



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

**INFLUENCIA DE LOS PARES EN LAS ATRIBUCIONES DE  
CAUSALIDAD DE NIÑOS PREESCOLARES CON CONDUCTAS  
DISRUPTIVAS**

**PRESENTA**

**Claudia Jessica Gaspar Solís**

**PARA OBTENER POR EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EN  
PSICOLOGÍA**

**TUTORA**

**Dra. Cecilia Méndez Sánchez**

**COMITÉ TUTORIAL**

**Dr. Rodrigo Carranza Jasso**

**Dra. Ma. De Lourdes Cortés Ayala**

**Aguascalientes, Ags., 27 de mayo de 2019**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA  
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
P R E S E N T E

Por medio del presente como comité tutorial designado de la estudiante **CLAUDIA JESSICA GASPAR SOLIS** con ID 16616 quien realizó la tesis titulada: **INFLUENCIA DE LOS PARES EN LAS ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD DE NIÑOS PREESCOLARES CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS** y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO** para que ella pueda proceder a imprimirla y así continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, nos permitimos enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

*"Se Lumen Proferre"*

Aguascalientes, Ags., a 27 de mayo de 2019.

Dra. Cecilia Méndez Sánchez

Dr. Rodrigo Carranza Jasso

Dra. Ma. de Lourdes Cortés Ayala

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Secretaria Técnica del Programa de Posgrado de la Maestría en Investigación en Psicología





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

Asunto: Conclusión de Tesis  
DEC. CCS Y H OF. N° 0309

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA**  
**DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**  
**P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: "INFLUENCIA DE LOS PARES EN LAS ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD DE NIÑOS PREESCOLARES CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS", presentado por la sustentante **CLAUDIA JESSICA GASPAS SOLIS** con ID. 16616, egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA**, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**A T E N T A M E N T E**  
**"SE LUMEN PROFERRE"**

**Aguascalientes, Ags., 28 de Mayo del 2019**

**MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA**  
**D E C A N A**

c.c.p. Dr. Alfredo López Ferreira. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.  
c.c.p. Dr. Pedro Palacios Salas. Secretario Técnico del Posgrado  
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar  
c.c.p. Lic. Claudia Jessica Gaspar Solis. Egresada de la Maestría en Investigación en Psicología  
c.c.p. Archivo

### **Agradecimientos**

Agradezco al Instituto de Educación de Aguascalientes por la valiosa oportunidad que me brindó para realizar mis estudios de posgrado a través del programa Beca Comisión que se me otorgó durante los dos años de Maestría. Así mismo agradezco a mi tutora, la Dra. Cecilia Méndez Sánchez por su paciencia, su tiempo, sus comentarios y sus retroalimentaciones hacia mi trabajo. Agradezco además a mis lectores, el Dr. Rodrigo Carranza Jasso por sus asesorías y cultivar en mi esa búsqueda por dar explicaciones científicas, agradezco su apertura y confianza en mi trabajo. Gracias a la Dra. Ma. de Lourdes Cortés Ayala, por su retroalimentación e interés a lo largo de todo el proceso. También agradezco al Dr. Charles Ysaac Da Silva Rodríguez y a su asistente Alan Saldana por haberme recibido durante mi Estancia Académica, sus comentarios, sugerencias y enseñanzas sobre análisis de datos me siguen impulsando a seguir aprendiendo.

Además de mis profesores, agradezco a todos los participantes y personal institucional (de BIFAM- Unidad de Investigación en Psicología) que hicieron posible llevar a cabo el Estudio Piloto y el Estudio Final (Instituciones públicas de Preescolar de Zona Escolar 029 de Educación Regular- Instituto de Educación de Aguascalientes).

También quiero agradecer a mi esposo, José Manuel por su apoyo y paciencia durante todo este tiempo de estudio y por supuesto a mi pequeño Kahlil, por su compañía y alegría a lo largo del proceso. Finalmente agradezco a mi madre, Maribel Solís, a mis hermanas, Sareth, Verónica y Karla, como a mis suegros, Ana Bertha Chávez y Gregorio De Loera por apoyarme con el cuidado y amor brindado a Kahlil, gracias a ello pude terminar los capítulos de este texto.

Este camino lo realice junto a mis compañeros de Laboratorio y de Maestría, a quienes agradezco el compartir conmigo ideas y experiencias tanto personales como académicas. Finalmente doy gracias por su paciencia en la última fase del proceso a mi Jefe, Salvador Sánchez y compañeros de trabajo, Geovana Aguilar, Salvador Flores, Yessica Flores, Lizeth Estrada, Thalía Santillán y Evelyn Sedano.



*A Kahlil Alejandro*

*A mi padre Raúl Gaspar Posada y mi madre Maribel Solís Iraburo*

## Índice general

Introducción .....	7
Capítulo 1. Aspectos básicos de la conducta disruptiva y sus características en la edad preescolar	10
Revisión del concepto .....	10
Tipos de conducta disruptiva .....	12
Conductas agresivas.....	12
Conductas incompatibles .....	15
Conductas autolesivas.....	16
Conductas autoestimulativas .....	16
Continuidad en el desarrollo de las conductas disruptivas.....	17
Conductas disruptivas en la edad preescolar y sus consecuencias .....	18
Capítulo 2. Atribuciones de causalidad y su relación con la conducta disruptiva infantil .....	21
Modelos de atribución causal.....	24
El proceso de atribución causal .....	25
Atribuciones de causalidad en niños preescolares.....	28
El rol de las atribuciones en la conducta disruptiva. ....	32
Planteamiento del problema.....	36
Objetivo .....	38
Objetivos Particulares .....	38
Capítulo 3. Método .....	39
Participantes .....	39
Materiales .....	41
Materiales para la selección de participantes .....	41
Materiales relacionados con la tarea y la recolección de datos.....	41
Materiales relacionados con el espacio físico o ambiente de la tarea estructurada.....	42
Aparatos de grabación .....	43
Formato de consentimiento informado para padres.....	43
Calendario de participación .....	43
Software .....	43

Procedimiento .....	<b>43</b>
Elaboración de herramientas para selección de la muestra .....	44
Estudio Piloto.....	52
Estudio Final .....	55
Capítulo 4. Resultados .....	59
Capítulo 5. Discusión y conclusiones .....	74
Referencias.....	81
Anexos .....	94
Anexo A .....	<b>95</b>
Anexo B.....	<b>100</b>
Anexo C.....	<b>104</b>
Anexo D .....	<b>106</b>
Anexo E.....	<b>107</b>
Anexo F.....	<b>108</b>
Anexo G .....	<b>109</b>
Anexo H .....	<b>110</b>
Conductas Agresivas.....	110
Conductas autolesivas.....	110
Conductas autoestimulativas.....	111
Conductas incompatibles.....	112
Anexo I.....	<b>114</b>
Anexo J.....	<b>115</b>
Anexo K .....	<b>116</b>

**Índice de tablas**

Tabla 1. Categorías que definen conductas disruptivas en el ámbito clínico ..... 11

Tabla 2. Composición y distribución de la muestra ..... 39

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión de los participantes ..... 40

Tabla 4. Resultados del primer análisis de jueces ..... 46

Tabla 5. Variables de la conducta agresiva y autolesiva con indicadores ..... 48

Tabla 6. Variables de la conducta autoestimulativa e incompatible con indicadores ..... 49

Tabla 7. Modificaciones a la ROHIS-P ..... 52

Tabla 8. Cambio que se realizaron en las preguntas para provocar atribuciones ..... 54

Tabla 9. Respuestas espontáneas e inducidas durante el proceso ..... 60

Tabla 10. Respuestas espontáneas e inducidas dadas por los niños ..... 61

Tabla 11. Causas a lo largo del estudio ..... 64

Tabla 12. Participante B, ejemplo de proceso ..... 68

Tabla 13. Participante A, ejemplo de proceso ..... 70

Tabla 14. Participante C, ejemplo de proceso ..... 72

Tabla 15. Participante D, ejemplo de proceso ..... 73

Tabla 16. Indicadores y ejemplos conductuales para la conducta agresiva ..... 110

Tabla 17. Indicadores y ejemplos conductuales para la conducta autolesiva ..... 111

Tabla 18. Indicadores y ejemplos conductuales para la conducta autoestimulativa ..... 112

Tabla 19. Análisis de Q de Cochran de indicadores y ejemplos conductuales para la conducta incompatible del LICCD ..... 113

### Índice de gráficas y figuras

Figura 1. Antecedentes causales y su funcionamiento.....	27
Figura 2. Esquema del procedimiento.....	44
Figura 3. Procedimiento de la sesión de observación.....	57
Figura 4. Promedio de respuestas del niño con CD y sus pares.....	59
Figura 5. Distribución de material en Evaluación inicial y Evaluación posterior.....	115
Figura 6. Distribución de material en la fase de observación B y C.....	115



## Resumen

La conducta disruptiva (CD) impacta en el rendimiento académico, comportamiento social y autoestima de los niños, siendo una preocupación para psicólogos, profesores y padres. Es un potencial problema social, debido a que el 26.6 % de los niños y adolescentes mexicanos presentan CD implícitamente en algún trastorno conductual y emocional (INEGI, 2014). Comprender el significado que tiene la CD para los propios niños es posible mediante las atribuciones de causalidad. Poco se sabe sobre lo que ocurre con las atribuciones en edades tempranas y de cómo influyen los otros en su formación/mantenimiento/cambio, menos aun cuando se trata CD. Este trabajo pretende identificar cómo se da la influencia de las atribuciones de los pares (de cuatro y cinco años) en las atribuciones que realiza el niño con CD sobre sus propios comportamientos. Participaron 20 niños de cuatro y cinco años, cuatro de cuatro años los que presentaban CD. El resto de los niños formó parte de las situaciones de observación estructurada. La tarea fue grabada y consistió en un juego reglado que se repitieron los niños con CD a lo largo de cuatro fases: de evaluación inicial (solos), dos de interacción intermedias aleatorizadas (con pares de la misma edad y mayores) y la evaluación posterior (solos). Para inducir atribuciones se realizaron preguntas adaptadas de la metodología de Méndez-Sánchez (2015). Los resultados mostraron que los participantes emitieron atribuciones espontáneas e inducidas y que los niños con CD retomaban causas externas e inestables cuando jugaban con pares de la misma edad y causas internas y estables cuando interactuaban con pares mayores, siendo variable en ambos casos la dimensión de estabilidad/inestabilidad.

*Palabras clave: atribuciones de causalidad, conducta disruptiva, preescolares, pares, juego.*

### Abstract

Disruptive behavior (DB) impacts the academic performance, social behavior and self-esteem of children, being a concern for psychologists, teachers and parents. It is a potential social problem, 26.6% of Mexican children and adolescents have implicit DB in some behavioral and emotional disorders (INEGI, 2014). Understanding the meaning that DB has for children is possible through attributions of causality. Little is known about what happens with attributions at an early age and how others influence their origin/maintenance/change, less so when it comes to DB. This research aims to identify how the influence of the pair's attributions (of four and five years old) influences the attributions that the child with DB makes on their own behaviors. Twenty children of four and five years old participated, four of four years of age presented the DB. The rest of the children were part of the structured observation situations. The task was recorded and involved a regulated game that was repeated by children with DB throughout four phases: initial evaluation (alone), two intermediate randomized interaction (with peers of the same age and older) and the subsequent evaluation (alone) In order to induce attributions, questions adapted from the methodology of Méndez-Sánchez (2015) were asked. The results showed that the participants emitted spontaneous and induced attributions and that the children with DB retake external and unstable causes when they played with pairs of the same age and internal and stable causes when they interacted with older pairs, being variable in both cases the stability dimension /instability.

*Keywords: attributions of causality, disruptive behavior, preschoolers, peers, play.*

## Introducción

Los problemas de conducta infantil han sido foco de atención debido a los costos combinados en su atención, servicios sociales y educativos representan costos hasta diez veces mayor para los niños que presentan estas dificultades (Furlong et al., 2012). No sorprende entonces la inversión en programas que emplean sus esfuerzos en modificar los comportamientos de los niños y disminuir la problemática. Ahora bien, cuando se revisa la literatura existente acerca del porqué ocurren estas conductas disruptivas se encuentran explicaciones que mencionan desajustes en el contexto sea este familiar, escolar o social y que de mantenerse a lo largo del desarrollo traen al niño una serie de etiquetas, así como dificultades que afectan su adaptación y aprendizaje de nuevas habilidades para la vida (García, 2011).

La conceptualización de estas conductas problemáticas ha ido cambiando, así por ejemplo se ha encontrado que en los años 80's se realizó una de las primeras elaboraciones del constructo en los manuales de DSM y CIE que distinguió entre niños con conductas alteradas y disociales; esta descripción se relaboró en los años 90's mencionando a la conducta como infracontrolada, con características propias que incluían impulsividad, hiperquinesia e inatención (Avilés, 2004). En años más recientes, al analizar las conductas disruptivas desde la perspectiva de los niños, se ha encontrado que, en medidas de autoinforme, las niñas mencionan índices más altos de malestar emocional que los niños (Escamilla et al., 2011) aunque son estos últimos los que tienen mayor proporción de diagnóstico (Hernández, Guadarrama, López & Márquez-Mendoza, 2017), por lo que en el estudio de las conductas disruptivas se ha puesto el foco de atención hacia las primeras etapas del desarrollo infantil (Vite, Alfaro, Pérez & Miranda, 2015).

En este punto habrá que recordar que las dificultades en el mundo social que traen consigo las conductas disruptivas se vuelven más evidentes cuando el niño inicia su proceso escolar, sobre todo cuando al socializar con sus pares y otros adultos ajenos a la familia. La convivencia escolar con estos agentes cubre gran parte de las horas del día (jornada escolar) y en este tiempo el niño tiene la oportunidad de aprender con los otros y de los otros nuevos comportamientos, el niño tiene entonces la oportunidad de ir formando experiencias de vida. Es por ello, que en esta tesis se retoma a los pares para observar de qué manera tienen influencia en las explicaciones que tienen los niños con conducta disruptiva sobre sus propios comportamientos, dado que una característica que tienen los niños es encontrar explicaciones a los hechos que viven y a su ocurrencia, lo que hace que puedan construir cognitivamente la experiencia de una forma significativa para sí mismos, sobre todo cuando se trata de explicar los propios comportamientos o los de otros (Bertoglia, 2005). Por consiguiente, la

interacción con sus pares y otros agentes sociales proporciona al niño un marco de referencia para comportarse ya que en ese intercambio se valida, rectifica o desaprueban conductas sociales (Ison-Zintilini & Morelato-Giménez, 2007) y también un marco para formar procesos psicológicos.

Estas funciones psicológicas superiores que los niños forman en la interacción social “aparecen en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico...al principio como categoría intersíquica y luego en interior del niño como categoría intrapsíquica” (Vigotski 1931, p. 150), por lo que se esperaría que las atribuciones causales también siguieran este proceso, siendo esto un aspecto que se busca esclarecer en este estudio, aunque enfocándolo únicamente en la interacción con los pares.

Así, por ejemplo, cuando se analiza el discurso de los niños se puede encontrar que mencionan distintas causas para explicar su conducta y la de los otros, a veces la relacionan con una cuestión de capacidad o de esfuerzo, como han dejado ver las algunas investigaciones realizadas en el campo de aprendizaje académico dentro de los estudios motivacionales (e.g. Del-Valle, 2019; Valenzuela, 2017). Valdría la pena analizar que causas se configuran en la interacción con los demás, analizando si estas se internalizan o simplemente pasan desapercibidas sobre todo cuando se trata de explicar los propios comportamientos (autoatribuciones). Estas últimas explicaciones o atribuciones de causalidad serán objeto de estudio a lo largo de todo el documento enfocadas hacia las conductas disruptivas que manifiestan los niños desde muy temprana edad.

Por tanto, será necesario explicitar qué es una conducta disruptiva, identificar su clasificación y características particulares en los niños preescolares ubicándolas dentro del proceso de desarrollo psicológico, por lo que el capítulo uno se enfoca principalmente en estos aspectos. Lo que deja ver este capítulo es, en primer lugar, la necesidad del estudio de estas conductas desde la experiencia y perspectiva de los niños y en segundo lugar una definición clara que explicita a que se refiere una conducta disruptiva.

Una forma de entender a la conducta disruptiva sería desde el marco de las atribuciones de causalidad, ya que permite comprender la conducta desde la perspectiva del actor y desde la perspectiva del observador. Las atribuciones de causalidad o explicaciones sobre los resultados de una conducta o un hecho (Weiner, 1986), se analizan desde los supuestos planteados por Weiner desde sus inicios, así como algunas revisiones que han aportado otros autores en su misma línea de pensamiento. Las atribuciones de causalidad resultan ser una forma básica de cognición social y algunas investigaciones han buscado identificar los procesos a través de los cuales se forman, aunque estos estudios se han enfocado más en la diada niño-padres (Corina, 2010) o profesores, más que en las relaciones con los pares. Por ello, en el capítulo dos se hace una revisión de los estudios sobre

atribuciones de causalidad en niños, dedicando un apartado a niños pequeños y otro más a lo que se ha encontrado respecto de los resultados de la conducta disruptiva. Una vez que termina el recorrido teórico se planteamiento del problema de investigación y posteriormente el objetivo de la investigación.

Al analizar aspectos de desarrollo en este planteamiento del problema se decidió que la forma más adecuada de abordar la investigación sería por medio de una actividad lúdica, de ahí que el capítulo tres se plante el método, retomando el procedimiento en tres fases que incluían la construcción de herramientas para la selección de la muestra, el estudio piloto y la aplicación del estudio final. La descripción detallada del procedimiento lleva de la mano al lector a entender qué fue lo que se realizó y cómo se hizo con el propósito de que sirva como una guía de replicación del estudio desde la elaboración de los instrumentos para la selección de los participantes, la aplicación del estudio piloto y la puesta en marcha del estudio final.

Los resultados encontrados se revisan a detalle en el capítulo cuatro, primero de una forma cuantitativa y posteriormente de una forma cualitativa; se exponen primero los resultados del análisis de ANOVA para después detallar la frecuencia de las respuestas de los niños ante la pregunta para inducir atribuciones o bien aquellas atribuciones que daban de forma espontánea, para después detallar ejemplos del proceso a manera descriptiva.

Hacia el final de este escrito, en el capítulo cinco, se discuten los resultados y se presentan las conclusiones en torno al papel de las atribuciones de causalidad de los pares en las autoatribuciones que realiza el niño con conducta disruptiva. La discusión gira entorno a aquellas atribuciones que el niño mantuvo a lo largo de las fases de observación y aquellas atribuciones que adquiere cuando interactúa con sus iguales. Se pone de manifiesto que en el proceso de interacción lúdica que entablaron los niños con CD y sus pares se generaron atribuciones de causalidad que no habían considerado y cómo estas fueron retomadas en diferentes momentos de las fases de observación, destacando aquellas que el niño retomaba de sus pares mayores. Se discuten cuestiones como la importancia del juego como estrategia para la evaluación de las atribuciones en los niños, así como la necesidad de retomar las propias palabras de los niños para expresar sus causas, evitando el sugerir atribuciones elaboradas con lenguaje adulto de difícil comprensión para los niños. Las conclusiones del estudio marcan un camino para la replicación del estudio y que se concluye que la metodología favoreció que los niños pudieran emitir atribuciones al tiempo que escuchaban la retroalimentación de sus pares, de manera que el procedimiento permitió apreciar las modificaciones de las autoatribuciones de una manera interactiva o en compañía de otros.

## **Capítulo 1. Aspectos básicos de la conducta disruptiva y sus características en la edad preescolar**

Las conductas disruptivas (CD) traen consigo consecuencias negativas al niño en los diferentes contextos donde se desarrolla (Cline, 2018) e implican un riesgo psicosocial a largo plazo y un coste social considerable (Costello y Maughan, 2015). Las principales conductas identificadas en niños preescolares se relacionan con la agresión, la autoagresión, la desobediencia, las rabietas severas y desobediencia, entre otras (Keenan & Wakschlag, 2004). Estas conductas problemáticas en algunos casos mantienen estabilidad en la etapa preescolar hasta la etapa escolar (Keenan, et al., 2011) por lo que comprender los aspectos que influyen en su aparición y modificación resulta una necesidad, más cuando se sabe que los síntomas y desórdenes psiquiátricos que comienzan en edades tempranas pueden persistir hasta la edad adulta y asociarse a trastornos psiquiátricos (Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez & Martínez-Vélez, 2002), siendo su incidencia cónica y prolongada (Medina-Mora & cols., 2003; 2005; Insel & Fenton, 2005), por lo que comprender las causas y las variables implicadas en la aparición de las conductas disruptivas resulta de interés sobre todo en sus primeras manifestaciones. Es por esta razón que el objetivo del presente capítulo consiste en realizar una revisión de las principales CD y algunas teorías explicativas de su aparición, para después identificar cuáles son sus particularidades en la etapa preescolar.

### **Revisión del concepto**

La conducta disruptiva resulta difícil de definir por la diversidad de conceptos existentes. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2013) menciona que la CD se asocia a una rotura o interrupción brusca del niño con el contexto. En Psicología las definiciones varían en función del campo de aplicación o según las características de la conducta y su intensidad (trastorno- conducta problemática). Así, por ejemplo, desde la Psicología Educativa encontramos algunas definiciones como las siguientes: 1) las CD se refieren a aquellos problemas de comportamiento que obstaculizan el desarrollo de la docencia (Álvarez, Castro, González-González de Mesa, Álvarez & Campo, 2016), 2) comportamientos persistentes que interrumpen actividades escolares o de enseñanza-aprendizaje, distorsionando el desarrollo normal de las tareas de manera que el profesor requiera invertir tiempo y recursos personales en su afrontamiento, 3) comportamiento del alumno o grupo escolar que fragmenta tanto la enseñanza como el aprendizaje y cuyo objetivo es que éste proceso no se dé o se interrumpa, retrasando el aprendizaje y haciéndolo más difícil, al tiempo que entorpece y desata conflictos interpersonales entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos (Uruñuela, 2010). Estas definiciones dejan ver, por un lado, la intencionalidad del comportamiento en una relación

interpersonal de enseñanza-aprendizaje, además de explicitar que la conducta es un obstáculo tanto para el aprendizaje del niño que la lleva a cabo, como para el resto del grupo. Este tipo de conductas se conoce como conductas disruptivas instruccionales (Gotzens, Badia, Genovard & Dezcallar, 2010).

En el ámbito clínico, las conductas disruptivas se han incluido en tres principales categorías: 1) dentro de las conductas externalizas, 2) implícitas en problemas psicológicos específicos, sobre todo cuando se hace referencia a la agresividad, 3) conductas normativas para la edad, es decir que no están clasificadas como trastornos pero que limitan al niño en su desarrollo, requiriendo de intervención. Algunos ejemplos de estas categorías se engloban en la Tabla 1.

Tabla 1.

Categorías que definen conductas disruptivas en el ámbito clínico

<b>Clasificación de la CD</b>	<b>Conductas externalizas</b>	<b>Problemas psicológicos específicos: agresión</b>	<b>Conductas normativas para la edad</b>
Autor	Alarcón, y Bárrig JÓ (2015)	Alvis, Arana, Restrepo y Hoyos (2015)	López-Hernández (2014)
Ejemplo de definición	Conductas de agresión, falta de atención, desobediencia y conducta delictiva.	Conducta intencional orientada hacia otro y que busca hacer daño físico o verbal. Esta conducta se asocia a ira y hostilidad	Comportamientos que implican una limitación en el desarrollo evolutivo del niño, dificultando su aprendizaje para el desarrollo de relaciones sociales adaptativas, tanto con adultos como con sus iguales, incluyendo alguno de las siguientes conductas: agresividad, desobediencia, negación o el desafío ante la demanda de sus padres u otros adultos significativos

Nota: elaboración propia

Además de las categorías anteriores, una cuarta categoría, que no entabla una definición clara de las conductas disruptivas, en ocasiones las retoma como sinónimo de problemas de conducta, y establece que se integran dentro de algún trastorno psicológico, sea por ejemplo el trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, el Trastorno Negativista Desafiante y el Trastorno Disocial (Giménez-García, 2014; Gil-Iñiguez, 2014, Center for Behavioral Health Statistics and Quality. 2016), el problema con ello es que se encuentra el caso de que las conductas disruptivas remitan a trastorno o se habla de una comorbilidad (Carbonneau, Boivin, Brendgen, Nagin & Tremblay, 2016), esto hace que no quede claro si se trata del primero o de la segunda.

Las definiciones anteriores tienen aspectos comunes como la discordancia de la conducta con la situación y la disminución de la adaptabilidad al contexto, estas características se han retomado para realizar una definición más precisa, ya que la conducta disruptiva sería aquella conducta o conductas que realiza el niño, que resulta(n) inesperada (s), descontextualizada (s) o poco adaptativa (s), pero que tiene (n) una finalidad, tiende( n) a limitar o reducir cualquier interacción con otras personas desorganizando el contexto y que pueden llegar a ser dañinas para él o para otros, en otras palabras la conducta disruptiva bloquea la interacción y el aprendizaje (Aparicio, 2013), limitando al niño para adquirir nuevos comportamientos y experiencias. Ante la definición aparecen las preguntas ¿cuáles son los distintos tipos de conductas disruptivas? y ¿cómo se definen?

Sturmey, Carlsen, Crisp y Newton (1988), Luciano (1988) y posteriormente Herruzo, Luciano y Pino, (2001) clasifican las conductas disruptivas en cuatro grupos: a) conductas agresivas, b) conductas autoestimulativas, c) conductas autolesivas y d) conductas incompatibles. Estos cuatro grupos principales, tienen sus propias características y explicaciones por las que se presentan en los niños, mismas que se presentaran en los siguientes apartados.

#### **Tipos de conducta disruptiva**

Las conductas disruptivas se clasifican en cuatro grupos: a) conductas agresivas, b) conductas incompatibles c) conductas autolesivas (Luciano, 1988; Herruzo, Luciano & Pino, 2001) y d) conductas autoestimulativas (Sturmey, Carlsen, Crisp & Newton 1988). Estas conductas tienen en común las siguientes características: 1) Su presencia va desde comportamientos problemáticos hasta trastornos<sup>1</sup>, 2) en ambos extremos traen consecuencias de desajuste para el niño, 3) su manifestación depende de la edad y de las características del contexto, 4) todas tienen una funcionalidad. Entender estos aspectos comunes y las diferencias entre ellas facilita su identificación. Las diferencias se explicitan a continuación:

#### ***Conductas agresivas***

El estudio de la conducta agresiva en los niños toma relevancia por su alta correlación con la conducta antisocial que después presenta en la adolescencia y la vida adulta (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002). El cuadro empeora y tiene peor pronóstico cuando se combina con

---

<sup>1</sup> El grado de alteración y disfuncionalidad depende de la intensidad con la que se presenta la conducta y el tiempo de prevalencia

problemas de interacción y con otros trastornos como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Dorado & Ballabriga, 2001). Las conductas agresivas se definen comúnmente como un conjunto de comportamientos que implican destrucción, daño físico a otros, pueden implicar agresión física, amenazas verbales y destrucción de propiedades tras una pérdida del control emocional (Fajardo-Vargas & Hernández-Guzmán, 2008). El niño, al presentar una o varias de estas conductas de manera constante, puede mostrar dificultades de adaptación. Un diagnóstico acertado requiere considerar la edad del niño, el momento en que ocurre dicha conducta, el contexto y las personas implicadas, así como su funcionalidad.

La función del comportamiento agresivo dependerá de si esta conducta es empleada por el niño a manera de hostilidad o instrumental. Según López (2014) la agresión hostil se refiere al comportamiento cuyo fin es causar daño o lastimar a otro (identificado como víctima) a nivel físico o verbal, puede incluir destrucción de bienes o evitación del disfrute de estos. El mismo autor define la agresión instrumental como aquella que ocurre cuando el objetivo es causar daño a otro como medio para conseguir una meta. Esta conducta cumple una función adaptativa ya que puede ser una expresión de sentimientos de ira esperados a temprana edad (Dorado & Ballabriga, 2001; Hay, 2005), de ahí que sea más común en el niño pequeño. En niños cuyo riesgo es más elevado este comportamiento avanza hasta predominar la agresividad de tipo hostil, manifestándose en comportamientos físicos y evolucionando con un mayor predominio en agresiones de tipo verbal (Tremblay, 2000).

