



COLEGIO PARTENÓN S. C.

INCORPORADO A LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**“ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL
MAESTRO” (EVM) SOBRE LA
CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MASCAREÑAS GONZÁLEZ SHEILA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. CONCEPCIÓN CRUZ
JIMÉNEZ

México, D. F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque siempre ha sido muy generoso conmigo y me ha colmado de bendiciones día con día; por darme la fortaleza y perseverancia para alcanzar uno de mis más grandes logros profesionales, lo cual, estoy cierta que sólo se obtiene con el poder del amor y del compromiso.

A mi adorado padre, Guillermo A. Mascareñas Vázquez por brindarme su apoyo, por sus sabios consejos y su gran entusiasmo para impulsarme a seguir adelante en todo momento. Pero primordialmente, por ser uno de mis mejores ejemplos de vida. Sin él, ¿Acaso seguiría preguntándome, quién podría ser algún día? Te Amo pa'

A mi noble madre, Ericka T. González Álvarez por estar siempre a mi lado compartiendo buenos y malos momentos, por ser una magnífica mujer y excelente confidente, por tener la capacidad de apoyarme en las situaciones más difíciles de mi vida. Gracias por ser una de mis más grandes inspiraciones. Te Amo ma'

A mi querida hermana, Tabatha I. Mascareñas González porque siempre ha sido mi mejor amiga y mi mejor juez, por servirme de ejemplo para lograr todo lo que me he propuesto en la vida, por sus buenos consejos y por su apoyo incondicional en los momentos precisos. Pero sobre todo, por ser la inspiradora de éste proyecto, el cual, espero le sea útil para crecer tanto personal como profesionalmente. Te Amo

A mi amado Leo, quien nunca ha negado un excelente consejo para ayudarme a crecer y desarrollarme como persona; me ha brindado su amor, su apoyo, su comprensión y tolerancia en los momentos que más los he necesitado. Y aunque, en algunas situaciones prefiere mantenerse al margen, sus acciones siempre han demostrado su personalidad noble, sensible y llena de bondad. Le hace honor a la frase: "Es cierto que el silencio habla..." Te Amo

A mis tres admirados abuelos, porque siempre han estado a mi lado para transmitirme sus apreciables valores; y para enseñarme que uno mismo, es el que le dá sentido a la vida. Gracias por haber legado a mis padres los principios para conformar a la familia tan maravillosa que tengo. Los Amo

Gracias al ángel de mi guarda, que ha sido una luz brillante en mi vida y un caudal de apoyo personal y espiritual. Te llevo por siempre en mi corazón y en mis pensamientos. Te Amo tía Maritza G. González Álvarez

A la Lic. Concepción Cruz Jiménez, por transmitirme sus conocimientos, por dedicarme parte de su preciado tiempo, por la paciencia y tolerancia que siempre me brindó, lo cual, en su totalidad hicieron posible éste proyecto.

A la Lic. Eva Ibérri Ramírez y a la Lic. Patricia Martínez Cabrera, por sus enseñanzas, por su dedicación, pero sobre todo por la disposición que me brindaron para colaborar en éste proyecto, el cual, es resultado del apoyo y educación que me brindaron en el transcurso de los años.

Al "Colegio Partenón" y a cada una de las personas, tanto maestros como compañeros, que de alguna manera contribuyeron en mi formación profesional y en mi vida personal, les quiero compartir este éxito.

UN AGRADECIMIENTO MUY ESPECIAL PARA TODA LA GENTE QUE DE ALGUNA FORMA AYUDÓ EN LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO.

INDICE

	PÁGINA
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
MARCO TEÓRICO:	
I. PRUEBAS PSICOLÓGICAS	1
1.1 Definición de prueba psicológica	3
1.2 Desarrollo histórico	8
1.3 Medición	16
1.4 Funciones y objetivos	19
1.5 Importancia de las pruebas psicológicas	19
1.6 Construcción de pruebas psicológicas	20
1.7 Aplicación de las pruebas psicológicas	23
II. EDAD ESCOLAR	26
2.1 Introducción de la edad escolar	26
2.2 Área motora	27
2.3 Área cognitiva	28
2.4 Área emocional y afectiva	29
2.5 Autoconcepto	32
2.6 Autoestima	33
2.7 Área social	33
2.8 Área moral y sexual	36
2.9 Conclusión general	37
III. COMPORTAMIENTO EN EL AULA	39
3.1 Concepto de problemas de conducta	39
3.2 La familia	40
3.3 Los juicios morales	42
3.4 La escuela	43
3.5 Los pares	45
3.6 Técnicas para un adecuado tratamiento	47
3.7 Conclusión general	49
IV. MÉTODO	50
• Objetivo general	50
• Objetivos específicos	50
• Hipótesis de trabajo	51

• Hipótesis estadísticas	51
• Variable dependiente	52
• Variable independiente	52
• Variables atributivas	52
• Definición conceptual de las variables	52
• Definición operacional de las variables	55
• Población	55
• Tipo de muestra	55
• Sujetos	56
• Instrumento	57
• Objetivo del instrumento	57
• Origen del instrumento	57
• Descripción	58
• Forma de calificación	58
• Tipo de estudio	59
• Diseño de investigación	59
• Escenario	59
• Procedimiento	59
• Análisis estadístico	60
V. RESULTADOS	61
VI. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	79
VII. CONCLUSIONES	94
VIII. APORTACIONES	98
IX. SUGERENCIAS	99
X. LIMITACIONES	100
ANEXOS	101
BIBLIOGRAFIA	109

INTRODUCCIÓN

La entrada al colegio implica que el niño deberá enfrentarse y adecuarse a un ambiente nuevo, en el cual, tendrá que lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas del colegio y de sus profesores; y lograr la aceptación de su grupo de pares. La adaptación y ajuste que el niño logre a este nuevo ambiente, tiene una importancia que trasciende lo inmediato. El grado en que el niño se considere comfortable e incluido en el colegio es expresión del éxito en su adaptación. Reacciones como ansiedad, evitación o actitudes negativas pueden ser signos tempranos de dificultades en su ajuste y pueden llegar a tornarse en problemas futuros.

Debido a que los niños pasan gran parte del tiempo dentro de la escuela, sus maestros tienen mayores posibilidades de percatarse de los cambios conductuales en ellos, estos se refieren a los rasgos de conducta que presentan los niños problemáticos dentro del aula; como un inadecuado comportamiento con los compañeros y/o actitudes negativas que toman hacia la autoridad, lo cual muchas veces puede ser el resultado de la acción de ciertas características del “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” tales como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como por ejemplo, el salón de clase y la conducta que se debe observar en ellos. De no atenderse oportunamente, éste trastorno tiene complicaciones que van desde el poco aprovechamiento académico, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos. Por ello, es necesario que los maestros cuenten con un instrumento que integre características psicométricas tales como: confiabilidad, validez y normas de calificación para poder evaluar la conducta del niño en el aula.

R E S U M E N

En la evaluación psicológica es importante tener instrumentos que cuenten con características técnicas para obtener un diagnóstico e intervención adecuada en niños en edad escolar. El presente trabajo, estandariza una “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, en una muestra de la población mexicana.

La muestra quedó conformada por 144 niños que cursaban de primero a sexto grado de primaria y que fueron evaluados por 24 maestros. Los niños fueron elegidos por cada uno de los maestros representantes de grupo, determinado por un porcentaje de su población equivalente a 6 casos por grupo, divididos a su vez en un 50% de niños que consideraron que tenían problemas conductuales y 50% de niños que no los presentaban.

Para dicha investigación, se realizó un estudio interjueces, un estudio piloto y una aplicación del instrumento final. Una vez realizadas las aplicaciones, se procedió al análisis técnico del instrumento para obtener: la confiabilidad, validez de constructo y de contenido, validez factorial y la obtención de normas de calificación a través de percentiles.

El resultado corrobora que la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, es útil para detectar problemas y conductas inapropiadas que presentan los niños en edad escolar dentro del aula.

I. PRUEBAS PSICOLÓGICAS

En la actualidad, se requiere de ciertos conocimientos básicos sobre los instrumentos de medición, no sólo entre quienes los elaboran o aplican, sino también de parte de cualquiera que se sirva de sus resultados como fuente de datos para tomar decisiones acerca de sí mismo o de los demás.

Durante años, se han venido realizando diferentes estudios sobre pruebas psicológicas, logrando grandes avances en éstas, es decir, cada vez las pruebas miden con mayor precisión los rasgos de personalidad o inteligencia que se requieren. Pero en ocasiones las pruebas psicológicas solo se enfocan a ciertas poblaciones, por lo que se ha considerado necesario someterlas a procesos de confiabilidad, validez, estandarización, objetividad y establecimiento de normas, para obtener los beneficios que proporcionan; ya que cualquier herramienta puede ser un medio para hacer el bien o el mal, dependiendo de cómo se emplee. Las pruebas se han desarrollado a un paso creciente, y aunque cada vez son más las áreas de la vida cotidiana a la que contribuyen, este crecimiento ha estado acompañado de algunos abusos y de expectativas poco realistas. El usuario de los tests necesita saber cómo evaluarlos. ¿Qué tan buena es esta prueba para el propósito que se pretende que cumpla? ¿Qué información puede brindar sobre la persona a la que se aplica? ¿Cómo pueden integrarse sus resultados en la red de datos que se utiliza en la toma de decisiones? Anastasi, (1976)

Actualmente, el principal propósito de las áreas es evaluar el comportamiento, las capacidades mentales y otras características personales con el objetivo de ayudar en los juicios, predicciones y decisiones de la persona. Además de sus aplicaciones en la descripción y análisis de las

características individuales, se utilizan para evaluar el entorno psicológico, los movimientos sociales y otros eventos psicosociales.

Dentro de las herramientas de la evaluación psicológica se encuentran las pruebas o tests psicológicos, los cuales pueden definirse como un dispositivo o procedimiento de evaluación, diseñado para medir variables psicológicas. Por ejemplo: inteligencia, personalidad, aptitudes, actitudes, intereses y valores, implicando el análisis de una muestra de comportamiento. Dichas herramientas pueden clasificarse en: estandarizadas, no estandarizadas, individuales, grupales, objetivas, no objetivas, verbal, no verbal, cognoscitivas, afectivas, de habilidades, etc. Las pruebas psicológicas se usan en una amplia variedad de contextos, desde el educativo hasta el militar, así como en distintos tipos de investigación.

En cada una de las áreas de la psicología, la aplicación de los test como instrumentos de medición juegan un papel importante para el conocimiento de casos individuales, ayuda terapéutica, modificación adecuada de programas educacionales, conocimientos de patrones generales dados en una cultura determinada, etc.

Resulta evidente el uso de los instrumentos de medición psicológicos en la solución de una gran variedad de problemas prácticos; sin embargo, no hay que perder de vista el hecho de que las pruebas también cumplen funciones importantes en la investigación básica. Por ejemplo, en casi todos los problemas de psicología diferencial se aplican test para obtener datos, como ocurre con los estudios sobre la naturaleza y el grado de las diferencias individuales, la organización de los rasgos psicológicos, la medición de las diferencias grupales y la identificación de los factores biológicos y culturales

asociados con las variaciones conductuales. En todas estas áreas de investigación, como en muchas otras, es fundamental la medición precisa de las diferencias individuales que las pruebas bien formuladas hacen posible.

Del mismo modo, las pruebas psicológicas proporcionan herramientas estandarizadas para investigar problemas tan diversos como los cambios que sufre el individuo a lo largo del ciclo de desarrollo, la eficacia relativa de distintos procedimientos educativos, los resultados de la psicoterapia, el impacto de los programas comunitarios y la influencia de las variables ambientales en el desempeño. Herrans, (1985)

1.1 DEFINICIÓN DE PRUEBA PSICOLÓGICA

Los instrumentos de medición se refieren a todos aquellos procedimientos u operaciones que permitan llegar a obtener objetivamente y con la mayor certeza posible información acerca de la expresión de los fenómenos que se suceden en esa unidad biológica, social, psicológica, etc., que es la conducta humana.

La definición de las pruebas, así como su conceptualización varía de acuerdo a cada autor; a continuación se presentan brevemente las definiciones más relevantes.

Anastasi (1978) señala que “Un test psicológico construye una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta, puesto que tiene como finalidad medir las diferencias que existen entre individuos, o las reacciones del mismo individuo en diferentes ocasiones.”

Brown (1980) "Una prueba es un procedimiento sistemático para medir una muestra de conducta. El procedimiento sistemático indica que una prueba se construye, administra y califica según reglas preestablecidas".

Cerda (1989) menciona que "Test, es una prueba definida, fijando una tarea a realizar idéntica para todos los sujetos examinados. Debe disponer de una técnica precisa, que permita discriminar entre soluciones satisfactorias y erróneas o bien de un sistema numérico que permita puntuar el resultado. La tarea puede consistir en poner de manifiesto conocimientos adquiridos o bien funciones sensorio-motoras o mentales".

Morales (1990) lo define como aquella "Técnica metodológica producida artificialmente, que obedece a reglas explícitas (estandarización) y coloca a la o las personas en condiciones experimentales, con el fin de extraer segmentos del comportamiento a estudiar y que permita la comparación estadística conductora a la clasificación cuantitativa tipológica o cuantitativa de las características que se están evaluando".

Lee J. Cronbach, define a una prueba psicológica como una "Técnica sistemática que compara la conducta de dos o más personas". Morales, (1990)

Se puede concluir que una prueba se define como un dispositivo o procedimiento de medición. Mientras que el término prueba psicológica, se refiere a un procedimiento de medición diseñado para medir alguna variable relacionada con la psicología.

En esencia, la prueba psicológica consiste en una serie de preguntas o estímulos que requieren una respuesta, ya sea verbal o no verbal, cuya función

básica consiste en medir diferencias entre los individuos o entre las reacciones del mismo individuo en distintas ocasiones.

Ahora bien, para que un instrumento de medición psicológica pueda considerarse como tal, debe poseer cinco características fundamentales:

- *Objetividad.*- Se entiende como objetividad, el procedimiento mediante el cual la aplicación, la puntuación e interpretación de las puntuaciones de los test son independientes del juicio subjetivo del examinador; en otras palabras, cualquier persona teóricamente debería obtener una puntuación idéntica en un test independiente de quien sea su examinador. Esto sucede exactamente así en la realidad, puesto que en la práctica no se ha alcanzado una objetividad perfecta. Pero esta objetividad constituye la meta de la elaboración de los test. Anastasi, (1976)

- *Validez.*- La validez de un instrumento, es la exactitud con que éste realiza medidas significativas, con el sentido de que mida los rasgos y atributos que se pretendan medir. Solamente es posible definir el rasgo que mide determinado test mediante el examen de los criterios específicos y otras fuentes objetivas de información utilizadas para establecer su validez. Además, no puede informarse sobre la validez en términos generales, sino que debe determinarse respecto al uso particular para el cual se le considera. Fundamentalmente, todos los procedimientos para determinar la validez se basan en la actuación de una persona en dicho test y otros hechos observables independientemente relativos al rasgo de conducta que se esta considerando. Anastasi, (1978)

- *Sensibilidad.*- Se dice que un test posee mayor o menor sensibilidad según incluya más o menos escalones para la clasificación de las personas y su diferenciación. Cuanto más amplia es la gama del comportamiento que puede

medir un test, menos sensible resulta el test en el interior de esa gama. Cerda, (1989)

- *Estandarización.*- Es el proceso por el cual se obtiene una estimación precisa tanto como sea posible de la ejecución de las personas; dicha estimación depende del control de los errores, lo cual se logra haciendo que la situación de prueba sea lo más semejante posible a todas las personas. La estandarización se refiere, a los procedimientos para obtener calificaciones o tablas de normas. La norma, es el promedio o el rendimiento típico del grupo especificado. Debe haber normas, porque el puntaje crudo por sí mismo no significa mucho, es por ello que se necesita una población normativa importante. (Morales, 1990)

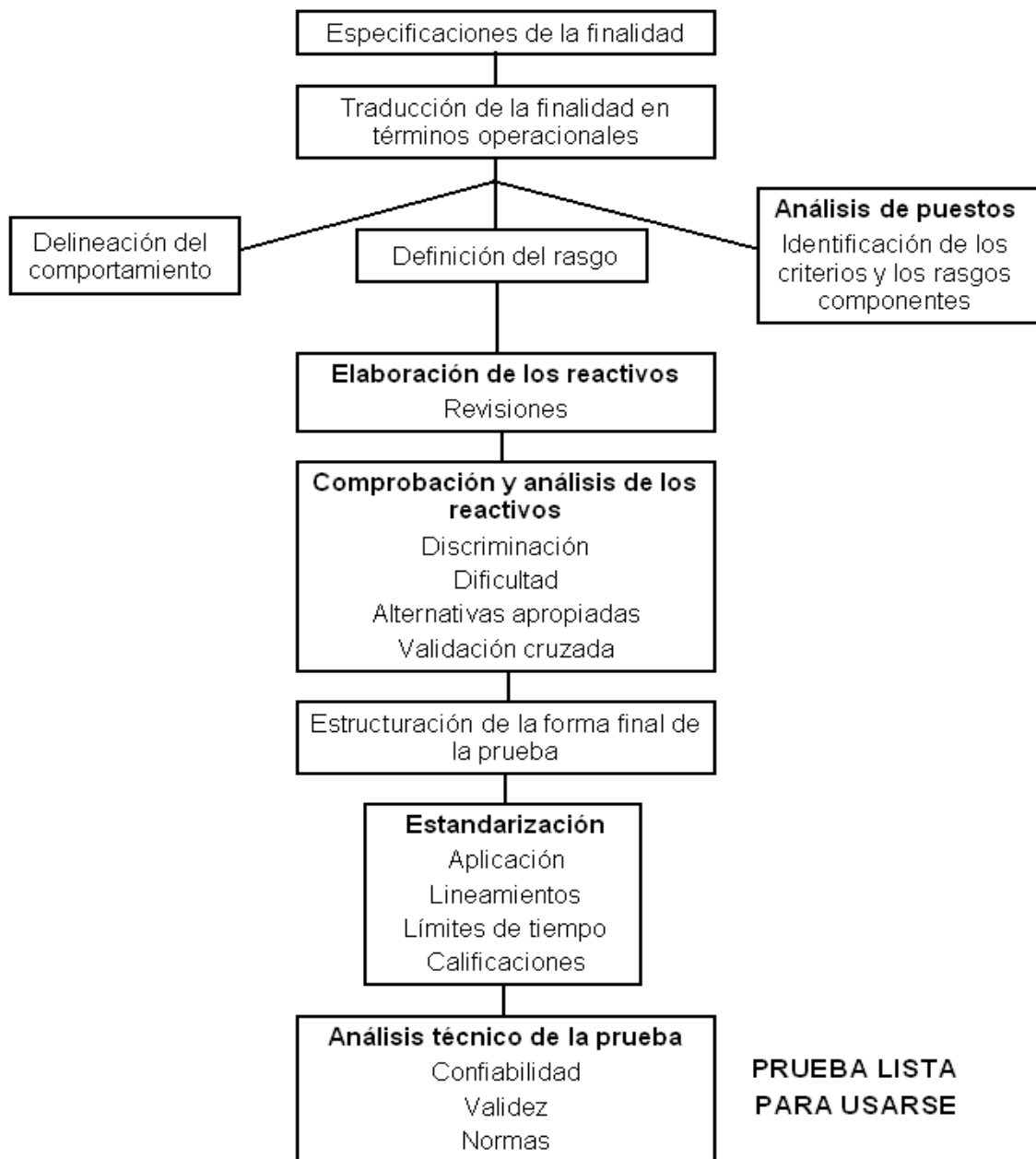
- *Confiabilidad.*- La confiabilidad de un test, se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando son examinadas con el mismo test en diferentes ocasiones, con conjuntos distintos de elementos equivalentes o bajo otras condiciones variables de examen, en un sentido más amplio, la confiabilidad de un test indica, hasta que punto pueden atribuirse a errores de medida las diferencias individuales en las puntuaciones del test y hasta que punto cabe atribuirlos a diferencias verdaderas de la característica que se está sometiendo a consideración. Sin embargo, aún dudándose de las condiciones óptimas, ningún test es confiable. De aquí, que todo test deba ir acompañado del enunciado de su confiabilidad. La medida de confiabilidad caracteriza al test que se aplica en condiciones tipificadas y a personas análogas a las que formaron el grupo normativo. La confiabilidad, se mide con el objeto de obtener el grado de correspondencia o relación entre dos conjuntos de puntuaciones dadas por el mismo test aplicado en diferentes ocasiones; al valor numérico obtenido se le denomina coeficiente de confiabilidad, cuyo valor

fluctúa entre los valores de 0 y 1.00 aceptándose solo los valores positivos.

Magnusson, (1990)

La reunión de una prueba es un proceso continuo, que se debe seguir en tanto el instrumento. Brown (1980)

ETAPAS DE CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA



1.2 DESARROLLO HISTÓRICO

El origen de las pruebas psicológicas surgió debido al interés por conocer las diferencias humanas. En éste intento, se realizaron diversas investigaciones que van desde la medición de las sensaciones del ser humano hasta el nivel intelectual y la personalidad.

La necesidad de obtener cuantitativamente los atributos o las características de un segmento de conducta al ser observada por quienes se interesan en comprender y predecir el comportamiento humano, surgió realmente durante la mitad de este siglo.

Aristóteles y Platón, son los pioneros de la medición psicológica, alrededor de 1830 se llevaron a cabo los primeros estudios de este tipo de campos fundamentales de la psicología y las matemáticas destinadas a lograr la medición mental, distinguiéndose tres corrientes de influencia preponderante: La francesa con Esquirol, Itard, Seguin, Charcot; la alemana, con Weber, Fechner y Wundt, y la que implantó Laplace, en el campo de las matemáticas, quien junto con Gauzz, demostró la aplicabilidad y utilidad de esta como un instrumento matemático aplicable a la medición de las características del ser humano.

Las pruebas se empleaban para estimar el dominio tanto de las habilidades físicas como de las intelectuales.

Los inicios de las pruebas psicológicas se remontan al año de 1880, en donde un grupo de psicólogos se dió cuenta de que cada una de sus investigaciones debían obtener datos de manera estandarizada y numérica, por lo que se hicieron una serie de preguntas iguales para todos los examinados, creándose de este modo las pruebas psicométricas.

En 1886, Galton creó el primer laboratorio antropométrico destinado a la medición de las características físicas y sensorio motoras de los seres humanos y, a través de todos sus trabajos, estableció los principios del empleo del método estadístico como un auxiliar importante para obtener medidas más objetivas y precisas en sus investigaciones. Utilizó fundamentalmente el concepto de correlación, que posteriormente habría de ser desarrollado plenamente por Karl Pearson (1857-1936). Se inicia de esta manera, el estudio científico de las diferencias individuales y la evaluación de las primeras pruebas mentales, apoyado en la instrumentación matemática.

En 1890, James Mckeen Catell, psicólogo americano, creó el término de “Test Mental”, para designar una serie de pruebas psicométricas utilizadas para examinar las diferencias individuales de estudiantes universitarios con la finalidad de evaluar su nivel intelectual. Catell, compartía la opinión con Galton de que era factible obtener una medida de las funciones intelectuales. Los test eran típicos de la última década del siglo XIX, se aplicaban a niños escolares, estudiantes universitarios y adultos sin discriminación. Cerda, (1989)

Estas primeras pruebas, en su mayoría, medían funciones sensorias motrices elementales, tales como, la medición de los procesos sensoriales o el tiempo de reacción.