Las conductas agresivas hostiles desadaptativas se presentan de forma recurrente en la resolución de los conflictos y en los medios que el niño emplea para cumplir con sus objetivos. El tipo de agresión es un predictor importante de problemas futuros, por ello Frik (2016) distingue entre agresión reactiva (respuesta agresiva de enojo ante una provocación/amenaza) y la agresión proactiva (implica emplear la conducta de forma instrumental o a manera de dominio de otros), siendo la primera forma de agresión la que manifiestan los niños con problemas graves de conducta (Marsee, Frick, Barry, Kimonis, Muñoz & Aucoin, 2014), mientras que aquellos niños que presentan ambos tipos de agresión presentan con mayor frecuencia dificultades a lo largo del ciclo vital (Frik, 2016)

La diferencia entre una conducta esperada para la edad y la desadaptada se asocia con la intensidad, duración y efectos continuos en el ambiente como para ser considerada una conducta de riesgo. Otros factores presentes para que se dé una conducta agresiva desadaptativa se asocian con un irritabilidad, propensión a la ira, afecto negativo y desregulación emocional, así como factores cognitivos desencadenantes como rumiación cognitiva hostil, creencias normativas y representaciones sociales de la agresión (Konopka, Zajenowska & Dominiak-Kochanek, 2017) otros

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

factores se relacionan con el temperamento del niño y su inhabilidad para regular sus emociones y conducta, lo que lo predispone a interacciones defectuosas con su ambiente circundante (Fajardo-Vargas & Hernández-Guzmán, 2008).

En lo que se refiere al temperamento, éste se encuentra determinado de forma biológica, por lo que se presenta de forma temprana en la vida. El temperamento se refiere a los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo (Allport, 1986), comprende características como nivel de energía, respuesta emocional, estado de ánimo, tiempo de respuesta y disposición a explorar (APA, 2010). Al tener una conducta que expresa dificultades para relacionarse con los otros, los niños generan estrés en su relación con otras personas cercanas desde cuidadores hasta niños de su misma edad.

Otro factor que influye en las dificultades que el niño con conductas agresivas presenta para relacionarse con otros desde edades tempranas se asocia con una deficiente autorregulación o habilidad para regular sus propias emociones, atención y comportamiento siendo está un aspecto predictivo del conocimiento emocional, competencia social, conciencia y resiliencia en la niñez temprana e intermedia (Brajša-Žganec & Hanzec, 2015), por su parte Eisenberg, Champion y Ma (2004) han definido la regulación emocional como el proceso de iniciación, evitación, inhibición, mantenimiento, modulación de la intensidad y la duración tanto de los estados afectivos como de los estados fisiológicos emotivos, el proceso atencional, el estado motivacional y el comportamiento al servicio de la adaptación social y/o al logro de objetivos individuales.

La autorregulación emocional facilita que el niño pueda regular su conducta para interactuar con el otro, disminuyendo conflictos y conductas agresivas. El niño con conductas agresivas también presenta dificultades en el conocimiento emocional. Denham (2006, 2007) al analizar un instrumento de evaluación que incluía conocimiento o reconocimiento emocional, expresión emocional y regulación emocional, encontró que el conocimiento emocional en los niños hacía referencia a la habilidad para etiquetar con precisión las emociones y/o reconocerlas en función de sus etiquetas o expresiones faciales. El autor encontró que los niños que entendían y tenían mejor reconocimiento emocional eran más pro-sociales y más populares entre sus pares, de igual forma, Findlay, Girardi y Coplan (2006) examinaron comportamientos sociales (de agresión, timidez y prosocialidad) como la comprensión social) en niños empáticos y poco empáticos mediante un cuestionario para sus padres y viñetas para los niños, encontrando que los niños más empáticos mostraban menor agresividad, mejor entendimiento de ésta emoción y de la timidez. Un factor que parece determinar estas trayectorias diferentes es la presencia de ciertos síntomas en la infancia: por ejemplo, la carencia de

empatía que tienen los niños con las figuras de autoridad o la ausencia de culpa por los comportamientos emitidos que causan daños a otros (Rutter, 2012; Frick, 2016).

### *Conductas incompatibles*

Son comportamientos que son funcionales en un contexto específicos (hablar, levantarse o saltar en el recreo o en alguna actividad de ocio), pero que son desadaptativos en otros (p.e. en un salón de clases) debido a que no favorecen la emisión de un comportamiento funcional. Las conductas incompatibles aparecen como una reacción discordante con la demanda de una situación que el sujeto percibe como elevada, falta de estimulación o aburrimiento (Sturmey, Carlsen, Crisp & Newton, 1988; Tabrizi & Thesis, 2012).

La desobediencia, es un ejemplo de conducta incompatible, sin embargo, ésta puede considerarse en cierta edad como un proceso normativo, al implicar una negociación de las reglas y directrices que mueven al niño hacia la autonomía. La desobediencia se considera una característica del desarrollo infantil típica entre los dos y tres años, reflejo de la emergencia de una identidad, capacidad de auto-regulación y autonomía. McMahon y Forehand (2005, p. 2) definen la desobediencia como “la negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado de tiempo”. Larroy (2011) propone tres formas de desobediencia: la primera coincide con McMahon y Forehand puesto que hace referencia a cuando un adulto o cuidador solicita a un niño que detenga una actividad ya iniciada o no y éste no cumple en un determinado tiempo. La segunda toma lugar cuando el menor ejecuta conductas implícitamente prohibidas, y la tercera forma se da cuando el niño no realiza conductas implícitamente obligatorias. Es importante mencionar que no solo importa la topografía conductual, sino también la situación y el papel que juega los otros (como los adultos que dan la orden para que el niño obedezca) en la conducta de desobediencia, ya que la presencia de esta conducta incompatible también puede ser dada por las dificultades que tienen los adultos para dar órdenes o propiciar la conducta.

Las manifestaciones conductuales normativas, es decir, las conductas esperadas para una edad o etapa de desarrollo específica en niños incluyen afirmaciones de autonomía, negociación e incumplimiento en respuesta a la fatiga o al límite (Drabick, Strassberg & Kees, 2001). La contraparte considerada ya como conducta disruptiva es cuando el niño persiste en despreciar constantemente las normas y reglas que le demanda el contexto. Cuando hay persistencia en el tiempo y aumenta la severidad de estas conductas pueden ser apreciadas dentro de lo que el DSM-V compila como trastorno oposicionista desafiante.

### *Conductas autolesivas*

Son aquellas que producen un daño o deterioro en la persona que las emite, sin que necesariamente afecten o dañen a otras personas, y que traen consigo dificultades a largo plazo. Gómez (2009) menciona que se presentan frente a situaciones que generan estrés o frustración. La aparición de estas conductas se da de la siguiente manera: tras una lesión (estímulo doloroso) hay un aumento de endorfinas, dopamina y serotonina, que hacen que el organismo genere una especie de analgesia esta respuesta fisiológica funciona como un reforzamiento automático positivo y a su vez se desempeña como un circuito neurológico de recompensa endógena que mantiene la conducta repetidamente (Kamen, 2009).

### *Conductas autoestimulativas*

Las conductas autoestimulativas son aquellas conductas estereotipadas que mantienen una alta frecuencia cuya manifestación topográfica puede ser muy evidente o por el contrario puede presentarse de forma discreta. Estas conductas generalmente pueden involucrar partes del cuerpo, e.g. sacudir o agitar los dedos constantemente, todo el cuerpo e.g., mecerse/ girarse, o el uso de objetos de una forma repetitiva, e.g. girar objetos (Sayers, Oliver, Ruddick & Wallis, 2011). Tales comportamientos autoestimulativos han sido definidos como altamente idiosincráticos, apareciendo como una respuesta estereotipada que provee al actor con input sensorial por lo que no tienen consecuencias sociales obvias (Lovaas, 1967; Leaf & McEachin; 2016). El que este comportamiento sea considerado normal o alterado, puede interpretarse según el contexto, la situación y la función que cumple. Para que una conducta autoestimulativa se catalogue como disruptiva, requiere interferir con el proceso de desarrollo del niño y traer consecuencias negativas a largo plazo.

Gardeniera, MacDonald y Greena (2004), mencionan que se han estudiado alrededor de diferentes topografías de conductas autoestimulativas concuerdan con que estas se relacionan con la estimulación sensorial. Aunque las conductas de autoestimulación son observadas frecuentemente en personas con severas alteraciones en el desarrollo (p.e. autismo y retardo en el desarrollo) no son exclusivas, sino que también se presentan a lo largo de la vida como parte del desarrollo normal. En el estudio de estas conductas es importante identificar cuando se vuelven un problema, partiendo de cómo y cuándo se presentan, así como las variables que intervienen en el momento y su funcionalidad.

Cuando las conductas autoestimulativas se vuelven problemáticas en los niños, tienen implicaciones en la adquisición de comportamientos sociales, debido a que hacen que el niño se centre exclusivamente en sus propios comportamientos (Lovaas, Newsom & Hickman, 1987; Ciotti et al., 2004). Sin embargo, cuando la conducta autoestimulativa es considerada normal, ésta puede cumplir múltiples funciones desde proveer al sujeto de estimulación para mantener un equilibrio entre la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

demanda de la situación y sus emociones, mantener la atención hacia un estímulo ante situaciones de privación sensorial para buscar equilibrio y bajar la excitación orgánica. Así pues, los patrones de comportamiento difieren también según la frecuencia y el uso social y comunicativo, aunque aparentemente la descripción del comportamiento estereotipado pareciera idéntica entre personas a primera vista, difiere en su significado o intención (Sayers, Oliver, Ruddick & Wallis, 2011).

#### **Continuidad en el desarrollo de las conductas disruptivas.**

Una de las dificultades con la que se encuentran los investigadores enfocados al estudio de la niñez es la complejidad inherente a esta etapa, ya que el niño está en un proceso de desarrollo donde hay periodos continuos de cambio (Achenbach, 1990). Al considerar los cambios que ocurren en los infantes, se podría enmarcar a las conductas disruptivas con diferentes grados de desajuste y en algún momento volverse trastorno cuando se conjugan condiciones ambientales y aumento en los factores de riesgo. Otros factores que interfieren se asocian con lo que a una edad se considera normal, es decir el comportamiento esperado para una etapa específica, así como lo que se considera adecuado en un contexto específico.

Cole, Michel y Teti (1994), Wakschlag y et al. (2007) hablan de tres aspectos importantes para comprender las conductas disruptivas en niños pequeños: la frecuencia con que ocurren, su cualidad y el contexto en el que se evalúan. De estos tres aspectos los autores destacan el papel de la cualidad del comportamiento, la cual se refiere a la medida en que el comportamiento es modulado por el niño en el contexto donde se espera que su suceda. Estos autores, identifican tres componentes principales: uno de modulación (referida a la intensidad o resistencia/fuerza del comportamiento independientemente de la frecuencia o la duración, también se refiere a la organización del comportamiento), otro es la flexibilidad (responder adecuadamente al ambiente, cambiando la respuesta comportamental cuando éste lo exija, incluye también la sensibilidad para recibir apoyos) y finalmente la expectatividad en el contexto (evalúa si en el contexto, y bajo ciertas condiciones, se dan ciertos tipos particulares de respuesta y por tanto pueden esperarse que aparezcan ciertas conductas). Los comportamientos cualitativamente atípicos se enmarcarían según su intensidad, su nivel de disregulación, intransigencia y provocación en el contexto (Wakschlag, et al., 2014, p. 3).

En este continuo entre la conducta normal hacia la alteración de esta se conjugan cuatro dimensiones, que, según Carter, Gray, Baillargeon y Wakschlag (2013) se agregan a

la clasificación de las conductas disruptivas ya definidas en el presente capítulo. Estas cuatro dimensiones son la agresión (falta de modulación de la conducta pudiendo llegar a la violencia con el objetivo de autoprotegerse), la desobediencia (poco balance de la autonomía que va de una resistencia al incumplimiento de las reglas hasta una provocación para no llevarlas a cabo), la irritabilidad (facilidad para enojarse) y la poca estima o preocupación por los demás (falta de empatía y grado de conciencia de los actos).

La comprensión de estas dimensiones en conjunto con la clasificación de las conductas disruptivas se entiende en el marco del proceso de desarrollo de la primera infancia, donde la regulación emocional, la empatía, el desarrollo de la conciencia, el balance de la autonomía, la obediencia y la modulación de la agresión tienen implicaciones en conflictos de tipo social.

Aunque en el desarrollo de las conductas disruptivas no se puede negar una influencia predominantemente social, autores como Carter, et al. (2013), mencionan que en la aparición de las trayectorias de riesgo de estas conductas se responde a una base hereditaria (impulsividad, irritabilidad, problemas de atención) y al funcionamiento familiar (prácticas educativas inconsistentes, supervisión deficiente, estrés familiar). La influencia biológica no se niega, sin embargo, el papel del ambiente es fundamental para la expresión de la conducta, el aprendizaje de la regulación de las respuestas y de nuevos comportamientos en situaciones sociales que den paso a una adaptación más favorable en el individuo.

#### **Conductas disruptivas en la edad preescolar y sus consecuencias**

Se estima que aproximadamente un 20% de los niños en edad preescolar tienen problemas de comportamiento (López, Tarullo, Forness, & Boyce, 2000), de este porcentaje, Boivin (2005) menciona que entre un 5% y un 10% experimentan problemas crónicos para relacionarse con otros niños, siendo los principales el rechazo y la violencia. Las conductas disruptivas y sus consecuencias en las relaciones con los otros comúnmente se presentan en distintos escenarios. Al respecto, Marni, Shroff, Miller y Douglas (2008) mencionan que el 52% de los padres y cuidadores reportan que las conductas disruptivas ocurren en casa y en la escuela, el 41% refieren que aparecen solo en casa y el 7% reporta su ocurrencia en la escuela. En esta revisión nos enfocaremos principalmente al ámbito escolar, debido a que es el lugar donde los niños con conducta disruptiva interactúan mayormente con sus iguales.

Sibaja (2007) menciona que el rechazo por parte de iguales se define como el desagrado que manifiestan los niños hacia otros niños o grupos de pares, puesto que no son vistos como candidatos para interactuar con ellos debido a que su comportamiento es percibido como agresivo, escasamente cooperativo, poco prosocial e inmaduro. La misma autora señala que los niños con conducta disruptiva de tipo agresiva, generalmente tienen un estilo agresivo para dar solución a los problemas, lo que les trae consigo dificultades de ajuste social, un déficit en las habilidades para socializar y en ocasiones rechazo por parte de iguales, debiéndose enfrentar a expectativas negativas de sus pares hacia su comportamiento, de manera que cualquier conducta malinterpretada mantiene el rechazo además de excluir a los niños también pueden darse conductas de violencia.

Olson y Brodfeld (1991) al investigar sobre el estatus negativo entre pares y la agresividad como una forma de conducta disruptiva en niños preescolares, encontraron que el rechazo entre pares puede ser identificado en edades tempranas y que los niños entre cuatro y cinco años son informantes confiables del desajuste social de sus iguales. Esto nos da pauta para pensar que también pueden informar sobre otros tipos de conductas disruptivas como lo son los comportamientos incompatibles, autolesivos y autoestimulatorios. Los comportamientos autolesivos sirven a dos funciones según Nock (2010), la primera es de tipo intrapersonal, en la cual el niño busca escapar de demandas sociales no deseadas, y la segunda es de tipo interpersonal, en donde el niño busca apoyo social de una forma no adecuada, es decir a partir de la presencia de comportamientos autolesivos. Por estas dos funciones el autor menciona que la conducta autolesiva busca regular experiencias afectivo-cognitivas y sociales a las que el niño está expuesto. En una compilación que realizan Kurtz, et al., (2003) reportan la incidencia de conducta autolesiva en preescolares con desarrollo normal y alterado, encontrando que el golpearse la cabeza es la topografía más común en los niños de esta edad, pero es generalmente pasajera. En su recopilación encontraron que estas conductas se asocian con niveles bajos de interacción social. Los autores también mencionan que existen pocos estudios que examinan las funciones y el tratamiento de las conductas autolesivas y otras formas de comportamiento problemático en sus etapas iniciales. Por su parte, las conductas autoestimulativas suelen presentarse en todas las edades y no solo en preescolares, sin embargo, estas conductas pueden o no interferir con aspectos sociales en

esta edad, a menos que la topografía y la funcionalidad de esta lleven al niño a no relacionarse adecuadamente con el entorno.



## **Capítulo 2. Atribuciones de causalidad y su relación con la conducta disruptiva infantil**

Los niños con CD presentan mayor dificultad para adaptarse en comparación con otros niños debido a sus dificultades para mantenerse dentro las actividades lúdicas y académicas. Los motivos por los cuales los niños permanecen o desertan de estas actividades puede ser entendidos desde el estudio de la motivación, ya que ésta permite comprender por qué estos niños se comportan de la manera en que lo hacen (Santrock, 2002). La motivación entonces es aquello que favorece tanto la activación, como la dirección y constancia de los comportamientos (Valle, Núñez, Rodríguez & González-Pumariega, 2002), es aquello que orienta la acción. La motivación más que un producto habrá que considerarla como un proceso que se puede inferir por la conducta y que es capaz de cambiar la experiencia en los niños (Arancibia, Herrera & Strasser, 2000). Este proceso, cuando se enfoca a situaciones de logro, inicia desde edades temprana, ya que existen datos que muestran que aparece a la edad de 3 o 4 años, que es cuando los niños inician el juego entre pares y actividades que implican competición, estas acciones favorecen poco a poco el reconocimiento de los resultados de sus acciones al tiempo que permiten al niño experimentar satisfacción o vergüenza por su desempeño (Hernández, 2012).

La motivación, explicada desde la perspectiva de logro, no solo permite comprender el empuje de la conducta sino también su dirección exitosa hacia una meta u objetivo con reconocimiento social. Desde esta perspectiva, el niño tendría una necesidad de éxito y otra de evitación del fracaso, estas necesidades a su vez se componen de elementos esenciales: la fuerza del motivo, la expectativa y el valor (Hernández, 2012). Una de las aportaciones que ha enriquecido la comprensión de la motivación al logro, es la realizada por Atkinson (1964). El autor plantea que la conducta de logro es el resultado del conflicto de dos tendencias o factores opuestos, la de aproximación al éxito y la de evitación al fracaso. Cada factor tiene a su vez tres subfactores: las diferencias individuales acerca de los motivos para alcanzar el éxito, la expectativa de lograrlo y el valor que la persona le da al éxito (incentivo).

Por su parte Heider (1958) propone que las personas están motivadas para entender las causas de los hechos, lo cual favorece la comprensión de su contexto o ambiente donde se desenvuelven. En su investigación, el autor explicita que el resultado de una acción puede explicarse por influencia del entorno (factores situacionales) o de la persona (factores disposicionales). Los factores de la persona se subdividen en otros dos: los estables y los variables. En la teoría de Heider se señala que en el proceso de búsqueda el individuo observador relaciona la causa de una acción con el ejecutor de la conducta lo que favorece el enlace del individuo con la acción y a ésta con intención. En ese proceso se establecen causas asociadas a aspectos internos, e.g. capacidad, pero también puede darse el caso

en que estas se asocien a aspectos externos (García, 2006). El proceso atribucional seguiría un orden que implica observar el hecho, para después buscar la causa y finalmente emitir la atribución.

Posteriormente Jones y Davis (1965) mencionan el proceso por el cual las personas deciden que las causas de una acción o conducta se asocian a causas personales, para ello proponen el concepto de inferencias correspondientes, el cual no es otra cosa que inferir que el comportamiento y su intencionalidad se deben a características internas y estables. Los autores concluyen que las personas tienden a buscar factores que incrementan la posibilidad de realizar estas inferencias sobre otro tipo de factores y que, de no haber intencionalidad en la conducta, la persona que realiza la atribución llega a la conclusión de que no hay información correspondiente.

Cuando hay información correspondiente las personas observadoras asumen que la persona que realiza la conducta (el actor) conocía las consecuencias de su acción, y que es capaz de realizar dicho comportamiento. De ahí que los autores propongan tres factores que incrementan la posibilidad de una información correspondiente (Ver Díaz, 2010 para una revisión más exhaustiva): el principio de los efectos no comunes (los elementos no comunes dan información para saber cómo es un individuo), las expectativas del observador (la posibilidad de realizar una inferencia correspondiente aumenta cuando la conducta del actor confirma la expectativa que tiene el observador) y la relevancia hedónica (solo aparece si la conducta afecta al observador y por tanto se tiene mayor probabilidad de establecer una inferencia correspondiente). Lo anterior lleva a que la persona observadora, plantee alta correspondencia entre una conducta a la que presta atención y una conducta previa formulando atribuciones disposicionales (hacia la persona ejecutora de la conducta) y, por el contrario, si aprecia que la correspondencia es baja establece más bien atribuciones de tipo situacional (Palmero, et al., 2005).

Por su parte Kelly (1955) menciona que las personas son activas y su conocimiento es determinante de su conducta además de que es el origen de sus actitudes y sus motivos. Por tanto, el individuo no solo es capaz de anticipar eventos, sino que es distinto de otros en cuanto a la forma en que construye su sistema atributivo. Esta construcción depende de los eventos que vive y enlaza a criterios dicotómicos. En un planteamiento posterior, el autor afirma que las atribuciones causales resultan de la interacción entre factores que cavarían en el tiempo, de manera que la persona desarrolla esquemas causales. Estos esquemas están basados en la experiencia donde se realizó atribuciones de causalidad (Palmero, Carpi, Gómez, Guerrero & Muñoz, 2005).

Como puede verse, los autores revisados hasta el momento parten de un estudio de la motivación desde el enfoque cognitivo centrada en la motivación al logro. El enfoque cognitivo plantea una dirección guiada por los pensamientos (Naranjo, 2009), de manera que estos son un

componente inmerso en cada una de las teorías explicativas, las cuales, a su vez, parten de dos aspectos (Montero, De Dios & Huertas, 2001): desde los factores que influyen en la motivación y desde el funcionamiento de los componentes motivacionales inmersos en otros procesos adaptativos. En estas líneas se hará énfasis en los factores motivaciones estudiados por la teoría de las atribuciones de causalidad.

Cuando las personas intentan explicar los resultados propios y de otros individuos generalmente emplean lo que se conoce como atribuciones de causalidad, las cuales son explicaciones hechas por los sujetos acerca de las causas que influyeron para que se diera un resultado (de éxito o fracaso) sea de la propia conducta (Weiner, 1972, 1974, 1985) o de los otros (Weiner, 2001). Estas explicaciones hacen más comprensible e inteligible el resultado, independientemente de si éste es valorado o interpretado como de éxito o de fracaso. Cuando el niño emite una respuesta verbal ante el resultado, ésta puede expresar razones o explicaciones, que pudieran parecer semejantes, sin embargo, no lo son, ya que su diferencia estriba en que las primeras se refieren a la acción (describen el comportamiento) mientras que las segundas se refieren al resultado de la acción. Son estas últimas, explicaciones a las que llamamos atribuciones de causalidad.

Las atribuciones causales son importantes debido a que tienen efectos en las emociones (Weiner, 1992), en las expectativas y en la conducta (Weiner 1986, Salvador & Mayoral, 2011), efectos que se han encontrado en investigaciones en todas las etapas de la vida (Graham & Weiner, 1996), por tanto puede esperarse su presencia desde etapas tempranas en el desarrollo, resultado importantes para las personas porque su realización va más allá de una búsqueda de explicaciones, ya que supone encontrar un conocimiento que sirve para la adaptación (Kelly, 1971). Por tanto, las atribuciones constituyen una herramienta de ajuste psicológico para las personas por proveerlas de un marco para la toma de decisiones y comportamientos futuros, además que permiten minimizar los resultados negativos recurrentes (e.g. fallar en un examen, inicio de una enfermedad prevenible, etc.) y guían la propia motivación para la realización de comportamientos preventivos y estrategias de afrontamiento (Roescha & Weiner, 2001).

Las investigaciones realizadas en torno a las atribuciones dejan ver que una búsqueda de comprensión a preocupaciones motivacionales de la vida cotidiana en diferentes entornos. Así por ejemplo en el ámbito educativo, se han estudiado en relación con el rendimiento académico de alumnos que pueden desertar del sistema o por el contrario, de aquellos que mantienen promedios elevados (e.g. Gravini, Duran & Portillo, 2005, Mercader, Presentación, Siegenthaler, Molinero & Miranda, 2017) o bien se ha puesto el foco de atención en la búsqueda de una mejora de la autoestima del niño cuando hay rechazo por parte de sus compañeros (e.g. Valadez, González, Orozco & Montes,

2011). Otro ejemplo se muestra en el ámbito clínico, ya que se ha analizado las reacciones emocionales y conductuales de los niños y su transformación a través de la modificación de atribuciones de causalidad tras el éxito y sobre todo frente a situaciones de vida asociadas al fracaso (e.g. Gutiérrez & Méndez-Sánchez, 2015). El interés de este estudio está centrado en las atribuciones de los niños hacia la propia conducta cuando esta es considerada disruptiva y cuando escuchan las atribuciones que sus pares realizan de estas conductas. Para entenderlo se requiere comprender los modelos de atribución causal y el proceso de realización de atribuciones causales.

### **Modelos de atribución causal**

Para comprender cómo es que las personas realizan atribuciones se han propuesto dos modelos que siguen un proceso similar en la búsqueda de explicaciones de los resultados, estos son el modelo de atribuciones de causalidad intrapersonal (Weiner, 1985) y el interpersonal (Weiner, 2001). La primera clave para comprender ambos modelos es la entender el concepto de actor y de observador. Se le llama actor a quien lleva a cabo el comportamiento y el resultado, mientras que el observador no ejecuta la tarea, sino que más bien observa a otro tanto en sus acciones como en los resultados que de ellas se derivan y consecuentemente realiza las atribuciones sobre esos resultados.

En el modelo intrapersonal, el actor y el observador son la misma persona, por lo tanto, él es que realiza las atribuciones de los resultados de su propio comportamiento. En el modelo denominado interpersonal, Weiner plantea que el observador percibe la conducta del actor y los resultados de su acción, y es a partir de ellos que realiza atribuciones. Para Weiner (2006) el modelo intrapersonal se centra en los comportamientos de logro (que no necesariamente envuelven a otras personas), en los pensamientos y en las emociones relativas al yo, mientras que en el modelo interpersonal, hace más bien alusión a los resultados de los comportamientos de los otros englobando a aquellos de tipo social (motivación social), como lo son la conducta de ayuda, la agresión, la justicia social y el castigo, además de otras conductas como la obediencia, la formación de impresiones y la estigmatización.

El modelo interpersonal busca identificar si una conducta se explica por alguna aptitud interna duradera, rasgo de personalidad o actitud que una persona posee o por características externas o de la situación (Gouveia, Clemente, Vidal & Martínez, 2000). Es aquí cuando aparece otro concepto llamado error fundamental de atribución, el cual consiste en la preferencia por realizar atribuciones disposicionales sobre las situacionales para edificar el sentido de la acción, por tanto, el comportamiento se concibe en correspondencia con que el que lleva a cabo la conducta más que con el contexto, asignando control de la acción (Perales-Quenza, 2010). En el sesgo hedónico se asume la responsabilidad personal ante el éxito, pero se atribuye responsabilidad externa (o a otros) por contratiempos (Weiner, 1995).

Por lo general, existe una tendencia a atribuir a factores externos para explicar las propias conductas y a emplear factores internos para dar una explicación al comportamiento de otros, los cuales a su vez pueden ocupar el rol de observadores. A este primer sesgo se le conoce como efecto del actor- observador (Bertoglia, 2005). Un segundo sesgo que se da recurrentemente al explicar la conducta de otros se refiere al falso consenso en el cual los individuos consideran la propia conducta como lo más conveniente y común de manera que otras opciones resultan extrañas o inapropiadas (Peña, 2004). El tercer sesgo es el de autoprotección y se efectúa cuando se realiza una atribución interna frente al éxito y una externa tras fracaso, de manera que el objetivo principal es proteger la autoimagen y la autoestima.

En el modelo interpersonal plantea una secuencia de pensamiento, sentimiento y acción, en la cual la dimensión de control y las inferencias de responsabilidad son centrales en comparación con el efecto del locus y la estabilidad causal, mismos que cobran mayor peso en el modelo intrapersonal. Y aunque ambos modelos se encuentran entrelazados, interactúan y se superponen, en función de las atribuciones y sus consecuencias en las interacciones sociales, hay muy poca investigación sobre el desarrollo de los vínculos entre teorías, asomando una laguna en relación con el desarrollo atribucional (Weiner 2001), sobre todo si se considera que la manera en que este proceso se ha estudiado deja ver un planteamiento donde se da explicación a cada modelo por separado.

### **El proceso de atribución causal**

La teoría atribucional incorpora distintos elementos como los antecedentes atribucionales, las dimensiones o propiedades de las causas, las adscripciones causales y sus consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales, que tienen una participación en diferentes etapas del proceso de búsqueda de explicación del resultado.

Para comprender el proceso, desde el modelo intrapersonal, se parte del supuesto de que toda acción que se realiza lleva consigo un resultado, y es la persona quien evalúa si éste último se considera positivo o negativo. Según Méndez-Sánchez (2017), la percepción del resultado puede ser analizada desde dos niveles, sea como una valoración del resultado objetivo (es decir, el juicio realizado sobre el efecto de la conducta partiendo de una comparación con referentes externos consensuados para determinar el logro o no de un objetivo) o en función del resultado percibido (o bien, el juicio efectuado sobre el comportamiento a partir de elementos subjetivos, sin considerar fuentes externas, valorando el resultado como de éxito o de fracaso). Es importante señalar que como señala Méndez-Sánchez (2017) no podemos hablar de un resultado totalmente objetivo, puesto que la subjetividad siempre está mediada en la forma en que percibimos los resultados, es decir, tenemos

resultados que pueden ser objetivos porque parten de parámetros explícitos en el contexto o bien resultados que pueden ser subjetivos cuyos parámetros no están explícitos, sin embargo, a pesar de que los parámetros están presentes, existe cierta subjetividad, y aunque se tengan los parámetros (igualmente consensuados de forma subjetiva), hay una evaluación posterior realizada por la persona, dónde ésta puede sobrevalorar los resultados.

Una vez aclarado lo anterior entonces se puede decir que el proceso por el cual las personas realizan atribuciones de causalidad inicia cuando un evento, acción o interacción ha terminado y éste es valorado por la persona como de éxito o de fracaso sea esperado o inesperado; a partir de ello se da una respuesta emocional primaria positiva (alegría) o negativa (tristeza o frustración) emprendiendo posteriormente una búsqueda cognitiva causal acerca del porqué ocurrió ese resultado. Las emociones primarias desencadenadas son identificadas como dependientes del resultado o independientes de la atribución, debido a que están determinadas por el logro o no de un objetivo deseado y no por la causa del resultado (Graham & Weiner, 1986; Weiner, 1985).

Seguida de la percepción del resultado y de la reacción emocional primaria, se desatan las preguntas causales ¿por qué sucedió esto? y ¿Qué causó el resultado?, lo que desencadena un proceso cognitivo para realizar una adscripción causal en orden de dar respuesta a las preguntas hechas. En este transcurso es importante mencionar que “no todos los resultados licitan búsqueda o entendimiento y causalidad” (Weiner, 2010, p.558), y que las atribuciones se realizan con mayor frecuencia ante situaciones importantes para la persona cuyo resultado fue inesperado o de fracaso (Weiner, 1988, 1996), estos resultado desatan una búsqueda causal porque la experiencia no puede ser asimilada dentro del sistema de valores, es decir hay un inconformidad de creencias y expectativas relacionadas (Wong & Weiner, 1998).

En esta búsqueda de porqués, un amplio número de antecedentes causales provee información específica que influye en la valoración no consciente de la persona al momento de realizar una adscripción causal (ver Figura 1). Estos antecedentes pueden clasificarse en factores personales y factores sociales. Dentro de los factores personales se encuentran los llamados esquemas causales, las creencias, experiencias previas, rasgos de personalidad, fuentes de evidencia, la comparación de la propia conducta con relación al desempeño de otros, los sesgos y los prejuicios hedonistas, la historia pasada relacionada con el éxito/fracaso (Weiner 1974, 1985). Las normas sociales, las características de la tarea, la consistencia a lo largo del tiempo y la retroalimentación social están consideradas dentro los factores contextuales (Weiner, 1974, 1985, Méndez-Sánchez, 2017).

Figura 1.

Antecedentes causales y su funcionamiento

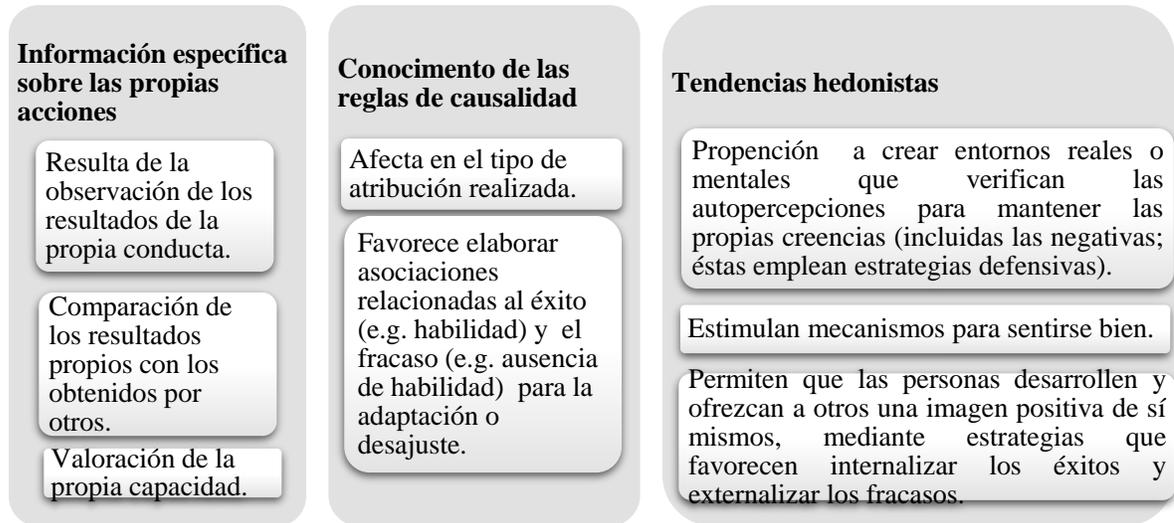


Figura 1. Antecedentes causales y su funcionamiento basado del texto “Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria” por C., González, G., Torregrosa & L., Navas (2002), REOP, 13 (1), pp.70-71.

Las influencias causales pueden ser combinadas y sintetizadas por los individuos al percibir ciertas señales que conectan directamente con algún antecedente influyendo en el juicio al momento de realizar adscripciones causales y en la percepción del resultado. Weiner (1974) ejemplifica esta parte del proceso de la siguiente manera: cuando la persona realiza observaciones sobre el tiempo invertido en una tarea y la tensión muscular percibida, lleva a cabo también una especie de relación entre el resultado con el incentivo y puede adjudicar el resultado a la adscripción esfuerzo; en otro ejemplo, menciona que la adscripción suerte puede ser inferida de una aparente falta de control personal sobre el resultado y por la variabilidad en la secuencia de resultados a lo largo de la historia personal, sin embargo una aparición repetida de resultado sugiere control personal sobre el resultado pudiendo producir adscripciones de habilidad.

En esta influencia de antecedentes causales también encontramos a las estructuras cognitivas y los esquemas causales. Un esquema causal es una estructura, *it refers to the way a person thinks about plausible causes in relation to a given effect* (Kelly, 1973, p. 114). Dentro del proceso atribucional puede suceder que ante un evento la persona asocie más de un esquema causal para obtener un resultado de éxito o de fracaso.

Weiner (1974, 1996) menciona que las adscripciones causales son elementos que permiten a la persona dar una interpretación y a su vez predecir el resultado a través de su influencia en las expectativas. El autor ha enfatizado cuatro adscripciones causales que considera más generales y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobresalientes en sus investigaciones (ver Weiner 1974, 1985, 1986) las cuales son: habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Estas adscripciones no son las únicas encontradas en la literatura, pues también se encuentran la fatiga, el humor o estado de ánimo, entre otras (Weiner, 1974). Las causas identificadas refieren por un lado a la necesidad del logro de los sujetos y por otro lado a la necesidad de afiliación. Estas últimas se relacionan con las características físicas y de personalidad, la posibilidad que tiene la persona de acceder al objetivo.

Según el autor, las causas se analizan atendiendo a tres dimensiones (bipolares) como son el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. Estas dimensiones tienen relación con las emociones, la motivación y las conductas emitidas al finalizar el proceso atribucional. El locus de causalidad se refiere a la localización externa o interna de la causa en relación con la persona. La estabilidad se refiere a la variabilidad de la causa a través del tiempo y del espacio, mientras que la controlabilidad concierne a si la causa es sujeta a alteración de la volición, es decir si ésta es considerada como manejable o puede ser manipulada por la persona. La ubicación de la causa en alguna de las polaridades de cada dimensión tiene repercusiones importantes a nivel de motivación, del afecto y de la conducta.

Con relación a los efectos en la motivación, Weiner (2010) señala que ésta se da a través de las expectativas, las cuales se encargan de guiar la acción en el futuro, por lo que el autor las considera un puente entre el pensamiento causal, los objetivos anticipados y el comportamiento. Un hallazgo importante que plantea el investigador se relaciona con que las bajas expectativas de éxito, la baja autoestima y los sentimientos de humillación son consideradas inhibidores motivacionales que contribuyen a la decisión de abandonar la tarea.

Para comprender cómo se dan las consecuencias con relación a lo afectivo es importante entender que se parte del supuesto de que los sentimientos (y también las acciones) son determinados por los pensamientos. En este sentido, una creencia negativa/positiva de sí mismo (esquema), al asociarse con una adscripción, puede favorecer sentimientos negativos/positivos que decrementan/aumentan la autoestima debido a que está centrado en el yo (locus interno). Es debido a esta influencia en la autoestima que las atribuciones tienen un gran alcance en las consecuencias emocionales (Weiner, 1972, 1985, 2010).

#### **Atribuciones de causalidad en niños preescolares**

Las investigaciones realizadas en torno a las atribuciones de causalidad han sido realizadas principalmente en personas adultas, jóvenes, adolescentes y niños en edad escolar, dejando de lado a los menores de 6 años (Roman & Roman, 2006). La existencia de pocos estudios realizados en niños

menores se debe a distintas situaciones, entre ellas a las dificultades para trabajar con niños pequeños (Valdivieso, 2015). Este hecho hace difícil identificar la edad en la que los niños comienzan a realizar atribuciones, dejando de lado un enfoque evolutivo en el que se considere el origen de estas y su desarrollo hasta etapas posteriores, por lo que resulta difícil establecer distinciones cualitativas de cada etapa.

Se tiene evidencia de que el origen de las atribuciones causales comienza desde temprana edad (entre los tres y cuatro años) y evoluciona, siendo este proceso influenciado por el medio y por los otros, primero el adulto y poco a poco el grupo de iguales hasta formar un estilo atributivo (Valdivieso, 2015). La pregunta clave sería ¿qué pasa con las atribuciones del niño cuando el otro hace atribuciones sobre su comportamiento? Para ello es preciso, entender en primer lugar cuáles son los requisitos para que los niños realicen atribuciones y en segundo lugar si las atribuciones que realizan presentan características distintas a las de los adultos. Así, por ejemplo, con respecto a los procesos cognitivos necesario para la elaboración de atribuciones, Alonso (1984) menciona que el almacenamiento y síntesis de información en la memoria, la capacidad de inferencia y la capacidad de deducción son aspectos indispensables para que se den las atribuciones, de igual forma, también es significativo el que los niños puedan evaluar un resultado para desatar un proceso atribucional.

La evaluación del resultado se asocia con el establecimiento de relaciones de causa-efecto y se ha encontrado que estas últimas pueden ser realizadas por niños pequeños (Piekny & Maehler, 2013). La evidencia a favor muestra que los niños pueden inferir causas en tareas de dominio físico, (Ahl & Keil, 2016) como en tareas de tipo social (Luchkina, Sommerville & Sobel, 2018). Así los niños de entre 3 y 5 años emplean inferencias causales en donde pueden representar antecedente-consecuente sin realizar alternativas a la representación inicial (Rojas-Barahona, Moreno-Ríos, García-Madruga & Zegers, 2008).

En otra revisión realizada por Jiménez-Leal y Gaviria (2014) se reportó que los niños necesitan dos fuentes de información para llevar a cabo relaciones causales, por un lado, identificar la probabilidad condicional de eventos (al menos dos) y por otro lado la intervención sistemática en eventos no conocidos. En cuanto al dominio de causalidad y asociación con intencionalidad, Meltzoff, Waismeyer y Gopnik (2012) reportaron que los niños preescolares pueden identificar acciones intencionales. Para probarlo, se empleó un grupo experimental donde los niños podían observar a un adulto manipulando un objeto que hacía salir un pequeño juguete

Aunque las investigaciones anteriores muestren que los niños preescolares pueden establecer relaciones causales se ha encontrado que en esta etapa aún requieren desarrollar estrategias para tomar en cuenta información relacionada con el resultado y sus creencias (Méndez- Sánchez, 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sabiendo esto, las investigaciones evolutivas que utilizan tareas apropiadas a las características de desarrollo muestran que algunas de las capacidades, que se creía se adquirirían tarde en el desarrollo, se manifiestan en etapas más tempranas como es el caso de la realización de atribuciones de causalidad por parte de los niños pequeños (Rojas-Barahona, Moreno-Ríos, García-Madruga & Zegers, 2008).

Otro aspecto que los niños requieren para realizar atribuciones de causalidad tiene que ver con el uso de las palabras para la expresión de la causa, al respecto se sabe que los niños no establecen el mismo significado que los adultos ya que la significación se desarrolla conforme a la evolución de la cognición y la capacidad de diferenciación de conceptos relativos a las causas (Méndez-Sánchez, en prensa). Para entender cómo se da la conceptualización de las causas ha sido de interés investigar si los niños pequeños distinguen el esfuerzo de la habilidad. En un intento por esclarecer esta interrogante, Folmer et al. (2008) identificaron que: a) la habilidad y el esfuerzo no tienen el mismo significado para los niños que para los adultos y que estos significados varían entre niños mayores y niños pequeños, b) para los niños pequeños la habilidad y el esfuerzo se relacionan positivamente, es decir creen que ser inteligente es esforzarse y que la etiqueta *no ser inteligente* se da por bajo nivel de esfuerzo, c) cuando los niños de mayor edad perciben un fracaso a pesar del esfuerzo que realizaron, lo asocian a una disminuida capacidad y atribuyen su fracaso a causas globales y estables, en cambio en los niños pequeños sucedió lo opuesto, d) las estrategias de autoprotección entre niños mayores y pequeños son distintas ya que los niños pequeños no comprenden la relación recíproca entre esfuerzo y capacidad, fallar implica que tienen poca capacidad a pesar de presentar un nivel bajo de esfuerzo, aun así mantienen motivación alta para volver a realizar la tarea y tener éxito, si lo logran perciben una para mejorar en su capacidad.

Además de lo anterior, se ha encontrado que los niños pequeños: 1) son sensibles a las causas, sin embargo, su detección se limita a un número de pistas perceptuales, 2) tienen un buen desempeño atribucional cuando realizan juicios causales acerca de eventos comunes y familiares, 3) en situaciones familiares, sus creencias específicas acerca de la plausibilidad causal de la persona, objeto o evento sirven como mediadoras y 4) en situaciones nuevas, tanto niños como adultos, utilizan estrategias formales y esquemas causales para representar juicios causales, sin embargo, el uso de ellos por parte de los niños puede verse limitada a situaciones en las que sus capacidades de procesamiento no son excedidas (Ver Kassin & Pryor, 1985; Langdridge & Butt, 2004).

Por su parte Heyman, Gee y Giles (2003) encontraron que los niños preescolares realizan correlaciones positivas entre causas de logro y afiliativas, es decir entre el esfuerzo y el éxito y entre ser agradables y tener alta capacidad académica. Los autores mostraron que incluso los juicios de los

niños sobre la capacidad persisten de la infancia temprana hasta la infancia tardía. Estos resultados fueron respaldados por un experimento en donde se les mostró aleatoriamente a los niños cuatro escenas de niños; los investigadores daban inicialmente información sobre el nivel de esfuerzo de un personaje (alto/bajo) en una situación académica y el resultado (positivo/negativo) que obtuvo con la finalidad de no influenciar las respuestas de los niños. Después de mostrarles los escenarios los investigadores hacían preguntas a los niños: ¿qué tan inteligente es? ¿es él/ella muy inteligente, un poco inteligente o poco inteligente? Lo mismo para el esfuerzo ¿se esforzó mucho o no lo intentó en absoluto?, y ¿lo hizo todo mal o todo bien?

Los investigadores encontraron que los niños en edad preescolar son sensibles a la información del estado mental cuando realizan juicios acerca de otros relacionados con habilidad, es decir, juzgan a un niño que encuentra una tarea fácil y lo asumen como más listo que otro que la percibe difícil. También encontraron que los preescolares realizan asociaciones entre ejercer esfuerzo y experimentar éxito académico, así como ser agradable y tener alta habilidad académica. Los autores mencionan que patrones de razonamiento acerca de la habilidad que realizan los preescolares persisten en la niñez tardía, pero las asociaciones entre el trato social y la mejoría en el rendimiento académico disminuyen con la edad (Heyman, Gee & Giles, 2003).

La metodología implementada en el estudio anterior deja ver que los niños pueden responder a los cuestionamientos para realizar atribuciones inducidas en contextos controlados, sin embargo en este caso, es posible que las causas que mencionaron los niños estuvieran influenciadas por los investigadores desde el planteamiento de la pregunta, valdría la pena analizar qué dirían los niños cuando las atribuciones no se sugieren y en su lugar se inducen o son realizadas por ellos de una forma más espontánea.

En cuanto a las atribuciones que los niños realizan en torno a otras personas, se ha encontrado que la dimensión evaluativa (buena/mala) resulta ser distinguida (Álvarez, Ruble & Bolger, 2001). En otro análisis que realiza Alm (2006), encuentra que los niños tienden a usar más causas internas que externas cuando funcionan como actores que cuando funcionan como observadores, la autora también menciona que en los años del preescolar desarrollan la habilidad para atribuir sus propios comportamientos y los de los demás a varios tipos de causas.

Román y Román (2006) buscaron identificar la génesis y el desarrollo de las atribuciones de causalidad a partir una entrevista clínica piagetiana a niños de entre tres y cinco años. Esta herramienta se aplicaba después de que los niños realizaban una tarea de dibujo, escritura y números. Los autores realizaron la entrevista relacionándola también con covariables de personalidad, habilidades cognitivas, género y fluidez verbal, encontrando que los niños veían a la causa habilidad

como inestable. Además de lo anterior, los investigadores encontraron que los niños atribuyen sus éxitos y sus fracasos a causas controlables por ellos mismos presentándose este fenómeno más en la edad de cinco que en cuatro y que en tres años. Lo interesante de este dato es que pareciera que los niños pequeños se dan cuenta de que pueden hacer algo para cambiar el resultado y mejorarlo. Los autores también encontraron que los rasgos de personalidad no tenían efecto sobre lo anterior, de igual forma las casusas que los niños emitieron con mayor frecuencia en este estudio estaban catalogadas como “otras” (a los tres años), seguidas de causas más comúnmente encontradas en otros estudios: dificultad de la tarea (a partir de los tres años), habilidad (a partir de los cinco años) y esfuerzo (desde los cuatro años) o bien también se dio el caso en el que los niños no daban explicación alguna sobre todo a la edad de tres años.

En otra investigación, cuyo objetivo era comprender las emociones de los niños pequeños y sus atribuciones de causalidad, encontraron diferencias entre las atribuciones que realizan los niños a diferentes estados emocionales, en concreto los autores identificaron que la frecuencia de atribuciones hacia la alegría y enojo es menor en comparación con las que realizan hacia el miedo y la tristeza (De Damas, Sánchez & Gomariz, 2014). Los autores contaron una historia ilustrada en piezas de madera y preguntaban a los niños por el estado emocional del personaje principal y otras cuestiones, para luego hacer la pregunta ¿porque crees? Lo interesante de este estudio es que de alguna manera retoma las propias palabras de los niños cuando se indujeron atribuciones.

#### **El rol de las atribuciones en la conducta disruptiva.**

Una de las CD más estudiadas desde el punto de vista de las atribuciones de los pares es la agresiva. Talou, Borzi, Sánchez e Iglesias (2005) encontraron que los comportamientos de agresión física y verbal son generalmente atribuidos por los pares de los niños que la presentan a características personales o al contexto. Dentro de las atribuciones a características personales destacan: el interés, la responsabilidad y el esfuerzo en niños con nivel socioeconómico medio, mientras que los niños con nivel socioeconómico bajo atribuyen el comportamiento agresivo a causas como: la maldad, la rebeldía, el placer a molestar, problema congénito o falta de inteligencia. Este estudio fue realizado a través de una entrevista semiestructurada a niños de entre nueve y diez años.

Por su parte Dodge (1980, 2006), encontró que los niños agresivos tienden a juzgar la causa de la conducta de un par como intencional cuando el niño con CD recibe una acción por parte del otro niño que le trae un resultado negativo. Cuando el niño con conducta agresiva atribuye intención a la conducta del par reacciona con agresión. A este fenómeno Dodge le llamó *sesgo atribucional*. Además de lo anterior el autor encontró que cuando los niños con CD agresiva perciben el resultado negativo como accidental tienden a inhibir la agresión, lo que hace que se refute la hipótesis de que

estos niños tienen una deficiencia en la identificación e integración de señales que dan cuenta de las intenciones de otros tras una respuesta que les ocasionan un resultado negativo.

En su lugar Dodge menciona que los niños distorsionan las señales al momento de percibir la intención del otro, haciéndolas congruentes con sus expectativas justificando así las conductas agresivas, ofensivas y la violencia vengativa pudiendo traer reacciones negativas de parte de los pares, quienes creen que la agresión no está justificada. Estas respuestas por parte del niño con CD solo se dan en situaciones donde hay ambigüedad para explicar la conducta del otro.

Doge (2006) menciona que las atribuciones hostiles de intención de los niños con CD agresiva son proporcionalmente mayores en frecuencia que las que realizan sus pares. El autor encontró que los niños sometidos a abuso constante y aquellos que son expuestos a contextos violentos, son más propensos a desarrollar esquemas hostiles que les provocan tener un mayor estado de alerta, aumentando la vigilancia para percibir hostilidad en sus pares.

En otra línea de investigación realizada por Weiner (1995), se enfatiza el papel de las atribuciones de causalidad en las conductas agresivas y hostiles. El autor menciona que el proceso atribucional comienza con un resultado derivado de acción hostil *aparente*, donde la persona (observador, receptor de la acción hostil) determina a través de un proceso cognitivo (automático o controlado) si las causas del comportamiento del actor fueron con intención (causa bajo control personal) y sin factores atenuantes. Es entonces cuando la persona (observador) le asigna una responsabilidad por el acto al operador de la conducta. Si esto sucede la reacción emocional esperada se asocia con ira y las consecuencias con una conducta agresividad reactiva. En otras palabras, si un resultado negativo es considerado como estado bajo control del otro, la persona experimenta emociones de ira y si por el contrario juzga que los individuos no fueron actores deliberados y tienen falta de control sobre el resultado del evento la experiencia emocional sería primordialmente de simpatía.

Las emociones de ira y simpatía (o lástima) están en parte determinadas por un resultado evaluado. La dimensión de la que estas dos emociones son derivadas es la controlabilidad, la cual a su vez funciona como liga entre la responsabilidad personal y los resultados de la conducta. Entonces cuando el observador percibe una causa como controlable deriva una responsabilidad por el resultado. Las conductas agresivas también pueden estar relacionadas con la violación de un *debería o un tendría* (Weiner, 1995) debido por una parte a que la persona (observador) percibe al actor como capaz de controlar sus acciones y por otra parte por la arbitrariedad que el observador percibe del actor para evitar hacer algo que desde el punto del punto de vista del observador tendría que realizar. Aunado a esto se ha encontrado además que las expresiones de ira pueden promover culpa debido a

que sirven como señal para enganchar una autopercepción de irresponsabilidad (Weiner, Graham, Stern & Lawson, 1982). La desventaja de estos trabajos es que en su mayoría se han realizado con adultos por lo que no se sabe de qué manera se da el proceso en los niños, sobre todo si consideramos que su procesamiento cognitivo es distinto.

Es interesante cómo los autores enlazan el concepto de control- ira-responsabilidad en las conductas agresivas, sin embargo, la dimensión de control no solo aparece en las conductas agresivas, sino que está inmersa en otras CD, e.g., en el caso de las conductas incompatibles, Weiner (1990) plantea que es común que los profesores de los niños con CD los perciban como responsables de su mal comportamiento y en consecuencia tienden a sentir ira. La situación se complica puesto que los niños no reciben ayuda de parte de sus profesores para aprender otras habilidades que les apoyen a regular su conducta y sus emociones.

Una de las acciones que se emprende muy a menudo con los niños que mantienen un patrón constante de conductas incompatibles es la canalización con un especialista para descartar o confirmar el uso de medicamentos, Weiner (1990) analiza dicha situación con el caso de los niños hiperactivos, mencionando que cuando estos son medicados generalmente implica que la *enfermedad* sea vista como causa del problema y que por tanto se asigna que los niños con CD no pueden controlarse, necesitando control externo. Según el autor, este control externo reduce la responsabilidad hacia las propias acciones tanto del niño como de sus padres dificultando la búsqueda de estrategias para disminuir el problema para disminuir el problema.

La revisión de la literatura deja ver la participación de la controlabilidad y la responsabilidad en las conductas incompatibles, más se tiene la hipótesis de que la adscripción de falta de habilidad también juega un papel importante, debido a que el niño podría percibirse como poco hábil para realizar ciertas tareas, prefiriendo llevar a cabo conductas que puede lograr con mayor facilidad (e.g. platicar de algún evento social en lugar de participar en clase).

En relación con las conductas autolesivas y autoestimulativas, se tiene la hipótesis de que la dimensión primordial se relaciona con la controlabilidad, Méndez- Sánchez (2015) lo ejemplifica y mantiene la hipótesis tras la realización de un estudio de caso con una niña que presenta conductas de tricotilomanía. En el estudio la autora evaluó las atribuciones en la niña y su madre encontrando baja percepción de control de las situaciones estresantes que desataban la conducta de tricotilomanía. Las atribuciones encontradas eran de tipo externas, estables e incontrolables.

En la fase de tratamiento la autora buscó aumentar la percepción de control buscando que la niña pudiera realizar atribuciones internas, no estables y con control. A la par la madre recibió orientación para cambiar su estilo de crianza y reforzara el cambio atribucional en la niña. Los

resultados del estudio de caso mostraron un cambio en las atribuciones de la menor y un cambio en su percepción de control. La autora propone que los niños que presentan estos comportamientos tienden a identificarlos como incontrolables, algunos de ellos, incluso tienen repercusiones en la autoestima, sobre todo cuando aumentan en intensidad y frecuencia interrumpiendo con el proceso general de aprendizaje y desarrollo, y en algunos casos, cuando las personas del contexto retroalimentan las creencias y los esquemas causales. Además de lo anterior, la investigadora menciona que cuando los niños perciben sus comportamientos y emociones como incontrolables tienen la creencia de que no tienen control sobre ellos mismos y que las situaciones externas tienen el control. Cuando los niños con CD autolesivas cambian sus atribuciones a internas y controlables por ellos mismos fortalecen su autoestima, mejoran su autoconfianza, disminuyen su ansiedad y controlan su comportamiento

Lo mismo podría aplicar para el caso de las conductas autolesivas, puesto que al percibir los resultados de su conducta como incontrolables tendrían consecuencias importantes a nivel afectivo, ya que las emociones estarían dirigidas hacia la persona (afectación en la autoestima). En otras palabras, al percibir el resultado como un fracaso o una experiencia negativa, las emociones resultantes serían de culpa o ira por la responsabilidad implícita y ésta última generaría expectativas negativas (Rudolph, Roesch, Greitemeyer y Weiner, 2004).

En ésta misma línea, Roescha y Weiner (2001) mencionan que las consecuencias de las atribuciones motivan al individuo a revocar o a abordar activamente el resultado adverso, que sería la respuesta adaptativa, pero si las atribuciones son externas, estables e incontrolables (e.g., el pensar que un ambiente produce el resultado negativo) afectan la autoestima y como consecuencia disminuyen las expectativas de éxito futuro, reforzando las idea *de que nada puede hacerse* al respecto. Según los autores las atribuciones externas, estables e incontrolables tendrían efecto en la baja probabilidad de participación de la persona en acciones consecuentes y con ello baja motivación debido al sentimiento de impotencia y resignación.

Los datos se ven apoyados por la investigación de Seligman y Maier (1967), quienes encontraron que los animales mantienen desesperanza como una reacción a situaciones que perciben como incontrolables. La desesperanza aprendida también se ha encontrado en niños de distintas edades (Naranjo, 2002). Este fenómeno se refiere a una conducta caracterizada por un déficit para iniciar y/o aprender comportamientos (Minici, Rivadeneira & Dahab, 2010), cuando los niños con CD la presentan perciben dificultad para cambiar su conducta. Valdría la pena ver si lo evalúan como incontrolable y si su interacción constante con otros, en este caso los pares, es frecuentemente negativa tiene influencia en la realización de atribuciones más adaptativas.

De igual forma haría falta tener en cuenta el contexto y no solo la topografía conductual para comprender por qué las personas dan ciertas causas a los resultados de sus comportamientos disruptivos, e.g., en el caso de algunas conductas autoestimulativas (como puede ser tocarse la barbilla mientras se lee), bien podría alguien adjudicarla a una causa de esfuerzo propio (para comprender lo que se lee). No obstante, son pocas las investigaciones realizadas desde el marco de las atribuciones de causalidad enfocadas a la comprensión de estas conductas especialmente en los niños, cuando más si se busca ver cuál es el papel de sus pares en su aparición, continuidad o modificación.

### **Planteamiento del problema**

La CD ha tenido un incremento en los últimos años en conjunto con los comportamientos antisociales (Seijo, Novo & Mohamed, 2012). por ejemplo, en un estudio de metaanálisis que incluyó 41 investigaciones de 27 países, incluido México, se encontró que el 5.7% de los niños presentan CD (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015). Esta conducta es reportada en este país por el 56% de los padres, quienes mencionan que se presenta de forma severa (Morales, Martínez, Nieto & Lira, 2017). El panorama se aprecia con mayor dificultad cuando se habla de las consecuencias sociales en los niños, principalmente en la interacción con los pares, puesto que, al presentar CD, sus habilidades psicosociales se verían comprometidas (Peplak, Song, Colasante, & Malti, 2017) ya que se ha demostrado que las conductas disruptivas severas se asocian con emociones prosociales limitadas (Rutter, 2012).