En 1895, Oehrn utilizó en sus estudios el conteo de letras, al tachar alguna letra en el párrafo, con esto fue el primer psicólogo que supuso que el buscar y encontrar errores en la memorización de dígitos podía establecer correlaciones entre los resultados que obtenía con esas pruebas en los sujetos que investigaba. Magnusson, (1990)

Herman Ebbinghaus en 1897, se dedicó a estudiar a niños de edad escolar en relación con el problema de la fatiga, durante este estudio utilizó tres pruebas que son la base de muchas pruebas en la actualidad, y son las del cálculo rápido, de memoria de dígitos y la de completar oraciones. Ebbinghaus elaboró pruebas para medir memoria y cálculo aritmético. Morales, 1990)

En 1901, Clark Wissler, trató de determinar mediante la aplicación de correlaciones, cuando dos instrumentos median las mismas habilidades de forma positiva o de forma negativa si eran diferentes o, en su defecto, cual era el grado de correlación, así también elaboró test complejos y test simples para determinar si la complejidad o simplicidad de los instrumentos podría consistir un factor importante en los resultados, concluyendo que cada prueba medía diferentes funciones dependiendo de las necesidades u objetivos de estudio.

En 1904, Spearman estableció el uso del análisis factorial al utilizar el coeficiente de correlación de Pearson en los resultados de diferentes test.

Binet y Simon publicaron en 1905, un artículo llamado “Nuevos métodos para el diagnóstico del nivel intelectual de los anormales”, donde se incluía el primer test mental práctico. Esta escala contaba con problemas ordenados en grado de dificultad y de acuerdo al ambiente cultural; sus subtests medían el juicio, la comprensión y el razonamiento, dentro de sus reactivos, se incluía nombrar objetos, completar frases o comprender preguntas. Este test se presentó como un instrumento provisional y no contaba con ningún método para su calificación.

La primera revisión de la escala de Binet - Simon se realizó en 1908, se eliminaron los test que no eran satisfactorios de la versión anterior y se agregaron nuevos test. Además, se realizó una clasificación de los test de

acuerdo a diversos niveles de edad. En esta escala se utilizó por primera vez el término “Edad Mental”, que correspondía a los niños cuya ejecución igualaba la edad cronológica. La tercera revisión de esta escala se realizó en 1911, en esta, se le adicionaron varios niveles de edad, contemplando su uso en adultos.

La escala Binet – Simon, despertó un gran interés en diversas partes del mundo, se realizaron diversas traducciones y adaptaciones, una de las más importantes fue la que llevó a cabo L. M. Terman en la “Universidad de Stanford” en 1916, conocida como (Escala Stanford - Binet), de la cuál surgió el término de “Coeficiente Intelectual”, que consideraba la relación entre la edad mental y la edad cronológica. Anastasi & Urbina, (1998)

Las pruebas psicométricas no tuvieron gran difusión, quedando limitadas a pruebas de inteligencia y de aptitudes aplicadas a la educación y a la orientación profesional. Fue hasta que el ejército de los Estados Unidos requirió en 1917, de una prueba que pudiese clasificar reclutas y así elegir su oficialidad, por su nivel intelectual, como surgieron las pruebas Army Alfa (prueba escrita) y la Army Beta (prueba oral para analfabetas) como la mejor respuesta a las necesidades del ejercicio.

Durante esa época, Arthur S. Otis había realizado un test colectivo de inteligencia; formado con preguntas de información general, razonamiento y aritmética, que presentó ante el comité, en donde se revisó y adaptó para poderse emplear en la selección de reclutas. A este test complementario para personas analfabetas y con poco dominio del idioma inglés, que incluían rompecabezas geométricos y análisis de ilustraciones. Cohen, (1992)

Durante la primera guerra mundial, se desarrollaron también test de personalidad, dentro de los cuales destaca el que elaboró Woodsworth para los reclutas y que servía para detectar casos que podían requerir comúnmente en una entrevista referente a la adaptación del sujeto en su hogar, en la escuela y con sus amigos.

En Suiza, también durante la primera guerra mundial, el psiquiatra Hermann Rorschach, implementaba una nueva forma para evaluar la personalidad. Elaboró una prueba en donde al sujeto se le presentaban 10 láminas con manchas de tinta y se le pedía que las describiera. Esta técnica tenía influencia psicoanalítica y daba relevancia al aspecto simbólico.

Desde antes de la primera guerra mundial, los psicólogos comenzaron a realizar pruebas que midieran aptitudes especiales que complementaran a las pruebas de inteligencia, se crearon pruebas para conocer la vocación profesional, para selección y clasificación de personal, entre otras.

En México, el primero de Febrero de 1923 se fundó el “Departamento Psicotécnico del Distrito Federal”, utilizando la adaptación de la prueba de Binet, la cual se aplicaba a todos los candidatos que quisieran ingresar al cuerpo de policía, de tránsito y otras dependencias, así como para cursar la educación normal superior y otras escuelas. García, (1999)

En 1939, aparece la primera Escala Wechsler - Bellevue, que mide inteligencia, siendo esta, la primera escala para adultos en la que se llevó a cabo una estandarización en función de su edad cronológica.

La popularización de las pruebas por parte del ejército en Estados Unidos, provocó que los test mentales tuvieran considerable éxito en la educación, en la industria y en la medicina.

La segunda guerra mundial, (1939-1945) reafirmó el interés por las pruebas psicométricas, las más empleadas estaban dirigidas a la exploración de la inteligencia y de las aptitudes, así como, paralelamente se desarrollaban las pruebas de personalidad.

Durante este período, se crearon pruebas especiales para pilotos, bombarderos, operadores de radio dentro de la Army Air Forces (1947-1948).

En 1981, Hugo Munstemberg diseñó pruebas específicas para niños, siendo el primer psicólogo que pensó en utilizar el registro del tiempo de ejecución de las tareas que se imponían con sus instrumentos, a los sujetos de investigación. Morales, (1990).

Actualmente, la popularización de las pruebas ha provocado que las instituciones escolares y organizaciones las utilicen para la selección de aspirantes y/o de personal entre otros usos. Cabe señalar, que solamente se citaron algunas pruebas que marcaron un paso en la historia, y que el desarrollo ha seguido hasta la fecha.

El interés por las pruebas y su desarrollo es cada vez mayor en todos los países. En México, la utilización de las pruebas se inició pocos años después que en Europa y en Estados Unidos.

Los orígenes de la psicometría en México se ubican en dos períodos:

- 1) La divulgación de las pruebas mentales,
- 2) La socialización de las pruebas psicológicas.

El período de divulgación de las pruebas psicológicas abarca aproximadamente de (1890 a 1914) y se caracteriza por la aplicación de las pruebas puras, sentando bases teóricas y metodológicas de este conocimiento; vinculándose directamente con el campo “Educativo”.

En México, la principal influencia fue la de Francia, con los trabajos de Binet-Simon, debido a que en ese entonces el problema de los niños anormales era un problema de actualidad.

La divulgación de las pruebas psicológicas se convirtió en un proceso de asimilación y sensibilización entre (1890 y 1913) por parte de los profesionales relacionados, quienes sentaron las bases teóricas y metodológicas de las pruebas mentales. García, (1999)

La etapa de socialización de las pruebas psicológicas cubre de (1914 a 1923) aproximadamente. Por otra parte, se realizaron las primeras aplicaciones de las pruebas de Binet-Simon. En Veracruz, en el año de 1914, se da el primer intento de adaptación de esta prueba. Se realizaron aplicaciones en el campo de la higiene escolar, la cual, tenía por objetivo hacer una evaluación integral del niño, así como de su profesor y ámbito escolar.

Rafael Santamarina fue quien realizó las primeras adaptaciones a esta prueba, presentando la adaptación en 1921 en el primer “Congreso Mexicano del Niño”.

En 1928 se creó el “Instituto Nacional de Psicopedagogía” por el profesor Lauro Aguirre y el Dr. Santamarina, en donde se llevaron a cabo estudios a propósito de las pruebas psicológicas.

En 1937, se creó la carrera profesional de psicología, en esa época las actividades del psicólogo se orientaban hacia la psicología educativa, en particular hacia la orientación vocacional.

A fines de los años 50's la psicología se orientó predominantemente hacia el área clínica. En los 50's y 60's en lo que respecta a trabajos de investigación, el tema de la psicometría fue ampliamente explorado, sobre todo a nivel de trabajos de tesis, en donde se destacaron aquellos, a propósito de Raven, Weschler, Harris Goodenough, Test de Dominós, Alfa Modificada, Barnits Kohs y la Prueba de Barranquilla.

En 1963, el psicólogo se había desarrollado en el marco de la profesión libre o del profesional asalariado, concentrándose en las áreas clínica, educativa e industrial.

En 1964, se formó una "Comisión en la UNAM" por Capello, Cuevas, Dávila, Díaz Guerrero y Vázquez, quienes proponían un nuevo plan de estudios para ser completado en cinco años que incluía materias referentes a como hacer test e inventarios educacionales; de personalidad, vocacionales, industriales y de inteligencia.

La "Facultad de Psicología" se fundó en 1973, independizándose de la "Facultad de Filosofía y Letras" en 1974, se otorgó cédula profesional a los psicólogos, debido a que antes sólo se les daba un diploma de culminación de carrera. Fue aquí en donde el psicólogo adquirió el estatus de profesionista.

En Abril de 1980, el rector de la "UNAM", aprobó formalmente tres niveles del programa de psicología: A nivel profesional, maestría y doctorado. En aquel entonces el nivel licenciatura duraba tres años; por su parte el

laboratorio de psicología se integró por las siguientes secciones: pruebas mentales, investigación clínica de la personalidad, psicofísica y orientación profesional.

De acuerdo a los datos antes mencionados, en México el uso de las pruebas psicológicas se fue dando dentro de un contexto conforme a las áreas de especialización que iba cubriendo el psicólogo en su formación profesional.

1.3 MEDICIÓN

En el Siglo XIX, surge la psicometría como una rama de la psicología que se encarga de verificar la creación de instrumentos adecuados para evaluar de manera cuantitativa las semejanzas y diferencias que existen entre los seres humanos.

El principal propósito de la medición psicológica es representar las propiedades del objeto de estudio en la forma más precisa posible. Los instrumentos de medición sensibles a los estados variables del objeto de estudio, suelen ayudar a los investigadores a representar éstos estados en términos numéricos; cuánto más sensible sea el instrumento para responder a los cambios diferenciales del objeto estudiado, tanto más precisa será la medida. Anastasi, (1978)

De acuerdo con Morales (1990), la psicometría tienen como finalidad llevar a cabo la medición de la conducta, tanto en el ser humano como en los animales, lo que constituye uno de los pilares fundamentales de la ciencia psicológica, ya que el hombre cada día se interesa más en comprender su propia naturaleza y, por lógica, la de los demás.

En la psicología, se está mayormente interesado en las diferencias individuales que en las constantes de las personas, es necesario tener en cuenta cuales atributos aparecen en mayor o menor medida, consistentemente en sujetos o grupos diferentes.

La medición puede clasificarse además con respecto a la cantidad de información cuantitativa que posee el número asignado, existen cuatro niveles diferentes o escalas de medición (escalas nominales, ordinales, de intervalo y de razón). En las pruebas psicológicas es importante saber cuáles escalas de medición se están empleando, debidos a que la clase de escala, será un factor en la determinación de cuales manipulaciones estadísticas de los datos serán apropiadas. Cohen, (1992).

La medición en psicología, se inicia con la identificación de elementos o construcciones de un sistema lógico abstracto, al cual llamamos modelo. La medición, consiste en un conjunto de normas para asignar números a una característica de los objetos, de tal modo que los números representen cantidades de atributos. El término normas, significa que los procedimientos para asignar números deben de formularse explícitamente, se dice que una medición esta bien estandarizada cuando personas diferentes pero con características semejantes obtienen resultados idénticos. El término atributo indica que aquella se refiere siempre a características determinadas de los objetos y a las relaciones entre objetos en una dimensión específica. García, (1999). En las escalas de razón, se puede conocer el orden de rangos de los sujetos con respecto a un atributo porque poseen intervalos iguales y definen un cero absoluto.

Ahora bien, para que los datos obtenidos a través de la aplicación de un instrumento de medición psicológica puedan ser utilizados en forma práctica y puedan ser considerados como objetivos, la prueba utilizada debe satisfacer dos condiciones: una se refiere a que la medición de rasgos o atributos sea reproducible al obtener datos confiables, que se obtengan los mismos resultados, al realizar futuras aplicaciones del instrumento bajo condiciones similares de medición, es decir, un procedimiento de medición es confiable en la medida en que la repetición de la medición produce resultados coherentes para el individuo, en el sentido de que su puntaje o resultado permanece sustancialmente igual cuando se repite la aplicación, o en el sentido de que su posición a través del tiempo indica poca variación, y la validez, que al aplicar un instrumento realmente mida el rasgo o el conjunto de rasgos que intenta medir.

Se debe contar con instrumentos psicológicos y estandarizados, para establecer una economía de tiempo y de dinero en las evaluaciones subjetivas, además que cualquier conjunto de normas que cuantifiquen sin ambigüedad las propiedades de los objetos constituye una medida legítima adquiere el derecho de competir con otras medidas en cuanto a la utilidad científica. La principal ventaja de las medidas estandarizadas, es que no quedan solo en apreciaciones subjetivas, juicios personales o como quiera llamarse a esos procesos intuitivos, también radica en ser observación científica, ya que cualquier enunciado fáctico que formule un científico puede ser verificado en forma independiente por otros. Los resultados que proporcionan los métodos estandarizados tienen dos ventajas. Primero, los índices numéricos hacen posible comunicar los resultados con mayor detalle que lo que permiten los juicios personales; y segundo, la cuantificación hace posible el uso de métodos

eficaces de análisis matemático y esto constituye una segunda ventaja. García, (1999)

1.4 FUNCIONES Y OBJETIVOS

La función de las pruebas ha sido y será la de proporcionar claves acerca de la profundidad en importancia de los motivos, disposiciones y algunas características inconscientes, más que reunir información acerca de los aspectos específicos de la conducta. La meta es que descubran conductas específicas, junto con cualquier reacción emocional acompañante. Los objetivos primordiales de las pruebas psicológicas son obtener una medida estandarizada y objetiva de una muestra de conducta.

La función básica de los test psicológicos consiste, en medir las diferencias entre los individuos o en la interacción del mismo individuo en diferentes relaciones u ocasiones, dentro de diferentes ambientes y en circunstancias distintas. El uso de los instrumentos de medición psicológicos es de gran importancia en la solución de una gran variedad de problemas prácticos, así como en la investigación básica.

1.5 IMPORTANCIA DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS

Las pruebas proporcionan una medida más objetiva de las cosas, por lo que pueden mejorar la efectividad de las decisiones pedagógicas. Su uso puede tener un efecto inmediato y directo en el aprendizaje ya sea mejorando la motivación del estudiante, fomentando la retención y la transferencia del aprendizaje o contribuyendo a la mejor comprensión de los métodos didácticos que se pueden utilizar.

En el campo de la clínica, las pruebas proporcionan un índice diagnóstico que corroboran las hipótesis iniciales sobre la posible etiología y permiten obtener una aproximación cuantitativa y cualitativa del daño, es decir, dan aproximaciones de las principales características de la personalidad y psicodinamia del sujeto que pretende evaluar. Bautista, (2000)

1.6 CONSTRUCCIÓN DE PRUEBAS PSICOLÓGICAS

La elaboración de cualquier instrumento psicométrico comienza con la definición de las variables o constructo que se desean medir y el establecimiento del contenido propuesto. Anastasi & Urbina, (1998). Este procedimiento plantea los siguientes pasos:

Finalidad de la prueba: El constructor de pruebas tiene que tomar dos decisiones importantes: determinar el contenido de la prueba (determinar las conductas, los conocimientos o las habilidades) y su formato (como se presentaran los reactivos). Para realizar esto, el constructor debe elaborarse las siguientes preguntas: ¿para que servirá la prueba? ¿Qué grupos de sujetos estarán sometidos al examen?.

Contenido de la prueba: Se refiere al contenido y formato en términos operacionales. La primera etapa consiste en bosquejar el contenido y las habilidades que cubre la prueba de manera específica. Otra alternativa es realizar un análisis de puesto a fin de efectuar un análisis sistemático de la ejecución que se trata de predecir obteniendo las conductas y rasgos que puedan tener relación. Se debe además definir lo que constituye una ejecución apropiada, especificándose un índice de éxito. El plan de una prueba psicológica sirve para dos fines. En la etapa de elaboración de los reactivos indica la cantidad y el tipo de ellos que es preciso redactar.

Formato de la prueba: El constructor debe determinar el formato en que se presentaran los reactivos.

- Respuesta alternativa: El examinado escoge la respuesta apropiada de entre varias alternativas.
- Respuesta libre: En los reactivos de respuesta libre, el sujeto proporciona una respuesta.
- Pruebas de velocidad: Los reactivos suelen ser muy sencillos, pero existe un tiempo límite. La calificación es un índice de la velocidad de las respuestas.
- Pruebas de poder: Se componen de reactivos de dificultad variable y tiene un límite de tiempo. La calificación refleja el nivel de dificultad de los reactivos.
- Ejecución máxima: El sujeto recibe instrucciones y trata de obtener la mejor calificación.
- Ejecución típica: Interés en conocer su comportamiento habitual o normal. Las pruebas de rendimiento y de aptitudes son medidas de ejecución máxima, mientras que las de personalidad, son medidas de ejecución típica.
- Papel y lápiz: Se refiere al modo en que se presentan los reactivos de una prueba y como se dan las respuestas.
- Ejecución: Implican con frecuencia la manipulación de algún aparato u objeto.
- Aplicación colectiva: Se pueden aplicar a más de un individuo a la vez, por lo que suelen ser de lápiz y papel.
- Aplicación individual: Se aplica a una personas a la vez y pueden ser de ejecución o verbales.
- Pruebas estructuradas: Se especifican con claridad los estímulos y las tareas del sujeto.
- Pruebas proyectivas: Las tareas y los estímulos son ambiguos. Cualquier prueba combinará varias de esas dimensiones. Para elegir el mejor formato hay que considerar las características del sujeto y los factores prácticos.

Elaboración de los reactivos: Una vez teniendo los datos preliminares, el constructor estará listo para comenzar o redactar los reactivos. Al elaborar los reactivos se debe de cubrir las áreas de contenido y las habilidades que se requieren. Al principio se escriben muchos mas reactivos de los que se necesitan., debido a que mas adelante se eliminarán algunos mediante los análisis estadísticos. Revisan y corrigen las primeras redacciones de las preguntas tanto los escritores como otras personas; la corrección implica la eliminación de la redacción ambigua, el fortalecimiento de las alternativas débiles y la exclusión de reactivos duplicados y, por ende, inútiles.

Ensamblaje de la prueba: Se preparan la o las formas finales de la prueba. Los resultados de los análisis de reactivos se utilizan para seleccionar aquellos que proporcionen la mejor discriminación, no posean ambigüedades ni alternativas deficientes y en el caso de las pruebas de ejecución máxima.

Estandarización: Control de los errores para los fines de medición. Esto se logra haciendo que la situación de prueba sea lo mas semejante posible para todos los individuos (contenido, aplicación y calificaciones).

Análisis psicométrico: La aplicación de los procedimientos analizados antes, solo asegurara una cosa que la calificación dada a un individuo refleje sus capacidades o sus características de personalidad.

1. Confiabilidad, una prueba debe de proporcionar medidas consistentes en sus calificaciones. Un sujeto debe obtener aproximadamente las mismas calificaciones en cada aplicación de la prueba.

2. Validez, la característica más importante de una prueba es la validez. La validez nos indica la extensión con la que la prueba se debe medir y que es lo que mide en realidad.
3. Datos normativos, las normas proporcionan un estándar con el que pueden compararse los resultados de la medición. Para que la prueba se pueda aplicar a más de un grupo, se necesitarán datos normativos para cada grupo, puesto que todos tendrán variaciones entre sí.

Al comparar las calificaciones de un individuo con las de otras personas en una población específica que se llama grupo normativo, obtenemos una indicación de su desempeño relativo en comparación al de otros de la misma población.

Las calificaciones en las pruebas psicológicas se expresan por lo común en escalas que no son de calificaciones brutas, el constructor de la prueba debe desarrollar también escalas apropiadas para expresar las calificaciones.

1.7 APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS

Es necesario señalar la importancia de los siguientes procedimientos de aplicación de las pruebas psicológicas:

1. Las instrucciones de la prueba deberán seguirse siempre sin ninguna desviación. Esto significa, que el administrador no debe cambiar ni en lo más mínimo las instrucciones de la prueba. Si las instrucciones no son suficientemente claras, esto deberá tenerse en cuenta en el momento de escoger la prueba. Los administradores deben comprender la importancia de leer las instrucciones al pie de la letra.

2. Las preguntas de los candidatos deberán contestarse dentro del contexto de las instrucciones de la prueba, esto puede consistir en repetir o parafrasear las instrucciones de la prueba o en poner ejemplos de práctica que aclaren cualquier confusión. Los candidatos deben comprender las instrucciones antes de que comiencen la prueba.
3. Los límites de tiempo deben observarse estrictamente. Las dos recomendaciones siguientes pueden ser útiles.
4. Si la prueba tiene secciones con límites de tiempo breves, cinco minutos o menos, cada examinador debe tener un cronómetro para controlar el tiempo exacto.
5. La mayoría de las pruebas solamente requieren de un reloj ordinario con segundero. Cuando use reloj, anote la hora en que comience el examen y la hora en que termina.
6. El examinador y sus ayudantes deben verificar, ocasionalmente, el progreso de los examinados.

La palabra ocasionalmente se usa porque los supervisores suelen circular demasiado por el área. En muchos casos, esto no beneficia a los candidatos y los supervisores tienden a ponerlos ansiosos. Por otra parte, es necesario que de vez en cuando se recorra el salón.

El mejor procedimiento para cerciorarse de que los candidatos están de acuerdo con el formato de la prueba es el de, por supuesto, asegurarse de que todos los candidatos entienden lo que se espera de ellos y la manera como van a responder a los reactivos de la prueba antes de que ésta comience.

Minutos después de que comience el examen, el examinador y los supervisores deben caminar silenciosamente por el área para verificar que los candidatos estén trabajando en las páginas correctas y marcando sus respuestas en el lugar apropiado, después de que los supervisores han completado sus rondas, debe colocarse estratégicamente en lugares desde donde puedan atender individualmente a los candidatos. No deben volver a circular hasta que comience una nueva prueba.

Condiciones físicas: Anastasi & Urbina, (1998) enumeran cuatro condiciones deseables para un examen. Afirman que los sujetos deben:

- a) Estar físicamente cómodos y emocionalmente tranquilos.
- b) No tener interrupciones y distracciones.
- c) Poder manejar sus materiales de examen.
- d) Estar separados convenientemente para disminuir la tendencia a que copien "entre sí".

Condiciones psicológicas: El clima psicológico es de primera importancia; depende mucho de las condiciones físicas y de la capacidad del aplicador para establecer el rapport. El ambiente psicológico varía con la exactitud del examinador. El examinador debe mostrarse tranquilo y animado, de manera que los candidatos no se sientan amenazados por la prueba. La importancia de la situación psicológica se ha demostrado en numerosos estudios. Estos estudios han revelado que la prueba debe interpretarse a la luz de la situación del examen y que cuando hay buenas relaciones con el examinador se producen mejores resultados.

II. E D A D E S C O L A R

2.1 INTRODUCCIÓN A LA EDAD ESCOLAR

El período de desarrollo que va de los seis a los doce años, tiene como experiencia central el ingreso al colegio. A esta edad, el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento, quedan fuera. Su éxito o fracaso en este periodo va a depender en parte de las habilidades que haya desarrollado en sus seis años de vida anteriores. Erickson, (1963)

Este hecho marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual hace exigencias que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa, y es, a través del colegio, que se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto.