La interacción con los demás brinda al niño información acerca de sí mismo y de la realidad que asimila e incorpora, sirviéndole de referencia para orientar sus conductas futuras (Farkas, Grothusen, Muñoz & Von-Freeden, 2006), de ahí que los niños con CD no solo mantengan problemas en sus habilidades sociales, solución de problemas, autoestima, eficacia sino también en el procesamiento cognitivo (Hubbs-Tait, Osofsky, Hann & Culp, 1994). En la investigación clásica sobre habilidades de solución de problemas de Spivack y Shure (1976) y posteriormente en los estudios de Ison-Zintilini y Morelato-Giménez (2008) y Smith, et al. (2014), se encontró que las habilidades cognitivas median en el comportamiento social infantil (e.g. generación de alternativas, planificación para el logro de metas, pensamiento causal, anticipación de consecuencias y sensibilidad hacia problemas interpersonales). Estudios relacionados con el desarrollo de habilidades sociocognitivas (e.g. Greco, 2006; Ison, 2003) han demostrado que las experiencias positivas desarrollan esquemas cognitivos y afectivos adaptativos que conllevan conductas funcionales. Estos mismos estudios encontraron que las experiencias negativas favorecen la conformación de esquemas disfuncionales que pueden llegar a asociarse con conductas disfuncionales o de riesgo.

Lo anterior deja ver que una de las esferas más perturbadas en los niños con CD sería en primera estancia, la psicosocial y ésta a su vez tendría efectos en la esfera afectiva (e.g. en la autoestima) y la esfera cognitiva (al tener dificultades al momento de realizar actividades de tipo intelectual por no poder controlar su conducta y por afectar su nivel de motivación en general). Si a lo anterior se agrega la condición de estigma y atribuciones de causalidad que Wiener y cols. (2012) mencionan en sus estudios, podría comprenderse los efectos en la forma en que los niños con CD perciben los resultados de su conducta y cómo los otros realizan atribuciones ante los resultados de ésta, enmarcándolos en un estereotipo del que es difícil de salir, por tanto, valdría la pena conocer qué atribuciones de causalidad realizan los niños de su CD al jugar solos y analizar qué retoman de la retroalimentación de sus pares para explicarse los resultados de su propia CD cuando juegan, lo cual constituye el problema de investigación del presente estudio. De esta manera podría conocerse si los pares ven la CD como controlables y contrastarlo con la evaluación del niño. Se tiene la hipótesis de que el niño, al presentar una conducta disruptiva vería este comportamiento como una experiencia negativa por la retroalimentación que recibe de otros, de manera que inicia la búsqueda de explicaciones a su propia conducta en un contexto social que implica el uso de habilidades para ser competente.

Se sabe que las atribuciones de causalidad median la autoestima, la eficacia y motivación (Weiner, 1985) que el niño necesita para ser socialmente competente, por lo que este estudio podría apoyar a esclarecer si lo que el niño retoma de la retroalimentación de los otros sobre su CD tiene implicaciones o no en estos procesos psicológicos. Por otra parte existe una laguna teórica en el sentido de que las atribuciones se desarrollan en el transcurso de la vida, es decir, no aparecen en un momento específico sino que se van desarrollando y pese a ello y a la importancia que la investigación ha dado a los primeros años de escolaridad en el desarrollo atribucional y motivacional, existen pocos estudios que dan cuenta del proceso, además de que las pocas investigaciones existentes no tienen en cuenta el papel de la experiencia personal del niño y el contexto que influye en la construcción de sus atribuciones y por ende de su propia motivación (Montero, De Dios & Huertas, 2001).

El continuar aportando investigación en el tema permitiría que otros investigadores pudieran realizar acciones preventivas para modificar las atribuciones en etapas tempranas y con disminuir las conductas disruptivas antes de la aparición de un trastorno, previniendo el deterioro social y apoyando a los niños a que tengan mayor aceptación social y desarrollen estilos atributivos más adaptativos en la interacción entre iguales. En este mismo desarrollo la persona pasa por un proceso de socialización donde en un inicio toman mayor importancia los padres pero en el transcurso del tiempo los iguales

y otras personas van tomando partida, de ahí que surja el propósito de esta investigación relativo a investigar qué es lo que toma el niño con conducta disruptiva de sus iguales al momento de explicarse su propia conducta disruptiva en situación de juego, teniendo en cuenta que ya trae influencia de la familia y de otras situaciones vitales. De esta manera se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen los pares en la generación de atribuciones sobre la propia conducta en niños preescolares que presentan conductas disruptivas? Se establece la hipótesis de que los pares influyen de distinta manera según sean mayores o de la misma edad. Para comprobar o rechazar esta hipótesis y responder a la pregunta de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

***Objetivo***

Identificar las atribuciones de causalidad que realizan los niños con conducta disruptiva sobre sus propios comportamientos disruptivos al estar solos en una situación lúdica y en presencia de sus pares.

***Objetivos Particulares***

1. Identificar las atribuciones de causalidad que realizan los niños con CD sobre su propio comportamiento disruptivo estando solos en una situación lúdica.
2. Identificar las atribuciones de causalidad que realizan los niños con CD sobre su propio comportamiento disruptivo en una situación lúdica con niños de su misma edad.
3. Identificar las atribuciones de causalidad que realizan los niños con CD sobre su propio comportamiento disruptivo en una situación lúdica con niños un año mayor a ellos.
4. Identificar las atribuciones de causalidad que realizan los niños con CD sobre sus propios comportamientos disruptivos al volver estar solos en una situación lúdica después de interactuar con sus pares de igual y mayor edad.

### Capítulo 3. Método

#### Participantes

Participaron 20 niños de edades entre cuatro y cinco años que estudiaban en tres instituciones públicas de preescolar ubicadas en colonias de nivel socioeconómico medio-bajo<sup>2</sup>. De estos participantes dos niñas y dos niños de cuatro años presentaban CD, el resto, no presentaba CD y formaron parte de las situaciones de observación. En la Tabla 2 se puede apreciar la composición de la muestra y su distribución en los grupos. Cada uno de los niños elegidos como participantes cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión propuestos en la Tabla 3.

Tabla 2.

Composición y distribución de la muestra

<b>Participantes con conductas disruptivas (4 años)</b>	<b>Pares de 4 años</b>	<b>Pares de 5 años</b>
Participante A (♀)	2 pares (1♀, 1♂)	2 pares (1♀, 1♂)
Participante B (♀)	2 pares (1♀, 1♂)	2 pares (1♀, 1♂)
Participante C (♂)	2 pares (1♀, 1♂)	2 pares (1♀, 1♂)
Participante D (♂)	2 pares (1♀, 1♂)	2 pares (1♀, 1♂)

Nota: ♀ se refiere a niña, ♂ se refiere a niño. Todos los niños (con CD y pares) eran diferentes entre sí.

<sup>2</sup> Para determinar este nivel se tomó como referencia el lugar donde los niños vivían y el lugar donde estaban ubicadas las escuelas, dónde según el Estudio básico de Comunidad Objetivo realizado por los Centros de Integración Juvenil (2013) el estrato socioeconómico de las colonias se asoció a medio bajo. Este estudio tomó los siguientes criterios: urbanización, servicios públicos, edificaciones e inseguridad pública.

Tabla 3.

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

<b>Participantes</b>	<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Niños con CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con al menos dos indicadores de la Lista Checable para Identificar Conductas Disruptivas, LICCD (elaborada exprofeso).</li> <li>• Una edad de entre 4,0-4,9 años.</li> <li>• Identificar los colores primarios (azul, rojo, amarillo) debido a que la actividad lúdica empleada en el estudio requirió de su conocimiento para jugar. Si los participantes confundían los colores harían falsos positivos o falsos negativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener un trastorno psicológico diagnosticado.</li> <li>• Estar asistiendo a Tratamiento Psicológico, Neurológico, Psiquiátrico o de Educación Especial al momento de la investigación.</li> </ul>
Pares de la misma edad de los niños con CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener de 4,0 a 4,9 años.</li> <li>• Identificar los colores primarios (azul, rojo, amarillo).</li> <li>• Pertenecer a otro grupo escolar para evitar que la experiencia de conocerse y convivir a diario en el mismo grupo pudiera influir en el resultado.</li> <li>• Tener al menos seis indicadores del Registro de Observación de Habilidades de Interacción Social para niños Preescolares (elaborado exprofeso) para asegurar que los niños pudieran expresar su opinión, tuvieran facilidad para iniciar una interacción, pudieran mencionar aspectos en los que no estuvieran de acuerdo, entre otras. Estas características favorecieron un ambiente de interacción que propició la expresión de atribuciones de causalidad espontáneas e inducidas que los niños con CD pudieran escuchar en la interacción lúdica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar CD.</li> <li>• Pertenecer al mismo grupo que el niño con CD</li> </ul>
Pares de mayor edad a los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener de 5,0 a 5,9 años.</li> <li>• Estar en un grado escolar más elevado al niño con CD de manera que hubiera un contraste de experiencia.</li> <li>• No conocer al niño con CD con el que iban a participar para evitar que esto alterara los resultados de la aplicación.</li> <li>• Conocer colores primarios (azul, rojo, amarillo).</li> <li>• Tener al menos seis indicadores en el registro de observación de habilidades de interacción social para niños preescolares (elaborado exprofeso).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar CD</li> </ul>

Nota: se consideró como pares a aquella persona o grupo de personas que se encuentran en la misma etapa de la vida (Nieto, 2008) en este caso la etapa preescolar.

## **Materiales**

### ***Materiales para la selección de participantes***

Lista Checable para Identificar Conductas Disruptivas –LICCD- (elaborada exprofeso): herramienta que permitió la identificación de niños que presentaron cuatro tipos de conductas disruptivas: agresivas, autoestimulativas, incompatibles y autolesivas. El instrumento fue sometido a dos análisis de jueces y está compuesto por 25 reactivos con formato de respuesta dicotómica (Sí/No) diseñadas para que el padre de familia y los maestros de grupo pudieran contestar de acuerdo con la presencia o no de los comportamientos que ellos observaban en el niño a evaluar (Ver Anexo A).

Registro de observación para la identificación de niños con conductas disruptivas para el evaluador - ROCD- (elaborado exprofeso): retoma los ítems diseñados de la lista de cotejo aplicable para padres y maestros de cuatro conductas disruptivas: agresivas, autoestimulativas, autolesivas e incompatibles ajustándolos a un formato que facilitara la observación dentro del grupo escolar, diseñado para la ocurrencia de la CD en intervalos aleatorizados de 15 minutos por jornada escolar (Ver Anexo B).

Registro de observación de habilidades de interacción social para niños preescolares, ROHIS-P (elaborado exprofeso): consistió en un registro de ocurrencia compuesto por 16 indicadores acomodados en una parrilla de observación diseñada para registrar durante quince minutos de la jornada escolar. El registro se elaboró para aplicarse durante cuatro días con intervalos de observación aleatorizados lo largo de la jornada para evitar observar el mismo evento (clases, actividades cívicas o lúdicas como el receso) y así tener una muestra más objetiva de conducta. Su objetivo se centró en identificar habilidades de interacción para las relaciones sociales en niños de entre cuatro y cinco años. Las categorías conductuales que ROHIS-P incluyó fueron: acercamiento, proximidad, compartir, peticiones verbales, comentarios positivos, comentarios negativos, desaprobación, sonreír, denunciar, iniciar conversaciones, participar en clase, iniciar un saludo, jugar con otros y ayudar (Ver Anexo C).

### ***Materiales relacionados con la tarea y la recolección de datos***

Juego de mesa Fígurix (Ravensburger®): este juego permitió la participación simultánea de todos los niños, independientemente si correspondía su turno de juego o no. Está conformado por 6 láminas/tableros con diferentes figuras insertas en un círculo y un anillo, 1 dado con círculos (amarillo, rojo y azul), 1 dado con anillos (amarillo, rojo y azul), 1 dado con motivos o figuras (pez, pájaro, conejo, corazón, luna y un trébol) y 36 fichas de 6 colores (rosa, verde, naranja, amarillo, azul

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y rojo). Las láminas tenían escritas las letras del cuadro latino sobre una etiqueta transparente colocada en la parte superior izquierda. Además, los tableros permitieron un acomodo de 3x2 al momento del juego, respetando la secuencia del cuadro latino. El procedimiento de juego implicaba que: 1) uno de los niños lanzara los dados, los cuales indicaban lo que se requería buscar en los tableros, 2) que los niños mencionaran lo que tenían que buscar, 3) que buscaran en el tablero la figura que resultara de la integración de los tres dados y 4) poner su ficha en la figura correspondiente.

Formatos de secuencias de cuadro latino para el aplicador: se refieren a secuencias enmicadas de 6.2x3.5 cm del cuadro Latino que tenían escrito el título del “ensayo (y el número)”, la palabra “aplicador” en uno de sus extremos y la palabra “niño” en el otro extremo. Su función permitió orientar al investigador en el acomodo de los tableros del juego del Fígurix propuesto para la tarea (Ver Anexo D).

Tarjetas con instrucciones para el aplicador: en total eran 3 tarjetas distintas elaboradas en cartulinas enmicadas de 13x11 cm que contenían las instrucciones a decir en cada momento (juego de inicio o de familiarización, actividad de observación y cierre). El formato resaltaba el nombre de cada momento, la actividad a realizar y las frases/preguntas textuales que requería mencionar el investigador, las instrucciones que debía decirles para explicarles cómo jugar y la conducta que tenía que realizar para que los niños tuvieran un ejemplo que les ayudara a comprender lo que tenían que hacer, las indicaciones que debía dar a los niños a lo largo de la actividad y en el caso de la tarea central del estudio, las preguntas específicas para inducir atribuciones de causalidad sobre las conductas estudiadas. También incluía frases y preguntas para realizar el cierre de la actividad.

Formato de registro de atribuciones de causalidad: el registro se adaptó de Méndez-Sánchez y cols. (2015) y contempló datos de identificación de los niños, la situación individual o grupal evaluada, las atribuciones antes de comenzar la actividad y las realizadas durante la actividad. Incluyó las atribuciones que realizaban los pares, así como comentarios u observaciones (Ver Anexo E).

***Materiales relacionados con el espacio físico o ambiente de la tarea estructurada***

Aula escolar: tenía una medida de 3x4 metros aproximadamente, estaba bien iluminado y ventilado. Los muebles que tenían materiales a la vista se cubrieron con tela blancas para evitar la presencia de estímulos distractores en los niños participantes.

Mesa. Se requirió que fuera amplia con una altura allegada a cintura de los niños (aproximadamente 50 cm) y 50x1 m de ancho

Sillas: cinco sillas de plástico y/o madera con una altura de aprox. 40 cm., de altura y 1.20 metros de ancho. Del total de sillas, se ocuparon tres sillas para la situación individual y cinco para la situación de interacción lúdica con pares.

#### ***Aparatos de grabación***

Cámara de videgrabación (Hadycam marca Sony, 9.2 mp). La videocámara se ubicó frente a los niños, a 2 metros de distancia.

#### ***Formato de consentimiento informado para padres***

Documento donde se especifica confidencialidad de los datos, el procedimiento, número de sesiones a participar y su grabación. También explicaba que los padres podían solicitar que su hijo abandonara la investigación en cualquier momento que lo consideraran necesario (ver Anexo F).

#### ***Calendario de participación***

Formato que se entregaba a los padres en el que se especificaba las fechas de participación especificando si la sesión fuera individual o grupal (Ver Anexo G).

#### ***Software***

Para el análisis de datos de las herramientas de selección de participantes se empleó el programa SPSS. En la elaboración del estudio Piloto se empleó el programa para Windows Atlas Ti versión 7 para revisar la agrupación de las causas mencionadas por los niños en categorías y el programa ELAN 4.9.4 (Software EUDICO Linguistic Annotator, 2011) para su depuración. Para los aspectos de aleatorización de la muestra y de las fases del estudio final se empleó el software Research Randomizer 4.0 (Urbaniak & Plous, 2013). En el estudio final se empleó un análisis de ANOVA de los datos obtenidos a través del programa STATISTICA 13.3 (TIBCO Software Inc., 1984 - 2017).

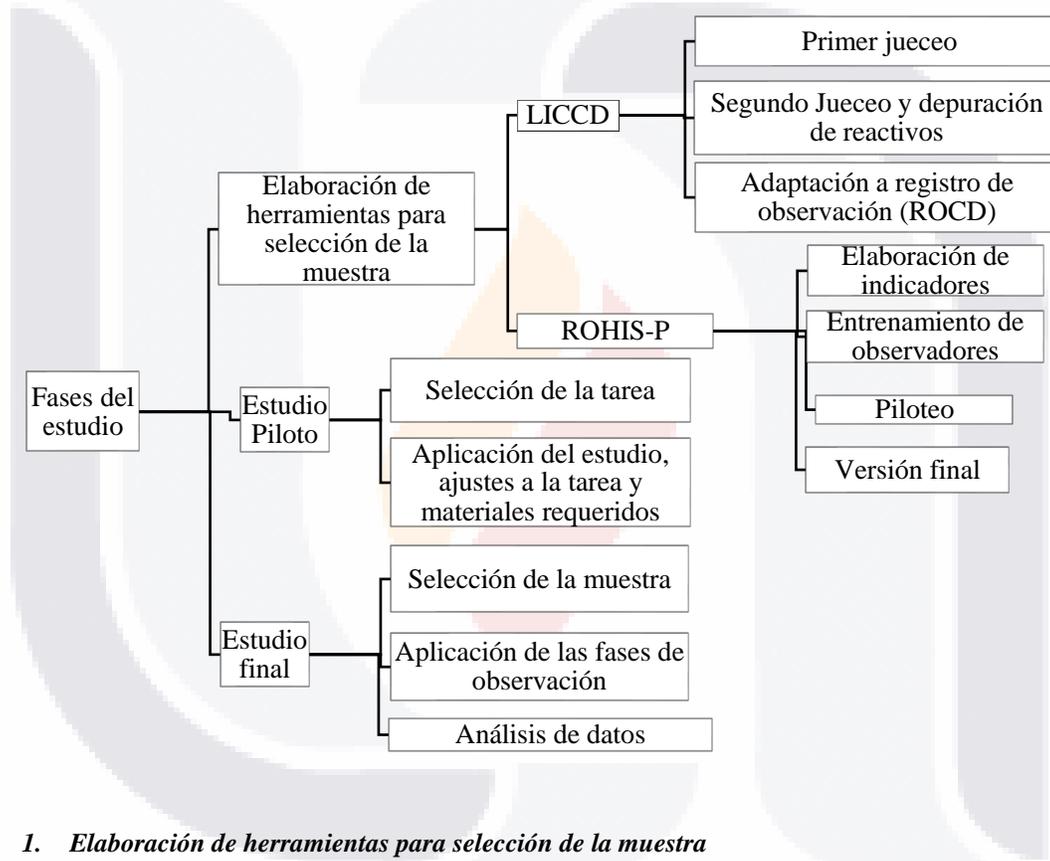
#### **Procedimiento**

La realización del estudio se llevó a mediante tres fases que fueron aplicadas en el siguiente orden: elaboración de herramientas para selección de la muestra, estudio Piloto y estudio Final (para mayor claridad véase la figura 2). Nótese que, en el procedimiento, la fase de elaboración de herramientas para selección de la muestra y la fase de Estudio Piloto fueron etapas previas para la elaboración del

Estudio Final. Se optó realizar el procedimiento de esta manera para tener herramientas que permitieran seleccionar de forma precisa a los participantes con CD y sus pares, además de afinar la secuencia de la sesión de observación (individual y con pares). El estudio final se diseñó posteriormente para alcanzar el objetivo general y los objetivos particulares contemplando lo visto en el estudio piloto.

Figura 2.

Esquema del procedimiento



**1. Elaboración de herramientas para selección de la muestra**

**1.1 LCCD**

La LCCD se elaboró con la finalidad de tener una herramienta que permitiera detectar niños con los cuatro tipos de CD reportadas en el marco teórico, sin embargo, al no encontrar un instrumento que facilitara la identificación de estas conductas se procedió con su elaboración. El primer paso para la construcción de la LICCD fue la búsqueda de artículos científicos, las conductas encontradas se redactaron a manera de indicadores y se agruparon en 4 categorías más grandes que partían de la siguiente clasificación: conductas agresivas, autoestimulativas, autolesivas e incompatibles (Luciano, 1988, Herruzo & Luciano, 1994, Gómez, et. al., 2014). La lista de cotejo inicial de 25 indicadores y

97 ejemplos conductuales que posteriormente fueron sometidas a un análisis de jueces en dos ocasiones. A continuación, se muestran los resultados de dichos análisis.

### *1.2 Primer jueceo*

La lista de cotejo inicial fue revisada por jueces expertos con al menos 3 años de experiencia en el área de psicología infantil aplicada al ámbito escolar. Una vez que los jueces analizaron la lista de cotejo inicial, se retomaron sus sugerencias y se modificaron dos definiciones operacionales, la de la conducta agresiva y la de la conducta incompatible (Ver Tabla 4). De igual forma, se modificó la redacción de uno de los reactivos y se agregaron 3 ejemplos conductuales. El análisis del primer jueceo puede visualizarse en la Tabla 4.

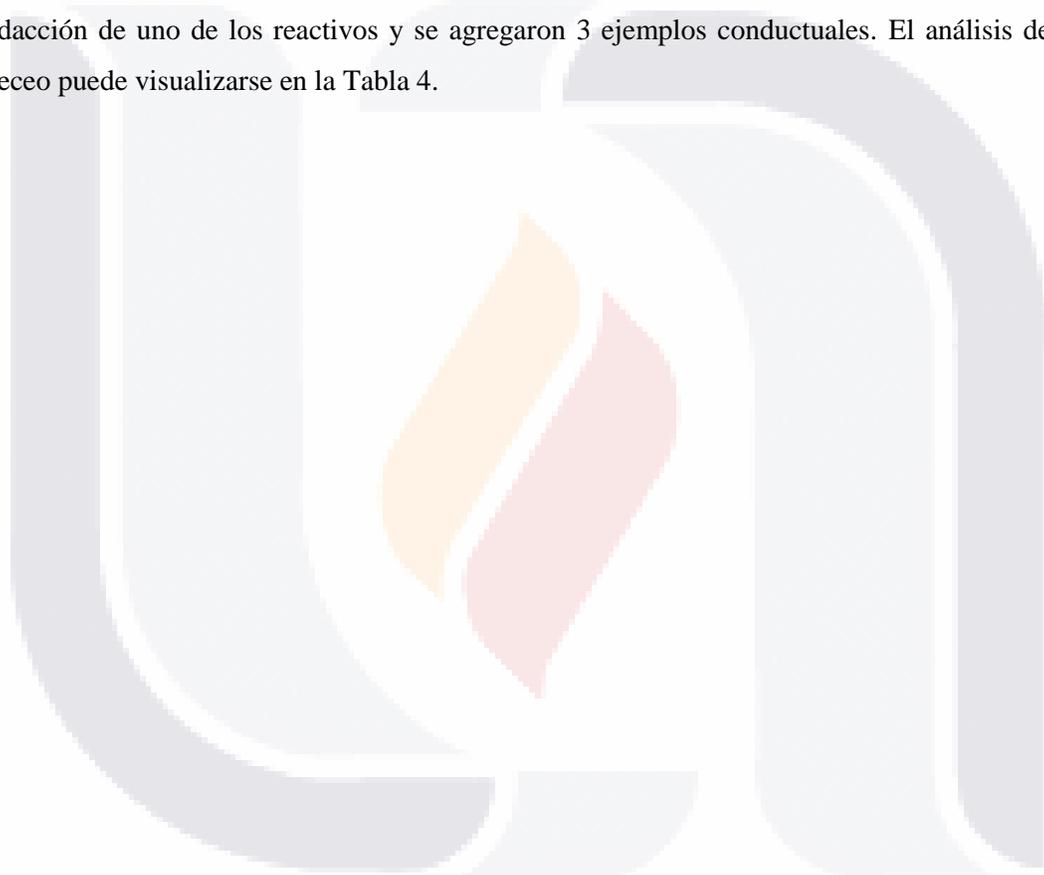


Tabla 4.

Resultados del primer análisis de jueces

Aspecto por modificar	Primera versión	Cambio resultante del primer Jueceo
Definición de variable	Conducta Agresiva: Conjunto de comportamientos que implican daño a propiedades, a los otros o a sí mismo, alteran gravemente poniendo en peligro la integridad y/o seguridad del niño que las presenta y la de los otros	Conjunto de comportamientos que implican daño a propiedades o a los otros, poniendo en peligro la integridad y/o seguridad del niño o la de otros
Definición de variable	Conducta incompatible: son comportamientos que son funcionales en un contexto específico pero que son desadaptativos en otros, debido a que no favorecen la emisión de un comportamiento funcional, siendo discordantes con la situación	Son comportamientos que son funcionales en un contexto específico pero que son desadaptativos en otros, es decir, que no son funcionales ya que son discordantes con la situación
Indicador de conducta agresiva	Rompe objetos cuando está molesto o enojado	Hace uso de objetos para expresar molestia o enojo, ya sea lanzándolos, golpeándolos o rompiéndolos.
Adición de dos ejemplos conductuales para el indicador: Agrede verbalmente	Pelea verbalmente con compañeros y adultos Reta verbalmente a personas adultas Grita a otras personas para obtener lo que quiere Habla con groserías a los adultos Amenaza verbalmente a otros niños Pone apodos	Pelea verbalmente con compañeros y adultos Reta verbalmente a personas adultas Grita a otras personas para obtener lo que quiere Habla con groserías a los adultos Amenaza verbalmente a otros niños Pone apodos Habla con groserías a los compañeros. Hace referencia a otros con groserías o insultos
Adición de un ejemplo conductual al indicador: agrede físicamente a otros	Pelea con sus compañeros de escuela Empuja con fuerza a sus compañeros hasta tirarlos al piso Da patadas a otros Inicia peleas con otros niños Rasguña a sus compañeros Muerde a sus compañeros Tira del cabello de sus compañeros Cuando se molesta ha llegado a golpear a un adulto Utiliza la fuerza física para someter a otros Golpea a los demás para ganar un juego Utiliza objetos para dañar a otras personas Escupe a otros	Pelea con sus compañeros de escuela Empuja con fuerza a sus compañeros hasta tirarlos al piso Da patadas a otros Inicia peleas con otros niños Rasguña a sus compañeros Muerde a sus compañeros Tira del cabello de sus compañeros Cuando se molesta ha llegado a golpear a un adulto Utiliza la fuerza física para someter a otros Golpea a los demás para ganar un juego Utiliza objetos para dañar a otras personas Escupe a otros Pellizca a sus compañeros

Nota: explicita los cambios presentados a partir del primer jueceo a la versión inicial, se aprecia principalmente cambios en redacción y adición de ejemplos conductuales

### *1.3 Segundo jueceo y depuración de reactivos*

La versión resultante del primer jueceo nuevamente se sometió a un segundo análisis de jueces, los cuales tenían al menos 3 años de experiencia en el área de psicología infantil aplicada al área clínica (en su mayoría trabajaban en instituciones de cuidado de salud mental infantil) y contaban con conocimientos en elaboración de instrumentos psicométricos. En el formato presentado a los jueces para la valoración se aleatorizaron todos los reactivos y se pidió que lo clasificaran dentro de una de las categorías más globales de CD (Agresiva, autolesiva, incompatible o autoestimulativa). De este jueceo se obtuvo una versión final de reactivos categorizados en 25 indicadores con 135 ejemplos conductuales. De los indicadores presentados ocho correspondían a conducta agresiva, cuatro a conducta autolesiva, ocho a conducta autoestimulativa y cinco a conducta incompatible. Estos indicadores quedaron plasmados en la versión final de la LCCD (Ver anexo A).

Una vez aplicada la LICCD a profesores de preescolar, observadores entrenados y padres de familia se analizó la discrepancia de sus respuestas mediante un análisis Q de Cochran (Ver anexo H). En total se descartaron 84 ejemplos conductuales y 5 indicadores, dejando únicamente 20 indicadores con 47 ejemplos conductuales, ya que en éstos no hubo diferencia estadísticamente significativa ( $\geq .05$ ). Estos indicadores se describen en las tablas 5 y 6. Cabe señalar que estos indicadores quedaron aleatorizados en la versión final de la LCCD.

Tabla 5.

VARIABLES DE LA CONDUCTA AGRESIVA Y AUTOLESIVA CON INDICADORES

Variable	Indicador	Ejemplos conductuales	Variable	Indicador	Ejemplos conductuales
Conducta Agresiva: Conjunto de comportamientos que implican daño a propiedades o a los otros, poniendo en peligro la integridad y/o seguridad del niño o la de otros	Agrede físicamente a otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Pelea con sus compañeros de escuela</b></li> <li>✓ Empuja con fuerza a sus compañeros hasta tirarlos al piso</li> <li>✓ Da patadas a otros</li> <li>✓ Inicia peleas con otros niños</li> <li>✓ Rasguña a sus compañeros</li> <li>✓ <b>Muerde a sus compañeros</b></li> <li>✓ Tira del cabello de sus compañeros</li> <li>✓ Cuando se molesta ha llegado a golpear a un adulto</li> <li>✓ Utiliza la fuerza física para someter a otros</li> <li>✓ Golpea a los demás para ganar un juego</li> <li>✓ <b>Utiliza objetos para dañar a otras personas</b></li> <li>✓ Escupe a otros</li> <li>✓ Pellizca a sus compañeros</li> <li>✓ <b>Corta el cabello a sus compañeros sin su consentimiento</b></li> </ul>	Conducta autolesiva: conducta que producen un daño o deterioro en la persona que las emite, sin que necesariamente afecten o dañen a otras personas y que traen consigo dificultades a largo plazo	Quita o mutila alguna parte de su cuerpo causándose daño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Arranca su cabello hasta dejar calvas visuales</li> <li>✓ Se quita las costras de heridas hasta sangrar</li> <li>✓ Se quita sus pestañas y/o cejas hasta provocarse calvas visibles</li> <li>✓ <b>Quita pellejos de los dedos hasta sangrar</b></li> <li>✓ <b>Se arranca sus uñas</b></li> <li>✓ <b>Se muerde las manos dejándose marcas de los dientes</b></li> <li>✓ <b>Entierra sus uñas en el dorso de la mano u otras partes del cuerpo hasta sacarse sangre</b></li> <li>✓ <b>Se muerde el labio hasta sangrar</b></li> <li>✓ Se rasca y se rasguña con su mano u objetos hasta hacerse daño</li> <li>✓ <b>Utiliza objetos para cortarse</b></li> <li>✓ Quema su cuerpo</li> <li>✓ Lesiona su piel con lápices u otros objetos punzantes</li> <li>✓ Utiliza objetos para golpearse de forma intencional hasta causarse daño en la piel</li> <li>✓ Usa libros para golpearse la cara</li> <li>✓ <b>Usa la navaja del sacapuntas para cortarse la yema de los dedos u otras partes del cuerpo</b></li> <li>✓ Muerde sus uñas</li> <li>✓ Se muerde las manos u otra parte del cuerpo</li> <li>✓ <b>Aprieta y/o rechina los dientes hasta provocarse dolor</b></li> <li>✓ Rasca continuamente granitos de la piel hasta sangrar o dejarse marcas</li> <li>✓ <b>Pellizca su piel hasta dejarse moretones</b></li> <li>✓ <b>Golpea alguna parte de su cuerpo con sus puños hasta sentir dolor</b></li> <li>✓ Se estira el cabello</li> <li>✓ <b>Se golpea contra la pared</b></li> <li>✓ <b>Se golpea contra el suelo</b></li> <li>✓ <b>Se golpea contra algún objeto u objetos</b></li> </ul>
	Agrede físicamente a animales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Avienta piedras a los animales hasta que se quejan o sangran</b></li> <li>✓ <b>Patea animales domésticos</b></li> <li>✓ <b>Empuja animales a propósito</b></li> <li>✓ <b>Golpea animales</b></li> <li>✓ <b>Quema insectos</b></li> </ul>		Utiliza objetos u herramientas para autolesionarse	
	Agrede verbalmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pelea verbalmente con compañeros y adultos</li> <li>✓ <b>Reta verbalmente a personas adultas</b></li> <li>✓ Grita a otras personas para obtener lo que quiere</li> <li>✓ <b>Habla con groserías a los adultos y/o compañeros</b></li> <li>✓ <b>Hace referencia a otros con groserías o insultos</b></li> <li>✓ <b>Amenaza verbalmente a otros niños</b></li> <li>✓ Pone apodos</li> </ul>			
	Daña propiedades u objetos ajenos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Raya mesas y sillas de trabajo</li> <li>✓ Destruye juguetes de otros niños a propósito</li> <li>✓ Raya, ensucia o rompe trabajos escolares de otros niños</li> <li>✓ <b>Raya las paredes del aula</b></li> <li>✓ <b>Daña la ropa de otro niño o compañero de clase</b></li> </ul>		Usa su propio cuerpo para causarse daño de manera intencional	
	Reacciona con agresiones ante conductas que percibe amenazantes, sin que necesariamente lo sean	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cuando otros le empujan por accidente reacciona con golpes y empujones</li> <li>✓ <b>Cuando otros le empujan por accidente reacciona con insultos</b></li> <li>✓ Cuando otros lo golpean por accidente reacciona con golpes y/o insultos</li> <li>✓ Cuando sus compañeros se saltan su turno en un juego de manera accidental reacciona con amenazas e insultos</li> <li>✓ Cuando no se le cumple una promesa agrede de manera física o verbal</li> </ul>			
	Reacciona de forma agresiva para conseguir algo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quita pertenencias a través de golpes o empujones</li> <li>✓ Jala el cabello de otros para quitarle sus pertenencias</li> <li>✓ <b>Muerde a otros para quitarles objetos personales</b></li> </ul>		Usa superficies para golpearse hasta causarse daño físico	
	Se niega a seguir reglas o instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Rompe las normas establecidas</b></li> <li>✓ Realiza negativas verbales o gestuales cuando se le da una orden</li> </ul>			
	Agrede verbalmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pelea verbalmente con compañeros y adultos</li> <li>✓ <b>Reta verbalmente a personas adultas</b></li> <li>✓ Grita a otras personas para obtener lo que quiere</li> <li>✓ <b>Habla con groserías a los adultos y/o compañeros</b></li> <li>✓ <b>Hace referencia a otros con groserías o insultos</b></li> <li>✓ <b>Amenaza verbalmente a otros niños</b></li> <li>✓ Pone apodos</li> </ul>			
	Hace uso de objetos para expresar molestia o enojo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Lanza objetos a otros cuando se molesta</b></li> <li>✓ Golpea objetos cuando está enojado</li> <li>✓ <b>Avienta con fuerza las puertas para demostrar enojo</b></li> <li>✓ <b>Rompe objetos para expresar desacuerdo</b></li> </ul>			

La tabla 5 muestra los ejemplos conductuales del último jueceo de la LICCD, también se puede apreciar en negritas aquellos que cuentan con un nivel de significancia,  $\geq 0.05$ , es decir, representan aquellos ejemplos en los que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre padres, maestros y observadores.

Tabla 6. Variables de la conducta autoestimulativa e incompatible con indicadores

Variable	Indicador	Ejemplos conductuales	Variable	Indicador	Ejemplos conductuales
Conducta autoestimulativa: conductas repetitivas de alta frecuencia cuya manifestación topográfica es estereotipada y se presenta de forma evidente o discreta. Estas conductas suelen ser idiosincráticas	Repite sonidos con frecuencia por placer	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mueve continuamente el lápiz y crayolas provocando ruido</li> <li>✓ Da palmadas en situaciones dónde no se espera que lo haga</li> <li>✓ Emite sonidos guturales varias veces al día</li> <li>✓ Repiquetea o tamborilea con los pies</li> <li>✓ Chasquea los dedos continuamente</li> <li>✓ Repiquetea sobre objetos</li> <li>✓ Golpea el suelo con un pie</li> <li>✓ <b>Repite palabras o frases de forma repetitiva y sin sentido alguno</b></li> <li>✓ <b>Realiza sonidos de animales en situaciones donde no se espera que lo haga</b></li> <li>✓ Realiza ruido repetitivo de objetos por varios segundos y de forma continua a lo largo del día</li> <li>✓ <b>Resopla constantemente</b></li> <li>✓ Balancea su tronco de forma repetitiva</li> <li>✓ Camina y/o corre en círculos</li> <li>✓ <b>Rota sus muñecas de forma repetida</b></li> <li>✓ Realiza movimientos repetitivos de cabeza</li> <li>✓ Agita constantemente sus manos</li> <li>✓ Agita constantemente sus piernas</li> <li>✓ <b>Observa sus manos de manera reiterada</b></li> <li>✓ Observa como giran los objetos de manera reiterada</li> </ul>	Conducta incompatible: comportamientos que son funcionales en un contexto específico, pero son desadaptativos en otros por ser discordantes con la situación	Evita realizar labores cotidianas de la jornada escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sale constantemente del salón durante la jornada escolar</li> <li>✓ Deja sin realizar las actividades que su maestro le asigna</li> <li>✓ Evita entrar al aula cuando tiene clase</li> <li>✓ Evita responder a lo que su maestro le pregunta, aunque conozca la respuesta</li> <li>✓ Permanece en su lugar cuando el maestro le solicita que le lleve su trabajo para revisarlo</li> <li>✓ Pide permiso para ir al baño cuando tiene que hacer trabajo de manera constante</li> <li>✓ Se levanta de su asiento para jugar cuando está realizando tarea académica</li> <li>✓ Juega en su asiento cuando se le pide que realice alguna actividad escolar</li> <li>✓ <b>Juega durante honores a la bandera</b></li> </ul>
	Mueve su cuerpo y sus extremidades constantemente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Abrir/cerrar la boca, presionar/relajar mandíbulas, cerrar/abrir los ojos.</li> <li>✓ Saca la lengua de forma repetitiva y sin razón aparente</li> <li>✓ Arrugar la nariz</li> <li>✓ Levantar y bajar las cejas</li> <li>✓ Mover los ojos hacia los lados o hacer bizcos</li> </ul>		Lleva acabo actividades en lugares distintos a los establecidos socialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Come en clase</b></li> <li>✓ <b>Orina fuera del sanitario</b></li> <li>✓ Deposita la basura fuera del cesto</li> <li>✓ En clase realiza sus trabajos en el suelo</li> </ul>
	distrayéndose de las actividades y llamando la atención de los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se chupa el dedo</li> <li>✓ Se lleva las manos a la boca</li> <li>✓ Muerde los lápices u otros objetos</li> <li>✓ <b>Mastica trozos de hojas de papel</b></li> <li>✓ Chupa objetos (e.g. juguetes, etc.)</li> <li>✓ <b>Se lleva a la boca monedas</b></li> <li>✓ Chupa alguna parte de su cuerpo (dedos, cabello, etc.)</li> <li>✓ <b>Acaricia o frota objetos</b></li> <li>✓ Suele enroscar su ropa con los dedos hasta romperla</li> <li>✓ Aprieta sin sentido botones de un objeto una y otra vez</li> <li>✓ <b>Saca punta a los colores o lápices una y otra vez</b></li> <li>✓ Acaricia el cabello de otras personas</li> <li>✓ Mueve las manos y los brazos de otras personas de forma repetitiva</li> <li>✓ Se frota las yemas de los dedos</li> <li>✓ Toca constantemente su cara u otras partes de su cuerpo</li> <li>✓ Se enrosca el cabello de forma continua</li> </ul>		Utiliza el mobiliario para jugar o usarlo de forma prohibida	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se cuelga de las ventanas</li> <li>✓ <b>Trepa o se desliza por los barandales</b></li> <li>✓ Se sienta sobre las mesas</li> <li>✓ Se para sobre las sillas</li> <li>✓ Se acuesta sobre los escritorios</li> </ul>
	Observa una y otra vez algún objeto o partes de su cuerpo sin razón aparente			Utiliza el mobiliario para jugar o usarlo de forma prohibida	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interrumpe juegos o conversaciones constantemente</li> <li>✓ Platica continuamente en clase</li> <li>✓ Tiene dificultad en esperar su turno</li> <li>✓ Responde las preguntas antes que terminen de formularse las</li> </ul>
	Realiza muecas sin sentido constantemente, y de forma repetitiva				
	Se lleva objetos o partes de su cuerpo a la boca de manera constante y repetida dejando de lado lo que está realizando				
	Toca un objeto una y otra vez de la misma manera				
	Utiliza personas para repetir movimientos estereotipados				
	Toca repetidamente alguna parte de su cuerpo				

Nota: La tabla 6 muestra los ejemplos conductuales del último jueceo de la LICCD, también se puede apreciar en negritas aquellos que cuentan con un nivel de significancia.  $\geq 0.05$ , es decir, representan aquellos ejemplos en los que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre padres, maestros y observadores.

#### *1.4 Adaptación de la LCCD a registro de observación (ROCD)*

Una vez que se tuvo la versión final de la LCCD se retomaron nuevamente todos los ítems en el orden aleatorio de la lista de cotejo original y se realizó una tabla que contenía la conducta de lado izquierdo y en la parte superior el nombre de cada niño que presentaba alguna CD para la conformación de la ROCD. Seguido de esto, se entrenó a los observadores para que conocieran qué es una conducta disruptiva y su clasificación, se analizó junto con ellos cada conducta descrita en la lista de cotejo y se tuvo cuidado de responder sus dudas. De igual forma, se les explicó las instrucciones sobre cómo realizar el registro, el tiempo y los datos previos que tenían que retomar para llenar el formato. Finalmente, se les pidió que memorizaran los ítems para poder aplicarlo posteriormente. Se dejó un día de entrenamiento en dos Preescolares identificados (5 grupos de segundo grado), acudiendo cuatro de los seis observadores (los otros dos iniciaron una semana después), este día también sirvió para probar el formato del registro y su practicidad.

Los observadores tenían la instrucción de que hablaran con el maestro de los niños y que explicaran de manera general el propósito de la observación, insistiendo en pedirles que no dieran los nombres de los niños que los profesores identificaban con CD, ya que lo que se buscaba era que los mismos observadores pudieran identificarlos (registro ciego) para después conjuntar información. Cuando pasaban al salón, los observadores se ubicaban en distintos puntos del aula y uno de ellos coordinaba el tiempo marcándolo con una señal que realizaba cada 5 minutos, cuando el registro finalizaba realizaba otra señal que indicaba que todos tenían que terminar de registrar. Al final del día se hacía una pequeña plenaria con los observadores sobre el registro aplicado.

Dados los comentarios de los observadores se decidió realizar un ajuste a la hoja de registro, en esta ocasión se realizó un formato a escala para que pudiera aplicarse en no más de dos hojas, ya que el formato original era extenso. Además, se ordenaron los ejemplos por tipo de CD de manera que fuera más fácil para los aplicadores localizar el ítem y registrar. Se cambió de lugar la sección de datos generales donde se especificaba la fecha de aplicación, el horario de registro y el nombre del evaluador y se agregó una hoja de instrucciones donde también se especificaba el objetivo para que los observadores pudieran consultarlo en cualquier momento que tuvieran dudas. Cabe mencionar, que durante la aplicación piloto se identificaron dos indicadores que no estaban presentes en la lista de cotejo (bailar y cantar), éstos no se agregaron al registro debido a que no fue recurrente en todos los grupos observados, sin embargo, se menciona, en caso de que se requiriera para investigación futura.

El último ajuste en cuestión de aplicación fueron las instrucciones que se les daban a los maestros de grupo: se les dijo a los observadores que pidieran a cada profesor de grupo pasar lista al

inicio de la observación pidiendo que los niños levantaran su mano, de esta manera sería más fácil para los observadores identificar a los niños (esta indicación se realizaría durante el piloto, y el día de entrenamiento como en el primer día de registro). A partir del segundo día de registro se les pedía a los profesores que pasaran lista al final de la observación, solo para verificar nombres en caso de que alguno de los observadores hubiese olvidado el nombre de algún niño<sup>3</sup>.

De igual forma, se observó, que a pesar de que se les proporcionaron indicaciones iniciales a los profesores, algunos de ellos insistían en hablar con los observadores sobre los niños con CD, fue necesario realizar nuevamente un ajuste: un observador comodín (en este caso el experimentador) se presentaba desde un inicio como encargado del grupo de observación ante los profesores de grupo y cuando alguno de ellos se acercaba a los observadores, este observador comodín se dirigía hacia al profesor y buscaba llevarlo a un área neutra del salón, libre de observadores, calmaba al profesor hablando en voz baja y después le explicaba la importancia de que no diera a conocer los nombres de los niños a los observadores, luego proporcionaba que el maestro continuara con la actividad de clase. Lo anterior se realizó para cuidar que se respetara el registro de ciego simple.

Al final de la fase de observación (duraba en total una semana) el investigador entregaba la LCCD a los profesores, ellos contestaron una por cada niño que identificaron con CD. El investigador recogía las LCCD en la siguiente visita al preescolar. Los registros de los observadores los recogió el investigador al final de la última observación realizada por cada observador y posteriormente los comparaba con los de los maestros de grupo.

### ***1.5 ROHIS-P***

Se elaboró una propuesta inicial de ocho indicadores de conductas sociales que se apreciaron en los niños que fungieron como pares en el estudio Piloto, estas conductas propiciaban la interacción entre los participantes. Posteriormente se retomó el inventario de González, et. al. (1998) y los indicadores propuestos en la recopilación de Betina y Contini (2011) para completar algunas de las definiciones y se añadieron tres indicadores. Finalmente, para revisar que los indicadores estuvieran presentes en los niños se aplicó el ROHIS-P en su segunda versión en dos de las escuelas participantes quince minutos en cada grupo de 2º y 3er grado para probar esta herramienta (en total fueron 8 grupos, cuatro de segundo y cuatro de tercero). Se les dio la indicación a los observadores de que añadieran algún indicador que habían identificado en los niños. Al final se analizó el reporte de cada observador y se añadieron solamente aquellos indicadores donde la mitad de los observadores estuvo de acuerdo en

---

<sup>3</sup> Antes de iniciar el estudio se habló con los directores y profesores de las escuelas y se les explicó el procedimiento a seguir, resolviendo dudas y atendiendo a comentarios.

su ocurrencia. La Tabla 7. muestra los cambios en los indicadores (para ver definición ir a Anexo B), La tabla muestra como en la primera modificación se agregaron indicadores retomados de González et. al. (1998) y Betina y Lontini (2011). En la segunda modificación se añadieron indicadores propuestos en los comentarios de los observadores y en algunos casos se modificó la redacción.

Tabla 7.

Modificaciones a la ROHIS-P

<b>Propuesta inicial</b>	<b>Primera modificación</b>	<b>Segunda modificación</b>
1. Acercamiento	1. Acercamiento	1. Acercamiento
2. Peticiones verbales	2. Peticiones verbales	2. Peticiones verbales
3. Comentarios positivos	3. Comentarios positivos	3. Comentarios positivos
4. Comentarios negativos	4. Comentarios negativos	4. Comentarios negativos
5. Iniciar conversaciones	5. Iniciar conversaciones	5. Iniciar conversaciones
6. Participa en clase	6. Participar en clase	6. Participar en clase
7. Participa en juegos	7. Participa en juegos	7. Participa en juegos
8. Inicia un saludo	8. Inicia un saludo	8. Inicia un saludo
	9. Proximidad	9. Proximidad
	10. Desaprobar	10. Desaprobar
	11. Sonreír	11. Sonreír
		12. Denunciar
		13. Ayudar
		14. Otros le piden ayuda
		15. Jugar con otros (cambia)
		16. Compartir

## **2. Estudio Piloto**

El estudio piloto requirió de una selección previa de la tarea, así como de una primera propuesta de materiales requeridos, instrucciones y preguntas clave para inducir atribuciones al momento de la aplicación, estos aspectos se describen a continuación con la finalidad de que se pueda apreciar cómo fue el proceso y cuáles fueron los ajustes realizados en el camino.

### **2.1 Selección de la tarea**

Para seleccionar la tarea se trabajó con distintos juegos de mesa que iban desde rompecabezas, el juego de mesa monos locos (Mattel ), destreza (Hasbro), Differix (Ravensburger), entre otros, todos estos juegos se probaron con binas de niños de la edad de los participantes para observar si favorecían la interacción entre pares, sin embargo, quedaron descartados porque cuando jugaban, lo hacían por turnos y mientras uno de ellos participaba los demás estaban en una posición pasiva, tomaban rol de observadores, pero no jugaban hasta que tocara su turno. En el caso de los rompecabezas, los niños podían participar activamente, pero las interacciones eran muy limitadas. El juego del Fígurix

permitió a los niños interactuar al mismo tiempo para buscar la figura que se conjugaba en los tres dados, favoreciendo que todos fueran activos, percibieran errores y CD.

El juego del Fígurix, se probó primeramente con alumnos voluntarios de la Maestría en Investigación en Psicología con la finalidad de apreciar si el juego favorecía o no la interacción y la evaluación de parte de los participantes de conductas disruptivas, al apreciar que el objetivo se cumplía se procedió a probarlo con niños. Se probaron las instrucciones haciendo aplicaciones informales en casa con tres niños y una niña de cuatro años identificados por sus padres con CD. Después se realizó una aplicación informal con dos niños de 4 años. Finalmente se obtuvo un primer borrador de instrucciones ajustado a un formato diseñado para la aplicación de situaciones de observación y se buscaron las condiciones para poder probarlo en una situación más controlada y congruente con la secuencia del procedimiento.

En este momento del procedimiento se solicitó a una estudiante de 4º semestre de la Licenciatura en Psicología su colaboración para la realización de ajustes en el estudio Piloto. Esta estudiante tenía conocimiento teórico y metodológico en el estudio de las atribuciones de causalidad y había participado en otra investigación en la misma línea de trabajo.

### ***2.2 Aplicación del estudio, ajustes a la tarea y materiales requeridos***

Participaron 33 niños de los cuales ocho tenían conductas disruptivas, 11 participaron como pares de mayor edad y 11 como pares de menor edad. Se tuvo una muerte experimental de cinco niños, de los cuales dos presentaban CD (uno desertó por complicación de horarios de parte de los padres para llevar al niño a las sesiones y otro por cambio de domicilio) y 3 que fungieron como pares (desertando por enfermedad, varicela). La aplicación se llevó a cabo en un escenario controlado (cámara Gesell de la Unidad de Atención e Investigación en Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes) y en un escenario similar al ambiente escolar conocido como Institución de Bienestar e Integración Familiar (BIFAM). En el primer escenario participaron diez niños seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios a los que se les hicieron preguntas a sus padres basadas en la versión del primer jueceo de la LICCD para delimitar si contaban con conductas disruptivas. En el segundo escenario participaron veinte cuatro niños, teniendo muerte experimental de dos. Del total, cinco participantes fueron focalizados con conductas disruptivas por la Psicóloga de la Institución y el resto de los niños participó como pares en las diadas propuestas para las sesiones grupales.

En ambos escenarios de aplicación se les pidió a todos los padres de familia y a la institución colaboradora su consentimiento informado. Un día antes de la aplicación se les enviaba un

recordatorio a través de un mensaje telefónico o vía Watshap, y en el caso de BIFAM se gestionó con la Psicóloga de planta el envío de citatorios con dos días de anticipación especificando la hora y el día de la sesión de juego. El día de la aplicación se saludaba a los padres y nuevamente se les explicaba el objetivo y se resolvían sus dudas mientras que a los niños se les explicaba en el rapport lo que se iba a realizar y se les pedía su asentimiento (grabado).

La aplicación de lo anterior permitió realizar algunos ajustes, entre ellos se realizó un calendario de participación (para padres) que indicara las fechas en las que los niños tendrían las sesiones de observación y así evitar el ausentismo. También se agregó al procedimiento, un tiempo para familiarización con la cámara y el espacio, así como un momento de atención a todas las dudas del niño. Además de eso se consideró necesaria una actividad previa de movimiento para favorecer que los niños tomaran confianza y se expresaran con mayor naturalidad en las situaciones de observación, ya que se observó que en las primeras aplicaciones las descripciones conductuales de los niños (pares) no coincidían con la conducta extrovertida que los padres y la psicóloga de BIFAM reportaban. Al juego inicial se le hizo la adaptación de no nombrarle “fracaso” o utilizar frases como “perdiste” debido a que en las primeras aplicaciones los niños con CD se frustraban con mayor facilidad y se negaban a continuar jugando. En vez de ello, se optó por decir la frase: “moviste tu... (mano, pierna, etc.), bailamos he, he, he” (y todos bailaban).

Al juego del Fígurix se le ajustaron las instrucciones explicativas, ya que los niños no las comprendían. La versión final de las instrucciones se muestra en el Anexo I. También se realizaron ajustes a las preguntas para provocar la emisión de atribuciones en los niños (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Cambios que se realizaron en las preguntas para provocar atribuciones

<b>Pregunta inicial</b>	<b>Cambios posteriores</b>
¿Por qué lo hacías...? Y... ¿qué más? ¿Por qué crees? Y... ¿qué más?	¿Por qué crees? Y... ¿qué más? ¿Por qué no te pudiste controlar y terminaste... (decir el nombre de la conducta disruptiva)
¿Por qué no te pudiste controlar y terminaste... (decir el nombre de la conducta disruptiva)	¿Por qué no te pudiste controlar y rompiste las reglas y terminaste... (decir conducta disruptiva)
¿Por qué no te pudiste controlar y rompiste las reglas y terminaste... (decir conducta disruptiva)	Rompiste las reglas. ¿Por qué crees que... (decir el nombre de la conducta disruptiva) y luego se decía - y ¿qué más?

De igual forma, se observó que había algunas dificultades de parte del experimentador para voltear los tableros rápidamente y colocarlos de acuerdo con la secuencia del cuadro latino

provocando distracción y CD, incluso en los niños pares, esto se daba por la cantidad de tiempo utilizado. Para compensar esto, se añadieron letras pequeñas inscritas en etiquetas transparentes en la esquina superior derecha de cada tablero, y se realizaron formatos pequeños con secuencias separadas a escala del cuadro latino (seis formatos que contenían cada uno el acomodo de los seis tableros), para facilitar el posicionamiento al momento de la aplicación. Se agregó además un procedimiento para recoger y acomodar los tableros (se recogería primero la última pieza que se colocaría, luego la penúltima encima de ésta y así sucesivamente hasta que quedara encima la primera expuesta en la secuencia del formato del cuadro latino en turno, posteriormente se acomodaba en el orden del formato). Para ahorrar tiempo, previamente el investigador se entrenó y se memorizó el acomodo de cada tablero haciendo uso de cronómetro para eficientar el tiempo. De igual forma se modificó el tamaño de las tarjetas de instrucciones, se añadió otra tarjeta con las preguntas y finalmente el formato de atribuciones. Se reformuló la fase de cierre para realizar preguntas encaminadas a la percepción de resultados de la conducta y no del juego.

Para controlar los estímulos visuales de las aulas en el ambiente similar al escolar (BIFAM), se decidió comprar cinco metros de tela blanca para cubrir distractores. También se probaron distintos tipos de altura de mesa para que los niños tuvieran visibilidad y evitar que se subieran a la mesa o a las sillas para alcanzar a ver los estímulos del juego.

Después de los ajustes a las cuestiones operativas, se realizaron las categorías de observación con base en Bakeman y Gottman, (1986) y León y Montero (2003): en primer lugar, se analizó la pregunta de investigación y la situación de observación, posteriormente se elaboraron algunas categorías analizando los videos en el programa Atlas Ti, luego se volvió a realizar un análisis, pero esta vez con el programa ELAN para la depurarlas y establecer nuevas en caso de que se requiera.

### ***3. Estudio final***

La investigación se realizó basándonos en situaciones de observación estructuradas como parte del diseño ABCA (Montero y León, 2002), donde: A se refiere a una evaluación del niño solo sin presencia de sus pares, B se refiere a una situación de observación donde el niño con CD interactúa con un grupo pequeño de pares de la misma edad, C equivale a una observación en grupo donde el niño con CD interactúa con pares un año mayor a él y finalmente vuelve a repetirse A como una evaluación posterior a las interacciones en grupo donde el niño esta vez participa solo.

Se contrabalanceó el orden de las fases B y C para evitar el efecto de este orden en la aplicación de las situaciones en grupo. Las condiciones que se mantuvieron constantes fueron las siguientes: la actividad lúdica, el balance en la cantidad de pares hombres y mujeres en cada situación,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las instrucciones del juego, las reglas e indicaciones para provocar conductas disruptivas, la indicación para que el niño identificara el resultado de sus conductas disruptivas, la pregunta clave para inducir atribuciones de causalidad y la distancia entre el camarógrafo-niño(s). Para disminuir el efecto de aprendizaje se aleatorizó el orden de presentación de la tarea a realizar (juego del Fígurix) por medio de un cuadro latino. Todas las situaciones de observación se aplicaron con un día de diferencia para disminuir el efecto de la maduración. No se aplicaron el mismo día para evitar fatiga en los participantes.

Previo a la selección de participantes se identificó a una población de 10 niños y niñas de cuatro años que presentaban CD además de 44 niños de entre cinco y cuatro años identificados para fungir como pares en las situaciones de observación. Todos los niños cumplieron con los criterios de inclusión. Después se seleccionó una muestra aleatoria mediante el programa software Research Randomizer 4.0 (Urbaniak & Plous, 2013) este programa también sirvió para aleatorizar el acomodo de los participantes pares y también para asignar el orden de las fases intermedias.