El colegio puede ser una prueba severa de si se han logrado o no las tareas del desarrollo de las etapas anteriores, ya que el período escolar trae a la superficie problemas que son el resultado de dificultades previas no resueltas.

La entrada al colegio implica que el niño debe enfrentar y adecuarse a un ambiente nuevo en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas del colegio y de sus profesores y lograr la aceptación de su grupo de pares. La adaptación y ajuste que el niño logre a este nuevo ambiente, como veremos posteriormente, tiene una importancia que trasciende lo inmediato. El grado en que el niño se considera confortable e incluido en el colegio es expresión del éxito en su adaptación. Reacciones como ansiedad, evitación o actitudes negativas pueden ser signos

tempranos de dificultades en su ajuste y que pueden tornarse en problemas futuros. Mussen, Conger, y Kagan (1969)

Por otro lado, la relación con los padres cambia, iniciándose un proceso gradual de independencia y autonomía, y aparece el grupo de pares como un referente importante y que se va a constituir en uno de los ejes centrales del desarrollo del niño en esta etapa. Maier, (1979)

El desarrollo del niño lo podemos separar por áreas; sin embargo existe una estrecha relación entre los aspectos intelectual, afectivo, social y motor. Lo que vaya ocurriendo en un área va a influir directamente el desarrollo en las otras. Piaget, (1984)

2.2 ÁREA MOTORA

En relación al crecimiento físico, entre los 6 y 12 años, comienza a disminuir su rapidez. En términos generales, la altura del niño en este período aumentará en 5 o 6% por año, y el peso se incrementará en aproximadamente un 10% por año. Los niños pierden sus dientes de leche y comienzan a aparecer los dientes definitivos. Muchas niñas comienzan a desarrollar entre los 9 y 10 años las características sexuales secundarias, aún cuando no están en la adolescencia.

Por otro lado, los niños de esta edad se vuelven más fuertes, más rápidos, hay un continuo perfeccionamiento de su coordinación: muestran placer en ejercitar su cuerpo, en probar y aprender nuevas destrezas. Su motricidad, fina y gruesa, en esta edad muestra todas las habilidades posibles, aún cuando algunas de ellas aún sean ejecutadas con torpeza.

2.3 ÁREA COGNITIVA

En el ámbito cognitivo, el niño de seis años entra en la etapa que Piaget ha denominado “Operaciones Concretas”. Esto significa que es capaz de utilizar el pensamiento para resolver problemas, puede usar la representación mental del hecho y no requiere operar sobre la realidad para resolverlo. Sin embargo, las operaciones concretas están estructuradas y organizadas en función de fenómenos concretos, sucesos que suelen darse en el presente inmediato; no se puede operar sobre enunciados verbales que no tengan su correlato en la realidad. La consideración de la potencialidad (la manera que los sucesos podrían darse) o la referencia a sucesos o situaciones futuros, son destrezas que el individuo logrará al llegar a la adolescencia, al tiempo de llegar a las operaciones formales.

Uno de los principales hitos del desarrollo intelectual mencionado en la Teoría de Piaget, es que el niño alcanza en este período del desarrollo, la noción de “conservación”, es decir, es la toma de conciencia de que dos estímulos, que son iguales en longitud, peso o cantidad, permanecen iguales ante la alteración perceptual, siempre y cuando no se haya agregado ni quitado nada. Piaget, (1984)

Existen varios principios que van a caracterizar la forma en que los niños de esta edad piensan:

IDENTIDAD: Es la capacidad de darse cuenta de que un objeto sigue siendo el mismo aún cuando tenga otra forma.

REVERSIBILIDAD: Es la capacidad permanente de regresar al punto de partida de la operación. Puede realizarse la operación inversa y restablecerse la identidad.

DESCENTRADO: Puede concentrarse en más de una dimensión importante. Esto se relaciona con una disminución del egocentrismo. Hasta los seis años el niño tiene un pensamiento egocéntrico, es decir, no considera la posibilidad de que exista un punto de vista diferente al de él. En el período escolar va a ser capaz de comprender que otras personas pueden ver la realidad de forma diferente a él. Esto se relaciona con una mayor movilidad cognitiva, con mayor reflexión y aplicación de principios lógicos.

En términos generales el niño en esta edad va a lograr realizar las siguientes operaciones intelectuales:

- Clasificar objetos en categorías (color, forma, etc.), cada vez más abstractas.
- Ordenar series de acuerdo a una dimensión particular (longitud, peso, etc.)
- Trabajar con números.
- Comprender los conceptos de tiempo y espacio.
- Distinguir entre la realidad y la fantasía.

Por otro lado, hay un perfeccionamiento de la memoria, tanto por que aumenta la capacidad de ella, como porque mejora la calidad del almacenamiento y la organización del material. Se enriquece el vocabulario, hay un desarrollo de la atención y la persistencia de ella, en la tarea. El lenguaje se vuelve más socializado y reemplaza a la acción. Piaget, (1984)

2.4 ÁREA EMOCIONAL Y AFECTIVA

La etapa escolar, se caracteriza en lo afectivo, por ser un período de cierta calma. La mayor parte de la energía del niño está volcada hacia el mejoramiento de sí mismo y a la conquista del mundo. Hay una búsqueda

constante de nuevos conocimientos y destrezas que le permitan moverse en el futuro en el mundo de los adultos.

De acuerdo a la teoría de Erickson, (1963) la crisis de esta etapa es "Laboriosidad v/s Inferioridad", e implica el logro del sentimiento de la competencia. El tema central es el dominio de las tareas que se enfrentan, el esfuerzo debe estar dirigido hacia la productividad y, por lo tanto, se debe clarificar si se puede realizar este tipo de trabajo.

El niño debe desarrollar sus cualidades corporales, musculares y perceptivas, debe alcanzar progresivamente un mayor conocimiento del mundo al que pertenece y en la medida en que aprende a manejar los instrumentos y símbolos de su cultura, va desplegando el sentimiento de competencia y reforzando su idea de ser capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan. El mayor riesgo en esta etapa es que el niño se perciba como incapaz o que experimente el fracaso en forma sistemática, ya que esto va dando lugar a la aparición de sentimientos de inferioridad, los cuales van consolidándose como eje central de su personalidad. Los hitos centrales de esta etapa, son el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del niño.

En general, se suele identificar el afecto con la emoción, pero, en realidad, son fenómenos muy distintos aunque, sin duda, están relacionados entre sí. Mientras que la emoción es una respuesta individual interna que informa de las probabilidades de supervivencia que ofrece cada situación, el afecto es un proceso de interacción social entre dos o más organismos; Cofer & Appley, (1975)

A diferencia de las emociones, el afecto es algo que puede almacenarse (acumularse). Utilizamos, por ejemplo, la expresión "cargar baterías" en

vacaciones, para referirnos a la mejoría de nuestra disposición para atender a nuestros hijos, amigos, clientes, alumnos, compañeros, etc. Lo que significa que en determinadas circunstancias, almacenamos una mayor capacidad de afecto que podemos dar a los demás. Parece que el afecto es un fenómeno como la masa o la energía, que puede almacenarse y trasladarse.

Ahora bien, a pesar de las diferencias, el afecto está íntimamente ligado a las emociones, ya que pueden utilizarse términos semejantes para expresar una emoción o un afecto. Así decimos: "me siento muy *seguro*" (emoción) o bien "me da mucha *seguridad*" (afecto). Parece, pues, que designamos el afecto recibido por la emoción particular que nos produce.

En cada instante experimentamos algún tipo de emoción o sentimiento. Nuestro estado emocional varía a lo largo del día en función de lo que nos ocurre y de los estímulos que percibimos. Otra cosa es que tengamos siempre conciencia de ello, es decir, que sepamos y podamos expresar con claridad que emoción experimentamos en un momento dado.

Las emociones son experiencias muy complejas y para expresarlas utilizamos una gran variedad de términos, además de gestos y actitudes. De hecho, podemos utilizar todas las palabras del diccionario para expresar emociones distintas y, por tanto, es imposible hacer una descripción y clasificación de todas las emociones que podemos experimentar. Sin embargo, el vocabulario usual para describir las emociones es mucho más reducido y ello permite que las personas de un mismo entorno cultural puedan compartirlas.

La complejidad con la que podemos expresar nuestras emociones nos hacen pensar que la emoción, es un proceso multifactorial o multidimensional.

Uno siempre tiene la impresión de que le faltan palabras para describir con precisión sus emociones. Cofer & Appley, (1975)

Pero debajo de ésta complejidad subyace un factor común a todas las emociones: cada emoción expresa una cantidad o magnitud en una escala positivo/negativo. Así, experimentamos emociones *positivas* y *negativas* en grados variables y de intensidad diversa. Podemos experimentar cambios de intensidad emocional bruscos o graduales, bien hacia lo positivo o bien hacia lo negativo. Es decir, toda emoción representa una magnitud o medida a lo largo de un continuo, que puede tomar valores positivos o negativos.

2.5 AUTOCONCEPTO

Es el sentido de sí mismo. Se basa en el conocimiento de lo que hemos sido y lo que hemos hecho y tiene por objetivo guiarnos a decidir lo que seremos y haremos. El conocimiento de sí mismo se inicia en la infancia en la medida en que el niño se va dando cuenta de que es una persona diferente de los otros y con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sus acciones. A los 6-7 años comienza a desarrollarse los conceptos del:

- yo verdadero, quien soy
- yo ideal, quien me gustaría ser, estructura que incluye los debes y los debería, los cuales van a ayudarlo a controlar sus impulsos. Esta estructura va integrando las exigencias y expectativas sociales, valores y patrones de conducta. Estas dos estructuras en la medida en que se van integrando, deben ir favoreciendo el control interno de la conducta del niño. Maier, (1979)

2.6 AUTOESTIMA

Se refiere, a la imagen y el valor que se dá el niño a sí mismo. Es una dimensión afectiva y se construye a través de la comparación de la percepción de sí mismo y del yo ideal, juzgando en que medida se es capaz de alcanzar los estándares y expectativas sociales. Maier, (1979)

La autoestima se basa en:

Significación: Que es el grado en que el niño siente que es amado y aceptado por aquéllos que son importantes para él.

Competencia: Es la capacidad para desempeñar tareas que consideramos importantes.

Virtud: Consecución de los niveles morales y éticos.

Poder: Grado en que el niño influye en su vida y en la de los demás.

La opinión que el niño escuche acerca de sí mismo, por parte de los demás, va a tener una enorme trascendencia en la construcción que él haga de su propia imagen. La autoestima tiene un enorme impacto en el desarrollo de la personalidad del niño. Una imagen positiva puede ser la clave del éxito y la felicidad durante la vida.

2.7 ÁREA SOCIAL

La etapa escolar también está marcada en el área social por un cambio importante. En este periodo existe un gran aumento de las relaciones interpersonales del niño; los grupos de amistad se caracterizan por ser del mismo sexo. Entre los escolares pequeños 6 y 7 años, hay mayor énfasis en la cooperación mutua, lo que implica dar y tomar, pero que todavía está al servicio de intereses propios (nos hacemos favores). En los escolares mayores

de 8 a 10 años, la amistad se caracteriza por relaciones más íntimas, mutuamente compartidas, en las que hay una relación de compromiso, y que en ocasiones se vuelven posesivas y demandan exclusividad. Papalia y Wendkos (1993)

El grupo de pares, en los escolares, comienza a tener una centralidad cada vez mayor para el niño, ya que es en la interacción con ellos donde descubren sus aptitudes y es con ellos con quienes va a medir sus cualidades y su valor como persona, lo que va a permitir el desarrollo de su autoconcepto y de su autoestima. Las opiniones de sus compañeros acerca de sí mismo, por primera vez en la vida del niño, van a tener peso en su imagen personal.

El intercambio con los compañeros permite al niño poder confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes, ayudándole a examinar críticamente los valores que ha aceptado previamente como incuestionables de sus padres, y así ir decidiendo cuáles conservará y cuales descartará. Por otro lado, este mayor contacto con otros niños les da la oportunidad de aprender cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firme.

El aspecto negativo en este ámbito, es que los niños en edad escolar son muy susceptibles a las presiones para actuar de acuerdo con los pares. Esto principalmente afecta a los niños de baja autoestima y habilidades sociales poco desarrolladas. En términos generales, la relación con los pares, contrapesa la influencia de los padres, abriendo nuevas perspectivas y liberando a los niños para que puedan hacer juicios independientes.

Existe consenso en que el logro de relaciones positivas con pares y la aceptación por parte de ellos, no son sólo importantes socialmente para los

niños sino también dan un pronóstico acerca de su ajuste social y escolar posterior. El aislamiento social, durante el período escolar es un indicador importante de desajuste o trastorno emocional. Papalia y Wendkos (1993)

Con respecto a los padres, el niño va aumentando su nivel de independencia y distancia, como consecuencia de su madurez física, cognitiva y afectiva. El tiempo destinado por los padres a cuidar a los niños entre 6 y 12 años es menos de la mitad de lo que ocupan cuando son preescolares. Sin embargo, los padres siguen siendo figuras muy importantes; los niños se dirigen a ellos en busca de afecto, guía, vínculos confiables y duraderos, afirmación de su competencia y valor como personas.

Progresivamente, se va tendiendo a una correulación de la conducta del niño, entre él y sus padres. Éstos realizan una supervisión general en el control, y el hijo realiza un control constante. La eficiencia de esta regulación está determinada por la claridad de la comunicación entre padres e hijos, las reglas claras, sistemáticas y consistentes.

Los profesores comienzan en este período a tener una mayor importancia, se convierten en sustitutos de los padres en el colegio; sin embargo, el valor que le asignen al niño va a estar dado por la demostración de sus capacidades. Los profesores imparten valores y transmiten las expectativas sociales al niño y a través de su actitud hacia él colabora en el desarrollo de su autoestima.

Se ha demostrado que aquellos profesores que muestran confianza en la capacidad del niño, incentivan el trabajo y el desarrollo de potencialidades en el niño, a la vez que favorecen un autoconcepto y una autoestima positivos.

Otro elemento del área social es el juego. El rol del juego es dar oportunidades de aprendizaje. En él, el niño puede ir ganando confianza en su habilidad para hacer una variedad de cosas, entra en contacto con el grupo de pares y se relaciona con ellos, aprendiendo a aceptar y respetar normas. El juego ofrece modos socialmente aceptables de competir, botar energía reprimida y actuar en forma agresiva. Durante este período, hay dos tipos de juegos que predominan:

Juego de roles: (6-7 años) tiene un argumento que representa una situación de la vida real. Se caracteriza por ser colectivo, tener una secuencia ordenada y una duración temporal mayor. Hay una coordinación de puntos de vista, lo que implica una cooperación. El simbolismo aquí se transforma en colectivo y luego en socializado, es una transición entre el juego simbólico y el de reglas.

Juego de reglas: (8-11 años) implica respeto a la cooperación social y a las normas, existiendo sanción cuando ellas se transgreden. Este juego es el que va a persistir en la adultez. Papalia y Wendkos (1993)

2.8 ÁREA MORAL Y SEXUAL

En ésta etapa, comienza la aparición de la moral vinculada a la consideración del bienestar del otro, lo que puede ocurrir debido al desarrollo cognitivo que se produce en esta edad y que permite que el niño considere puntos de vista diferentes a los suyos, producto de la disminución del egocentrismo de etapas anteriores. Esto implica que el niño puede imaginar como piensa y siente otra persona.

Moral de Cooperación o Autónoma: Se caracteriza por cierta flexibilidad, por la capacidad de darse cuenta de los diferentes puntos de vista. Logra hacer

juicios más sutiles que incluyen las intenciones del que cometió la falta y no tan sólo las consecuencias del hecho. Los juicios de niños menores solamente consideran el grado de la falta.

Respecto al ámbito sexual: hace algunas décadas se consideraba que esta etapa se caracterizaba por la ausencia absoluta de interés sexual; sin embargo, en la actualidad se ha constatado que se mantiene cierto interés por parte de los niños, tanto en preguntar y hablar acerca del tema como por experimentar y participar en juegos sexuales, pero la intensidad y el tiempo destinados a ellos son notoriamente menores que en la etapa anterior y a los que se va a destinar durante la adolescencia. Esto ocurre debido a que el foco central del niño durante la niñez intermedia está puesto en el aprendizaje y adquisición de herramientas que le permitan integrarse al mundo adulto. Papalia y Wendkos(1993)

2.9 CONCLUSIÓN GENERAL

Con todo lo anterior, sabemos que la edad escolar es una etapa muy importante en el ciclo de vida de todo individuo, particularmente en el área socio-afectiva, siendo una edad llena de procesos, cambios, adquisición y consolidación de habilidades sociales, así como la inserción a un mundo más amplio. Podríamos resumir esta etapa de acuerdo a las tareas que el niño debe lograr:

- Iniciar un proceso gradual de autonomía e independencia de los padres, que le permita integrarse a nuevos ambientes.
- Integrarse a su grupo de pares, lo cual se ve reflejado en su participación en juegos colectivos, su capacidad de establecer vínculos con otros niños y su percepción de ser aceptado por ellos.

- Desarrollo de sentimientos de competencia y capacidad, realistas, es decir que incluyan información tanto acerca de sus habilidades como de sus dificultades, enfatizando en éstas las estrategias de enfrentamiento. El niño debe ser persistente, emprendedor.
- Motivación por aprender.
- Aprender los conocimientos que se requieren para su desenvolvimiento en el mundo adulto.
- Aprender a regular su conducta de acuerdo a la situación en la que se encuentra.
- Adaptarse a normas sociales.
- Ir, progresivamente, siendo capaz de integrar los diversos puntos de vista en sus reflexiones.

III. COMPORTAMIENTO EN LAULA

3.1 CONCEPTO DE PROBLEMAS DE CONDUCTA

El concepto de problemas de conducta es impreciso, pero lo son aún más las taxonomías aplicadas a la conducta del niño. En el transcurso de la historia han existido diversos sistemas de clasificación en el campo de la psicopatología de la niñez, no obstante, ninguno de ellos resulta enteramente satisfactorio para todos. Sin embargo, existe una referencia en común con un aire arcaico que evoca la calificación de “buena o mala”, según la conducta que los niños obtenían en su rendimiento escolar. Watson, (1979). Esta forma de observación escolar no está muy alejada de los juicios de valor que padres, maestros y sociedad en general realizan acerca de la conducta de los niños.

Los niños que muestran conductas antisociales presentan cambios temperamentales bruscos, impulsividad, búsqueda de estimulación, baja ansiedad, no inhibición de respuesta ante una señal de castigo, conductas dirigidas a la recompensa inmediata, aplanamiento afectivo y carentes en habilidades sociales, pueden representar un problema social que afecta a la población pero que requiere de métodos preventivos clínicos; cabe señalar que son probables las causas fisiológicas, daños en el sistema nervioso central, comúnmente agravadas por maltratos físicos frecuentes en el núcleo familiar o el abandono y crianza en orfanatorios. Watson, (1979). Sin embargo, una clasificación general aprobada por la mayoría de los estudiosos de la niñez es la referida en el DSM-IV, la cual menciona que por conveniencia existe una división entre trastornos infantiles y adultos, debido a que algunos sujetos con trastornos infantiles, no los diagnostican como tal hasta la etapa adulta: o bien algunos trastornos de la infancia son referidos en otros apartados de este manual. Algunos trastornos incluidos en el apartado de inicio de infancia, niñez

o adolescencia son: retraso mental, trastornos de aprendizaje, trastornos de habilidades motoras, trastornos de la comunicación, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, entre otros.

Las agresiones y las intimidaciones, en general todos los problemas de conducta derivados de la falta de interés y el rechazo de los valores educativos, así como, cualquier comportamiento individual y socialmente dañino, pueden provocar que la etapa escolar no constituya precisamente ni la mejor época de la vida para muchos niños, ni tampoco una experiencia satisfactoria y gratificante para los maestros implicados.

Algunos factores de riesgo asociados al desarrollo de conductas inadecuadas que presentan los niños según Zazzo y Alphandery, (1980) son: la desintegración o el aislamiento de la familia, niveles violentos en los medios de comunicación, densidad de la población infantil, tipo y lugar de vivienda, rechazo de valores morales y religión, tamaño y naturaleza de las escuelas, actitudes perturbadoras por maestros y pares, estrés, maltrato infantil, etc.

3.2 LA FAMILIA

La familia es concebida como un sistema complejo involucrado en el funcionamiento interdependiente entre los miembros, y sigue siendo una de las principales influencias socializadoras de los niños en edad escolar, quienes de ella adquieren valores, expectativas y pautas de conducta, y lo hacen de diversas maneras. Maccoby, (1990)

El grupo familiar, como unidad social articulada, es un sistema de seres humanos de diferentes edades interrelacionadas biológica y psicológicamente; tienen entre todo un conjunto de recursos que utilizan para adaptarse a

situaciones psicológicas, sociales y físicas, por las que pasan. Asimismo, el grupo familiar está inmerso en un contexto cultural, el cual debe tomarse en cuenta para poder entender los estilos de crianza que se dan en las familias, dado que manejan los valores y reglas de la cultura en la que viven.

Es el sistema central fundamental en donde tienen lugar las experiencias del niño, especialmente del niño pequeño. Las conductas, ideas, pensamientos y fantasías del padre, la madre y los hermanos van a influir en la vida del niño, y viceversa. Maccoby, (1990). La familia tiene el papel central de la socialización del niño, debido a que:

- a. Los miembros de la familia son los primeros que tienen contacto social con el niño y son los años críticos para el desarrollo social.
- b. Las relaciones de interacción emocional entre el infante y el padre muestran las expectativas y respuestas del niño en sus subsecuentes relaciones sociales.

Dentro de la misma familia, hay factores que influyen en la tarea de la socialización, tales como la clase social, el tamaño de la familia, el número de hermanos y el lugar que se ocupe entre ellos, la interacción entre hermanos, los ambientes físicos de la casa, la cantidad y calidad de estimulación y la organización del medio ambiente, así como los efectos de los medios de comunicación.

Los patrones y hábitos de conducta adquiridos en la crianza forman parte del repertorio de todo individuo, la dinámica familiar forja el comportamiento de sus integrantes; Sin embargo, los aspectos positivos o negativos de tales conductas no dejan de ser influenciados por un grupo social con el cual se interactúa. El estudio de éste fenómeno y su relación con la

presencia de conductas disruptivas en la etapa de la adultez ha sido encaminado a tratar con factores de riesgo funcionando dentro de modelos multicausales que conjuntan variables psicológicas y socioculturales. Maccoby, (1990)

3.3 LOS JUICIOS MORALES

Durante el crecimiento, los niños aprenden de algún modo a decir que es bueno o malo, a distinguir entre amabilidad y crueldad, generosidad y egoísmo. Así, el juicio moral maduro consiste, más que en el aprendizaje memorístico de reglas y convenciones, en tomar decisiones sobre lo correcto y lo incorrecto. Piaget, (1965)

Se debate mucho en torno al desarrollo de la moralidad infantil. Los teóricos del aprendizaje social creen que los niños aprenden por imitación de modelos y al ser reforzados o castigados por sus diversos comportamientos. Los que sostienen la postura psicodinámica piensan que se desarrolla como defensa contra la ansiedad por la pérdida de amor y aprobación. Por su parte, los teóricos de la cognición opinan que, como el desarrollo intelectual, avanza en etapas cronológicas progresivas.

Lo encontrado es que el niño en edad escolar se encuentra en la segunda etapa de desarrollo moral, la de relativismo moral a partir de los 7 años. Piaget, (1965) asumiendo que las reglas son creadas y acordadas por la gente en conjunto, por lo que pueden cambiar de ser necesario; así, no hay bueno o malo absolutos y la moralidad de los actos está determinada por la intención de los mismos, antes que las consecuencias.