El día de la aplicación se acondicionaban el lugar, se colocaron sábanas blancas sobre distractores, y se acomodaban las sillas y las mesas de la siguiente manera: para las situaciones individuales se necesitaron tres sillas, de las cuales una sirvió de asiento al niño y las otras dos fueron empleadas por el investigador; una fue usada para sentarse y en la otra se colocó el material (fichas, formatos, lápiz). En las situaciones donde participaron los pares y los niños observados se requirió de cinco sillas, de las cuales tres se utilizaron para que los niños se sentaran y las otras dos fueron empleadas por el investigador, una para colocar el material y la otra para sentarse. En todas las situaciones el investigador se sentó frente al niño o niños según el caso (Ver anexo J).

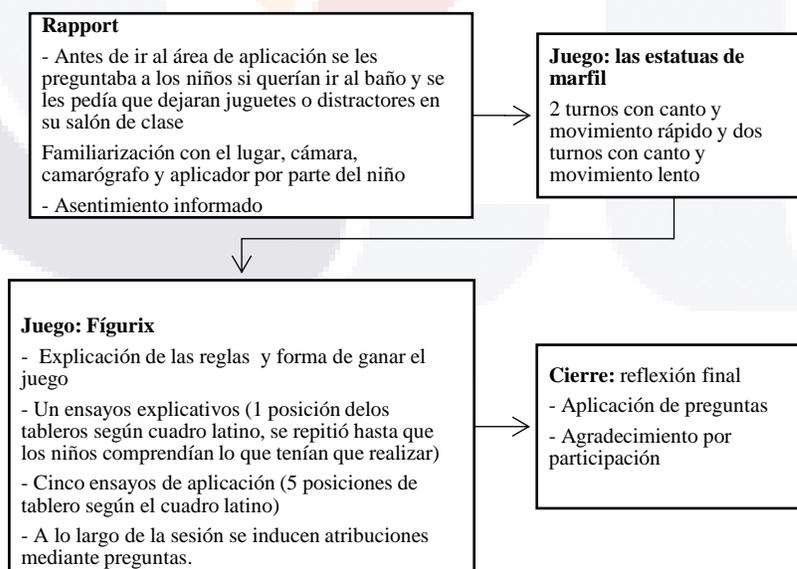
Al inicio de la primera sesión se les preguntó a los niños por su asentimiento siendo este videograbado, como clave se utilizó la siguiente pregunta: ¿me dejarías(n) que te(los) grabe?, si la respuesta era sí, se repetía la pregunta nuevamente, pero esta vez frente a la cámara.

Todas las situaciones se aplicaron de forma continua, una por día, de martes a viernes para cada niño. El primer día de aplicación se realizó la evaluación inicial para obtener un punto de referencia inicial de las atribuciones de cada niño con CD. Posteriormente se observó a cada niño en dos situaciones de juego con pares B y C o bien C y B según la aleatorización que se hizo. El procedimiento para cada situación fue el mismo siendo el único cambio la variable presencia/ausencia de pares (Ver figura 3). Cabe destacar que al aplicar el juego de las estatuas de marfil como el juego del Fígurix el aplicador decía instrucciones y preguntas específicas que se derivaron del estudio Piloto (Ver Anexo I).

Al finalizar cada sesión el investigador pedía a los niños que se acercaran y realizaba las siguientes preguntas: “¿recuerdan cómo se ganaba este juego?”, y luego después de dar espacio para que los niños contestaran decía: “Gana el niño que respetó más reglas”, “vamos a ver quién ganó” y se les preguntaba “¿quién de ustedes respetó más reglas?”. Si los niños daban una respuesta objetiva/verdadera se decía: “Sí, fue \_\_\_ (nombre del niño)”, se le decía: “¿por qué crees que respetaste las reglas?” Y luego se les preguntaba: “¿quién respetó menos reglas?... ¿por qué creen que respetó menos reglas?” luego se le preguntaba al niño directamente. Si los niños no realizaban una valoración del resultado objetivo se les apoyaba diciendo: “No, (nombre del niño) respetó más reglas, el ganó” y también se les preguntaba “¿por qué creen que respetó más reglas?” y se le preguntaba al niño de forma particular: “¿Por qué crees que respetaste más reglas? ¿Y “qué más?”. Se realizó el mismo procedimiento con el niño que perdió por respetar menos reglas. Al finalizar cada situación de observación se les agradeció a los niños y se les llevó a su salón. Cabe señalar que si en el proceso se observaba que la cámara o los compañeros fueron un factor para que los niños estudiados no pudieran expresarse, se les preguntaba de forma individual, al terminar la sesión, sobre las causas de su conducta. Su respuesta fue registrada en el formato de registro de atribuciones y se señaló con el signo \*

Figura 3

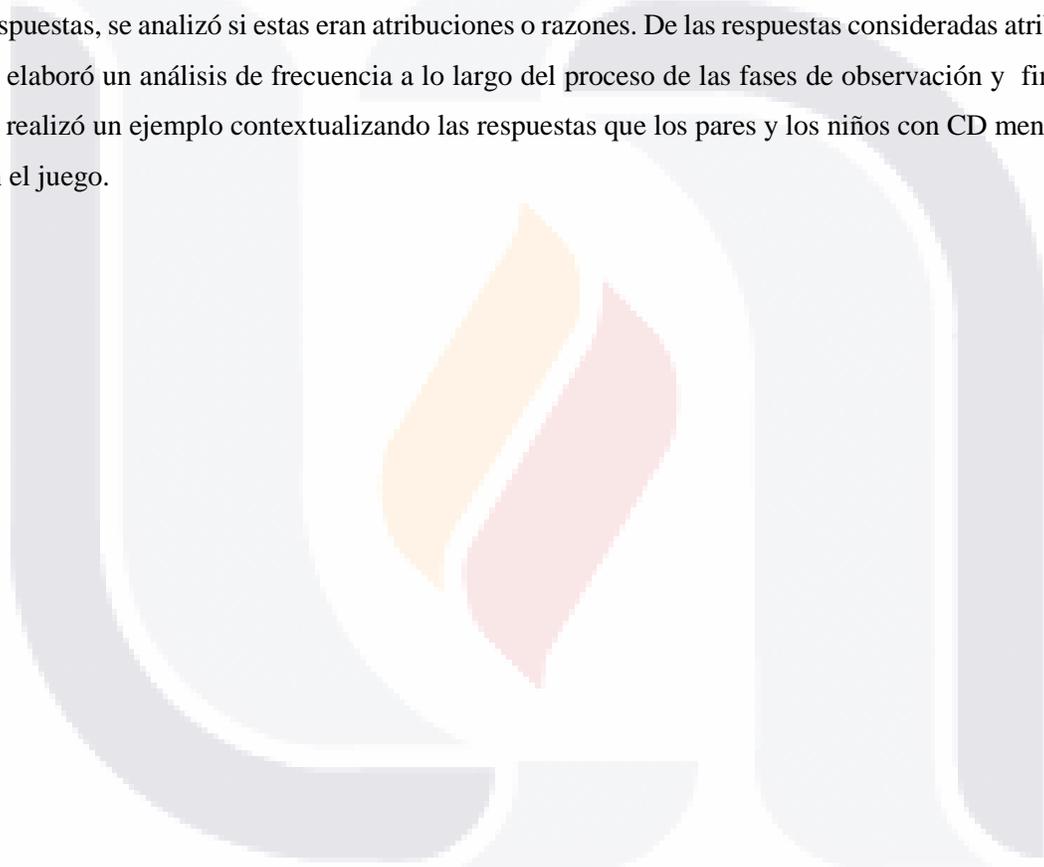
Procedimiento de la sesión de observación



Para el análisis cuantitativo de los datos se retomó el conjunto de las respuestas de los participantes con CD (A, B, C y D) como grupo constituido por cuatro niños. De esta forma se asignó

al grupo uno a estos niños con CD y sus respuestas al interactuar con pares de la misma edad, el grupo dos a estos mismos niños con CD y sus respuestas al interactuar pares de mayor edad. Mientras que el grupo tres se constituyó por pares de la misma edad que los niños con CD y sus respuestas, finalmente el grupo cuatro se conformó por pares de mayor edad que los niños con CD y sus respuestas. El grupo tres y cuatro estaban formados por ocho pares de cuatro y cinco años respectivamente. Una vez realizada la asignación de grupos se procedió a elaborar las pruebas de normalidad y de homogeneidad de varianzas para después realizar la prueba de ANOVA

Para realizar el análisis cualitativo se partió primero de un análisis de frecuencia de las respuestas, se analizó si estas eran atribuciones o razones. De las respuestas consideradas atribuciones se elaboró un análisis de frecuencia a lo largo del proceso de las fases de observación y finalmente se realizó un ejemplo contextualizando las respuestas que los pares y los niños con CD mencionaron en el juego.



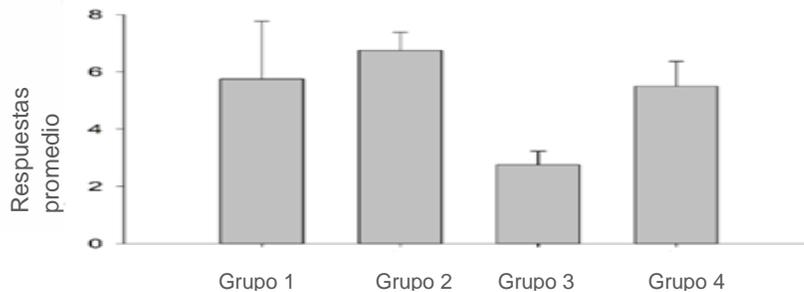
### Capítulo 4. Resultados

El presente capítulo expone los datos de las observaciones estructuradas a lo largo del proceso de aplicación del estudio final, de estas observaciones se realiza un análisis cuantitativo de los datos, se presentan los resultados de la prueba de normalidad y de homogeneidad de varianzas, como los del análisis de ANOVA. Posteriormente, se elabora un análisis cualitativo donde se muestran las respuestas que realizaron todos los participantes ante la pregunta para inducir atribuciones sobre las CD, así como aquellas respuestas espontáneas asociadas con estas causas. Finalmente se retoma un ejemplo del proceso de cada uno de los niños con CD y la retroalimentación que recibieron de sus pares.

Para iniciar con el análisis cuantitativo, céntrese en la Figura 4, la cual muestra la frecuencia promedio de respuestas que dieron los participantes asignados a cuatro grupos para el análisis cuantitativo. Estos grupos eran relativos a la variable emisor de respuestas por edad (siendo el grupo uno: niños con CD con pares de la misma edad, grupo dos: niños con CD con pares de mayor edad, grupo tres: pares de la misma edad que los niños con CD y, grupo cuatro: pares de mayor edad que los niños con CD). Como se mencionó en el método, los grupos uno y dos están integrados por cuatro niños con CD, el grupo tres está integrado por ocho pares de cuatro años y el grupo cuatro se constituyó por ocho pares de cinco años. En el gráfico se muestra el promedio de respuestas de cada uno de los grupos y se aprecia una diferencia esperada entre la media de respuestas emitidas por los niños con CD con pares de su misma edad (cinco respuestas) y los pares mayores (siete respuestas).

Figura 4.

Promedio de respuestas del niño con CD y sus pares



Al realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo una K-S  $d=0.18574$  y una  $p>0.20$ , por tanto, es posible asumir la normalidad de la variable respuestas emitidas en los grupos contrastados. Se procedió entonces a realizar un análisis de homogeneidad de varianzas. Bajo la hipótesis nula de varianzas iguales el estadístico de Levene ( $F= 2.242424$ ,  $p=0.1358$ ) nos permite aceptar dicha hipótesis, asumiendo que las varianzas de los diferentes grupos son homogéneas.

Al cumplir con el criterio de normalidad y de homogeneidad de varianzas se procedió con la realización de un ANOVA factorial 2X2 (Emisor de respuestas X Diferencia de Edad) y se obtuvo una  $F(1,12) = 3.3218$ ,  $p=0.0934$ ,  $\eta^2 = 0.2168$  para el factor Emisor de respuestas, una  $F(1,12) = 2.5862$ ,  $p=0.1337$ ,  $\eta^2 = 0.1773$  para el factor Diferencia de Edad entre Niños y una  $F(1,12) = 0.5632$ ,  $p=0.4674$ ,  $\eta^2 = 0.0448$  para la interacción de estos dos factores; por lo tanto, no existe un efecto estadísticamente significativo entre los factores Emisor de respuestas y Diferencia de Edad entre Niños en el número de respuestas emitidas (para consultar tabla de ANOVA véase anexo K). Cabe mencionar que a pesar de este resultado puede observarse que los datos tuvieron una tendencia hacia una diferencia significativa y se identificó a un niño con CD cuyas respuestas podrían ser consideradas outliers.

Tras realizar las comparaciones planeadas, al comparar la emisión de respuestas del niño con conductas disruptivas con las del emisor par de 4 años indican que no existen diferencias estadísticamente significativas,  $F(1,12) = 3.3103$ ,  $p=0.0938$ , aunque existe una tendencia hacia la significancia estadística si se consideran las respuestas outliers del participante antes mencionado.

Al analizar los datos de forma cualitativa, se optó por hacer diferenciación entre respuestas inducidas de los niños y respuestas espontáneas que denotaban atribuciones hacia la CD, en el análisis cuantitativo no se realizó esta diferenciación debido a la baja frecuencia de respuestas. El análisis cualitativo muestra que, todos los participantes realizaron respuestas inducidas y espontáneas asociadas con atribuciones a lo largo del estudio, este dato puede apreciarse en la Tabla 9. También se observó que los niños con CD realizaron un mayor número de respuestas inducidas ( $f=92$ ) que espontáneas asociadas con atribuciones ( $f=10$ ). Los datos dejaron ver que los pares de mayor edad emitieron más respuestas espontáneas asociadas con atribuciones e inducidas ante la pregunta de emisión de atribuciones ( $f=22$ ) hacia la CD de los niños estudiados en comparación con los pares de la misma edad ( $f=11$ ). Si se compara a los pares entre sí, se puede ver que los niños de cinco años o un año mayores tienden a emitir más respuestas espontáneas ( $f=15$ ) hacia la CD de los niños que la presentan que los pares de cuatro años o de la misma edad ( $F=6$ ).

Tabla 9.  
Respuestas espontáneas e inducidas durante el proceso

	<b>Espontáneas</b>	<b>Inducidas</b>	<b>Subtotal</b>
Niño con CD	10	92	102
Pares misma edad	6	5	11
Pares un año mayor	15	7	22
<b>Totales</b>	<b>31</b>	<b>104</b>	<b>135</b>

Para analizar cuáles eran las respuestas inducidas y espontáneas que los niños decían se optó por realizar agrupaciones, debido a que varias de ellas eran similares y se repetían a lo largo de las grabaciones de los niños con CD (al interactuar solos o con sus iguales). Se optó por la acción anterior para que las respuestas se relacionaran con los términos empleados por los propios participantes. Se buscó que las respuestas agrupadas fueran mutuamente excluyentes y exhaustivas. Además de eso, se cuidó que los nombres de las respuestas fueran comparables en las situaciones individuales y grupales y así se tuviera menor dificultad al momento de analizar los resultados.

La Tabla 10 muestra las respuestas inducidas y espontáneas de los niños a lo largo del estudio, de manera general puede observarse que los niños mencionaron en total 15 atribuciones y 15 razones. Al hacer un análisis más detallado, puede verse que de estas contestaciones hubo algunas que aparecieron en ambos procedimientos, el de inducción de atribuciones y el de elaboración de éstas de forma espontánea. Al respecto de estas respuestas coincidentes, se observa una frecuencia considerablemente mayor de atribuciones totales ( $f=52$ ) que de razones ( $f=11$ ). Puede apreciarse que las atribuciones aparecen con mayor frecuencia cuando se inducen ( $f=39$ ) que cuando se hacen de forma espontánea en los niños de la muestra, ya que estas últimas tuvieron una frecuencia de poco más de la mitad que las primeras ( $f=21$ ). Llama la atención que en ambos casos los niños realizan mayor número de atribuciones que de razones y que en el caso de las atribuciones espontáneas su frecuencia fue considerablemente mayor cuando estas coincidían con las atribuciones inducidas ( $f=21$ ) que cuando no lo hacían ( $f=3$ ).

Obsérvese como en la primera parte de la tabla parecen aquellas respuestas que los niños repiten tanto de forma espontánea como de forma inducida, estas respuestas fueron las siguientes: 1. Porque no sé/porque no sabe nada (interna, estable, incontrolable de parte del niño con CD y controlable de parte de pares), 2. Porque quiero, porque me gusta/porque quiere, porque le gusta, (interna controlable e inestable), 3. Porque estoy mensa o bruta/porque está mensa o bruta (interna incontrolable y estable), 4. porque quería imitar a alguien/porque quiso imitar a alguien (interna, controlable e inestable), 5. porque siempre me sale la misma figura/porque siempre le sale la misma figura (externa, incontrolable y estable). De estas atribuciones puede identificarse que en su mayoría son externas, estables y controlables, solo en ésta última dimensión de controlabilidad varía en uno de los casos en función de si se es actor/observador (Porque no sé/porque no sabe nada). De igual forma puede apreciarse que la atribución que mencionaron los niños con mayor frecuencia fue: porque quiero, porque me gusta/porque quiere, porque le gusta ( $f=6$  de forma espontánea y  $f=26$  de forma inducida). La atribución porque no sé/porque no sabe nada se presentó con una frecuencia mayor de forma espontánea ( $f=10$ ) que de una forma inducida ( $f=4$ ), quedando en este último caso con una

frecuencia igual a las atribuciones *porque estoy mensa o bruta/ porque está mensa o bruta y porque quería imitar a alguien/ Porque quiso imitar a alguien.*

Tabla 10.  
Respuestas espontáneas e inducidas dadas por los niños

<b>Respuestas espontáneas e inducidas coincidentes</b>			
<b>Atribuciones espontáneas</b>	<b>fr</b>	<b>Atribuciones inducidas</b>	<b>fr</b>
Porque no sé /Porque no sabe nada	10	Porque no sé nada / Porque no sabe nada	4
Porque quiero, porque me gusta/ Porque quiere, porque le gusta	6	Porque quiero, porque me gusta/ Porque quiere, porque le gusta	26
Porque estoy mensa o bruta/ Porque está mensa o bruta	3	Porque estoy mensa o bruta/ Porque está mensa o bruta	4
Porque quería imitar a alguien/ Porque quiso imitar a alguien	1	Porque quería imitar a alguien/ Porque quiso imitar a alguien	4
Porque siempre me sale la misma figura/ Porque siempre le sale la misma figura	1	Porque siempre me sale la misma figura/ Porque siempre le sale la misma figura	1
Subtotal	21	Subtotal	39
<b>Razones espontáneas</b>	<b>fr</b>	<b>Razones inducidas</b>	<b>fr</b>
Porque siempre lo hago mal/ Porque lo hace mal	1	Porque siempre lo hago mal/ Porque siempre lo hace mal	4
Porque me equivoqué/ Porque se equivocó	1	Porque me equivoqué/ Porque se equivocó	1
Porque estaba jugando/ Porque él jugó	1	Porque estaba jugando/ Porque él jugó	1
Porque estoy diciendo mentiras / Porque está diciendo mentiras	1	Porque estoy diciendo mentiras/ Porque está diciendo mentiras	1
Subtotal	4	Subtotal	7
<b>Respuestas espontáneas e inducidas no coincidentes</b>			
<b>Atribuciones espontáneas</b>	<b>fr</b>	<b>Atribuciones inducidas</b>	<b>fr</b>
Porque no puedo/ Porque no puede	1	Porque otros me dicen que lo haga/ Porque le dicen que lo haga	17
Porque se me hizo tarde/ Porque se le hizo tarde	1	Porque no me cortaron las uñas/ Porque le cortaron las uñas	10
Porque no veo/ Porque no ve	1	Porque comí algo/ Porque comió algo	3
		Porque estaba pensando / Porque él o ella estaba pensando	2
		Porque tenía comezón/ Porque le dio comezón	2
		Porque otro me hizo algo/ Porque alguien le hizo algo	1
		Porque quería hacer amigos/ Porque él o ella quería hacer amigos	1
		Porque no se me ocurrió nada/ Porque no se le ocurrió nada	1
		Porque me hice tonto o tonta/ Porque nos hicimos tontos	1
		Porque no escuché/ Porque escuchó	1
Subtotal	3	Subtotal	39
<b>Razones espontáneas</b>	<b>fr</b>	<b>Razones inducidas</b>	<b>fr</b>
Porque estaba diciendo cosas/ Porque dijo cosas	1	Porque rompí las reglas/ Porque rompió las reglas	5
Porque yo escogí/ Porque escogió	1	Porque a otros les da miedo/ Porque nos da miedo	2
Porque no me porto bien/ Porque no se porta bien	1	Porque no la encontraba/ Porque no la encontró	2
		Porque estaba perdiendo/ Porque perdió	2
		Porque es parte del juego /Porque pensó que era parte del juego	1
		Porque soy bueno/ Porque es bueno	1
		Porque la solté/ Porque la soltó	1
		Porque interrumpo/ Porque interrumpe	1
		Porque hice trampa/ Porque hizo trampa	1
		Porque moví los tableros/ Porque movió los tableros	1
		Porque no hice caso/ Porque no hizo caso	1
Subtotal	3	Subtotal	18
Total atribuciones	24	Total atribuciones	78
Total razones	7	Total razones	25
Total respuestas (atribuciones y razones)	31	Total respuestas (atribuciones y razones)	103

Nota: En cada una de las columnas se muestra en primera instancia la respuesta expresada por el niño con CD, posterior a la diagonal la respuesta mencionada por los pares. Las respuestas coincidentes se refieren a aquellas razones y atribuciones que los niños mencionaban tanto de forma espontánea como de forma inducida, mientras que las respuestas no coincidentes están constituidas por las atribuciones y razones que podían aparecer de forma espontánea pero no de forma inducida o viceversa.

Céntrese ahora en las respuestas donde los niños no coincidieron de manera espontánea ni de forma inducida, en ellas podrá apreciar que los niños realizaron mayor frecuencia de atribuciones inducidas ( $f=39$ ) que de manera espontánea ( $f=3$ ). Las razones emitidas de manera inducida también aparecieron con una frecuencia mayor ( $f=18$ ) en comparación con las espontáneas ( $f=3$ ).

Par analizar los cambios o la conservación de las atribuciones de causalidad mencionadas por los niños con CD a lo largo del proceso véase la tabla 11, en ella también se explicitan las atribuciones que mencionaron los pares (de igual o mayor edad) en cada fase de observación. Apréciense que en la tabla la frecuencia de atribuciones emitidas por los niños con CD tiende a ser muy similares cuando están solos que cuando están acompañados por los pares ( $f=23$  en evaluación inicial,  $f=21$  en interacción con pares de la misma edad,  $f=20$  en interacción con pares mayores), puede verse a demás que en las fases intermedias de interacción con pares (fase B y C) los niños con CD emiten mayor también una frecuencia similar ( $f=21$  con pares de cuatro años y  $f=20$  con pares de mayor edad) y cuando vuelven a estar solos en una evaluación posterior su frecuencia de atribuciones disminuye ( $f=18$ ) en comparación con la evaluación inicial y las fases intermedias. Puede verse en la tabla que los niños realizaron 18 atribuciones de causalidad de las cuales solo 14 fueron realizadas por los niños con CD.

Al analizar el cambio en las atribuciones observe que los cambios fueron distintos, ya que algunas de ellas se mantuvieron en todo el proceso y solo variaron en frecuencia, como fue el caso de la respuesta *porque quiero, me gusta/ quiere, le gusta*, la cual constituye una atribución interna, controlable e inestable, tiende a disminuir su frecuencia cuando los niños con CD están en interacción, ya que en un primer momento la frecuencia con sus pares de la misma edad fue menor ( $f=7$ ) que cuando estuvieron solos en la evaluación inicial ( $f=13$ ) siendo esta tendencia más marcada con los pares mayores ( $f=4$ ), véase además que en esta misma respuesta los pares de ambas edades (4 y 5 años) solamente la mencionaron en una sola ocasión ( $f=1$ ) y cuando los niños con CD vuelven a ser evaluados (solos), la frecuencia de emisión de la categoría disminuye a poco más de la mitad ( $f=6$ ).

En la tabla también puede apreciarse que hay respuestas que involucran a otras personas, así por ejemplo la respuesta *porque otros me dicen/le dicen que lo haga* que constituye una atribución externa, incontrolable e inestable, es mencionada por los niños con CD durante la evaluación inicial ( $f=3$ ) aumentando su frecuencia al interactuar con los pares de 4 años ( $f=7$ ), para disminuir casi a su frecuencia inicial cuando interactúa con los pares de 5 años ( $f=3$ ). En esta categoría llama la atención porque ni los pares de 4 años ni los pares de 5 años la mencionaron de forma espontánea o inducida ( $f=0$ ), además de que su frecuencia en fase de evaluación posterior, es decir, cuando el niño con CD

nuevamente está solo se incrementa ligeramente (f=4) con relación a la frecuencia de la evaluación inicial.

Tabla 11.

Causas a lo largo de las fases del estudio

Causas	Frecuencias						Subtotal
	Niños con CD solo, evaluación inicial	Pares 4 años	Niños con CD con pares de 4 años	Pares 5 años	Niños CD con pares de 5 años	Niños con CD solo, evaluación posterior	
<b>Porque quería imitar a alguien / Porque quiso imitar a alguien</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
Porque estaba pensando / Porque él o ella estaba pensando	0	0	0	0	0	2	2
<b>Porque quiero, porque me gusta/ porque quiere, porque le gusta</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>32</b>
Porque otro me hizo algo/ porque le hizo algo	0	0	1	0	0	0	1
<b>Porque otros me dicen que lo haga/ porque le dicen que lo haga</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>17</b>
Porque quería hacer amigos / porque él o ella quería hacer amigos	0	0	0	0	1	0	1
<b>Porque no me cortaron / porque le cortaron las uñas</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
<b>Porque comí/comió algo</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
Porque tenía comezón/porque le dio comezón	1	0	0	0	0	1	2
Porque no se me ocurrió/ porque no se le ocurrió nada	0	0	0	0	1	0	1
<b>Porque no sé nada / porque no sabe nada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Porque estoy menso o bruta/porque está menso o bruta</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
Porque me hice tonto/ porque nos hicimos tontos	0	1	0	0	0	0	1
Porque no escuché/porque escuché	0	0	0	1	0	0	1
Porque no puedo/puede	0	0	0	0	1	0	1
Porque se me hizo/se le hizo tarde	0	1	0	0	0	0	1
Porque no veo/ve	0	0	0	1	0	0	1
Porque siempre me sale/le sale la misma figura	1	0	0	0	0	1	2
<b>Totales</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>102</b>

Nota: En negritas se muestran las respuestas que tuvieron mayor frecuencia de cambio en alguna fase del proceso.

Otra respuesta que tiene que ver con los otros y que aumentan la frecuencia de emisión por parte de los niños con CD al interactuar con los pares menores fue: *porque quería imitar a alguien/ porque quiso imitar a alguien*, la cual se considera una atribución interna, controlable e inestable. Se observó que esta atribución se mantuvo con una frecuencia de cero cuando el niño estuvo solo en la Evaluación inicial como la interacción con sus pares de la misma edad. Sin embargo, son sus pares de cuatro años quienes inician a mencionar esta respuesta ( $f=1$ ) y no los pares mayores ( $f=0$ ), pero los niños con CD tienden a mencionarla solo en dos ocasiones cuando interactúan con los niños de cinco años y mantienen esta frecuencia cuando se les aplica la evaluación posterior, llama la atención que con los pares de la misma edad no la mencionan ( $f=0$ ). En otras palabras, esta atribución es nombrada por primera ocasión por los pares menores y los niños con CD la retoman al interactuar con sus pares mayores, apropiándose en la evaluación posterior.

Lo mismo sucedió con la respuesta *porque no me cortaron/le cortaron las uñas*, ya que en la evaluación inicial aparece con baja frecuencia ( $f=2$ ) y su frecuencia aumenta cuando los niños con CD interactuaron con los pares de la misma edad ( $f=5$ ), para disminuir en su frecuencia al interactuar con los pares mayores ( $f=3$ ). Llama la atención que ninguno de los pares la mencionó ( $f=0$ ) y que esta atribución no vuelve a ser retomada por parte de los niños con CD en la evaluación posterior ( $f=0$ ). Esta respuesta se considera una atribución de naturaleza *externa, incontrolable e inestable dada para conductas autolesivas*

En el mismo camino de análisis, la respuesta *porque no sé nada/porque no sabe nada* (atribución interna, estable y variable en su dimensión de controlabilidad ya que puede ser controlable si es emitida por el niño con Cd y es considerada incontrolable desde el punto de vista de los pares) y *porque estoy mensa/porque está mensa*, respuesta que se considera una atribución interna, incontrolable y estable, tuvieron cambios similares en frecuencia cuando los niños con CD interactuaron con sus pares mayores. En el primer caso la frecuencia de emisión por parte de los niños con CD fue de 1 en la evaluación inicial ( $f=1$ ) y esta se mantuvo al interactuar con los pares de 4 años ( $f=1$ ), incrementándose al doble en la interacción con los pares de 5 años ( $f=2$ ). Nótese que los pares de 4 años la mencionaron en dos ocasiones ( $f=2$ ) mientras que los pares de 5 años casi triplicaron la frecuencia con la que la emitieron ( $f=7$ ), la emisión en los padres caracterizaba a la atribución como interna controlable y estable. Llama la atención que en la evaluación posterior no se tuvo incremento ( $f=1$ ) en comparación con la evaluación inicial ( $f=1$ ), los cambios se presentaron más bien en la interacción con los iguales.

El segundo caso relacionado con la respuesta *porque estoy mensa/porque está mensa*, considerada una atribución interna, incontrolable y estable cuando se emitía por parte de los niños

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con CD. La frecuencia de esta atribución en evaluación inicial ( $f=0$ ) fue distinta a la de la evaluación posterior ( $f=1$ ), ya que se tuvo un incremento. Al analizar el proceso se pudo ver que no hubo presencia de esta causa por parte de los niños con CD al interactuar con sus pares de la misma edad ( $f=0$ ) y que sus pares tampoco la mencionaron ( $f=0$ ). En cambio, cuando los niños con CD interactuaron con sus pares mayores, se aprecia un cambio, véase cómo los pares la mencionan en cuatro ocasiones ( $f=4$ ) y cómo los niños con CD la mencionan en dos ( $f=2$ ), es decir esta respuesta no había sido contemplada por los niños con CD hasta que interactuaron con los pares mayores y en una evaluación posterior, la vuelven a retomar ( $f=1$ ). Cuando el par emite la causa, la cualificación sigue siendo interna, incontrolable y estable.

Por último, se puede apreciar que hubo algunas respuestas que no fueron mencionados por los pares, es decir, no hubo presencia de comentario donde se hiciera referencia a la causa, e.g. la atribución externa, incontrolable e inestable de *porque otros me dicen que lo haga/porque otros le dicen que lo haga*, los niños la mencionan cuando están solos en la evaluación inicial ( $f=1$ ), su frecuencia aumenta cuando estos niños interactúan con sus pares de la misma edad ( $f=7$ ), aunque sus pares no la mencionen en ningún momento ( $f=0$ ) y cuando los niños con CD interactúan con sus pares mayores, la frecuencia se conserva igual a la de la evaluación inicial ( $f=3$ ), nuevamente estos pares no la mencionan ( $f=0$ ), pero la frecuencia de la respuesta aumenta en la evaluación posterior ( $f=4$ ), es decir, parece que esta respuesta se incrementó a pesar de que no fue mencionada por los iguales.

Para poder apreciar cualitativamente cómo se dio el proceso, céntrese en el ejemplo de la Tabla 12. En este ejemplo puede observarse cómo la participante con CD realiza atribuciones estando sola y acompañada, también puede apreciarse cómo en la fase final termina mencionando causas que sus pares le comentaron sobre sus CD. En el ejemplo puede verse que en la fase de evaluación inicial la niña con CD únicamente emite una causa inducida, interna, controlable e inestable, *porque me gusta* para explicar sus comportamientos disruptivos. En cambio, cuando interactúa con sus pares de 4 años y se les pregunta a él y a uno de sus pares por la causa de la CD, ninguno responde y en ese momento el otro par interrumpe emitiendo una atribución espontánea, interna, controlable y estable, *Porque está diciendo mentiras*, repitiéndola dos veces (la segunda vez de forma inducida) el niño con CD se ve en la necesidad de no responder verbalmente realizando otra CD. Cuando esta misma niña interactúa con sus pares de 5 años y se le pregunta por la causa de su CD y otro interrumpe para dar la atribución interna, incontrolable y estable, *porque está mensa o bruta*, la niña con CD observa a su par, califica la causa y cuando el par la vuelve a repetir, no solo se observa que ambos pares ríen ante el calificativo, sino que cuando se le vuelve a preguntar por la causa, la niña con CD termina diciendo una atribución con tendencia a una evaluación negativa y de naturaleza interna, incontrolable y

estable: *porque no sé nada*, la cual es muy distinta a la que dio en la evaluación inicial (*porque me gusta*, la cual es una causa interna, controlable e inestable). Finalmente, en una evaluación posterior se aprecia como la niña con CD repite la causa (de forma inducida) *porque estoy mensa o bruta* que le mencionaron sus pares mayores cuando interactuó con ellos para explicar su CD.



Tabla 12.

Participante B, ejemplo de proceso

Fase A: evaluación inicial			Fase B			Fase C			Fase A: evaluación posterior				
Momento	Niño con CD	Evaluador	Momento	Niño con CD	Par 4 años	Evaluador	Momento	Niño con CD	Par 5 años	Evaluador	Momento	Niño con CD	Evaluador
1	Pone una ficha sobre el tablero		1	Juega a disparar ficha a par			1		Encuentra la figura de los dados		1		Lanza los dados
2		Te equivocaste, esa no es	2		Par dispara ficha a niño con CD		2	Golpea con ambas manos su cabeza, ríe			2		Observa dados grita: ¡un pájaro azul ¡
3	Avienta ficha		3	Observa par	Observa evaluador	Pregunta causa a niño con CD y a par	3		Ambos pares ríen y la observan		3		Busca en tableros
4	Observa al evaluador	Pregunta causa a niño con CD	4	No da respuesta	Dice mmm		4			Pregunta causa a niño con CD	4		Avienta fichas que tiene en mano a distintas figuras del tablero
5	<b>PMG (Ind)</b>		5		<b>El otro par interrumpe PEM (Esp)</b> señala al niño con CD		5		<b>Interrumpe PMB (Esp)</b>		5		Pregunta causa a niño con CD
			6			Pregunta causa a par	6	Observa a par		Pregunta causa a par	6	<b>PMB (Ind)</b>	
			7		<b>PEM (Ind)</b>		7		<b>PMB (Ind)</b>		7		
			8			Pregunta causa a niño con CD	8		Ambos pares ríen		8		
			9	Se levanta camina por el salón. NO contesta			9			Pregunta causa a Niño con CD	9		
							10	<b>PSE (Ind)</b>			10		

Nota: Léase cada fase por separado. Los números indican la secuencia de momentos para leer el proceso (de forma vertical en dirección hacia abajo). En la tabla se puede observar las fases del estudio (A, B, C y A). Dentro de cada una de estas columnas principales se indican, en subcolumnas, el momento y cada uno de los participantes. Para este caso, sitúese en el momento 1 de la fase A (Evaluación inicial) y diríjase al texto del niño con CD, lo que está escrito indica lo que realizó el niño, después sitúese en el momento 2 y ubique el texto, éste indica lo que mencionó el evaluador, ubíquese después en el momento 3 en el texto inmediato, éste indica lo que realizó el niño con CD y así sucesivamente. Cuando termine con la Fase A de evaluación inicial, continúe realizando el mismo procedimiento de lectura para la Fase B y repita el procedimiento con las fases subsecuentes. Las respuestas inducidas (Ind)/espontáneas (Esp) se resaltan con negritas. Las abreviaturas refieren a las siguientes respuestas: porque me gusta (PMG), porque está diciendo mentiras (PEM), porque está mentando o bruta (PMB), porque no sé nada (PSE).

Otro ejemplo puede apreciarse en la Tabla 13, en ésta puede observarse que la niña con CD realiza atribuciones de causalidad durante todo el proceso, nótese además que las causas que mencionó durante la evaluación y las que emitió en la evaluación posterior, son cualitativamente distintas, es decir pasó de expresar la causa *porque me gusta* (mencionada en la evaluación inicial y considerada una atribución interna, controlable e inestable) a la causa *porque estoy mensa/bruta* (mencionada en la evaluación posterior, siendo una atribución interna, incontrolable y estable). Véase como esta participante al interactuar con los pares de 4 años comentó respuesta *porque no la encontraba*, la cual no es considerada una atribución y como uno de sus pares lo atribuyó (y se lo dijo de forma espontánea) a que fue más bien *porque se equivocó* (que no es una atribución) y *porque no sabe nada* (considerada una causa interna, controlable y estable desde el punto de vista del observador). La niña con CD termina mirando el tablero y luego juega con sus fichas, cuando se le preguntó por la causa de esta última CD solo dijo la palabra *sabe*, respuesta que no se considera una atribución.

En el mismo ejemplo cuando la participante interactuó con los niños de 4 años, véase cómo ella realizó la afirmación de que había sido la ganadora y cómo uno de los pares le dice que no es así, en ese momento la participante realiza una CD y no menciona causa. Cuando el investigador preguntó a los pares, uno de ellos solo mencionó *porque sí* (respuesta que no se considera atribución), el niño con CD lo escucha y al preguntarle nuevamente la causa dijo: *porque me gusta* (considerada una atribución interna, controlable e inestable). Por su parte, en la evaluación posterior, la participante tras tener éxito en la actividad da un golpe a la mano de la investigadora dando la respuesta inducida porque *siempre lo hago mal* (la cual no se considera una atribución), al preguntar en un segundo momento mencionó la respuesta: es *porque me gusta* (considerada una atribución interna, controlable e inestable) y *porque me equivoqué* (respuesta que no es considerada una atribución).

Tabla 13.

Participante A, ejemplo de proceso

Fase A: evaluación inicial			Fase C				Fase B				Fase A: evaluación posterior		
Momento	Niño con CD	Evaluador	Momento	Niño con CD	Par 5 años	Evaluador	Momento	Niño con CD	Par 4 años	Evaluador	Momento	Niño con CD	Evaluador
1	Lanza los dados y dice: no me digas no me digas, es éste (pone ficha en tablero)		1		Par lanza los dados en tercer ensayo de prueba		1			Inicia a hacer preguntas de reflexión	1	Pone su ficha en el tablero, es ésta.	
2		Ese no es te equivocaste	2	juh! juh! ¡ya lo encontré! ¡ya lo encontré!, es ésta (pone ficha en el tablero)			2	Ya yo gané, yo gané			2		Bien, continuemos
3	Aprieta los labios (se le enrojecen)		3		Te equivocaste, esa no es, busca otra		3		Par dice no es cierto menciona nombre del otro par, ella ganó (señala a par mujer)		3	Interrumpe gritando ¡sí!, levanta su mano y da golpe a la mano de la investigadora	
4		Pregunta causa a niña con CD	4		Par niña: como éste, (pone ficha en tablero)	Bien, continuemos	4		Corre hacia el camarógrafo e intenta tomar la cámara, corre al otro extremo del salón		4		Pregunta causa a niño CD
5	Yo nos aprieto, bueno, ríe		5	Interrumpe gritando: ¡haaayyy!			5			Pregunta causa al niño con CD	5	Ríe, hay solo le hice así, es que <b>PSM (Ind)</b>	
6		Mira al niño	6		Pares lo miran		6	Corre hacia su asiento y no responde			6		Pregunta causa a niño CD
6	Ríe, <b>PMG (Ind)</b>		7		Pregunta causa a niño con CD		7			Recuerda instrucción	7	<b>PMG (Ind)</b>	
7		¿y qué más?	8	Haaay es que <b>PNL (Ind)</b>			8	Continúa realizando la conducta anterior			8		¿qué mas?
8	Nomás eso		9		Par niña interrumpe y dice no, es que es <b>PEQ(Esp) es que PSN (Esp)</b>		9			Pregunta causa a pares	10	Pues eso <b>PEQ (Ind)</b>	
			10	Mira el tablero y después juega con fichas			10		<b>Par hombre dice: PSI(Ind)</b>				
			11		Pregunta causa a niño con CD		11				11		¿qué más?
			12	S			12		Uno de ellos mira a niño con CD el otro a la investigadora, ninguno contesta		12		Recuerda instrucción a pares (aun así, no contestan)
			13		Recuerda instrucción		13				13		Pregunta causa a niño con CD
			14	No responde			14	<b>PMG (Ind)</b>			14		¿qué más?
			15				15	S			15		

Nota: Léase cada fase por separado. Los números indican la secuencia de momentos para leer el proceso (de forma vertical en dirección hacia abajo). En la tabla se puede observar las fases del estudio (A, B, C y A). Dentro de cada una de estas columnas principales se indican, en subcolumnas, el momento y cada uno de los participantes. Para este caso, sitúese en el momento 1 de la fase A (Evaluación inicial) y diríjase al texto del niño con CD, lo que está escrito indica lo que realizó el niño, después sitúese en el momento 2 y ubique el texto, éste indica lo que mencionó el evaluador, ubíquese después en el momento 3 en el texto inmediato, éste indica lo que realizó el niño con CD y así sucesivamente. Cuando termine con la Fase A de evaluación inicial, continúe realizando el mismo procedimiento de lectura para la Fase B y repita el procedimiento con las fases subsecuentes. Las respuestas inducidas (Ind)/espontáneas (Esp) se resaltan con negritas. Las abreviaturas refieren a las siguientes respuestas: porque me gusta (PMG), porque no la encontraba (PNL), porque me equivoqué/porque se equivocó (PEQ), porque no sabe nada (PSN), porque sí (PSI), porque siempre lo hago mal (PSM).

Por su parte en la tabla 14 puede verse como el participante emitió respuestas durante casi todo el proceso excepto con los pares de su misma edad. La interacción expuesta en la evaluación inicial fue posterior a una experiencia de éxito. El lanzó los dados, luego termina tomándolos y girándolos, atribuyéndolo a *porque es bueno* (atribución interna, controlable e inestable). Al interactuar con los pares de 5 años, obsérvese como el niño prestó inicialmente mayor atención a sus fichas que a lo que realizó el par y la investigadora, de manera que termina lanzando algunas de las fichas que traía en las manos, ante esto no menciona causa de su CD y en su lugar uno de sus pares mencionó espontáneamente la respuesta *porque no respetó las reglas* (que no es considerada atribución), el participante escucha y en ese momento no retoma la causa, sino por el contrario menciona espontáneamente la respuesta *porque no puedo* (causa interna, incontrolable y estable).

Con los pares de 4 años, véase como la CD aparece tras el éxito del par y como cuando el investigador le pregunta la causa al participante, uno de sus pares interrumpe para decir que fue *porque no se porta bien* (respuesta que no es considerada atribución), el participante lo escuchó y cuando el investigador le preguntó la causa, éste sonríe y realiza otra CD (apretarse los labios).

Espontáneamente el mismo par menciona otra causa: *porque se le hizo tarde* (causa interna/controlable e inestable) y cuando el investigador le vuelve a preguntar al niño con CD éste no establece contacto visual. En la evaluación posterior, obsérvese como el niño tras un éxito realiza CD de tipo autoestimulativa (chuparse el dedo) y después una autoagresiva (morderse), cuando se le preguntó la causa mencionó la respuesta que dieron sus pares de 5 años, *porque no respeté las reglas* (la cual no se considera una atribución). Esta última causa no fue mencionada por el niño en la evaluación inicial.

A diferencia de los ejemplos anteriores, el participante del ejemplo de la Tabla 15 muestra que no realizó atribuciones de causalidad en su evaluación inicial y en su evaluación posterior. Las atribuciones que el participante emitió se presentaron al interactuar con ambos pares (de 4 y 5 años). En el ejemplo señalado, el niño con CD retoma la causa del par mayor, *porque le gusta* (atribución interna, controlable e inestable) para explicar sus CD sin embargo, rechazó y no retomó la causa *porque no sabe nada*, expuesta por el par (como causa interna, controlable y estable) y en su lugar dice a la investigadora la respuesta espontánea *porque rompí las reglas* (que no es considerada atribución).

El ejemplo también muestra como este mismo participante al estar con sus pares de 4 años eligió una figura incorrecta y cuando se le dijo realizó una conducta disruptiva (mover tres tableros de la mesa, apilarlos y voltearlos), uno de sus pares notifica al investigador y cuando éste le preguntó la causa, el niño con CD respondió con una pregunta (¿quién?) y una conducta disruptiva (subirse a la mesa). Véase como el niño con CD al escuchar la causa espontánea del par, *porque no sabe nada* (de naturaleza interna, controlable y estable), menciona de forma inducida que es más bien una causa es externa, incontrolable e inestable *porque otros me dicen que lo haga*.

Tabla 14. Participante C, ejemplo de proceso

Fase A: evaluación inicial			Fase C no dan atrib inducidas				Fase B				Fase A: evaluación posterior		
Momento	Niño con CD	Evaluador	Momento	Niño con CD	Par 5 años	Evaluador	Momento	Niño con CD	Par 4 años	Evaluador	Momento	Niño con CD	Evaluador
1	Pone su ficha en el tablero	Bien, continuamos y le da los dados al niño con CD	1			Reacomoda los tableros	1		Par mujer lanza dados		1	Niño con CD pone su ficha sobre el tablero	
2	Sonríe, toma los dados y los lanza		2	Hace movimientos sobre la mesa con su dedo y empieza a acomodar sus fichas uno sobre el otro			2		Par hombre: ¡ya la encontré! Pone su ficha sobre el tablero		2		Bien, continuemos
3	Observa los dados durante un tiempo	Observa a niño CD y pregunta: ¿Qué tienes que buscar?	3	Continúa haciendo la misma conducta		Da los dados al par	3	¡Hay!, se levanta y toma los tableros que están frente a él los cambia de lugar			3	Dice en voz baja, ¡sí!, sonriendo	Le da los dados al niño con CD
4	Toma los dados y los gira 3 veces		4	Continúa haciendo la misma conducta luego lanza las fichas de una en una hacia atrás	Par tira dados		4			Pregunta casusa a niño con CD	4	Lanza los dados	
5		Pregunta causa al niño con CD	5			Pregunta causa a niño con CD	5		<b>PNP (Esp)</b>		5	Observa los dados, se chupa el dedo y después de un momento se acaricia los labios con el mismo dedo, luego lo muerde	
6	mmmm... poooooorreee ee, es que yo soy, mmmm <b>PSB (Ind)</b>		6	Voltea a ver a todos y luego aprieta las fichas que le quedan en la mano			6	Ve al par y luego voltea su vista hacia arriba		Pregunta causa a par	6		Pregunta causa a niño con CD
7		¿y qué más?	7			Interrumpe, no es cierto es que <b>PRG (Esp)</b>	7		No responde ve al investigador	Recuerda instrucción, pero recibe misma respuesta de par	7	<b>PRG (Ind)</b>	
8	No responde, mira al investigador		8	<b>No es porque PNP (Esp)</b>			8			Pregunta causa a niño con CD	8		Pregunta causa a niño con CD
			9			Pregunta causa a par	9	Sonríe y después aprieta los labios	Mismo par: <b>PHT (Esp)</b>		9	No más eso	
			10		S		10			Pregunta causa a par			
			11			Pregunta causa a niño con CD	11		Pues por eso y ya.				
			12	No responde y empieza a pegar el piso con sus pies		Recuerda instrucción	12			Pregunta causa a par			
			13	No responde			13	No responde solo observa tablero					

Nota: Léase cada fase por separado. Los números indican la secuencia de momentos para leer el proceso (de forma vertical en dirección hacia abajo). En la tabla se puede observar las fases del estudio (A, B, C y A). Dentro de cada una de estas columnas principales se indican, en subcolumnas, el momento y cada uno de los participantes. Para este caso, sitúese en el momento 1 de la fase A (Evaluación inicial) y diríjase al texto del niño con CD, lo que está escrito indica lo que realizó el niño, después sitúese en el momento 2 y ubique el texto, éste indica lo que mencionó el evaluador, ubíquese después en el momento 3 en el texto inmediato, éste indica lo que realizó el niño con CD y así sucesivamente. Cuando termine con la Fase A de evaluación inicial, continúe realizando el mismo procedimiento de lectura para la Fase B y repita el procedimiento con las fases subsecuentes. Las atribuciones inducidas (Ind)/espontáneas (Esp) se resaltan con negritas. Las abreviaturas refieren a las causas siguiente: porque soy bueno (PSB), porque no puedo (PNP), porque no respeté las reglas (PRG), porque se le hizo tarde (PHT), porque siempre lo hago mal (PSM) y Porque no se porta bien (PNP). La abreviatura S, significa sabe.

Tabla 15. Participante D, ejemplo de proceso

Fase A: evaluación inicial			Fase C				Fase B				Fase A: evaluación posterior		
Momento	Niño con CD	Evaluable	Momento	Niño con CD	Par 5 años	Evaluable	Momento	Niño con CD	Par 4 años	Evaluable	Momento	Niño con CD	Evaluable
1	No mencionó explicaciones inducidas ni espontáneas		1	Alejandro pone ficha en el tablero al mismo tiempo que par	Par pone ficha sobre el tablero		1	Busca figura en tableros	Buscan figura en tableros		1	No realiza explicaciones inducidas ni espontáneas	
			2			Alejandro te equivocaste esa no es. La encontré y dice nombre de par	2	Pone ficha en una figura del tablero					
			3	Alejandro se levanta y toma los dados y se golpea la cabeza			3						Dice a niño con CD: Ese no es te equivocaste
			4			Pregunta causa a niño con CD	4	Empieza a mover tres tableros de la mesa los apila y luego los voltea					
			5	S			5		Par interrumpe: mire ya vio los está moviendo				
			6		<b>PQG (Esp) dice un par</b>		6						Pregunta causa a niño CD
			7			Pregunta causa al par	7	¿Quién? (se sienta en la mesa)					
			8		No responde. Par mujer dice: <b>PNS (Esp)</b>		8		<b>Par interrumpe: PNS (Esp)</b>				
			9			Pregunta causa al par	9						Pregunta causa a par
			10		Se ríe y dice pues ya eso.		10		Par mira al niño con CD, frunce el ceño				
			11	No, es que es <b>PQI (Esp)</b>			11						Pregunta causa a niño con CD
			12			Pregunta causa a niño CD	12	<b>POD (Ind)</b>					
			13										
			14		<b>PQG (Ind)</b>								

Nota: Léase cada fase por separado. Los números indican la secuencia de momentos para leer el proceso (de forma vertical en dirección hacia abajo). En la tabla se puede observar las fases del estudio (A, B, C y A). Dentro de cada una de estas columnas principales se indican, en subcolumnas, el momento y cada uno de los participantes. Para este caso, sitúese en el momento 1 de la fase A (Evaluación inicial) y diríjase al texto del niño con CD, lo que está escrito indica lo que realizó el niño, después sitúese en el momento 2 y ubique el texto, éste indica lo que mencionó el evaluador, ubíquese después en el momento 3 en el texto inmediato, éste indica lo que realizó el niño con CD y así sucesivamente. Cuando termine con la Fase A de evaluación inicial, continúe realizando el mismo procedimiento de lectura para la Fase B y repita el procedimiento con las fases subsiguientes. Las atribuciones inducidas (Ind)/espontáneas (Esp) se resaltan con negritas. Las abreviaturas refieren a las causas siguientes: porque le gusta (PQG), porque no sabe nada (PNS), porque no respetó las reglas (PNR), porque otros me dicen (POD)

## Capítulo 5. Discusión y conclusiones

Las atribuciones son importantes para que las personas puedan entender y explicar su conducta así como los acontecimientos que les ocurren a ellas y a otros, a pesar de ello, se ha dado poca atención a su estudio en etapas tempranas en el desarrollo (Presentacion, et al., 2015), y en parte esto se relaciona con la forma en que se han venido estudiando, ya que usualmente en la literatura, se recurre a su medición mediante instrumentos diseñados para niños de ocho años en adelante (Conley, Haines, Hilt & Metalsky, 2001), o bien se sigue empleando la denominada metodología de *role-playing* en el contexto del estudio de la atribución. En esta última metodología los participantes infieren la atribución a partir de una situación hipotética ilustradas con personajes ficticios (ver propuesta de Weiner & Graham, 1989). No resulta extraño que al usar estos métodos se desate controversia respecto a si los niños pequeños pueden hacer atribuciones de causalidad, dejando la interrogante a si éstas solo aparecen en algún momento en la vida o si se desarrollan gradualmente.

Los datos dejan ver que los niños de 4 y 5 años que conformaron la muestra emiten atribuciones de causalidad espontáneas e inducidas, esto resulta un aspecto a analizar debido a que en otros estudios no se evidenciaban presencia de atribuciones de causalidad o mencionaban que los niños pequeños no estaban familiarizados con su emisión, bajo el argumento de que no cuentan con las herramientas cognitivas que les permitan realizar relaciones causales. Es posible que estas diferencias, como ya se había mencionado anteriormente, se asocien a las metodologías implementadas, ya que en su mayoría emplearon cuentos acompañados con preguntas e imágenes o ambas, instrumentos o viñetas que por un lado no adaptaban el lenguaje a la etapa de desarrollo del niño, además de no considerar sus habilidades cognitivas tales como la retención de información (ya que a algunos de ellos se les contaba una historia y se les hacían varias preguntas para que ubicaran el resultado y luego se respondía a la pregunta ¿porqué crees que...?, acompañada de imágenes, ver e.g. Damas, Sánchez & Gomariz, 2014), o por otro lado se les planteaban situaciones ficticias y descontextualizadas que en ocasiones no estaban de acuerdo con las experiencias cotidianas de los niños, de manera que los participantes no tenían un referente para poder responder a las preguntas que se les hacían (ver e.g. Del Barrio, Almeida, Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003).

A diferencia de las investigaciones mencionadas, en la presente se hizo evidente el uso del juego, mismo que dio un papel activo a los participantes en la construcción de la propia experiencia, usándola como referente. Así, el juego al favorecer la comunicación afectiva y la expresión verbal en los niños (Solovieva, Tejeda, Lázaro & Rojas, 2015), constituyó un escenario adecuado para la emisión de atribuciones de causalidad inducidas y espontáneas por parte de los niños con CD y sus pares.

Ahora bien, al analizar ambos tipos de atribuciones espontáneas e inducidas evidenciadas en el estudio, se puede decir que las primeras tuvieron una mayor frecuencia de ocurrencia en comparación con las segundas, lo cual era de esperarse debido a que las atribuciones son fenómenos que ocurren con baja frecuencia de manera natural, lo que a su vez plantea un reto para su evaluación (Weiner, 1986, 1991; Méndez-Sánchez, 2012; Montero, de Dios & Huertas, 2014). El reto viene dado porque se ha visto que las atribuciones de casualidad, y sobre todo las espontáneas, tienden a emitirse por las personas ante resultados inesperados, negativos e importantes (Weiner, 1991). Esta dificultad se ha intentado resolver modificando la tarea, es decir, empleando el juego como estrategia además del registro de emisiones de habla espontánea para identificar atribuciones de causalidad (espontáneas) en momento mismo de su expresión y sin manipulación de parte del experimentador, además de la utilización de las preguntas *por qué* y *qué más* para las atribuciones inducidas (Méndez-Sánchez, 2015). Esta forma de proceder fue empleada en la presente investigación, aunque se sustituyó el juego del Tangram a uno que permitiera interactuar a tres participantes (el niño y los dos pares en cada fase). Los resultados mostraron que la tarea utilizada permitió observar ambos tipos de atribuciones de causalidad (espontáneas e inducidas) en todos los niños siendo la tendencia de las espontáneas baja en comparación con las inducidas como era esperado.

Al analizar más detalladamente las respuestas que dieron los niños, se encontró que las causas que expresaron pueden dirigirse hacia resultados del propio comportamiento y no solo ante tareas académicas. Estas explicaciones implicarían que los niños pequeños pueden monitorear su propia conducta, aunque de forma rudimentaria, cuando perciben de forma concreta los resultados de su acción disruptiva al momento de jugar (sea por la pregunta expresada por la investigadora para inducir atribuciones o por las expresiones de sus pares al momento de mencionar atribuciones espontáneas o en su defecto inducidas). Otra investigación realizada en torno a atribuciones dirigidas hacia la conducta académica en una tarea que implicaba dibujar, escribir números, hacer figuras geométricas como cuadrados, círculos, triángulos, entre otras actividades, ha evidenciado que los niños pequeños pueden realizar atribuciones de causalidad de forma escasa y concreta y sin dar explicaciones extensas desde muy pequeños mejorando esta habilidad a los 5 años siempre que se empleara entrevista clínica (ver Román y Román, 2006). La diferencia con este estudio y el planteado en la presente investigación fue por un lado la tarea y por otro que no se utilizaron preguntas hipotéticas en un formato de una tras otra al momento de finalizar la actividad, por el contrario, se hizo una pregunta para inducir la atribución y la misma interacción favoreció la emisión de explicaciones espontáneas.

Coincidentemente con el estudio anterior, las respuestas de los niños tenían ciertas particularidades, por e.g. algunas de ellas correspondían más a descripciones breves de la CD

presentada que a una explicación de ésta (atribución). Posiblemente ello pueda explicarse por las mismas capacidades cognitivas que tienen los niños para hacer atribuciones debido a que su pensamiento requiere de aspectos muy concretos para facilitar su emisión; recuérdese que los niños de la muestra, por la etapa de desarrollo psicológico en la que se encuentran, tienen dificultades para diferenciar la explicación del comportamiento o del resultado de la conducta realizada, puesto que este último es un aspecto más observable, inmediato y menos abstracto que una explicación.