Niños y niñas son enseñados desde la infancia a valorar diferentes cualidades. Erikson, (1968) afirma que a los niños se les entrena para que

luchen por la independencia y valoren el pensamiento abstracto; en cambio, las niñas tienden a ser acogedoras y solícitas, y a estimar las relaciones con los demás.

La habilidad para tomar decisiones morales fundadas en la empatía y el interés por los demás, es algo que se desarrolla conforme los niños maduran. Las niñas lo hacen más rápido, y muestran esos sentimientos a una edad más temprana.

3.4 LA ESCUELA

La escuela es un sistema que juega un papel importante en el desarrollo social del niño. La influencia que establece la escuela en el desarrollo social, estará presente en los momentos en que el niño interactúe con sus compañeros y maestros, y ante diferentes situaciones académicas. La aceptación del niño ante sus compañeros y maestros permitirá que el comportamiento social se mantenga o se modifique. Bandura, (1977)

Ir a la escuela significa para los niños estar en un plantel con salones de clases, corredores, locales comunes y patios, expresiones de lo que necesita para aprender. La escuela influye también en la organización de pensamientos y cognición; como pensar acerca del mundo en diferentes maneras; capacidad para pensar en términos de conceptos generales, reglas y eventos hipotéticos.

La escuela tiene un lugar importante en el desarrollo emocional y de ajuste social al igual que en el progreso académico. Algunos factores escolares pueden influir en el desarrollo social del niño, como son: la estructura de la escuela como espacio físico; las expectativas del maestro y su desempeño como modelo social en la evaluación, disciplina y acercamiento a los alumnos; y los materiales educativos que se utilizan para el nivel en que se encuentra el

niño, todos son factores importantes. La manera en que el maestro ejerce su autoridad tiene consecuencias para la productividad y relaciones sociales y modales dentro de la clase; con reforzamientos cuidadosos y respuestas positivas, o bien con respuestas hostiles y castigos, los maestros son modelos de auto reforzamiento que los alumnos imitan. Bandura, (1977); Por tanto, la escuela interviene en el desarrollo social del niño, ya que se propician situaciones en que se generan intercambios y pueden mantenerse o modificarse según la aceptación que se dio al comportamiento social del niño.

Generalmente, las conductas que los padres y maestros reportan de los niños son las de desobediencia y agresividad, por lo cual se consideran las más importantes en cuestión de investigación. Dentro del ámbito escolar se observa con más frecuencia alguna de estas situaciones, las cuales afectan a otros, principalmente a las personas que tienen un contacto frecuente con el niño. Piaget, (1965)

Dado que la conducta de desobediencia es la que más se reporta, tiene un papel primordial; sin embargo, no es sorprendente que los niños mezclen la conducta de agresividad con la de desobediencia. Según el DSM-IV American Psychiatric Association, la desobediencia o desorden de conducta desafiante (ODD), se define principalmente por el fracaso a iniciar las conductas requeridas por el adulto, el fracaso para sostener la obediencia a una instrucción hasta que los requisitos de esa instrucción sean cumplidos y el fracaso para seguir enseñanzas previamente en una situación; es decir, que el niño no acata las reglas.

Han surgido muchas controversias y críticas respecto a las formas, principios y objetivos de evaluación de los problemas de conducta en

escenarios educativos. Se ha encontrado que las preocupaciones principales se refieren al personal que evalúa, a las habilidades que muestran para clasificarlas y a las técnicas utilizadas durante el tratamiento. Piaget, (1965)

En cuanto al personal, en este caso los maestros y sus estilos de enseñanza, Zazzo y Alphonso, mencionan que un ambiente de poca tensión y el que los profesores empleen órdenes firmes pero tranquilas favorece el desempeño de los estudiantes, principalmente a nivel primaria.

Los maestros, a lo largo de la historia han aplicado principios conductuales en las escuelas, de modo formal e informal. Los niños reciben recompensas en forma de elogios o de una estrellita por parte de sus profesores cuando han hecho bien alguna tarea o se han portado "bien"; sin embargo, no todos los maestros llevan a cabo este tipo de principios, viéndose reflejado en las conductas inadecuadas de sus alumnos. Erikson, (1968)

Para los alumnos, el ingreso en la escuela marca una nueva fase en su desarrollo. La edad aproximada en la que los niños entran a la escuela es a los seis años (entendiéndola como centro de enseñanza primaria), y es en esta edad cuando el niño tiende a obedecer las normas sencillamente, ya que las perciben como absolutas e incuestionables; Sin embargo, esto va desapareciendo conforme va creciendo. Erikson, (1968)

3.5 LOS PARES

El desarrollo social se inicia en el hogar, pero a medida que el niño madura se vuelve más independiente; continúa fuera de la familia en las relaciones con sus compañeros, las cuales tienen efectos duraderos en el desarrollo y la conducta social. Bandura, (1977)

Las relaciones entre los compañeros tienen especial valor; a los niños les preocupa lo que piensen sus amigos y tratan de comportarse en formas que sean aprobadas por ellos. La imitación de los compañeros y el reforzamiento que ofrece con los dos mecanismos por los cuales los niños influyen en sus conductas. La naturaleza de la relación del niño con su grupo de iguales ha sido objeto de estudio desde los trabajos pioneros de Moreno en los años setenta, quien planteo que no tiene sentido tratar de comprender al individuo en aislamiento. Maccoby, (1990)

Los compañeros son reforzadores de conductas, como modelos, así son puntos comparativos de procesos sociales. Determinantes en la aceptación de un nuevo compañero, de quien estará sujeto a aprobación su nombre, apariencia física, grado de madurez, edad, raza, sexo, personalidad y clase social. Las relaciones entre los compañeros se refieren no sólo a un tipo de experiencia, sino a muchas. Maccoby, (1990). Jugando con sus compañeros, el niño tiene la experiencia de cambiar papeles, aprendiendo las diferentes gamas sociales. Entenderá que otra persona puede tomar una postura similar a la que él mismo tiene en el momento en que está jugando. Es decir, tiene la oportunidad de aprender la reciprocidad de roles, lo que le servirá como fuente de información, reforzamiento, modelos y estándares de comparación social.

Los compañeros juegan un papel intercultural, ya que en algunas culturas tienen mayor importancia que en otras y de diferentes maneras. En las culturas individualistas, se tienen muchas relaciones superficiales, dando importancia a aspectos personales como la apariencia física y el grado de popularidad, mientras que en las culturas colectivistas, como la mexicana, se establecen pocas relaciones estrechas, y los aspectos de juicio son la familia a la que pertenecen. Maccoby, (1990)

Cada uno de los agentes socializadores influye en el niño de diferente forma, y tienen un papel trascendental durante su crecimiento, contribuyendo en la adquisición de valores y normas que formarán parte de la escena social del niño. La socialización ocurre, aunque no nos percatemos de ello.

La socialización, pues, debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mediante el cual el niño adquiere normas, valores y roles sociales de comportamiento, como resultado de la interacción. Con frecuencia la socialización se da de manera implícita y se aprende incidentalmente. Craig, (1996)

3.6 TÉCNICAS PARA UN ADECUADO TRATAMIENTO

Durante mucho tiempo han existido diversos tratamientos para los problemas de conducta en el aula, en éste caso, infantiles. Debido a la ambigüedad presentada por la mayoría de corrientes del estudio de comportamiento infantil y la falta de datos que comprueben una mejoría, conviene optar por aquella que maneje resultados tangibles. Piaget, (1965) Existen diversas teorías que tienen como médula espinal técnicas conductuales.

El “Análisis Experimental de la Conducta” y el “Análisis Conductual Aplicado” (ACA), ofrecen un marco de referencia teórico y práctico para el tratamiento de una vasta gama de desórdenes infantiles. Comprenden una variedad de técnicas cuyo objetivo general consiste en lograr la mejoría sistemática del medio del niño para alentar o desalentar formas particulares de conducta. En el caso del ACA, se afirma que el repertorio de conducta “normal” de una persona es adquirido, mantenido y regulado por sus efectos sobre el

ambiente natural, y la retroalimentación que recibe con respecto a estas consecuencias. Erikson, (1968)

De igual forma, se ha puntualizado la importancia de establecer repertorios de habilidades instruccionales en los padres, como una estrategia fundamental para incidir en la reducción o eliminación del comportamiento agresivo y antisocial en los niños. Bandura, (1977). Por lo tanto, los padres resultan ser un factor fundamental en el mantenimiento de estos repertorios por medio de la existencia o no de habilidades de supervisión y disciplina.

Sin un tratamiento adecuado los niños se verán inmersos en una serie de conductas inadecuadas, las cuales van a ser causa de constantes discusiones entre la familia, padres, comunidad y sociedad en general.

Algunas de las consecuencias pueden presentarse inmediatamente, mientras que otras pueden aparecer a largo plazo; sin embargo, todas conllevan una carga en el individuo difícil de erradicar. Bandura, (1977)

Zazzo y Alphandery, (1980) encontraron que el castigar sin fundamento a los alumnos que presentan problemas de conducta, está asociado con el incremento de la agresión, vandalismo, robo, faltas y llegadas tarde a la escuela. Estos problemas realizados consecutivamente y durante mucho tiempo provocan el rechazo de la sociedad hacia el individuo. De igual forma, Maccoby, (1990); encontró que los niños que muestran problemas de ajuste en el salón de clase, tanto a nivel social como académico, son niños socialmente agresivos y en la mayoría de los casos son rechazados por sus mismos compañeros de clase.

El crear el ambiente propicio para que los mismos profesores expresen sus ideas e inquietudes, es crucial para el buen desempeño de sus labores. En esta época de cambios constantes en la educación y las crecientes demandas para que los profesores se adapten a este cambio se crea la necesidad de establecer foros de discusión en la misma escuela, los cuales proporcionan oportunidades para comparar la manera de tratar muchos de los problemas que surgen en el aula, que los miembros aprendan unos de otros y para que agudicen su capacidad de observación y erradiquen los estereotipos de los niños. Craig, (1996)

3.7 CONCLUSIÓN GENERAL

El trabajar con niños en edad escolar es crucial para la prevención de problemáticas futuras de índole social, judicial, familiar, etc., como lo demuestran diversas investigaciones.

Es bien sabido que la escuela regular es un proceso complejo que exige proporcionar las bases indispensables que permitan a los alumnos compartir una serie de conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que viven, de tal manera que se identifiquen como integrantes de una sociedad y de una época. Por tanto, no es sólo asignarle un pupitre al alumno en la escuela, de compartir un espacio físico con él o de asegurarle una buena interacción con uno o dos maestros, sino que también tiene el deber de ofrecer, en igualdad de circunstancias, los recursos para que desarrollen sus facultades intelectuales, emocionales y físicas. Debe distinguirse como una institución en la búsqueda de las mejores opciones para enriquecer la vida de sus alumnos, sin exclusiones de nadie. Craig, (1996)

IV. MÉTODO

Basándose en lo que se definió como “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” (TDAH) y debido a que los niños en edad escolar pasan gran parte del tiempo dentro de la escuela, sus maestros tienen mayor posibilidad de percatarse de los cambios conductuales en ellos, los cuales se refieren a los rasgos de conducta que presentan niños problemáticos dentro del aula, como un inadecuado comportamiento con los compañeros y actitudes negativas que toman hacia la autoridad y que muchas veces pueden ser el resultado de la acción de ciertas características del (TDAH), tales como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como por ejemplo, el salón de clase y la conducta que se debe observar en él. De no atenderse oportunamente, éste trastorno tiene complicaciones que van desde el poco aprovechamiento académico, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos; dando como resultado el desarrollo de una baja autoestima; lo cual a su vez tiende a complicar los demás ámbitos en los que el niño se desenvuelve, tales como: el familiar y el social (DSM-III-Kirby, 1992).

OBJETIVO GENERAL

Adaptar, estandarizar y validar la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula a las características de una muestra de la población mexicana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Crear normas de calificación para la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

2. Establecer la validez de constructo y contenido, así como la validez factorial de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.
3. Obtener la confiabilidad de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.
4. Conocer si existen diferencias significativas en la conducta del niño en el aula, en cuánto al sexo, edad, grado escolar y régimen (público o privado).
5. Evaluar si existen diferencias significativas en los maestros en cuánto a su edad, sexo, grado escolar y régimen (público o privado), con relación a la conducta del niño en el aula.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

La conducta en el aula, el comportamiento con compañeros y la actitud hacia la autoridad en el niño permite al maestro valorar problemas conductuales que interfieren en el desarrollo psicológico y social del niño en su ambiente escolar y familiar.

HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

Hi. Si existen diferencias estadísticamente significativas sobre la conducta del niño en el aula, en cuánto a su edad, sexo, grado escolar y régimen (público o privado).

Ho. No existen diferencias estadísticamente significativas sobre la conducta del niño en el aula, en cuánto a su edad, sexo, grado escolar y régimen (público o privado).

Hi. Si existen diferencias estadísticamente significativas en los maestros en cuánto a su edad, sexo, grado escolar y régimen (público o privado), con relación a la conducta del niño en el aula.

Ho. No existen diferencias estadísticamente significativas en los maestros en cuanto a su edad, sexo, grado escolar y régimen (público o privado), con relación a la conducta del niño en el aula.

VARIABLE DEPENDIENTE

Las respuestas a la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

VARIABLE INDEPENDIENTE

Los rasgos de la conducta del niño en el aula.

VARIABLES ATRIBUTIVAS

- Edad
- Sexo
- Grado Escolar
- Régimen (Público o Privado)

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

Edad. (del lat. Aetas). Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo. Cada uno de los periodos en que se considera dividida la vida humana. Una persona, según su edad, puede ser un bebé, niño, púber, adolescente, joven, adulto, estar en la mediana edad o en la tercera edad. Duración de la vida.

Sexo. (del lat. Sexos). Condición orgánica que distingue en una especie dos tipos de individuos que desempeñan distinto papel en la reproducción. Diferencia física y constitutiva del hombre y de la mujer, del macho y de la hembra: sexo masculino, femenino. El sexo es un carácter hereditario transmitido por los heterocromosomas (cromosomas sexuales); según el

número y distribución de éstos se distinguen los tipos Lygaeus o Prosophila (XY), Abraxas (XX) y Protenor (XO). (Hinsie, 1960).

Grado escolar. Cada uno de los periodos anuales de los que consta un plan de estudios.

Régimen. Forma de administración de ciertos establecimientos.

Valoración de la conducta. Los factores genéticos constituyen una fuerza interna que origina diferencias individuales en la conducta. Los psicólogos y otros estudiosos de la conducta humana solo comprenden parcialmente su papel, lo que se refleja en una incapacidad para determinar las contribuciones relativas de la herencia y del ambiente en la conducta, o quizá tenga mayor importancia inmediata en la determinación de la conducta la forma en la que los sujetos se consideran a sí mismos y al ambiente. A esto los psicólogos le llaman la "auto estructura", que incluye el concepto de "sí mismo", el "sí mismo percibido" y el "ambiente percibido". Estos conceptos constituyen la "realidad", y ésta "realidad" es el fundamento de las acciones, pensamientos, sentimientos y decisiones. Al intentar desarrollar una comprensión de la conducta de los estudiantes y de los conceptos y necesidades que fundamentan su conducta, es importante tener en cuenta que toda conducta, por irracional que pueda parecer, tiene un propósito y resulta de una multiplicidad de causas.

Conducta en el aula. El espacio físico influye poderosamente en la conducta de los alumnos; por eso el maestro tiene la obligación de dedicar más atención a la estructura del ambiente. Barker y Gump descubrieron que la participación del alumno disminuye con el aumento de tamaño del panel, y que la ansiedad e irritabilidad se intensifican en multitudes cuya densidad espacial es elevada. El ambiente del aula se mejora si se presta la debida atención a los estímulos que

afectan a la conducta de la clase; entre otros; los que provienen de los condiscípulos, del maestro, del espacio, del mobiliario, y del arreglo.

Comportamiento con los compañeros. Los niños obsesionados por su posición ante los coetáneos necesitan ayuda prolongada para dejar de compararse con sus compañeros y empezar a compararse consigo mismos, atendiendo así a sus ganancias acumulativas y a sus incipientes capacidades más que a su incapacidad de superar el rendimiento de los condiscípulos. Aquellos que hacen adelantos en esto pero que al mismo tiempo van adquiriendo una actitud egoísta y elitista, también obtendrán excelentes resultados con esta clase de socialización. Sea como fuere, algunos alumnos necesitan aprender lo siguiente: es más importante poner el máximo esfuerzo que ganar, y la satisfacción que procuran el cumplimiento de una tarea bien hecha y la perseverancia es real y hermosa, sin tomar en cuenta los logros ajenos. También hay que ayudarles a comprender que los individuos son especiales pues poseen cualidades y defectos contrarios. Todos pueden ofrecer algo a los demás, con tal de que se cree una atmósfera de amistad y cooperación.

Actitud hacia la autoridad. Los muy diferentes papeles sociales que, por sus sexos, corresponden a niños y niñas de todos los niveles de edad, ejercen importantes efectos en sus adaptaciones respectivas al ambiente escolar. En virtud de la educación preferentemente que reciben en el hogar, las niñas hallan mucho más fácil que los niños adaptarse a las demandas de la escuela primaria. Ya que éstas son más aceptables intrínsecamente por sus padres; que “satelizan” más; se identifican más firmemente con las figuras de autoridad; tienen menos necesidades insistentes de independencia, estatus ganado y emancipación respecto del hogar; y están más habituadas desde el principio a

la docilidad, la compostura, la conformidad a las expectativas sociales y a la restricción de sus impulsos agresivos abiertos. No es tan sorprendente, entonces, que los niños encuentren correspondientemente más difícil identificarse con la escuela, con el profesor y con las actividades del salón de clase.

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Conducta. Las respuestas a la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

Edad. Alumnos de 6 a 12 años y Maestros de 27 a 53 años.

Sexo. Masculino y Femenino.

Grado Escolar. Alumnos de 1° a 6° año de educación primaria y Maestros de educación normal básica y licenciatura.

Régimen. Público y Privado.

POBLACIÓN

El presente estudio se obtuvo de una muestra intencional y no probabilística. Ya que de acuerdo al análisis realizado anualmente por la SEP, se observó que existen 2,753 escuelas de educación primaria en el Distrito Federal, en donde 44,066 docentes atienden a una población de alumnos que corresponde a 775,546 niños de primero a sexto grado de primaria en el año 2005.¹

TIPO DE MUESTRA

El tipo de muestra que se utilizó fue intencional y no probabilística, para la cual se buscaron sujetos “típicos” con la vaga esperanza de que fueran casos representativos de una población determinada, a los que se sometió a un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario. La elección de los

¹ (<http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/primaria/index.jsp>)

elementos no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador. (Kerlinger, 1995)

SUJETOS

La muestra total quedó conformada por 144 niños en edad escolar que fueron evaluados por 24 maestros. Los niños fueron elegidos por cada uno de los maestros representantes de grupo, determinado por un porcentaje de su población equivalente a 6 casos por grupo, divididos a su vez en un 50% de niños que consideraron que tenían problemas conductuales y 50% de niños que no los presentaban.

El criterio establecido para que los maestros determinaran si los niños presentaban problemas de conducta, fue el siguiente: Identificar a los niños con conductas inapropiadas a diferencia del resto de sus compañeros, como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como el salón de clase, y/o que estos niños tuvieran deficiencias en el aprendizaje.

Para diferenciar a los niños que no presentaron ningún problema de conducta, el criterio fue: que dentro de este grupo cabían todos aquellos niños que se adaptaban adecuadamente a su entorno y mostraban un grado de aprendizaje acorde a su edad.

Posteriormente, se eliminaron aquellos cuestionarios que no fueron llenados en forma completa o que no cumplieron con el criterio antes mencionado.

INSTRUMENTO

Nombre. “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

Autor. Arévalo Osorio Gabriela, 1997.

Edad del Evaluado. 6 a 12 años.

Edad del Examinador. 27 a 53 años.

Forma de Aplicación. Individual.

Número de Ítems. 36 reactivos.

Tiempo de Aplicación. 20 minutos aproximadamente.

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO

Buscó establecer el origen de la conducta del niño en el aula con el objeto de optimizar su desarrollo social y psicológico que son la base de un armónico crecimiento emocional. Además resultó ser un instrumento útil para detectar problemas y desarrollar metodologías eficaces que ayuden a corregir las conductas inapropiadas que se presentan dentro del aula, e implementar y valorar la eficiencia de un plan de desarrollo orientado a la mejora del nivel académico del niño.

ORIGEN DEL INSTRUMENTO

Se construyó a partir de los ítems, que fueron los rasgos de conducta que presentaron los niños con problemas dentro del aula, comportamiento con los compañeros y la actitud hacia la autoridad, como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como el salón de clase. Los cuales se basaron en ciertas características que se observan en lo que se definió como “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”. Este trastorno de no diagnosticarse y atenderse con oportunidad trae como

consecuencias complicaciones como: atraso académico, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos, así como una baja autoestima lo cual, dificulta la adaptación del niño a sus diferentes ámbitos en los que se desarrolla, tales como: el familiar, social y escolar. (DSM-III-Kirby, 1992).

DESCRIPCIÓN

“La Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula se dividió en dos partes:

- 1) Ficha de Identificación. Que recabo información con respecto a los datos personales del sujeto a observar.
- 2) Preguntas: El instrumento estuvo constituido por 11 reactivos relacionados con la conducta del niño en el aula, 13 con el comportamiento en relación a sus compañeros y 12 en relación con la actitud hacia la autoridad.

El total de los reactivos que integraron a “La Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula estuvo clasificado en tres subescalas:

- Conducta en el aula: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 32, 35.
- Comportamiento con los compañeros: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 31, 34.
- Actitud hacia la autoridad: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36.

FORMA DE CALIFICACIÓN

Los maestros seleccionaron solo una de las cuatro opciones a elegir, de acuerdo a los términos que mejor describieran la conducta del niño evaluado. Las puntuaciones otorgadas fueron de 1 a 4, correspondiendo para 1 “Nunca”, 2 “A Veces”, 3 “Casi Siempre” y 4 “Siempre”. Los reactivos 3, 7, 9, 12, 13, 21, 24 y 32 se califican en forma inversa, es decir: 4 “Nunca”, 3 “A Veces”, 2 “Casi

Siempre” y 1 “Siempre”. Para obtener el puntaje crudo de cada subescala se sumaron los puntajes obtenidos; y para el resultado de la escala total, se sumaron los puntajes de las tres subescalas.

TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio fue descriptivo, ya que en él se intentó encontrar coincidencia con las características importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, buscando con ello, que las variables de la muestra para dicho estudio estuvieran presentes. (Kerlinger, 1995)

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Fue una investigación no experimental. “La investigación no experimental o ex post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones.” De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. (Kerlinger, 1995)

ESCENARIO

Una vez que se obtuvo el permiso de las autoridades escolares para llevar a cabo el estudio, se procedió a aplicar el instrumento a la muestra dentro de los horarios acordados.

PROCEDIMIENTO

Se planteó el objetivo del estudio y de acuerdo a éste, se diseñó la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

Para lograr que el estudio fuera representativo de una muestra de la población mexicana, se eligieron escuelas públicas y privadas. Posteriormente se solicitó un permiso para poder ingresar a las instituciones, acordándose un horario con los profesores de nivel educativo de enseñanza básica que en total fueron 24; la mitad correspondiente al régimen público y la otra al régimen privado. Se llevó a cabo la aplicación del instrumento a los profesores a los que se les solicitó además que eligieran 3 casos de niños con problemas de conducta y 3 sin ellos. La aplicación fue de forma individual, con una duración de 20 minutos aproximadamente. Por último, ya cuantificados los resultados de la escala se codificaron aquellos casos que cumplieron con las condiciones dadas por el muestreo.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Una vez realizadas las aplicaciones, se codificaron las respuestas de los sujetos para hacer un tratamiento estadístico, mediante el paquete SPSS Versión 12, para obtener los siguientes datos:

- 1) Medidas de tendencia central.
- 2) Confiabilidad por medio del coeficiente Alfa de Cronbach.
- 3) Análisis de contenido y factorial mediante el método Varimax para obtener la validez.
- 4) Diferencias de grupos por Prueba "t" de Student y análisis de varianza por Prueba Tukey.
- 5) Obtener percentiles para la elaboración de normas de calificación.

V . R E S U L T A D O S

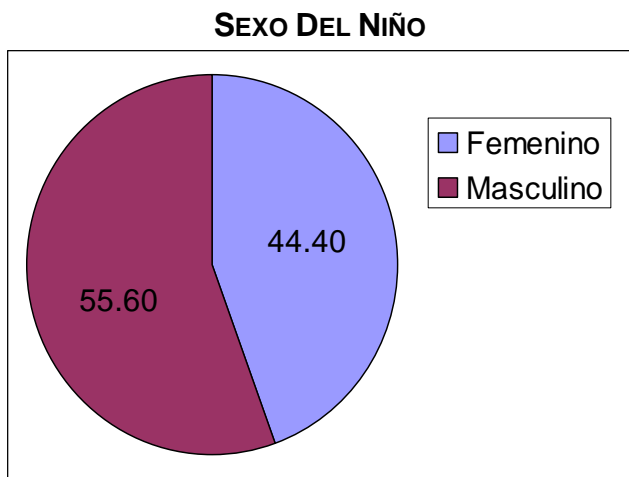
La muestra total quedó conformada por 144 niños en edad escolar que fueron evaluados por 24 maestros. Los niños fueron elegidos por cada uno de los maestros representantes de grupo, determinado por un porcentaje de su población equivalente a 6 casos por grupo, divididos a su vez en un 50% de niños que consideraron que tenían problemas conductuales y 50% de niños que no los presentaban.

El criterio establecido para que los maestros determinaran si los niños presentaban problemas de conducta, fue el siguiente: Identificar a los niños con conductas inapropiadas a diferencia del resto de sus compañeros, como desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como el salón de clase y/o que estos niños tuvieran deficiencias en el aprendizaje.

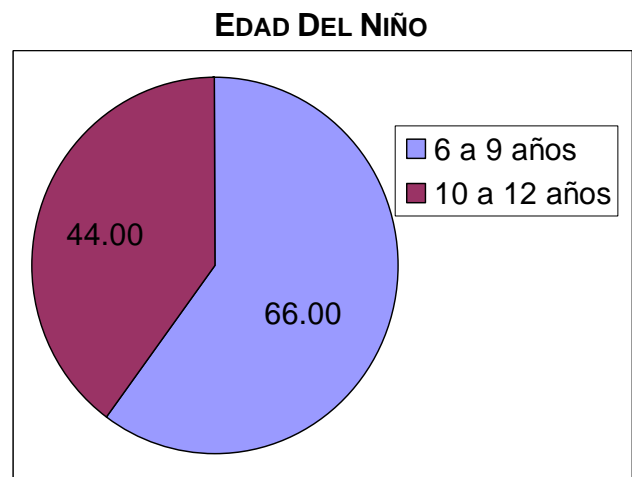
Para diferenciar a los niños que no presentaron ningún problema de conducta, el criterio fue el siguiente; que dentro de este grupo cabían todos aquellos niños que se adaptaban adecuadamente a su entorno y mostraban un grado de aprendizaje acorde a su edad.

Respecto al sexo del niño la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 64 sujetos del sexo femenino y 80 sujetos del sexo masculino. Ver Gráfica 1.

En la Gráfica 2 observamos la edad del niño distribuida por rangos: 81 niños corresponden al rango de edad de (6 a 9 años) y 63 niños al de (10 a 12 años) La media de edad de los niños es de 9 años.



Gráfica 1



Gráfica 2

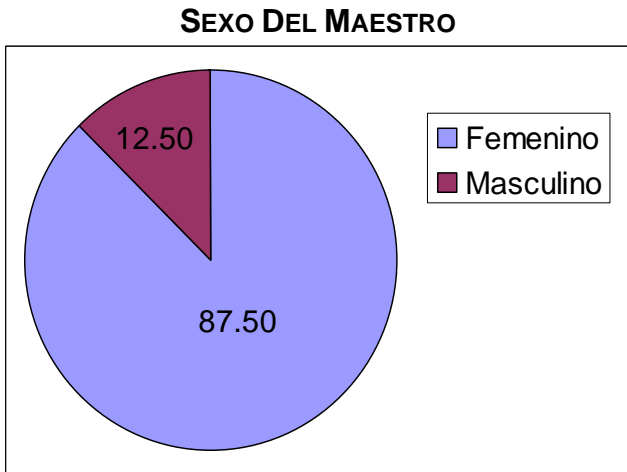
En cuánto a los problemas de conducta de acuerdo a las variables correspondientes a grado escolar del niño y régimen; los datos se distribuyeron en forma equitativa en la combinación de éstas dos variables, como se muestra a continuación:

GRADO ESCOLAR	RÉGIMEN				TOTAL
	PRIVADO		PÚBLICO		
	SIN PROBLEMAS	CON PROBLEMAS	SIN PROBLEMAS	CON PROBLEMAS	
1°	6	6	6	6	24
2°	6	6	6	6	24
3°	6	6	6	6	24
4°	6	6	6	6	24
5°	6	6	6	6	24
6°	6	6	6	6	24
TOTAL	36	36	36	36	144

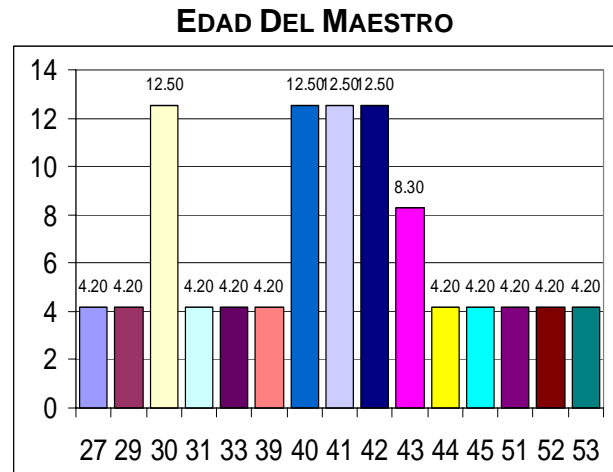
Con respecto al sexo del maestro los datos se presentaron de la siguiente forma: 21 sujetos del sexo femenino y 3 sujetos del sexo masculino. Ver Gráfica 3.

La edad del maestro se manifestó de acuerdo a lo siguiente: 1 sujeto de 27 años, 1 sujeto de 29 años, 3 sujetos de 30 años, 1 sujeto de 31 años, 1

sujeto de 33 años, 1 más de 39 años, 3 sujetos de 40 años, 3 sujetos de 41 años, 3 sujetos de 42 años, 1 sujeto de 43 años, 1 sujeto de 44 años, 1 sujeto de 45 años, 1 sujeto de 51 años, 1 sujeto de 52 años y 1 sujeto de 53 años, como se representa en la gráfica 4. La media de edad de la muestra fue de 40 años.

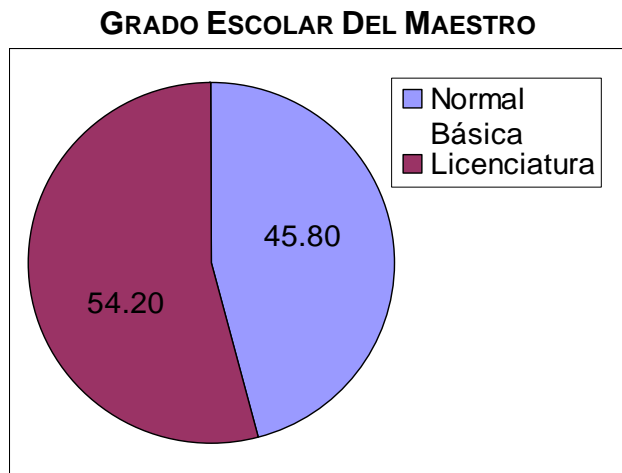


Gráfica 3

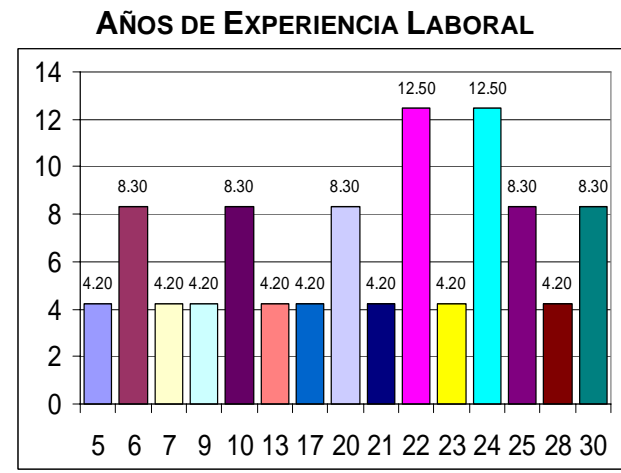


Gráfica 4

En cuánto al grado escolar del maestro se observó que 11 sujetos cursaron el nivel de escolaridad normal básica y 13 sujetos concluyeron la licenciatura. Ver Gráfica 5.



Gráfica 5



Gráfica 6

Para los años de experiencia laboral, la muestra se manifestó de la siguiente manera: 1 sujeto con 5 años de experiencia, 2 sujetos con 6 años, 1 sujeto con 7 años, 1 sujeto con 9 años de experiencia, 2 sujetos con 10 años, 1

sujeto con 13 años y 1 más con 17 años, 2 sujetos con 20 años, 1 sujeto con 21 años de experiencia, 3 sujetos con 22 años, 1 sujeto con 23 años, 3 sujetos con 24 años, 2 sujetos con 25 años, 1 sujeto con 28 años y con 2 sujetos con 30 años. Ver Gráfica 6.

Análisis técnico de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

Con el objetivo de conocer la importancia de la conducta del niño en el aula y/o alteraciones conductuales, en las que se presentan ciertos rasgos del “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como el salón de clase. Este trastorno tiene complicaciones académicas, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos así como una baja autoestima; lo cual a su vez afecta diferentes ámbitos en los que el niño se desarrolla, tales como: el familiar, social y escolar (DSM-III-Kirby, 1992).

Se adaptó la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, ya que es importante conocer como influyen éstas conductas en el desarrollo psicológico del niño. De ello dependerán los rasgos de su personalidad, su carácter, su inteligencia, e incluso su salud física; contrariamente a lo que se cree, la edad de las grandes pasiones y las fuertes tensiones afectivas no es la edad adulta, ya que el adulto cuenta con una personalidad consciente bastante fuerte, un intelecto que le permite digerir y amortiguar sus efectos; tiene también una actividad y diversos intereses que le permiten transferir o desplazar sus emociones y su afectividad. Se realizó una revisión teórica que nos diera el marco para sustentar las subescalas que conforman a la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta

del niño en el aula como son: 1) Conducta en el aula, 2) Comportamiento con los compañeros y 3) Actitud hacia la autoridad, siendo éstas de las más frecuentes en una relación entre maestros, alumnos y compañeros de aula, ya que cualquier tipo de relación afectiva o de autoridad que tengan influye en el niño y por ende en su comportamiento y en su grado de comprensión académica y del mundo que le rodea, repercutiendo en lo general en el progreso del proceso cognitivo y en su desarrollo psicosocial; en este orden de ideas de hecho es aquí, en donde se hace evidente la importancia de que los maestros conozcan y reconozcan la conducta de los niños y el vínculo emocional que están estableciendo con ellos.

Se revisaron 37 reactivos, los cuáles se sometieron a una validez interjueces conformada por 20 psicólogos expertos en psicología del desarrollo, en donde se les pidió que analizaran cada reactivo para conocer el grado de relación que tenían con la conducta del niño en edad escolar dentro del aula. Las indicaciones que se les dieron a los interjueces fueron:

“Determine mediante un dictamen si el reactivo es adecuado o no (✓), para evaluar los problemas conductuales en el niño en edad escolar, si tiene alguna sugerencia de modificación en el planteamiento de cada reactivo anótela y considere además si cada reactivo cumple con las características necesarias para obtener la información que se busca en las subescalas” (Ver Anexo 1)

Los reactivos elegidos tienen el objetivo de evaluar los problemas conductuales y la naturaleza de estos problemas en el niño en edad escolar, de acuerdo a lo observado por cada maestro; basándose en lo que se definió como Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad y debido a que los

niños en edad escolar pasan gran parte del tiempo dentro de la escuela, sus maestros tienen mayor posibilidad de percatarse de los cambios conductuales en ellos, los cuales se refieren a los rasgos de conducta que presentan niños problemáticos dentro del aula, como un inadecuado comportamiento con los compañeros y actitudes negativas que toman hacia la autoridad y que muchas veces pueden ser el resultado de la acción de ciertas características de dicho Trastorno. De no atenderse oportunamente, este trastorno tiene complicaciones que van desde el poco aprovechamiento académico, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos; dando como consecuencia el desarrollo de una baja autoestima; lo cual a su vez tiende a complicar los demás ámbitos en los que el niño se desenvuelve, tales como: el familiar y el social (DSM-III-Kirby, 1992).

Sobre la base del análisis realizado se modificaron algunos reactivos que estaban mal redactados o el campo semántico no era acorde a lo que se pretendió evaluar, se eliminó el reactivo 37 de la subescala de actitud hacia la autoridad, debido a que su contenido no correspondía a alguna de las subescalas que conformaban el instrumento; y se reagrupó el reactivo 10 de la subescala de conducta en el aula, al reactivo 29 de la subescala de comportamiento con los compañeros. En el (Anexo 2) se pueden observar las modificaciones realizadas.

Se procedió a pilotear los 36 reactivos del instrumento (Ver Anexo 3) en una muestra de 10 sujetos, con el objetivo de verificar que estos reactivos fueran comprensibles para los profesores de educación primaria y a su vez, pudieran hacer alguna sugerencia.

Posteriormente, se analizaron las aplicaciones y se realizaron los cambios pertinentes en algunas palabras, con el fin de que los reactivos fueran más comprensibles y accesibles para la aplicación del instrumento a los profesores de educación primaria. Buscando que las opciones de respuestas no fueran tendenciosas es decir, que no cayeran en los extremos (Ver Anexo 4).

La muestra total quedó conformada por 144 niños en edad escolar que fueron evaluados por 24 maestros. Los niños fueron elegidos por cada uno de los maestros representantes de grupo, determinado por un porcentaje de su población equivalente a 6 casos por grupo, divididos a su vez en un 50% de niños que consideraron que tenían problemas conductuales y 50% de niños que no los presentaban. (Ver Anexo 5).

Una vez realizadas las aplicaciones se procedió a realizar el análisis técnico del instrumento para obtener: la confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach, la validez de contenido y factorial por el método de Varimax y la obtención de normas de calificación a través de Percentiles. A continuación en la tabla 1 se muestran los valores obtenidos de la confiabilidad y de la validez factorial del instrumento.

ANÁLISIS TÉCNICO DE LA “ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO” (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA		
Escala	Confiabilidad	Validez factorial
Conducta en el aula	0.50	0.87
Comportamiento con los compañeros	0.61	0.90
Actitud hacia la autoridad	0.28	0.63
EVM	0.72	0.99

Tabla 1

En relación a la confiabilidad de la prueba, las puntuaciones obtenidas muestran que es confiable, ya que los reactivos de dicha escala son precisos

en cuánto a lo que pretenden medir, que en éste caso es la conducta del niño en el aula en edad escolar.

De acuerdo a la validez factorial, en la tabla 1 se observa que la correlación de las tres subescalas como la de la muestra total son positivas y significativas.

En la tabla 2, se observan los valores de las correlaciones entre las escalas del EVM, mostrando la interdependencia de los contenidos, es decir los elementos que evalúa la Escala de valoración para el maestro como la conducta en el aula, el comportamiento con los compañeros puede ser valorada a partir de los reactivos de esta escala. La actitud hacia la autoridad esta limitada debido a que los alumnos guardan una postura en relación con sus maestros representantes directos de la autoridad.

MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LAS SUBESCALAS DEL (EVM)			
Escala	Conducta en el aula	Comportamiento con los compañeros	Actitud hacia la autoridad
Conducta en el aula		0.71	0.28
Comportamiento con los compañeros	0.71		0.42
Actitud hacia la autoridad	0.28	0.42	

Tabla 2

A continuación se presentan, las normas de calificación por medio de Percentiles para la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula por muestra total (tabla 3), por problemas de conducta (tabla 4), por sexo del niño (tabla 5), por régimen (tabla 6), por edad del niño (tabla 7), por sexo del maestro (tabla 8), y por grado escolar del maestro (tabla 9).

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA “ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO” (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA POR MUESTRA TOTAL					
Percentil	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Percentil
5	11	13-20	12-18	36-56	5
10	12	21-22	19	57	10
20	13	23	20-21	58-62	20
25	14	23	22	63-64	25
30	14	24	22	65-66	30
40	15-17	25	23	67-68	40
50	18-22	26	24-25	69-71	50
60	23-24	27	26	72-73	60
70	25-28	28-29	27-28	74-80	70
75	29	30	29	81-87	75
80	30	31	30	88-91	80
90	31-34	32-34	31-32	92-96	90
95	35-36	35-37	33-34	97-98	95
99	37-40	38-42	35-39	99-117	99
N	144	144	144	144	N
Media	21.90	27.01	25.28	74.18	Media
DS	8.45	4.98	4.79	14.88	DS

Tabla 3

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA “ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO” (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA DE ACUERDO AL TIPO DE CONDUCTA									
Percentil	Sin Problemas Conductuales				Con Problemas Conductuales				Percentil
	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	
5	11	13-20	12-17	36-52	11-21	13-22	12-19	36-67	5
10	11	20	18-19	53-54	22-23	23	20	68	10
20	12	21-22	20-21	55-56	24	24-25	21	69-72	20
25	12	22	22	57	25	26	22	73	25
30	12	23	23	58	26	26	22	74-75	30
40	13	23	23	59-62	27	27-28	23-24	76-78	40
50	14	24	24	63-64	28-29	29	25	79-85	50
60	14	25	25-26	65-66	30	30-31	26-27	86-91	60
70	15-16	25	27	67-68	31-32	32-33	28	92-93	70
75	17	26	28-29	69	33	34	29	94	75
80	18	27	29	69	34	34	30-31	95	80
90	19-20	28	30	70-72	35-36	35-37	32-34	96-98	90
95	21-23	29	30	73-76	37-39	38	35	99-106	95
99	24-25	30-37	31-32	77-92	40	39-43	36-40	107-118	99
N	72	72	72	72	72	72	72	72	N
Media	14.74	24.35	24.60	63.68	29.06	29.67	25.96	84.68	Media
DS	3.52	3.26	4.08	7.77	5.25	5.00	5.36	12.74	DS

Tabla 4

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA "ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO" (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA POR SEXO DEL NIÑO									
Percentil	Femenino				Masculino				Percentil
	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	
5	11	13-20	12-18	36-54	11	13-21	12-18	36-57	5
10	11	20	19-20	55	12-14	22	19	58-62	10
20	12	21-22	21-22	56-57	15-18	23	20	63-67	20
25	12	23	22	58	19-20	24	21	68	25
30	13	23	23	59	21-23	25	22	69	30
40	14	24	24	60-64	24	26	23	70-72	40
50	14	25	25	65-66	25-26	27-28	24-25	73-77	50
60	15-16	25	26	67	27-29	29	26	78-82	60
70	17-19	26	27-28	68-71	30	30-31	27-28	83-91	70
75	20	27	29	72	31-32	32	29	92-93	75
80	21-22	28	29	73	33	33	30	94	80
90	23-29	29-32	30-31	74-91	34-35	34-35	31-34	95-97	90
95	30-34	33-36	32-33	92-97	36-39	36-37	35	98-104	95
99	35-36	37-40	34	98-108	40	38-43	36-40	105-118	99
N	64	64	64	64	80	80	80	80	N
Media	17.17	25.42	25.22	67.81	25.68	28.28	25.33	79.28	Media
DS	6.83	4.38	4.20	12.75	7.72	5.09	5.24	14.57	DS

Tabla 5

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA "ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO" (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA POR RÉGIMEN									
Percentil	Privado				Público				Percentil
	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	
5	11	13-20	12-17	36-53	11	13-20	12-19	36-55	5
10	11	21	18-19	54-56	12	21-22	20	56-58	10
20	12-13	22	20	57-58	13	23	21-22	59-64	20
25	14	23	21	59-61	14	23	23	65-66	25
30	14	24	22	62-64	15-16	24-25	23	67	30
40	15-16	24	22	65-67	17-18	26	24-25	68-69	40
50	17-22	25	23	68-69	19-22	27	26-27	70-73	50
60	23-24	26	24-25	70-72	23-26	28-29	28	74-77	60
70	25-28	27	26	73-77	27-29	30-32	29	78-91	70
75	27	28	26	78	30	33	30	92-93	75
80	28-29	29	27-28	79-81	31-32	34	30	94	80
90	30-33	30-31	29-30	82-92	33-35	35-37	31-34	95-98	90
95	34	32-33	31-32	93-94	36-38	38	35	99-106	95
99	35-39	34	33-35	95-98	39-40	39-43	36-40	107-118	99
N	72	72	72	72	72	72	72	72	N
Media	21.03	25.76	23.93	70.72	22.76	28.25	26.63	77.64	Media
DS	8.06	3.76	4.23	12.49	8.80	5.72	4.96	16.31	DS

Tabla 6

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA "ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO" (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA DE ACUERDO A LA EDAD DEL NIÑO									
Percentil	6 a 9 años				10 a 12 años				Percentil
	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	
5	11	13-20	12-19	36-56	11	13-20	12-17	36-54	5
10	12	21-22	20	57-58	11	21	18-19	55	10
20	13	23	21	59-63	12	22	20-21	56-58	20
25	14	23	22	64	13	23	22	59-62	25
30	15	24	23	65-66	14	24	22	63-64	30
40	16-19	25	23	67-69	15-16	25	23	65-67	40
50	20-24	26	24-25	70-72	17-20	26	24-25	68-69	50
60	25-26	27	26	73-77	21-23	27	26	70-73	60
70	27-29	28-29	27-28	78-82	24-26	28	27-28	74-77	70
75	30	30	29	83-89	27-28	29-31	29	78-84	75
80	31-32	31	30	90-92	29	32	29	85-91	80
90	33-35	32-35	31-33	93-97	30-33	33-34	30-31	92-95	90
95	36-38	36-38	34-35	98-105	34-36	35-36	32-34	96-98	95
99	39-40	39-43	36-37	106-118	37-39	37-38	35-40	99-105	99
N	81	81	81	81	63	63	63	63	N
Media	23.06	27.24	26.54	75.83	20.74	26.78	25.01	72.53	Media
DS	8.58	5.17	4.78	15.19	8.22	4.81	4.81	14.49	DS

Tabla 7

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA "ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO" (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA POR SEXO DEL MAESTRO									
Percentil	Femenino				Masculino				Percentil
	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	
5	11	13-20	12-19	36-55	11	13-21	12-17	36-53	5
10	11	21-22	20	56-57	12	22	18	54	10
20	12-13	23	21	58-62	13	23	19	55-57	20
25	14	23	22	63-64	13	23	20	58-62	25
30	15	24	23	65-66	14	24	20	63-64	30
40	16-17	25	24	67-68	15-16	25-26	21	65-66	40
50	18-22	26	25	69-71	17-23	27	22	67	50
60	23-24	27	26-27	72-73	24-28	28-30	23	68-80	60
70	25-27	28	28	74-79	29	31-32	24	81-86	70
75	28-29	29	29	80-86	30-31	33	25	87-92	75
80	30	30-31	30	87-91	32-34	33	26	93	80
90	31-33	32-34	31-32	92-95	35-36	34	27-29	94-96	90
95	34-36	35-37	33-35	96-101	37-38	35-37	30	97	95
99	37-40	38-42	36-39	102-117	39	37	30	97	99
Media	21.75	26.86	25.64	74.25	22.94	28.06	22.72	73.72	Media
DS	8.32	5.00	4.81	14.82	9.55	4.87	3.82	15.75	DS

Tabla 8

NORMAS DE CALIFICACIÓN DE LA “ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO” (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA POR GRADO ESCOLAR DEL MAESTRO									
Percentil	Normal Básica				Licenciatura				Percentil
	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	Conducta en el Aula	Comportamiento con los Compañeros	Actitud hacia la Autoridad	EVM	
5	11	13-21	12-20	36-56	11	13-19	12-17	36-54	5
10	12	22	21	57-58	12	20	18-19	55	10
20	12	23	22	59-62	13	21-22	20	58-60	20
25	13	24	23	63-64	14	23	21	61-64	25
30	14	24	23	65-66	15	23	21	65	30
40	15-17	25-26	24	67-69	16-18	24	22	66-68	40
50	18-22	27	25-26	70-73	19-22	25	23	69	50
60	23-25	28	27	74-75	23-24	26	24-25	70-72	60
70	26-29	29-30	28-29	76-90	25-26	27-28	26	73-77	70
75	30-31	31-32	30	91-92	27	29	27	78-80	75
80	32-33	33-34	30	93-94	28-29	30	28-29	81-84	80
90	34-35	35-37	31-34	95-98	30-32	31-33	30	85-93	90
95	36-38	38	35-36	99-107	33-34	34	31-32	94-95	95
99	39-40	39-43	37-40	108-118	35-39	35-38	33-35	96-103	99
Media	22.42	28.06	26.59	77.08	21.45	26.12	24.17	71.73	Media
DS	9.33	5.37	4.77	16.49	7.67	4.47	4.54	12.99	DS

Tabla 9

Descripción de Resultados de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

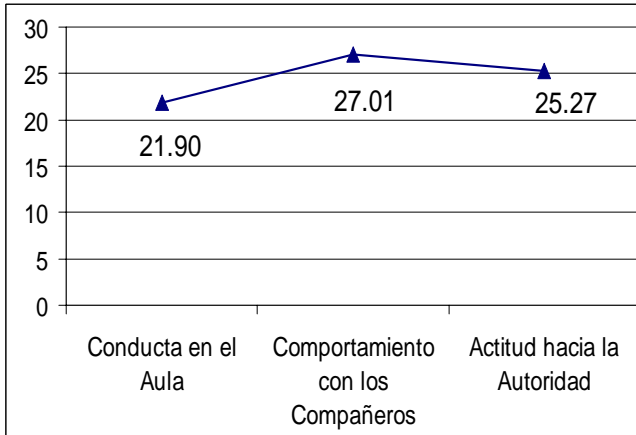
Este análisis pudo determinarse en base a las medias obtenidas en cada uno de los grupos: por muestra total, problemas de conducta, sexo del niño, régimen, edad del niño, sexo del maestro y grado escolar del maestro; a partir de las respuestas de los sujetos ante las tres subescalas del instrumento:

- 1) Conducta en el aula
- 2) Comportamiento con los compañeros
- 3) Actitud hacia la autoridad y por la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula (puntuación total)

En la Gráfica 7, se observó que la subescala de comportamiento con los compañeros por muestra total, presenta una media mayor en comparación con las otras dos subescalas; sin embargo en las tres se pueden observar puntuaciones significativas.

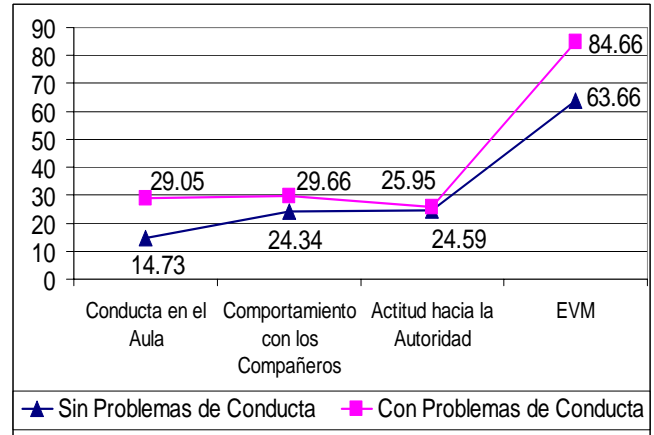
De acuerdo a la Gráfica 8, el instrumento permite diferenciar a los niños que presentan problemas de conducta de los niños que no presentan problemas de conducta, debido a que en los primeros se presentan mayores medias, tanto para las tres subescalas como para la muestra total.

RESULTADOS DEL EVM POR MUESTRA TOTAL



Gráfica 7

RESULTADOS DEL EVM POR PROBLEMAS DE CONDUCTA

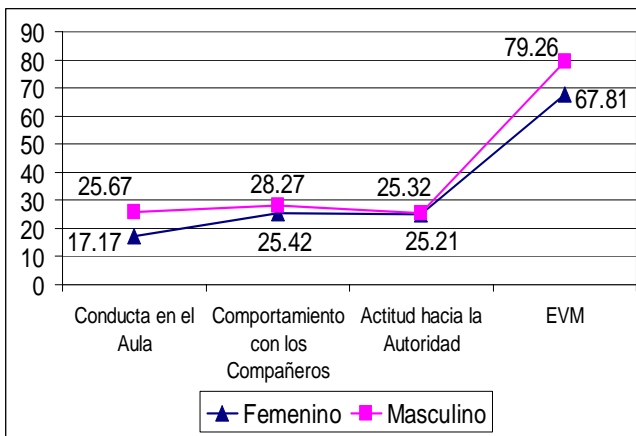


Gráfica 8

Con relación a la Gráfica 9, se observa que el sexo masculino presenta mayores puntuaciones que el sexo femenino tanto para las tres subescalas como para la muestra total.

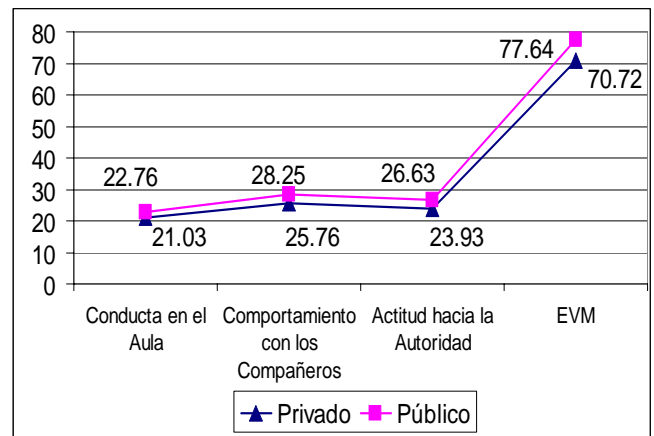
En la Gráfica 10 correspondiente al tipo de régimen escolar, el régimen público presentó puntuaciones mayores a diferencia del régimen privado tanto por las tres subescalas como por muestra total.

RESULTADOS DEL EVM POR SEXO DEL NIÑO



Gráfica 9

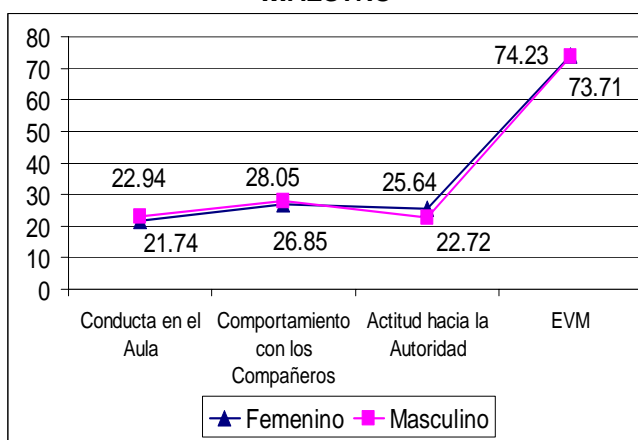
RESULTADOS DEL EVM POR RÉGIMEN



Gráfica 10

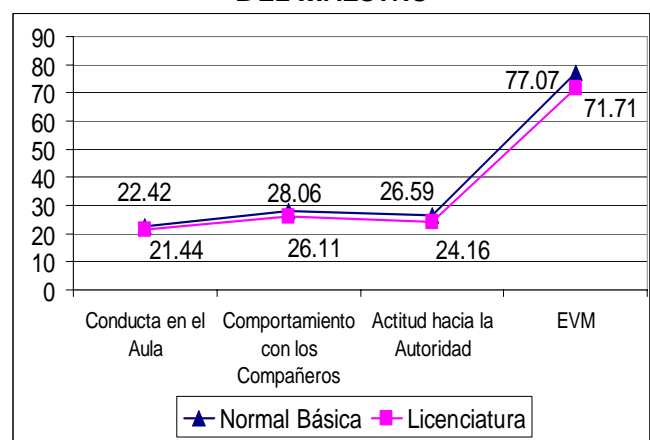
Analizando la Gráfica 11, vemos que de acuerdo a la evaluación realizada por los maestros, en las subescalas de conducta en el aula y comportamiento con los compañeros el sexo masculino presenta mayores puntuaciones en relación al sexo femenino; Sin embargo en la subescala de actitud hacia la autoridad como en la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, observamos mayores medias por parte del sexo femenino.

RESULTADOS DEL EVM POR SEXO DEL MAESTRO



Gráfica 11

RESULTADOS DEL EVM POR GRADO ESCOLAR DEL MAESTRO



Gráfica 12

Al evaluar a los niños en la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula y sus subescalas, los maestros que cursaron la escolaridad normal básica dieron mayores puntajes a los sujetos evaluados; a diferencia de los maestros que concluyeron el nivel licenciatura. Ver Gráfica 12

Diferencias de Grupos

1) Prueba “t” de Student

La prueba “t” de Student se utilizó para obtener diferencias estadísticamente significativas en las variables: problemas de conducta, sexo

del niño, régimen, edad del niño, sexo del maestro y grado escolar del maestro.

Como se observa a continuación.

De acuerdo a las variables: problemas de conducta, sexo del niño y régimen escolar; observamos que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres subescalas ni en la muestra total.

CONDUCTA EN EL AULA						
Prob. de Conducta	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
No	72	14.74	3.52	142	-19.23	1.645
Si	72	29.06	5.25			

Tabla 8

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Prob. de Conducta	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
No	72	24.35	3.26	142	-7.56	1.645
Si	72	29.67	5.00			

Tabla 9

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						
Prob. de Conducta	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
No	72	24.60	4.08	142	-1.72	1.645
Si	72	25.96	5.35			

Tabla 10

EVM						
Prob. de Conducta	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
No	72	63.68	7.77	142	-11.94	1.645
Si	72	84.68	12.74			

Tabla 11

CONDUCTA EN EL AULA						
Sexo del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	64	17.17	6.83	142	-6.91	1.645
Masculino	80	25.68	7.72			

Tabla 12

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Sexo del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	64	25.42	4.38	142	-3.55	1.645
Masculino	80	28.28	5.09			

Tabla 13

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						
Sexo del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	64	25.22	4.20	142	-0.13	1.645
Masculino	80	25.33	5.24			

Tabla 14

EVM						
Sexo del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	64	67.81	12.75	142	-4.96	1.645
Masculino	80	79.28	14.57			

Tabla 15

CONDUCTA EN EL AULA						
Régimen	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Privado	72	21.03	8.06	142	-1.24	1.645
Público	72	22.76	8.80			

Tabla 16

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Régimen	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Privado	72	25.76	3.76	142	-3.08	1.645
Público	72	28.25	5.72			

Tabla 17

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						
Régimen	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Privado	72	23.93	4.23	142	-3.51	1.645
Público	72	26.63	4.96			

Tabla 18

EVM						
Régimen	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Privado	72	70.72	12.49	142	-2.86	1.645
Público	72	77.64	16.31			

Tabla 19

Con respecto a la edad del niño, se observa que en la subescala de conducta en el aula si existen diferencias estadísticamente significativas, marcando éstas los niños de 6 a 9 años de edad. Sin embargo para las subescalas correspondientes a comportamiento con los compañeros, actitud hacia la autoridad y la escala por muestra total, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

CONDUCTA EN EL AULA						
Edad del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
6-9	81	23.06	8.58	142	1.66*	1.645
10-12	63	20.74	8.22			

Tabla 20

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Edad del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
6-9	81	27.24	5.17	142	0.55	1.645
10-12	63	26.78	4.81			

Tabla 21

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						
Edad del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
6-9	81	25.54	4.78	142	0.66	1.645
10-12	63	25.01	4.81			

Tabla 22

EVM						
Edad del Niño	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
6-9	81	75.83	15.19	142	1.34	1.645
10-12	63	72.53	14.49			

Tabla 23

En la variable correspondiente al sexo del maestro si se presentaron diferencias estadísticamente significativas con relación a la subescala de actitud hacia la autoridad, marcando esta diferencia el sexo femenino.

CONDUCTA EN EL AULA						
Sexo del Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	21	21.75	8.32	142	-0.56	1.645
Masculino	3	22.94	9.55			

Tabla 24

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Sexo del Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	21	26.86	5.00	142	-0.96	1.645
Masculino	3	28.06	4.87			

Tabla 25

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						
Sexo del Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	21	25.64	4.81	142	2.46*	1.645
Masculino	3	22.72	3.82			

Tabla 26

EVM						
Sexo del Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Femenino	21	74.25	14.82	142	0.14	1.645
Masculino	3	73.72	15.75			

Tabla 27

De acuerdo al grado escolar del maestro, se presentaron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de comportamiento con los compañeros y actitud hacia la autoridad, así como en la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula. En todos los casos marcando la diferencia la escolaridad normal básica.

CONDUCTA EN EL AULA						
Gdo. Esc. Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Normal Básica	11	22.42	9.33	142	0.69	1.645
Licenciatura	13	21.45	7.67			

Tabla 28

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Gdo. Esc. Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Normal Básica	11	28.06	5.37	142	2.37*	1.645
Licenciatura	13	26.12	4.47			

Tabla 29

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						
Gdo. Esc. Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Normal Básica	11	26.59	4.77	142	3.12*	1.645
Licenciatura	13	24.17	4.54			

Tabla 30

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS						
Gdo. Esc. Maestro	N	\bar{X}	DS	GL	t Obtenida	t Tabla
Normal Básica	11	77.08	16.49	142	2.18*	1.645
Licenciatura	13	71.73	12.99			

Tabla 31

2) Prueba Tukey

Esta prueba fue utilizada para comparar los grupos: a) edad y grado escolar del niño, b) edad y años de experiencia laboral del maestro. A continuación, se muestran los resultados obtenidos de acuerdo a cada una de las variables.

En cuanto a las variables de grado escolar del niño, edad del maestro y años de experiencia laboral no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de cada una de las subescalas y la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

Sin embargo, en la subescala de actitud hacia la autoridad con respecto a la edad del niño, observamos que si se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las edades descritas. De acuerdo a los niños de 6 años, existen diferencias estadísticamente significativas con relación a los niños de 11 y 12 años de edad. Para los niños de 7 años se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación a los niños de 12 años. Asimismo, los de 11 años mostraron diferencias estadísticamente significativas con los niños de 6 años. Y por último, los niños de 12 años presentaron diferencias estadísticamente significativas con relación a los niños de 6 y 7 años de edad.

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						ACTITUD HACIALA AUTORIDAD					
Edad Niño	N	\bar{X}	DS	Grupo Comparativo	Diferencia de Medias	Edad Niño	N	\bar{X}	DS	Grupo Comparativo	Diferencia de Medias
6 Años	8	29.13	6.15	7 Años	2.23	7 Años	27	26.89	4.26	6 Años	-2.23
				8 Años	2.45					8 Años	0.22
				9 Años	3.09					9 Años	0.85
				10 Años	5.21					10 Años	2.9
				11 Años	5.55 (*)					11 Años	3.32
				12 Años	7.21 (*)					12 Años	4.97 (*)
Tabla 32						Tabla 33					

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD						ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD					
Edad Niño	N	\bar{X}	DS	Grupo Comparativo	Diferencia de Medias	Edad Niño	N	\bar{X}	DS	Grupo Comparativo	Diferencia de Medias
11 Años	30	23.56	4.43	6 Años	-5.55(*)	12 Años	11	21.90	2.98	6 Años	-7.21(*)
				7 Años	-3.32					7 Años	-4.97(*)
				8 Años	-3.10					8 Años	-4.75
				9 Años	-2.46					9 Años	-4.12
				10 Años	-0.34					10 Años	-2.00
				12 Años	1.65					11 Años	-1.65
Tabla 34						Tabla 35					

VI. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La muestra utilizada en el estudio fue de tipo intencional y no probabilística, basada en una particularidad; contar con 24 maestros que tuvieran a su cargo a niños de educación primaria. Para realizar dicho estudio se consideraron para el niño, las variables como: sexo, edad, grado escolar y régimen; y para el maestro: sexo, edad, grado escolar y años de experiencia laboral.

El criterio establecido para que los maestros determinaran si los niños presentaban problemas de conducta, fue el siguiente: Identificar a los niños con conductas inapropiadas a diferencia del resto de sus compañeros, como desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como el salón de clase y/o que estos niños tuvieran deficiencias en el aprendizaje.

Para diferenciar a los niños que no presentaron ningún problema de conducta, el criterio fue: que dentro de este grupo cabían todos aquellos niños que se adaptaban adecuadamente a su entorno y mostraban un grado de aprendizaje acorde a su edad.

Para el análisis psicométrico de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, se obtuvo la confiabilidad, la validez y la normalización. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach y fue de 0.72, por lo tanto, de acuerdo a *Anastasi (1998)*, la confiabilidad indica que los reactivos de dicha escala son confiables y precisos en cuánto a lo que pretenden medir, que en este caso es la conducta del niño en el aula en edad escolar. La validez estuvo

determinada por el método de Varimax y fue de 0.99, lo cual indica que la prueba es válida para su uso y función.

Existen dos momentos de validación para la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula: una que fue a priori y la otra a posteriori. La primera esta determinada por la validez de constructo y la validez de contenido.

La validez de constructo de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, permite al maestro valorar la conducta del niño a través de tres elementos:

- a) Conducta en el aula,
- b) Comportamiento con los compañeros,
- c) Actitud hacia la autoridad.

La validez de contenido, se refiere a los aspectos que miden las subescalas relacionados con cada uno de los ítems determinados en estas, es decir, que estos cumplen los propósitos para los cuales fueron elaborados cualitativamente como: Los problemas de conducta del niño en edad escolar dentro del aula.

Se revisaron 37 reactivos, los cuáles se sometieron a una validez interjueces (Ver anexo 1) conformada por 20 psicólogos expertos en psicología del desarrollo, en donde se les pidió que analizaran cada reactivo para conocer el grado de relación que tenían con la conducta del niño en edad escolar dentro del aula. Las indicaciones que se les dieron a los interjueces fueron:

“Determine mediante un dictamen si el reactivo es adecuado o no (✓), para evaluar los problemas conductuales en el niño en edad escolar, si tiene

alguna sugerencia de modificación en el planteamiento de cada reactivo anótela y considere además si cada reactivo cumple con las características necesarias para obtener la información que se busca en las subescalas” (Ver Anexo 1)

Los reactivos elegidos tienen el objetivo de evaluar los problemas conductuales y la naturaleza de estos problemas en el niño en edad escolar, de acuerdo a lo observado por cada maestro; basándose en lo que se definió como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y debido a que los niños en edad escolar pasan gran parte del tiempo dentro de la escuela, sus maestros tienen mayor posibilidad de percatarse de los cambios conductuales en ellos, los cuales se refieren a los rasgos de conducta que presentan niños problemáticos dentro del aula, como un inadecuado comportamiento con los compañeros y actitudes negativas que toman hacia la autoridad y que muchas veces pueden ser el resultado de la acción de ciertas características del “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” tales como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como por ejemplo, el salón de clase y la conducta que se debe observar en él. De no atenderse oportunamente, este trastorno tiene complicaciones que van desde el poco aprovechamiento académico, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos; dando como consecuencia el desarrollo de una baja autoestima; lo cual a su vez tiende a complicar los demás ámbitos en los que el niño se desenvuelve, tales como: el familiar y el social (DSM-III-Kirby, 1992)

Sobre la base del análisis realizado se modificaron algunos reactivos que estaban mal redactados o el campo semántico no era acorde a lo que se pretendió evaluar, se eliminó el reactivo 37 de la subescala de actitud hacia la

autoridad, debido a que su contenido no correspondía a alguna de las subescalas que conformaban el instrumento; y se reagrupó el reactivo 10 de la subescala de conducta en el aula, al reactivo 29 de la subescala de comportamiento con los compañeros. En cuanto al análisis de las escalas, 12 reactivos estaban relacionados con la conducta en el aula, 12 con el comportamiento con sus compañeros y 13 más relacionados con la actitud hacia la autoridad.

En el (Anexo 2) se pueden observar las modificaciones realizadas en la aplicación interjueces para la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula.

Se procedió a pilotear los 36 reactivos del instrumento (Ver Anexo 3) en una muestra de 10 sujetos, con el objetivo de verificar que estos reactivos fueran comprensibles para los profesores de educación primaria y a su vez, pudieran hacer alguna sugerencia.

Posteriormente, se analizaron las aplicaciones y se realizaron los cambios pertinentes en algunas palabras, con el fin de que los reactivos fueran más comprensibles y accesibles para la aplicación del instrumento a los profesores de educación primaria. Buscando que las opciones de respuestas no fueran tendenciosas es decir, que no cayeran en los extremos (Ver Anexo 4).

La muestra total quedó conformada por 144 niños en edad escolar que fueron evaluados por 24 maestros. Los niños fueron elegidos por cada uno de los maestros representantes de grupo, determinado por un porcentaje de su población equivalente a 6 casos por grupo, divididos a su vez en un 50% de niños que consideraron que tenían problemas conductuales y 50% de niños que no los presentaban. (Ver Anexo 5).

La validez factorial realizada a través del análisis factorial, permitió analizar los efectos independientes e interactivos de los factores de la escala de valoración para el maestro, la cual se divide en tres subescalas, y se refieren a los rasgos de conducta que muestran los niños con problemas dentro del aula, comportamiento con los compañeros y la actitud hacia la autoridad, en las que se presentan ciertos rasgos del Trastorno mencionado con anterioridad.

La presencia de dichos rasgos, pueden traer como consecuencia complicaciones académicas, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos así como una baja autoestima; lo cual a su vez afecta diferentes ámbitos en los que el niño se desarrolla, tales como: el familiar, social y escolar (DSM-III-Kirby, 1992).

En la matriz de correlaciones entre las subescalas del (EVM) se observa que la subescala de conducta en el aula tiene correlación alta significativa (0.71) con la subescala de comportamiento con los compañeros y una correlación positiva (0.28) con la subescala de actitud hacia la autoridad. La subescala de comportamiento con los compañeros en relación con la subescala de actitud hacia la autoridad esta cargada positivamente (0.42). Evidentemente, las subescalas están cargadas fuertemente entre los factores que se miden en la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula. Sin embargo, la subescala correspondiente a la actitud hacia la autoridad tiene una correlación positiva baja debido a que es un factor independiente de los otros dos parámetros de medición.

Podemos decir, que de acuerdo a los puntajes obtenidos por las tres subescalas que conforman a la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, es adecuada para su uso y función,

siempre y cuándo se base en los criterios técnicos para su administración, calificación e interpretación.

El establecimiento de normas se determinó por medio de Percentiles, este sistema de medida es el punto de la distribución por encima y por debajo del cual se sitúa un determinado tanto por ciento del grupo, es decir, indica la posición de los puntajes obtenidos en una distribución de 99 puntos percentiles, los cuales dividen la distribución en 100 segmentos conteniendo cada uno de ellos un 1% de los casos. Las calificaciones son interpretativas a partir de percentiles menores a 25 y percentiles mayores a 75. A partir de estos se detectan los rasgos significativos de cada una de las subescalas y de la muestra total.

En el Cuadro 1, se presenta el análisis cualitativo que determina a la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula como un instrumento exacto para conocer el tipo de problema de conducta que puede presentar un niño dentro del aula, y detectar a tiempo alguna problemática mayor con relación a sus compañeros y figuras de autoridad, y de esta manera dar un tratamiento adecuado.

CUADRO 1: INTERPRETACIÓN DE NORMAS DE LA “ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MAESTRO” (EVM) SOBRE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN EL AULA.			
Escala	Arriba Del Percentil 75	Media	Abajo Del Percentil 25
CONDUCTA EN EL AULA	Tienden a ser niños muy inquietos, a los que les cuesta trabajo concentrar su atención por largos periodos de tiempo, generalmente no escuchan lo que se les dice y se distraen con facilidad, por lo que no logran realizar sus actividades y tareas encomendadas. Son muy demandantes con sus maestros y al no ser atendidos como ellos esperan, cambian considerablemente en su estado de ánimo dentro del aula.	Los niños muestran interés y dan importancia a las diversas actividades que realizan dentro del aula, van aprendiendo a través del juego mejorando su comunicación y obteniendo con ello la aprobación por parte de sus compañeros y maestros, lo que les ayuda a favorecer el aspecto de socialización. La característica básica de estos niños es que muestran una adaptación hacia su entorno, así, como una actitud favorable hacia la convivencia en el ámbito escolar y fuera de el.	Son niños pasivos e introvertidos que permanecen en su lugar por mucho tiempo, centrados en si mismos, generalmente terminan sus actividades por lo que pasan por desapercibidos. Es difícil determinar su estado de ánimo, porque son niños poco expresivos, les cuesta trabajo demostrar sus sentimientos y emociones a los demás, por lo que prefieren pasar la mayor parte del tiempo solos.
COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS	Tienden a ser niños agresivos y groseros que se la pasan molestando y/o agrediendo verbalmente a otros niños. Les gusta dirigir a sus compañeros en las actividades no permitidas en el salón de clase; normalmente llevan una mala relación con niños del sexo opuesto. Les gusta tomar ventaja sobre sus compañeros, sobrepasando límites y por lo regular, toman cosas ajenas, impidiendo con ello, que sus compañeros terminen sus actividades.	Son niños que se sienten aceptados por sus compañeros, presentan una marcada tendencia hacia la socialización, denotan buena autoestima y son altamente participativos en actividades de equipo.	Son niños tímidos y retraídos a los que les preocupa obtener la aceptación de sus compañeros, a veces se dejan llevar por las decisiones de otros. Se identifican con los niños de su mismo sexo y procuran trabajar en equipo para poder ser aceptados, buscando apoyar a sus compañeros.
ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD	Presentan una actitud retadora ante las figuras de autoridad, son niños que buscan satisfacer sus necesidades de inmediato por lo que son poco tolerantes a la frustración. Demandan la atención por parte de sus maestros y las figuras de autoridad. Se muestran tercos en sus ideas y actitudes, comportándose impulsivamente y en ocasiones agrediendo verbalmente, lo que les trae problemas en la escuela ante sus compañeros y maestros.	La aceptación de estos niños por parte de sus maestros se caracteriza por un interés afectuoso y de respeto entre ambos. Generalmente están muy cercanos a sus maestros, cooperan en las actividades que se realizan en clase; ya que esto les hace sentirse importantes. Se desenvuelven de manera positiva ante diversas figuras de autoridad, favoreciendo su autoestima, independencia, afectividad, y estabilidad emocional.	Son niños tranquilos, que se muestran sumisos y tímidos ante las figuras de autoridad, en ocasiones les manifiestan miedo, por lo que complacen a estos a veces, cooperan en las actividades encomendadas en clase a pesar de no estar de acuerdo con estas. No logran involucrarse afectivamente con sus maestros, sin embargo, tratan de agradecerles.

A través de los resultados de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, podemos observar que la mayor parte de los niños evaluados presentó problemas de conducta relacionados con ciertos rasgos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (DSM-IV)

Lo cual, quizá se deba a que la entrada al colegio implica que el niño se tiene que enfrentar y adecuar a un ambiente nuevo en el cual tendrá que lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas del colegio y de sus profesores y lograr la aceptación de su grupo de pares. Esto no siempre resulta fácil, ya que los niños con problemas conductuales suelen olvidar sus responsabilidades, hablar en voz alta en lugar de darse así mismos instrucciones silenciosas, sentirse fácilmente frustrados o irritados y rendirse cuando no saben como resolver un problema. Por tanto tienden a realizar mayores faltas sobre todo en lo tocante a la mala conducta en clase.

En relación a los otros dos parámetros de medición, los cuales se refieren a aspectos de sociabilidad y de respeto a las figuras de autoridad respectivamente, se observó que hubo un comportamiento semejante en ambos grupos de niños. Lo que se puede deber, a que factores como: el espacio físico influyen poderosamente en la conducta de los alumnos, por ello, el maestro tiene la obligación de dedicar más atención a la estructura del ambiente. Papalia & Wendkos, (1993) descubrieron que la participación del alumno disminuye con el aumento de tamaño del panel, y que la ansiedad e irritabilidad se intensifican en multitudes cuya densidad espacial es elevada. El ambiente del aula se mejora si se presta la debida atención a los estímulos que afectan a la conducta de la clase; entre otros; los que provienen de los condiscípulos, del maestro, del espacio, del mobiliario, y del arreglo. Así como

en la subescala de comportamiento con los compañeros, en donde los niños obsesionados por su posición ante los coetáneos necesitan ayuda prolongada para dejar de compararse con sus compañeros y empezar a compararse consigo mismos, atendiendo así, a sus ganancias acumulativas y a sus incipientes capacidades más que a su incapacidad de superar el rendimiento de los discípulos.

Aquellos que hacen adelantos en esto, pero que al mismo tiempo van adquiriendo una actitud egoísta y elitista, también obtendrán excelentes resultados con esta clase de socialización. Sea como fuere, algunos alumnos necesitan aprender lo siguiente: es más importante poner el máximo esfuerzo que ganar, y la satisfacción que procuran el cumplimiento de una tarea bien hecha y la perseverancia es real, sin tomar en cuenta los logros ajenos.

También hay que ayudarles a comprender que los individuos son especiales, pues poseen cualidades y defectos contrarios. Todos pueden ofrecer algo a los demás, con tal de que se cree una atmósfera de amistad y cooperación.

En cuanto al sexo del niño, se muestran mayores diferencias en relación al género masculino, principalmente en la subescala de conducta en el aula, estas diferencias se pueden explicar de acuerdo a Piaget, (1965), quien dice que los niños y niñas desde la infancia son enseñados a valorar diferentes cualidades. A los niños se les entrena para que luchen por la independencia y valoren el pensamiento abstracto, a mostrarse fuertes y superiores con sus semejantes; en cambio las niñas tienden a ser acogedoras y solícitas, y a estimar las relaciones con los demás, lo que explica un mejor comportamiento.

La habilidad para tomar decisiones morales fundadas en la empatía y el interés por los demás es algo que se desarrolla conforme los niños maduran.

Las niñas lo hacen más rápido, y muestran esos sentimientos a una edad más temprana. Por otro lado, los niños de entre 6 y 12 años, se vuelven más fuertes, más rápidos, hay un continuo perfeccionamiento de su coordinación: manifiestan placer en ejercitar su cuerpo, en probar y aprender nuevas destrezas. Su motricidad, fina y gruesa, en esta edad muestra todas las habilidades posibles, aún cuando algunas de ellas sean ejecutadas con torpeza. Estas diferencias en las capacidades motoras de unos y otras aumentan a medida que se aproxima la pubertad, en parte debido al tamaño y la fuerza cada vez mayores en los varones y en parte como resultados de las expectativas culturales y la experiencia.

En lo referente al tipo de régimen, se observaron diferencias en los tres parámetros de medición. En donde, podemos ver que existe peor comportamiento en los alumnos ubicados en planteles del régimen público, primordialmente en la subescala de comportamiento con los compañeros, debido a que los grupos que lo conforman son más numerosos y que la sobrepoblación del alumnado es considerada una variable de riesgo para los problemas de conducta en el aula. Por otro lado, en la subescala de actitud hacia la autoridad apreciamos que en el régimen público los profesores tienen mayores probabilidades de conflictos y menor control sobre sus alumnos, debido a la falta de apoyo y materiales por parte de la Secretaría de Educación Pública. A diferencia de los materiales y apoyos didácticos que utilizan en las escuelas del régimen privado, lo cual le proporciona a los docentes mayores herramientas para desarrollar de manera óptima sus programas educativos y

con esto logran captar la atención de los alumnos y evitan que se mantengan inquietos.

En cuánto al impacto que pudiera tener en los resultados el sexo del maestro, observamos diferencias significativas, solamente en la subescala de actitud hacia la autoridad, en la que es evidente que la figura masculina impone mayor respeto que la femenina. Es bien sabido que en nuestra cultura, dentro de la estructura familiar, se tiende a respetar más a la figura masculina, en decir al padre. Una vez que el niño ingrese al ámbito escolar, se verá que tanto repercutió esto en su comportamiento frente a un profesor varón.

Los maestros de educación normal básica al evaluar a sus alumnos observaron, una mayor incidencia a la mala conducta. A diferencia de lo que encontraron en sus alumnos, los profesores con nivel de licenciatura; lo que podría explicarse desde dos vertientes: La primera, es que los maestros que cuentan con un nivel escolar de licenciatura, están respaldados con mayores conocimientos, en los que pueden incluir herramientas pedagógicas que les permite tener un manejo más dinámico y tolerante de sus alumnos, situación que marca la diferencia; y en la segunda, se puede encontrar respuesta en el supuesto de que casi todos ellos se ubicaron en escuelas privadas, dado que por política este tipo de escuelas solo aceptan docentes con nivel de licenciatura y debido a que reciben una mejor paga por sus conocimientos, además trabajan con diferentes tipos de grupos, que les permite tener una mayor interactividad en sus labores con una serie de descansos y consecuentemente, sin llegar al tedio en sus actividades o llegar a la rutina, que los profesores de escuela públicas, en donde por ser mayores los salones de clases en el número de alumnos, los maestros tienden a encontrar mayor

problemática como lo describe el apartado que toca la incidencia de mala conducta por régimen escolar.

La prueba “t” de Student utilizada para esta investigación, nos muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los problemas de conducta de acuerdo a las variables de: sexo del niño y régimen escolar tanto por las tres subescalas como por muestra total de la (EVM). Debido a que las diferencias no las hacen el hecho de que los alumnos estén matriculados en escuelas de régimen público o privado y tampoco influye el hecho de ser hombre o mujer, ya que si bien los conflictos forman parte de la vida, lo que marca la diferencia es la manera en que se resuelven, ya sea en una forma constructiva o destructiva; los problemas abordados de manera constructiva pueden constituir una importante fuente de crecimiento y desarrollo de los individuos, sin embargo, uno mal resuelto puede ser el origen de conductas inapropiadas.

En la variable correspondiente a la edad del niño, de acuerdo al rango de edad que oscila entre los 6 y 9 años observamos que si se presentan diferencias estadísticamente significativas en relación a los niños que se ubican en el rango de 10 a 12 años, mostrando una tendencia superior al mal comportamiento los niños más pequeños en lo tocante a la subescala de conducta en el aula. Lo que quizá se deba a que los patrones del comportamiento en el salón de clase se establecen en los primeros años escolares, lo que representa una “ventana de oportunidades” para que padres y maestros ayuden a los niños a formar buenos hábitos de comportamiento y con ello evitar que se presenten síntomas como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración, excesiva actividad en el momento y sitio equivocados.

En cuánto a la variable de sexo del maestro, el comportamiento en ambos grupos arrojó resultados similares, salvo en la subescala de actitud hacia la autoridad en la que si se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, ya que se observó que el sexo femenino perdió terreno frente al sexo masculino, lo que marco la diferencia en esta subescala de medición. Y esto se explica por el tipo de sociedad patriarcal en la que vivimos y por el hecho de que se designa una estructura social basada en el poder del padre elevada a categoría política y económica y generalizada a todos los ámbitos por ampliación y analogía de ese dominio masculino sobre las mujeres en el grupo social en general. Bandura, (1977)

En la variable de grado escolar del maestro se observó una clara tendencia hacia los problemas de conducta en los alumnos de los profesores de educación normal básica, mostrando diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de comportamiento con los compañeros y actitud hacia la autoridad. Cada uno, interpreta las conductas inapropiadas del niño a partir de ciertas creencias, opiniones y actitudes que aprenden entre otras cosas dentro de su formación profesional y en gran medida en su nivel académico.

La prueba "Tukey" fue utilizada para comparar los grupos: a) edad y grado escolar del niño, b) edad y años de experiencia laboral del maestro. En la variable de grado escolar del niño, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Debido a que el grado escolar del niño influye poco en las diferencias relacionadas a la mala conducta en el aula, toda vez que se trata de alumnos cuyas edades fluctúan entre los 6 y 12 años y aún no dilucidan por completo cual es el límite del juego, se pueden encontrar alumnos

brillantes, pero sumamente traviosos. Por otro lado, en lo tocante a la edad del niño, en la subescala de actitud hacia la autoridad observamos que si hay diferencias estadísticamente significativas en las edades más tempranas (6 a 9 años), correlacionadas con los primeros años de educación primaria debido al proceso adaptativo que los alumnos reportados con problemas de conducta deben superar para lograr una adecuada adaptación psicosocial.

Para las variables correspondientes a la edad del maestro y años de experiencia laboral notamos que no son factores que influyan de manera significativa y aun cuando son importantes porque ambas les proporcionan una visión a los mentores, diferente en el trato de la mala conducta detectada, debemos comprender que los problemas de conducta que se den en el aula van a depender principalmente en los alumnos de educación básica, de aspectos relacionados con la primera fase de su educación forjada en el tronco familiar y el medio ambiente en el que los pequeños se desenvuelven durante sus primeros años de vida.

Los niños de 6 años, presentan diferencias estadísticamente significativas con relación a los niños de 11 y 12 años de edad. Para los niños de 7 años se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación a los niños de 12 años. Asimismo, los de 11 años mostraron diferencias estadísticamente significativas con los niños de 6 años. Y por último, los niños de 12 años presentaron diferencias estadísticamente significativas con relación a los niños de 6 y 7 años de edad. Los niños de entre 6 y 7 años se encuentran transitando la etapa denominada por Piaget (1932) "moral de sumisión", el niño menor piensa rígidamente respecto a los conceptos morales. En esta etapa, los niños son bastante egocéntricos; no pueden imaginar más de una forma de considerar un aspecto moral. Creen que

las reglas no pueden violarse o cambiarse, que el comportamiento es correcto o incorrecto y que cualquier ofensa merece castigo, independientemente de su intención (a menos que sean ellos mismos los que cometan la falta).

En cambio a partir de los 11 ó 12 años de edad, los niños se encuentran en la etapa de “moral de cooperación” la cual esta caracterizada por la flexibilidad. A medida que los niños maduran, interactúan con más personas y entran en contacto con una mayor variedad de puntos de vista. Descartan la idea de la existencia de un estándar único y absoluto sobre lo correcto e incorrecto y comienzan a formular su propio código moral. Dado que les es posible considerar más de un aspecto de una situación, pueden realizar juicios morales más sutiles como tener en cuenta la intención de un determinado comportamiento. De acuerdo a Piaget (1932), la creciente popularidad de los juegos con reglas en la edad escolar se relaciona con el desarrollo del razonamiento moral.

Desde el punto de vista de (Erikson, 1963). Los niños a los 11 y 12 años codifican sus propios conjuntos complejos de reglas para cubrir todas las eventualidades. Si surgen desacuerdos, los participantes encuentran formas de solucionarlos. Las reglas ya no son impuestas externamente sino el resultado de la autorregulación mutua.

C O N C L U S I O N E S

De acuerdo con los resultados obtenidos en la “Escala de Valoración para el Maestro” EVM sobre la conducta del niño en el aula, se cumplió con la metodología trazada; y los resultados arrojados de la investigación sustentaron las hipótesis planteadas.

1. La muestra utilizada en el presente estudio fue representativa, ya que estuvo conformada por un grupo de alumnos con una edad comprendida entre los 6 y 12 años que en nuestro país corresponde a la de alumnos que cursan la educación básica. Tratándose, por otro lado, de un grupo social en donde se mezclan clase media (alta y baja), dando como resultado diferencias económicas, lo que nos permiten tener una visión de cómo está conformada la mayoría de la población estudiantil mencionada, además de que los planes de estudios para ambos grupos están homologados por las disposiciones de la “Secretaría de Educación Pública”. Por lo tanto, esta escala y su tendencia de comportamiento se puede proyectar en cualquier grupo de estudio de la población mexicana.

2. El objetivo general se cumplió, al adaptar, estandarizar y validar la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula a las características de una muestra de la población mexicana.

3. Se adaptó la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, en la cual se modificaron algunos reactivos que estaban mal redactados o el campo semántico no era acorde a lo que se pretendió evaluar, se eliminó el reactivo 37 de la subescala de actitud hacia la autoridad, debido a que su contenido no correspondía a alguna de las subescalas que conformaban el instrumento; y se reagrupó el reactivo 10 de la

subescala de conducta en el aula, al reactivo 29 de la subescala de comportamiento con los compañeros. En el (Anexo 2) se pueden observar las modificaciones realizadas.

4. Con relación a los objetivos específicos se desprende que:

a) Se obtuvo un instrumento que contara con normas de calificación medidas concretamente, las cuales nos permitieron dar un valor determinado para cada caso en estudio y así ubicar con precisión la problemática. Las normas grupales e intergrupales que se obtuvieron fueron: para el niño; sexo, edad, grado escolar, y régimen; y para el maestro; sexo, edad, grado escolar y años de experiencia laboral.

b) Las subescalas que integran a la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula, nos permiten concluir de manera confiable por su diseño, como es que se desarrolla la problemática y a que obedece esta. La confiabilidad de la escala se comprobó a través del método alpha de Cronbach, obteniéndose para la muestra total el coeficiente de 0.72 lo cual demuestra que es una prueba confiable, y mide lo que pretende medir, (que en este caso es la conducta del niño en el aula).

c) En cuánto a la validez de la prueba, se observó que:

- El análisis correlacional mostró para las tres subescalas como para la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula en su resultado final que están estructuradas correctamente para un propósito y un fin determinado.

- Para el análisis factorial, se implementaron, tres subescalas independientes, dentro de cada una de éstas hay reactivos que tienen una fuerte carga en más de un factor por lo que no es factorialmente pura, pero se

concluye que si hay validez, ya que la validez de constructo se obtuvo a través de diversas evidencias que se pueden observar a través de las comparaciones entre grupos, el análisis correlacional y el análisis factorial.

d) El estudio, desde una visión integral, nos da la opción de evaluar la presente problemática con el fin de establecer estrategias correctivas y objetivas, y también podemos observar concretamente como es que influyen en la conducta del niño en el aula variables como: sexo, edad, grado escolar, régimen, y en el maestro variables como: sexo, edad, grado escolar y años de experiencia laboral; pudiendo de ésta manera focalizar los factores que desencadenan determinada conducta.

5. En cuánto a las diferencias entre grupos:

1) Se encontraron diferencias con respecto a la edad del niño en la subescala de conducta en el aula, siendo los niños de 6 a 9 años quienes marcan dichas diferencias porque como se mencionó con anterioridad los alumnos en este rango etario se encuentran inmersos dentro de un proceso adaptativo que no siempre resulta sencillo.

2) En la variable correspondiente al sexo del maestro también estuvieron presentes las diferencias en la subescala de actitud hacia la autoridad, marcando estas diferencias el sexo femenino, ya que como se mencionó anteriormente, vivimos en una sociedad patriarcal en la que se designa una estructura social basada en el poder del padre elevada a categoría política y económica y generalizada a todos los ámbitos por ampliación y analogía de ese dominio masculino sobre las mujeres en el grupo social en general.

3) De acuerdo al grado escolar del maestro, si se encontraron diferencias en relación a las subescalas de comportamiento con los compañeros y actitud hacia la autoridad, así como en la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula. En todos los casos notándose mayores diferencias en los profesores con escolaridad normal básica. Cada uno, interpreta las conductas inapropiadas del niño a partir de ciertas creencias, opiniones y actitudes que aprenden entre otras cosas dentro de su formación profesional y en gran medida en su nivel académico.

4) No se encontraron diferencias en los problemas de conducta de acuerdo a las variables de: sexo y régimen escolar del niño en las tres subescalas ni en la muestra total, debido a que no se consideran factores que influyan, independientemente de que los alumnos estén matriculados en escuelas de régimen público o privado, o su sexo.

5) Podemos concluir que la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula es un instrumento que posee exactitud en función de que su estructura interna mostró evidencia de validez a sustentada por los análisis correlacional y factorial. La prueba mide específicamente lo que pretende medir.

A P O R T A C I O N E S

- Se considera que el estudio es de gran utilidad, dada la carencia de instrumentos estandarizados para evaluar a la población infantil dentro de los centros de enseñanza básica, que localicen y evalúen el comportamiento del niño en una edad que permite corregir estas conductas y establecer estrategias de cambio, que en conjunto con los padres y docentes, se orienten hacia un mejor desarrollo cognitivo y psicosocial, lo cual ayudara a una adaptación a su entorno escolar menos difícil.

- Para los usuarios de los tests con los conocimientos necesarios es de gran valía, ya que es un instrumento que se puede usar de forma clara, fácil y comprensible para llevar a cabo diagnósticos más precisos y exactos en muestras mucho mayores de la población escolar que compone nuestro país.

- Se diseñó una hoja de calificación, que nos permite interpretar los resultados que arrojan los datos de las subescales de investigación, lo que ofrecerá una visión global concentrada, que permitirá analizar en su conjunto la problemática.

- Se elaboró una descripción cualitativa de los puntajes mayores al percentil 75 y menores al percentil 25 para la “Escala de Valoración para el Maestro” sobre la conducta del niño en el aula. Este elemento cualitativo va a permitir detectar problemas conductuales del niño en relación a sus compañeros y maestros, en forma precisa.

S U G E R E N C I A S

Las sugerencias que se dan en base a los resultados del estudio son:

- 1.** Para realizar posteriores investigaciones se sugiere trabajar con equipos de trabajo, en muestras de mayor tamaño en la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula en edad escolar y comparar resultados con los datos obtenidos en este estudio basal.
- 2.** Buscar muestras representativas procurando distribuir de manera equitativa, principalmente en lo referente al régimen de la escuela, porque de esta manera pueden ser observados los comportamientos de diversos grupos sociales que componen a la población mexicana.
- 3.** Poner especial atención en los datos recabados y su clasificación estadística, ya que de ello dependerá la confiabilidad del resultado.
- 4.** Interactuar con los maestros seleccionados, de manera tal (establecer empatía, buscar los espacios en tiempo y lugar adecuados, dar instrucciones claras y precisas sobre lo que se solicita, etc.) para que no exista ninguna dificultad en la aplicación de dicho estudio.
- 5.** Dentro de lo posible aplicar algunos otros tests psicológicos concretamente en los alumnos problema como un valor agregado y de apoyo a los profesores participantes.
- 6.** Dar seguimiento al estudio en caso de que los profesores, una vez detectada la problemática y sugerida una solución decidan establecer una estrategia orientada a corregir lo que se detectó a través de la investigación.

L I M I T A C I O N E S

A continuación se presentan las limitaciones del estudio.

- Falta de una cultura orientada al apoyo y desarrollo de investigaciones de tipo preventivo en el ámbito de la psicología infantil. Ya que al contar con instrumentos diagnósticos se atenderían con oportunidad conductas problemáticas en el aula y los niños no tendrían consecuencias posteriores.
- La falta de tiempo y muchas veces, de disponibilidad por parte de los profesores, quienes alegan cargas de trabajo excesivas que les dificulta realizar mayores trabajos.
- Por política la “Secretaría de Educación Pública”, no se permiten realizar este tipo de trabajos de investigación.
- Llevar a cabo estudios en muestras de gran tamaño de forma individual, se dificulta demasiado en éstos casos, debido al tiempo para lograr la recopilación de la información que se pretende investigar y al acceso a las instituciones donde se pretenda realizar dicho estudio.

A N E X O S

ANEXO 1

Validez de Contenido de la "Escala de Valoración para el Maestro" (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

Nombre: _____ Ocupación: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Los reactivos elegidos tienen el objetivo de evaluar los problemas conductuales y la naturaleza de estos problemas en el niño en edad escolar, de acuerdo a lo observado por cada maestro, basándose en lo que se definió como "TDAH" y debido a que los niños en edad escolar pasan gran parte del tiempo dentro de la escuela, sus maestros tienen mayor posibilidad de percatarse de los cambios conductuales en ellos, los cuales se refieren a los rasgos de conducta que presentan niños problemáticos dentro del aula, como un inadecuado comportamiento con los compañeros y actitudes negativas que toman hacia la autoridad y que muchas veces pueden ser el resultado de la acción de ciertas características del "Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad" tales como: desatención persistente, distracción, impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y una excesiva actividad en el momento y sitio equivocados, como por ejemplo, el salón de clase y la conducta que se debe observar en él. De no atenderse oportunamente, este trastorno tiene complicaciones que van desde el poco aprovechamiento académico, deterioro en las relaciones sociales y problemas afectivos; dando como consecuencia el desarrollo de una baja autoestima; lo cual a su vez tiende a complicar los demás ámbitos en los que el niño se desenvuelve, tales como: el familiar y el social (DSM-III-Kirby, 1992).

Instrucciones: Determine mediante un dictamen si el reactivo es adecuado o no (■), para evaluar los problemas conductuales en el niño en edad escolar, así como tiene una sugerencia de modificación en el planteamiento de cada reactivo. Considere además si cada reactivo pertenece a la escala de acuerdo a las características que se establecen en ella.

ESCALA	REACTIVOS	DICTAMEN		MODIFICACIÓN
		SI	NO	
Conducta en el aula. A todo alumno dentro del salón de clases se le deben proporcionar experiencias para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. Mediante las actividades a desarrollar en la escuela, el niño asimila parte de los patrones de conducta, formas de convivencia y de trabajo colectivo; y muchas otras experiencias que le son indispensables en la vida (David Johnson, 1999).	1. Se la pasa jugando			
	2. Suele tararear y emitir ruidos raros			
	3. Su coordinación es deficiente al realizar actividades propias de su edad			
	4. En algunas ocasiones es inquieto o activo en exceso cuando no debe ser así			
	5. No pone atención y se distrae con facilidad de sus actividades			
	6. Deja inconclusas las cosas y no logra mantener su atención por periodos largos de tiempo			
	7. Se le dificulta quedarse quieto o permanecer sentado			
	8. Su ánimo cambia rápida y drásticamente			
	9. Cambia demasiado de una actividad a otra			
	10. Se quiere pasar de listo		X	
	11. A menudo parece no escuchar lo que se le dice			
	12. Se le dificulta realizar labores o trabajos que requieren atención			

ESCALA	REACTIVOS	DICTAMEN		MODIFICACIÓN
		SI	NO	
Comportamiento con los compañeros. Dentro del salón de clases se da un espacio de relaciones intra e inter personales, ya sea con él o los maestros, así como de sus compañeros de clase, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de cada uno de los miembros del grupo se propician en desarrollo y/o conflictos con alguno (s) de los elementos del grupo (David Fragoso Franco, 1999).	1. Molesta o dice majaderías a otros niños			
	2. Se aísla de los demás compañeros			
	3. Parece ser rechazado por el grupo			
	4. Se deja llevar con facilidad			
	5. No sabe que es jugar con equidad			
	6. Parece carecer de liderazgo			
	7. Se lleva mal con los de su mismo sexo			
	8. Provoca a otros niños o interfiere en sus actividades			
	9. No se lleva bien con los del sexo opuesto			
	10. Pelea, golpea, da puñetazos, es agresivo, etc.			
	11. Actitud dominante; les dice a otros niños lo que tienen que hacer			
	12. Agarra las cosas de los demás			
Observaciones:				

ESCALA	REACTIVOS	DICTAMEN		MODIFICACIÓN
		SI	NO	
Actitud hacia la autoridad. Estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al niño a reaccionar de una manera característica frente a figuras de dominio como padres, maestros, hermanos mayores, etc. Esta predisposición adquirida hace que el niño actúe selectivamente, se conduzca de determinada manera con las personas que juegan el papel de mando en sus interacciones sociales. Operan como parte de un sistema de representación de la realidad, una vez incorporadas regulan la conducta. La actitud hacia la autoridad contiene cuatro aspectos de acuerdo con Muchnik G. y Seidman S. (1980): cognitiva que se basa en creencias y opiniones hacia las personas que ejercen como autoridad en su medio. El afectivo, que son los componentes afectivos de las creencias y opiniones que generan atracción o rechazo. El normativo como "debe" el ante comportarse el niño ante determinadas personas. Y el comportamiento que son las acciones que dan ante una situación específica basada en las creencias y opiniones, sentimientos y normas del niño.	1. Sumiso			
	2. De reto			
	3. Timido			
	4. Temeroso			
	5. Exige demasiada atención por parte del maestro			
	6. Obstinado			
	7. Se afana por complacer en todo			
	8. Poco cooperativo			
	9. Sensible			
	10. Sus exigencias deben satisfacerse de inmediato, se frustra con facilidad			
	11. Se muestra excitable, impulsivo			
	12. Demasiado serio o llora con facilidad			
	13. Malhumorado o resentido			X
Observaciones:				

ANEXO 2

Modificación de los reactivos de la aplicación intermuestras de la "Escala de Valoración para el Maestro" (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

REACTIVOS DE LA CONDUCTA EN EL AULA	DICTAMEN		MODIFICACIÓN
	SI	NO	
2. Se la pasa jugueteando	X		Juega durante la clase
5. Suele tararear y emitir ruidos raros	X		Repite y/o tararea ruidos anormales
8. Su coordinación es deficiente al realizar actividades propias de su edad	X		Falla al coordinar actividades propias de su edad
11. En algunas ocasiones es inquieto o activo en exceso cuando no debe ser así	X		El niño es inquieto al no saber que hacer en clase
14. No pone atención y se distrae con facilidad de sus actividades	X		
17. Deja inconclusas las cosas y no logra mantener su atención por periodos largos de tiempo	X		Deja inconclusas sus actividades al no mantener atención
20. Se le dificulta quedarse quieto o permanecer sentado	X		
23. Su ánimo cambia rápida y drásticamente	X		Es voluble en su estado de ánimo
26. Cambia demasiado de una actividad a otra	X		Cambia de una actividad a otra con facilidad
32. A menudo parece no escuchar lo que se le dice	X		
35. Se le dificulta realizar actividades que requieren de atención	X		
Observaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Los reactivos 11, 14 y 17 tienen dos opciones de respuestas. • Pareciera que la evaluación conductual se está centrando en "Tx por Déficit de Atención". • Hay conductas que tienen un origen fisiológico, no meramente social. • Se recomienda usar sinónimos para algunas palabras. 			

REACTIVOS DEL COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS	DICTAMEN		MODIFICACIÓN
	SI	NO	
1. Molesta o dice majaderías a otros niños	X		Molesta y/o dice groserías a sus compañeros
4. Se aísla de los demás compañeros	X		
7. Parece ser rechazado por el grupo	X		Es aceptado por el grupo
10. Se deja llevar con facilidad	X		Se deja llevar por sus compañeros con facilidad
13. No sabe que es jugar con equidad	X		Al jugar con sus compañeros respeta las reglas del juego
16. Parece carecer de liderazgo	X		Le gusta dirigir a sus compañeros
19. Se lleva mal con los de su mismo sexo	X		Se lleva bien con los niños de su mismo sexo
22. Provoca a otros niños o interfiere en sus actividades	X		Entorpece las actividades de sus compañeros
25. No se lleva bien con los del sexo opuesto	X		Se lleva mal con los niños del sexo opuesto
28. Pelea, golpea, da puñetazos, es agresivo, etc.	X		Es agresivo con sus compañeros
29. Se quiere pasar de listo	X		Toma ventaja sobre sus compañeros, sobrepasando límites
31. Actitud dominante; les dice a otros niños lo que tienen que hacer	X		Somete a sus compañeros
34. Agarra las cosas de los demás	X		Toma las cosas de los demás
Observaciones: <ul style="list-style-type: none"> • En el reactivo 1. Definir "molesta": • En el reactivo 3. Apreciación subjetiva se requiere <u>operacionalizar</u>, me preguntan ¿Cómo puedo evaluar el rechazo? • Los reactivos 4, 5 y 6 habría que expresarlas en conductas observables, ya que como se expresan, se prestan a la interpretación personal. • Realizar más reactivos sobre agresión verbal a parte del primero. • Se recomienda usar sinónimos para las palabras de color naranja. • Las preguntas deberán plantearse de manera grupal si es en general y no particularizaro individualizar. 			
Nota: Las conductas van a depender de la frecuencia y duración.			

REACTIVOS DE ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD	DICTAMEN		MODIFICACION
	SI	NO	
3. Sumiso	X		Es sumiso ante la autoridad
6. De reto	X		Provoca a la autoridad
9. Tímido	X		Se muestra tímido con las figuras de autoridad
12. Temeroso	X		Denota miedo ante el maestro
15. Exige demasiada atención por parte del maestro	X		Pide demasiada atención por parte del maestro
18. Obstinado	X		Se muestra terco ante sus ideas con el maestro
21. Se afana por complacer en todo	X		Busca complacer a la autoridad
24. Poco cooperativo	X		Le gusta cooperar con el maestro
27. Sensible	X		Se expresa sensible con sus maestros
30. Sus exigencias deben satisfacerse de inmediato, se frustra con facilidad	X		Busca satisfacer sus demandas de inmediato
33. Se muestra excitable, impulsivo	X		Sus comportamientos son impulsivos
36. Demasiado serio o llora con facilidad	X		Expresa sus emociones
37. Malhumorado o resentido		X	
Observaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación operacional de sumiso y tímido. • En el reactivo 18 definir. ¿Qué es obstinado? • Los reactivos 30, 33 y 36 tienen dos opciones de respuestas. 			

Piloteo de la “Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

Nombre del Maestro: _____ **Sexo:** _____
Edad: _____ **Grado Escolar:** _____ **Años de experiencia:** _____
Nombre del Niño: _____ **Sexo:** _____
Edad: _____ **Grado Escolar:** _____ **Régimen:** _____

INSTRUCCIONES: A continuación aparecen algunos términos descriptivos de conductas relacionadas con el (la) niño (a) dentro de la escuela. Marque con **1** si su respuesta es **NUMCA**, con un **2** si es **A VECES**, **CASI SIEMPRE** con **3** y con **4 SIEMPRE**. Por favor conteste todas las preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas, estas serán confidenciales.

1. Molesta y/o dice groserías a sus compañeros. _____
2. Juega durante la clase. _____
3. Es sumiso ante la autoridad. _____
4. Se aísla de los demás compañeros. _____
5. Repite y/o tararea ruidos anormales. _____
6. Provoca a la autoridad. _____
7. Es aceptado por el grupo. _____
8. Falla al coordinar actividades propias de su edad. _____
9. Se muestra tímido con las figuras de autoridad. _____
10. Se deja llevar por sus compañeros con facilidad. _____
11. El niño es inquieto al no saber que hacer en clase. _____
12. Denota miedo ante el maestro. _____
13. Al jugar con sus compañeros respeta las reglas del juego. _____
14. No pone atención y se distrae con facilidad de sus actividades. _____
15. Pide demasiada atención por parte del maestro. _____
16. Le gusta dirigir a sus compañeros. _____
17. Deja inconclusas sus actividades al no mantener atención. _____
18. Se muestra terco ante sus ideas con el maestro. _____
19. Se lleva bien con los niños de su mismo sexo. _____
20. Se le dificulta quedarse quieto o permanecer sentado. _____
21. Busca complacer a la autoridad. _____
22. Entorpece las actividades de sus compañeros. _____
23. Es voluble en su estado de ánimo. _____
24. Le gusta cooperar con el maestro. _____
25. Se lleva mal con los niños del sexo opuesto. _____
26. Cambia de una actividad a otra con facilidad. _____
27. Se expresa sensible con sus maestros. _____
28. Es agresivo con sus compañeros. _____
29. Toma ventaja sobre sus compañeros, sobrepasando límites. _____
30. Busca satisfacer sus demandas de inmediato. _____
31. Somete a sus compañeros. _____
32. A menudo parece no escuchar lo que se le dice. _____
33. Sus comportamientos son impulsivos. _____
34. Toma las cosas de los demás. _____
35. Se le dificulta realizar actividades que requieren de atención. _____
36. Expresa sus emociones. _____

Corrección de los reactivos del aplicación del piloteo de la "Escala de Valoración para el Maestro" (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

Nombre del Maestro: _____ **Sexo:** _____

Edad: _____ **Grado Escolar:** _____ **Años de experiencia:** _____

Nombre del Niño: _____ **Sexo:** _____

Edad: _____ **Grado Escolar:** _____ **Régimen:** _____

INSTRUCCIONES: A continuación aparecen algunos términos descriptivos de conductas relacionadas con el (la) niño (a) dentro de la escuela. Marque con **1** si su respuesta es **NUMCA**, con un **2** si es **A VECES**, **CASI SIEMPRE** con **3** y con **4 SIEMPRE**. Por favor conteste todas las preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas, estas serán confidenciales.

- | | |
|--|---------------|
| 1. Molesta y/o dice groserías a sus compañeros. / A OTROS NIÑOS | _____ |
| 2. Juega durante la clase. | _____ X _____ |
| 3. Es sumiso ante la autoridad. | _____ X _____ |
| 4. Se aísla de los demás compañeros. / ALEJA | _____ |
| 5. Repite y/o tararea ruidos anormales. | _____ X _____ |
| 6. Provoca a la autoridad. / RETA | _____ |
| 7. Es aceptado por el grupo. | _____ X _____ |
| 8. Falla al coordinar actividades propias de su edad. / LE CUESTA TRABAJO | _____ |
| 9. Se muestra tímido con las figuras de autoridad. | _____ X _____ |
| 10. Se deja llevar por sus compañeros. | _____ X _____ |
| 11. El niño es inquieto al no saber que hacer en clase. / SE MUESTRA INTRANQUILO | _____ |
| 12. Denota miedo ante el maestro. / MANIFIESTA | _____ |
| 13. Al jugar con sus compañeros respeta las reglas del juego. | _____ X _____ |
| 14. No pone atención y se distrae con facilidad de sus actividades. | _____ X _____ |
| 15. Pide demasiada atención por parte del maestro. / QUIERE TODA LA ATENCION | _____ |
| 16. Le gusta dirigir a sus compañeros. | _____ X _____ |
| 17. Deja inconclusas sus actividades al no mantener atención. / PENDIENTES | _____ |
| 18. Se muestra terco ante sus ideas con el maestro. / DEFIENDE SUS | _____ |
| 19. Se lleva bien con los niños de su mismo sexo. / IDENTIFICA | _____ |
| 20. Se le dificulta quedarse quieto o permanecer sentado. | _____ X _____ |
| 21. Busca complacer a la autoridad. / QUEDAR BIEN CON | _____ |
| 22. Entorpece las actividades de sus compañeros. / OBSTACULIZA | _____ |
| 23. Es voluble en su estado de ánimo. / CAMBIANTE | _____ |
| 24. Le gusta cooperar con el maestro. / AYUDAR AL MAESTRO EN SUS ACT. | _____ |
| 25. Se lleva mal con los niños del sexo opuesto. | _____ X _____ |
| 26. Cambia de una actividad a otra con facilidad. | _____ X _____ |
| 27. Se expresa sensible con sus maestros. / MUESTRA AFECTIVO | _____ |
| 28. Es agresivo con sus compañeros. | _____ X _____ |
| 29. Toma ventaja sobre sus compañeros, sobrepasando límites. | _____ X _____ |
| 30. Busca satisfacer sus demandas de inmediato. / NECESIDADES | _____ |
| 31. Somete a sus compañeros. / INCOMODA O FASTIDIA | _____ |
| 32. A menudo parece no escuchar lo que se le dice. / NO SEGUIR INSTRUCCIONES | _____ |
| 33. Sus comportamientos son impulsivos. / ARREBATADOS | _____ |
| 34. Toma las cosas de los demás. / OBJETOS QUE NO SON SUYOS | _____ |
| 35. Se le dificulta realizar actividades que requieren de atención. | _____ X _____ |
| 36. Expresa sus emociones. / SENTIMIENTOS A LOS DEMAS | _____ |

“Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

Nombre del Maestro: _____ **Sexo:** _____

Edad: _____ **Grado Escolar:** _____ **Años de experiencia:** _____

Nombre del Niño: _____ **Sexo:** _____

Edad: _____ **Grado Escolar:** _____ **Régimen:** _____

INSTRUCCIONES: A continuación aparecen algunos términos descriptivos de conductas relacionadas con el (la) niño (a) dentro de la escuela. Marque con **1** si su respuesta es **NUMCA**, con un **2** si es **A VECES**, **CASI SIEMPRE** con **3** y con **4 SIEMPRE**. Por favor conteste todas las preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas, estas serán confidenciales.

1. Molesta y/o dice groserías a otros niños. _____
2. Juega durante la clase. _____
3. Es sumiso ante la autoridad. _____
4. Se aleja de los demás compañeros. _____
5. Repite y/o tararea ruidos anormales. _____
6. Reta a la autoridad. _____
7. Es aceptado por el grupo. _____
8. Le cuesta trabajo realizar sus actividades y tareas. _____
9. Se muestra tímido con las figuras de autoridad. _____
10. Se deja llevar por sus compañeros. _____
11. Se muestra intranquilo durante la clase. _____
12. Manifiesta miedo ante el maestro. _____
13. Al jugar con sus compañeros respeta las reglas del juego. _____
14. No pone atención y se distrae con facilidad de sus actividades. _____
15. Quiere toda la atención por parte del maestro. _____
16. Le gusta dirigir a sus compañeros. _____
17. Deja pendientes sus actividades al no mantener atención. _____
18. Es terco(a) en sus ideas con el maestro. _____
19. Se identifica con los niños de su mismo sexo. _____
20. Se le dificulta quedarse quieto o permanecer sentado. _____
21. Busca complacer a los maestros. _____
22. Dificulta las actividades de sus compañeros. _____
23. Cambia constantemente de estado de ánimo. _____
24. Le gusta ayudar al maestro en sus actividades. _____
25. Se lleva mal con los niños del sexo opuesto. _____
26. Cambia de una actividad a otra con facilidad. _____
27. Se muestra afectivo con sus maestros. _____
28. Es agresivo con sus compañeros. _____
29. Toma ventaja sobre sus compañeros, sobrepasando límites. _____
30. Busca satisfacer sus necesidades de inmediato. _____
31. Incomoda a sus compañeros. _____
32. No escucha lo que se le dice. _____
33. Se comporta impulsivamente. _____
34. Coge las cosas de sus compañeros. _____
35. Se le dificulta realizar actividades que requieren de atención. _____
36. Dice lo que siente. _____

ANEXO 6

Plantilla de Calificación Escala de Valoración para el Maestro” (EVM) sobre la conducta del niño en el aula

DATOS DEL EVALUADOR:

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____ **SEXO:** _____

DATOS DEL NIÑA (O):

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____ **SEXO:** _____

GRADO ESCOLAR: _____ **RÉGIMEN:** _____ **FECHA:** _____

MOTIVO DE CONSULTA: _____

NORMAS A UTILIZAR: _____

PERCENTIL	CONDUCTA EN EL AULA	COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS	ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD	EVM	PERCENTIL
99					99
95					95
90					90
80					80
75					75
70					70
60					60
50					50
40					40
30					30
25					25
20					20
10					10
5					5

PUNTUACIÓN BRUTA _____

PUNTUACIÓN BRUTA _____

PUNTUACIÓN NORMALIZADA _____

PUNTUACIÓN NORMALIZADA _____

DIAGNÓSTICO: _____

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association. (APA). (1980, 1987, 1994). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Ediciones III, III/R y IV. Washington: Author.

Anastasi, A. (1976). Test Psicológicos. España. Colección Psicológica y Educación. 3º Edición.

Anastasi, A. (1978) Test Psicológicos. España. Colección Psicológica y Educación. 3ª. Edición.

Anastasi, A & Urbina S. (1998) Test Psicológicos. 7ª. Edición. Ed. Prentice Hall. México.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bautista E. M. (2000) Perfil Auto descriptivo de un grupo de agentes de seguros. Tesis Licenciatura en Psicología UNAM.

Brown F. G. (1980) Principios de la medición en psicología y educación. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C. V. México.

Cerda, E. (1989) Psicología Aplicada. 9ª. Edición. Barcelona. Editorial Herder.

Cofer C.N. & Appley M.H. (1975) Psicología de la Motivación: Teoría e investigación. Editorial. Trillas.

Cohen, R.J. (1992) Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición. 4ª. Edición. 2001. Ed. Mc Graw-Hill. México.

Craig, G. (1996). Desarrollo Psicológico. México: Prentice Hall, Hispanoamericana.

Erikson, E. (1963). Infancia y Sociedad, Nueva York, Norton.

Erikson E. H. (1968). Identidad, juventud y crisis. New York: Norton.

Freud, S. (1919/1957) Five lectures in psychoanalysis. In. J. Strachey (Ed. And Trans), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 11).

García H. A. y García H. H. (1999) El perfil del puesto del agente de la policía fiscal federal mediante la Técnica de Cleaver. Tesis UNAM. Facultad de Psicología.

Herrans, L.L. (1985). Psicología y medición: el desarrollo de las pruebas psicológicas en Puerto Rico. Edit. Limusa, México. 1º edición.

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A development account. American Psychologist.

Magnusson, D. (1990). Teoría de los Test: psicometría diferencial aplicada, orientación vocacional (2º edición). México. Trillas.

Maier, H. (1979) Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Morales, M. (1990) Psicometría aplicada. 2ª. Edición. Y Magnusson, D. (1967) Teoría de los Test. México. Trillas.

Mussen, P.H., Conger, J.J., y Kagan, J. (1969) Desarrollo del Niño y su Personalidad. New York: Harper y Row.

Papalia, D.E., Wendkos, S. (1993) Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. Mc Graw-Hill, México.

Piaget, J (1965). The moral judgment in the child. New Cork: Basic Books.

Piaget, J. (1984) Seis Estudios de Psicología. Barral Editores S.A. España.

Watson, R. I. (1979). Psicología infantil. Madrid, España: ed. Aguilar.

Zazzo, R. Alphantery, H.G. (1980). Tratado de psicología del niño. Madrid, España: Morata.