Al analizar las causas que los niños con CD y sus pares realizaron a lo largo del estudio se puede observar que estas son internas asociadas al logro (e.g. falta de habilidad y conocimiento) como de afiliación (e.g. porque quería hacer amigos, porque otros me dicen que lo haga, porque quería imitar a alguien), lo que sugiere que ambos tipos de atribuciones surgen en las interacciones lúdicas de los niños con CD y sus pares y que estas enfatizan principalmente aspectos valorativos, situaciones de lo que carecen o lo que les gustaría tener. En concreto el aspecto valorativo, ha sido documentado en la investigación realizada por Li y Wang (2004) en su muestra de niños estadounidenses, sobre las atribuciones de logro personal y de los pares en preescolares de dos culturas (oriental y occidental). Estos autores, además encontraron que las atribuciones modulaban el comportamiento, aprendizaje y motivación de los niños en las interacciones escolares. Nuevamente las diferencias con este estudio fueron de dos tipos, primero relacionada con los participantes del estudio, ya que no estaba enfocado a comportamientos disruptivos como tal sino a resultados de conductas que favorecían el logro-fracaso y en segunda instancia metodológicas ya los niños no interactuaban de forma directa sino a través de historias cortas ilustradas y narradas oralmente que se relacionaban con la vida escolar. En estas narraciones los niños debían completar el final y posteriormente se les hacían cuestionamientos.

Respecto al cambio o mantenimiento de las atribuciones que tuvieron los participantes con CD, puede decirse que no todas presentaron el mismo patrón de cambio a lo largo de las fases del estudio, como fue el caso de la atribución *porque comí algo*, ya que ésta solo fue emitida en la evaluación inicial, no apareció en las fases de interacciones con los pares ni fue retomada en la evaluación posterior. Esto pudo haber sucedido porque el niño con CD al momento de la interacción tuvo otro referente que le permitía explicar sus conductas, es decir, escuchó causas alternativas a las que había pensado y que en ese momento fueron formuladas por los pares, retomándolas para explicar sus comportamientos autolesivos (morderse las uñas o alguna otra parte del cuerpo), dejando de lado en ese momento, la causa con la que ya contaba (*porque comí algo*).

También hubo el caso de las causas que se mantuvieron a lo largo de todas las fases, pero que la frecuencia de presentación fue disminuyendo (e.g. porque quiero/ me gusta, porque otros me dicen que lo haga, porque no me cortaron las uñas). Una posible explicación a esto sería que los niños en

esta etapa son egocentristas, atribuyen sus acciones a expresiones propias o de los otros, en cambio al ponerlos en situación donde tenían que considerar más variables pudieron haberse descentrado, aunque no por completo para tomar más variables a considerar en la emisión de la causa de sus conductas y por otro lado al confrontarse con las causas que daban otros a sus comportamientos daba una evidencia concreta que podían apreciar de forma inmediata.

Es posible que esto también los llevara a los niños con CD tener mayor autoconciencia de sí aumentando su sensibilidad a las explicaciones que otros daban de su conducta. Lo que ocurrió por ejemplo con la atribución porque estoy menga o bruta, la cual apareció durante la interacción con pares y se mantuvo en la evaluación posterior. También fue el caso de las atribuciones causales *porque quería imitar a alguien* y *porque no sé nada*, solo que, en el caso de la primera, no se retomó en la interacción con los pares apareciendo en la evaluación posterior, mientras que la segunda se mantuvo a lo largo de las fases y elevó su frecuencia en la última fase de evaluación. Estas causas llevan a plantear que quizá los niños CD en las fases de interacción con pares podían escuchar las explicaciones o causas que hacían los otros sobre su comportamiento, las cuales no habían considerado y que, al escucharlas en otros, abren un panorama más amplio para entender sus propias conductas. De igual forma puede verse que los niños no siempre retomaron las mismas palabras de los iguales sino la idea más global de la experiencia y mencionaron una atribución o una razón relacionada y congruente con la interacción que tuvieron los niños en las fases intermedias. Esto puede significar que la influencia que tuvieron los niños de la muestra pudo darse de esta manera y no siempre de forma inmediata ni literal.

Talou, Borzi, Sánchez e Iglesias (2004) encontraron que cuando los pares hacen atribuciones sobre los resultados de los comportamientos disruptivos de niños escolares recurren a causas relacionadas con características personales. De igual manera lo hicieron los participantes de la presente investigación, corroborando con ello la presencia de un sesgo atribucional o tendencia a enfatizar las disposiciones internas sobre las situacionales como causa de la conducta (Weiner, 1986), mismo que se da cuando se trata de evaluar la conducta de otro, este aspecto se asocia con el efecto del actor-observador, pues al estar en el papel de observador se atribuyen las causas de la conducta de otros a factores personales mientras que cuando se toma el papel de actor se atribuyen las causas a aspecto situaciones o contextuales. En otras palabras, los pares al evaluar la conducta del niño con CD tendían a emitir causas asociadas a su persona más que aspectos relacionados al contexto o a la situación. Pareciera entonces que la conciencia de factores asociados a la situación resulta ser mayor cuando se analiza la propia conducta y menor cuando se trata de explicar la conducta de otros (Bertoglia, 2005).

Al analizar las causas de los pares y de los niños con CD desde la dimensión de controlabilidad se observan también ciertas discrepancias. Si se retoma ambos modelos atribucionales (interpersonal e intrapersonal), podría decirse por una parte que mientras los pares perciben que los niños con CD pueden controlar su conducta de manera estable en el tiempo, los niños con CD atribuyen las causas de su conducta a aspectos incontrolables y estables. Por otra parte, hay que recordar que desde el modelo interpersonal los observadores suelen prestar ayuda cuando atribuyen aspectos incontrolables a la conducta de otros; durante las observaciones los pares no dieron evidencia de comportamientos de apoyo o ayuda cuando hacían atribuciones espontáneas o inducidas hacia las conductas de los niños con CD. Es esperable que el niño con CD retomara las atribuciones que escuchaba de otros, las cuales enfatizaban los aspectos personales (carencias, falta de habilidad, etc.) y aquellas que enfatizaban las descripciones conductuales.

Si se analizan las diferencias entre las respuestas que los niños con CD retomaban de sus pares mayores y de la misma edad, el análisis cuantitativo deja ver que no existe suficiente evidencia para dar una conclusión debido a la presencia de un participante con respuestas outliers, solo puede recomendarse replicar el estudio incrementando el tamaño de la muestra y de los grupos estudiados (emisor de respuestas por grupo de edad) para disminuir las características individuales y que las puntuaciones extremas de los participantes no influyan en las conclusiones, es posible que esto pueda favorecer la presencia de efectos significativos en el análisis de ANOVA. Esto también se recomienda realizar debido a que los datos del análisis cualitativo muestran evidencia de que los pares mayores son un modelo al momento de explicarse sus propias conductas. Es decir, cuando los niños con CD interactuaban con sus pares mayores y escuchaban sus respuestas, tendían a retomarlas en la misma interacción o bien lo hacían en sesiones posteriores.

Llama también la atención la naturaleza de las atribuciones que los niños con CD retomaban de sus pares ya que en el caso de los pares menores fue una de naturaleza interna, controlable e inestable mientras que con los pares mayores la atribución era interna incontrolable y estable, la cual tiene mayores repercusiones en la autoestima sobre todo cuando se asocia con causas que reflejan una evaluación negativa (Weiner, 1985). En cambio aquellas atribuciones que el niño con CD ya tenía presentes de la evaluación inicial y modificaron su frecuencia al interactuar con los pares, se observó que con los pares de la misma edad eran de naturaleza externa, incontrolables e inestable mientras que con pares mayores se dio más bien aquellas de naturaleza interna, incontrolable, y estable, lo cual sigue siendo de acuerdo al modelo teórico de Weiner, causas que tienen repercusiones en autoestima, llevando a preguntarse si esto también contribuye a mantener las CD. También en este punto, se recuerda que una causa de naturaleza estable, generalmente se asocia a una evaluación negativa,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aumentando las expectativas de nuevos eventos de fracaso y si la naturaleza de la causa es controlable genera evaluaciones negativas en otras personas (Bertoglia, 2005).

Lo que podría plantearse es que las atribuciones de causalidad se aprenden y esto se da con los otros, ya que como los datos dejaron ver, los niños con CD en la evaluación inicial emitían mayor número de descripciones conductuales o razones para explicar los resultados de su CD, mencionando solo 7 atribuciones principales, en cambio cuando estaban con sus pares aumentó el número de atribuciones emitidas (4 atribuciones con pares menores y 9 con pares mayores), finalizando con ocho atribuciones en la evaluación posterior y un menor número de razones o descripciones conductuales.

Al interactuar con los pares los niños con CD también presentaron otras CD como forma de autoprotección cuando sus iguales emitían atribuciones de forma espontánea o cuando se inducían atribuciones en ellos. Lo que se puede decir al respecto, es que los niños iban tomando conciencia de lo que pueden y de lo que no pueden hacer, de manera que terminaban realizando una CD como una única forma de conseguirlo y cuando interactúan con los niños de 5 años, se veían con mayor desventaja para controlar su conducta que cuando estaban con sus iguales. Cuando se observan las atribuciones de la evaluación final pareciera que los niños expresan de alguna manera sentimientos de derrota, siendo las atribuciones negativas estables e incontrolables las que pudieran resultar de mayor preocupación para formación de expectativas futuras y efectos negativos en la autoestima según el modelo de Weiner (1985) ya que de alguna manera conducirían a una especie de inhabilitación para la búsqueda de estrategias que ayuden a superar el problema, pues pareciera que no hay nada que hacer cambiar la situación que le está afectando (Bertoglia, 2005).

Lo que se puede concluir de la presente investigación es: 1) que la metodología lúdica utilizada resultó ser una herramienta que permite la evaluación de las atribuciones de los niños en interacción, sean estas espontáneas o inducidas; 2) Los niños con CD y los pares de la muestra pueden realizar atribuciones causales independientemente de su edad, es decir de si tienen cuatro o cinco años; 3) las atribuciones hacia la propia conducta se aprende en la interacción con los otros, sin embargo su asimilación no siempre es literal, es decir el niño podría no mencionar de forma literal las causa que otros niños le mencionan sino retomarlo con otras palabras que enfatizan la experiencia global. Las atribuciones que se comparten en la interacción y que resultan significativas para el niño con CD son integradas a la vida social y afectiva, se elaboran cognitivamente, de manera que no siempre pasan como una copia, si no que tienen un sentido personal que a su vez comparte una experiencia global en la convivencia con otros niños; 4) los pares resultan ser un modelo para la formación de nuevas atribuciones y en el caso de los niños con CD estas suelen enfatizar los aspectos valorativos, personales asociados con carencias, evaluando sus conductas como controlables y

estables en el tiempo, esto de alguna manera va formando las autopercepciones que el niño sobre sí mismo; 5) pareciera que los niños con CD desde muy temprana edad inician a realizar atribuciones que implican valoración hacia aspectos de sí mismo por las retroalimentaciones constantes que reciben de otros, en este caso, por parte de sus iguales y 6) finalmente, puede decirse que los datos muestran mayor tendencia de los niños para justificar sus comportamientos disruptivos (razones) que para explicarlos (atribución causal), ya sea porque lo primero se ve favorecido en su entorno o bien por la dificultad cognitiva que implica elaborar atribuciones.



## Referencias

- Achenbach, T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. En Miller, M. (Ed.). *Handbook of developmental psychopathology (3-14)*. New York: Plenum Press.
- Ahl, R. E. & Keil, F. C. (2016). Diverse Effects, Complex Causes: Children Use Information About Machines' Functional Diversity to Infer Internal Complexity. *Child Development, 01*, 1–18.
- Allport, G. W. (1986). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Herder: Barcelona, España.
- Alm, C. (2006). The Role of Causal Attribution and Self-Focused Attention for Shyness (Tesis doctoral, Linköpings Universitet, Estocolmo, Suecia). Recuperado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21828/FULLTEXT01.pdf>
- Alonso, J. (1984) Atribución de la causalidad y motivación de logro II: estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología, 17*, 27-37.
- Álvarez, J. M., Ruble, D. N. & Bolger, N. (2001). Trait Understanding or Evaluative Reasoning? An Analysis of Children's Behavioral Predictions. *Child Development, 72*(5), 1409–1425
- Álvarez, M. Castro P., González-González de Mesa, C., Álvarez, E. & Campo, M. A. (2016). *Anales de Psicología, 32*(3), 855-862.
- APA (2010). *APA: Diccionario Conciso De Psicología*. Manual Moderno: México.
- Aparicio, R. (3 de septiembre de 2013). Conductas disruptivas, TEA y TIC. Inclusión digital (artículo de blog de divulgación). Recuperado el 12 de septiembre de 2016 de <http://blogs.ciberespiral.org/inclusiondigital/2013/09/03/conductas-disruptivas-tea-y-tic/>
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Atkinson, J.W. (1964). *Introduction to motivation*. New York: Wiley.
- Avilés, F. B. (2004). Trastornos de la conducta del niño. *VOX Pediátrica, 12,2*, 33-40.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental, 25*(3), 27-40.
- Bakeman, R., Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertoglia, L. (2005). La conducta de ayuda desde la perspectiva atribucionista. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 4*, 37 – 53.

- Betina, L. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 21(23), 159-182.
- Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. En Tremblay, R. E., Barr, R.G., Peters R. V. (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-7. Disponible en: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BoivinANGxp.pdf>. Accessed [7 de enero de 2017].
- Brajša-Žganec, A. & Hanzec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 13-24. doi: 10.15516/cje.v17i0.1493
- Caraveo-Anduaga, J.J., Colmenares-Bermúdez, E. & Martínez-Vélez, N.A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública México*, 44(6), 492-498.
- Caraveo-Anduaga, J.J., Colmenares-Bermúdez, E. & Martínez-Vélez, N. A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública México*, 44(6), 492-498.
- Carbonneau, R., Boivin, M., Brendgen, M., Nagin, D. & Tremblay, R. E. (2016). Comorbid Development of Disruptive Behaviors from age 1½ to 5 Years in a Population Birth-Cohort and Association with School Adjustment in First Grade. *Abnormal Child Psychology*, 44, 677–690. doi 10.1007/s10802-015-0072-
- Carter, A. S., Gray, S. A. O, Baillargeon, R. H. & Wakschlag, L.S. (2013). A Multidimensional Approach to Disruptive Behaviors: Informing Life Span Research from an Early Childhood Perspective. En Tolan, P. H. & Leventhal, B. L. (Eds.). *Disruptive Behavior Disorders. Advances in Development and Psychopathology: Brain Research Foundation Symposium Series*. New York: Springer.
- Centros de Integración Juvenil (2013). Estudio básico de Comunidad Objetivo (EBECO). Recuperado de <http://www.cij.gob.mx:80/ebco2013/>
- Cline, Tony, et al. (2018). *¿Por qué las matemáticas atemorizan a tantas personas?: Psicología educativa*. España: Manual Moderno.

- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Child Development, 59*, 73–102. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x
- Conley, C. S., Haines, B. A., Hilt, L. & Metalsky, G. I. (2001). The children's attributional style interview: developmental test of cognitive diathesis-stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(5), 445-463.
- Conley, C. S., Haines, B. A., Hilt, L. M., & Metalsky, G. I. (2001). The Children's Attributional Style Interview: Developmental tests of cognitive diathesis–stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*, 445–463.
- Corina, V. (2010). Escala de tolerancia parental hacia los comportamientos infantiles, elaboración y validación. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(2), 203-214.
- Costello, E.J., & Maughan, B. (2015). Annual research review: Optimal outcomes of child and adolescent mental illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 324–341.
- De Damas, M., Sánchez, M<sup>a</sup>.C. & Gomariz, M<sup>a</sup>.A. (2014). La comprensión de las emociones en el alumnado de edades tempranas (2-3 años): Resultados de una evaluación diagnóstica. En Navarro, J., Gracia, M. D., Lineros, R. & Soto, F.J. (Coords). *Claves para una educación diversa (1-10)*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der, K., Barrios, A. & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN Bullying, Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 63-78. DOI: 10.1174/02103700360536437
- Del-Valle, L. M. (2019). Atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Atenas, 1*(21), 1682-2749.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of school Readiness, 17*, 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.
- Díaz, A. (2010). Proceso de atribución, causas de la conducta en el alumnado. *Innovación y experiencias educativas, 35*, 1-11.
- Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development, 51*(1), 162-170. doi:10.1192/bjp.bp.111.092072
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology, 18*, 791-814.

- Dorado, M. & Ballabriga, J. (2001). La conducta agresiva en preescolares: revisión de factores implicados y evolución. *Psiquiatria.com*, 5(1), 1-14.
- Drabick, D.A.G., Strassberg, Z. & Kees, M.R. (2001). Measuring Qualitative Aspects of Preschool Boys' Noncompliance: The Response Style Questionnaire (RSQ). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(2), 129–139.
- Eisenberg, N., Claire Champion, C. & Ma, Y. (2004). Emotion-Related Regulation: An Emerging Construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236–259.
- Escamilla, E., Wozniak, J., Soutullo, C. A., Gamazo, P., Figueroa, A. & Biederman, J. (2011). Pediatric bipolar disorder in a Spanish sample: Results after 2.6 years of follow-up. *Journal of Affective Disorders*, 132, 270-274.
- Fajardo-Vargas, V. & Hernández-Guzmán, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 369-387.
- Farkas, C., Grothusen, S., Muñoz, M. J. & Von-Freeden, P. (2006). Revisión de las Habilidades Socio-cognitivas en la infancia temprana. Revision of Social-cognitive Skills in early childhood. *SUMMA Psicológica*, 3(1), 31-4.
- Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347–359. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.009
- Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E., & Ciesla, J. A. (2008). Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(2), 114–134. doi: 10.1016/j.jecp.2007.09.003
- Frick, P. J. (2016). Early Identification and Treatment of Antisocial Behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 861–871. doi: 10.1016/j.pcl.2016.06.008.
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S.M. & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years (Review). *Cochrane database of systematic reviews*, 8(2), 2-39. doi: 10.1002/14651858.CD008225.pub2.
- García, A. (2011). *Trastornos de conducta una guía de intervención en la escuela*. Aragón: Ed. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación- Cultura y Deporte.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.

- Gardenier, N. C., MacDonald, R., & Green, G. (2004). Comparison of direct observational methods for measuring stereotypic behavior in children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 25*(2), 99–118. doi:10.1016/j.ridd.2003.05.004
- Giménez-García, L. (204). Tratamiento cognitivo-conductual de problemas de conducta en un caso de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(1), 79-88.
- Gómez, M. J., Luciano, C., Páez-Blarrina, M., Ruiz, F. J., Valdivia-Salas, S. & Gil-Luciano, B. (2014). Brief ACT Protocol in At-risk Adolescents with Conduct Disorder and Impulsivity. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 14*(3), 307-332.
- González, J., Téllez, G., Juárez, M. F., Chaparro, A., Vargas, E. & Ayala, E. E. (1998). *Manual de entrenamiento en interacción: registro de la interacción y aplicación del programa*. México: Miguel Ángel Porrúa-Facultad de Psicología, UNAM.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(1), 33-58.
- Gouveia, V. V., Clemente, M., Vidal, M. Á., & Martínez, E. (2000). Atribución de responsabilidad social: contexto social y atributos personales del observador. *Revista de Psicología Social, 15*(2), 153–163. doi:10.1174/021347400760259794
- Graham, S. & Weiner, B. (1986). From an attributional theory of emotion to developmental psychology: a round-trip ticket? *Social cognition, 4*(2), 152-179.
- Gravini, M., Durán, S. & Portillo, A. (2005). Características motivacionales de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico de undécimo grado del colegio americano en la ciudad de barranquilla. *Revista Psicogente, 8*(14), 20-26.
- Greco, C. (2006). Creencias en salud. Concepto de salud-enfermedad en las madres y sus hijos con diabetes Mellitus tipo 1. *Revista Argentina de Clínica Psicológica Aigle, 15*, 21-29.
- Gutiérrez, A. V. & Méndez- Sánchez, C. (2015). Modificación de atribuciones de causalidad: estudio de caso. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, 1*(1), 283-290.
- Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression during infancy. In R. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer, (Eds). *Developmental origins of aggression* (107– 132). New York: Guilford Press. Tremblay.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York Wiley
- Hernández, M. P. (2012). ¡Yo quiero aprender! Una revisión al concepto de motivación. *Revista Académica de la Universidad Católica de Maule, 43*, 41-55.

- Herruzo, J. & Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la correspondencia decir-hacer. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamentalia*, 2(2), 192-218.
- Herruzo, J., Luciano, M.C. & Pino, M. J. (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia “decir-hacer”, *Acta comportamentalia*, 9(2), 145-162.
- Heyman, G. D., Gee, C. L. & Giles, J. W. (2003). Preschool Children's Reasoning about Ability. *Child Development*, 74 (2), 516-534.
- Ignacio Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Insel, T.R. & Fenton, W.S. (2005). Psychiatric epidemiology: It's not just about counting anymore. *Archives of General Psychiatry*, 62, 590-592.
- Ison, M. S. (2003). Habilidades sociocognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con retraimiento social. *Revista Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13, 34-46.
- Ison-Zintilini, M.S. & Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Jiménez-Leal, W. & Gaviria, C. (2014). El desarrollo y el aprendizaje del razonamiento causal: análisis de una tensión aparente. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1603-1614.
- Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception (219-266). En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Kamen, D. G. (2009). How Can We Stop Our Children from Hurting Themselves? Stages of Change, Motivational Interviewing, and Exposure Therapy Applications for Non-suicidal Self-Injury in Children and Adolescents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 5(1), 106-123.
- Kassin, S.M. & Pryor, J. B. (1985). The Development of Attribution Processes. En Pryor, J. B. y Day, J.D. (comp.). *The Development of Social Cognition*. New York, U.S.A: Springer-Verlag.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *American Journal of Psychiatry*, 161, 356-358. doi:10.1176/appi.ajp.161.2.356.

- Keenan, K., Boeldt, D., Chen, D., Coyne, C., Donald, R., & Duax, J. (2011). Predictive validity of DSM-IV oppositional defiant and conduct disorders in clinically referred preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 47–55. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02290.x.
- Kelley, G. A. (1974). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 107-128.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in Social Interaction*. New York: General Learning.
- Konopka, K., Zajenkowska, A., & Dominiak-Kochanek, M. (2017). The relation of sensitivity to provocation and frustration to direct aggression: the mediating role of beliefs about aggression. *International Journal of Social Psychology*, 3-30. <http://dx.doi.org/10.1080/02134748.2017.1385241>
- Kurtz, P. F., Chin, M. D., Huete, J. M., Tarbox, R. S. F., O'Connor, J. T., Paclawskyj, T. R., & Rush, K. S. (2003). Functional analysis and treatment of self-injurious behavior in young children a summary of 30 cases. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 205–219. doi:10.1901/jaba.2003.36-205
- Langdrige, D. & Butt, T. (2004). The fundamental attribution error: A phenomenological critique. *British Journal of Social Psychology*, 43(3), 357-369. <http://dx.doi.org/10.1348/0144666042037962>
- Larroy, C. (2011). *Mi hijo no me obedece. Soluciones realistas para padres desorientados*. Madrid: Pirámide.
- Leaf, R. & McEachin, J. (2016). “The Lovaas Model: Love It or Hate It, But First Understand It”. En Romanczyk, R.G. & McEachin, J. (2016). *Comprehensive Models of Autism Spectrum Disorder Treatment*. Switzerland: Springer International Publishing
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos De Investigación En Psicología Y Educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Li, J., & Wang, Q. (2004). Perceptions of Achievement and Achieving Peers in U.S. and Chinese Kindergartners. *Social Development*, 13(3), 413–436. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00275.x
- López, M., Tarullo, L. B., Forness, S. R. & Boyce, C. A. (2000). Early identification and intervention: Head Start’s response to mental health challenges. *Early Education and Development*, 11, 265–282.
- López, P. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil: Tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(2), 117-123.

Lovaas, O. I. (1967). Behavior therapy approach to treatment of childhood schizophrenia. Minnesota symposium of child development. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lovaas, O.I., Newsom, C. & Hickman, C. (1987). Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(1), 45-8.

Luciano, M. (1988). Un análisis de los procedimientos para la adquisición, eliminación, mantenimiento y generalización del comportamiento en personas retardadas en su desarrollo. En M.C. Luciano & J. Gil (Eds.). *Análisis e intervención conductual en retraso en el desarrollo (51-104)*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Marni E. A., Shroff, J., Miller, D. L. & Tynan, D. (2008). Implementation of effective treatments of preschool behavior problems in a clinic setting. *Clinical Psychology Medical Settings*, 15, 120–126.

Marsee, M. A., Frick, P.J., Barry, C. T., Kimonis, E. R., Muñoz, L. C. & Aucoin, K. J. (2014). Profiles of forms and functions of selfreported aggression in three adolescent samples. *Development Psychopathology*, 26, 705–20. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000339>

McMahon, R.J. & Forehand, R. L. (2005). *Helping the noncompliant child*. Nueva York, Estados Unidos de América: Guilford Press.

Medina-Mora, M., Borges G., Lara, M. & cols. (2003) Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 26(4), 1-16.

Medina-Mora, M., Borges & G., Lara, C. (2005). Prevalence, service use, and demographic correlates of 12-month DSM-IV psychiatric disorders in Mexico: results from the Mexican National Comorbidity Survey. *Psychological Medicine*, 35, 1773- 1783.

Medina-Mora, M., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L. & Aguilar, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 26(4): 1-16.

Meltzoff, A. N., Waismeyer, A., & Gopnik, A. (2012). Learning about causes from people: observational causal learning in 24-month-old infants. *Developmental Psychology*, 48(5), 1215–1228. doi:10.1037/a0027440

Méndez- Sánchez, C. (2012). Lenguaje y desarrollo motivacional: estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada, (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14343/67023\\_M%20E9ndez%20S%20Elnchez%20Cecilia.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14343/67023_M%20E9ndez%20S%20Elnchez%20Cecilia.pdf?sequence=1)

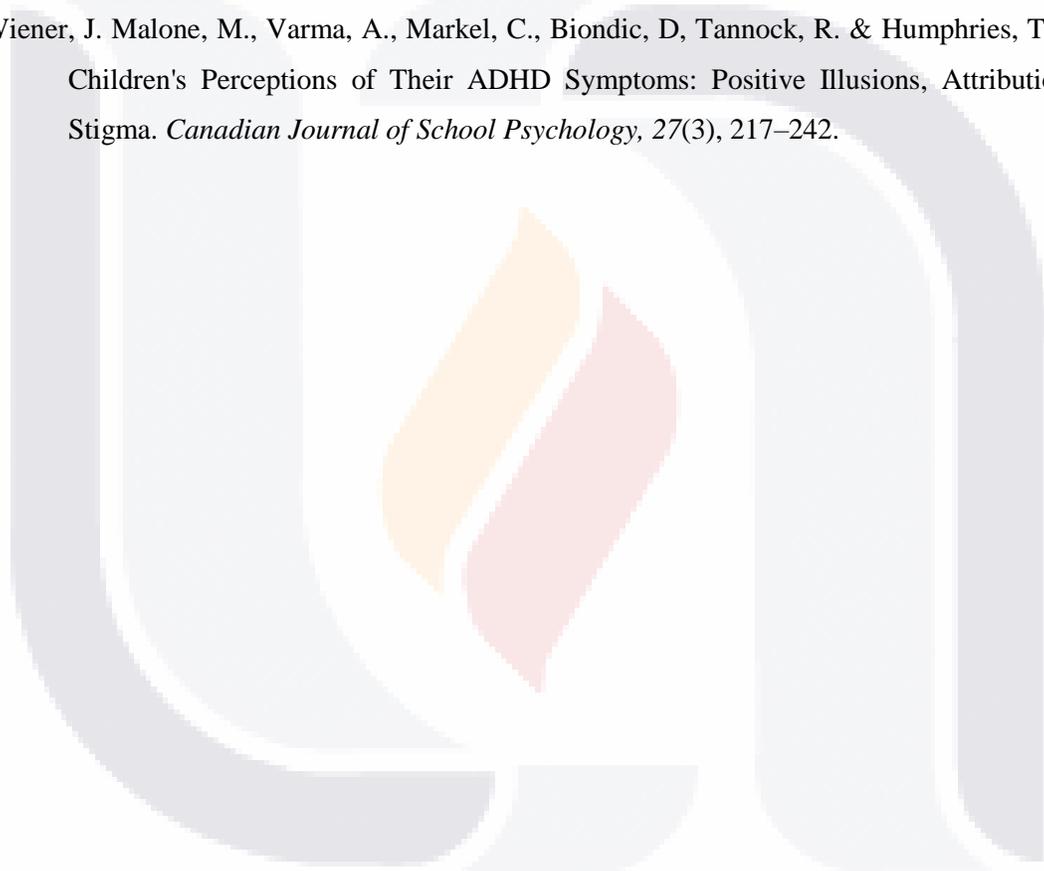
- Méndez-Sánchez, C. (2015). Manejo de las atribuciones de causalidad en un caso de tricotilomanía. *Investigación y Práctica en Psicología Del Desarrollo, 1*, 275-282.
- Méndez-Sánchez, C. (2017). Evaluación de las atribuciones de causalidad espontáneas en niños. Manuscrito presentado para su publicación.
- Mercader, J., Presentación, M. J., Siegenthaler, R. S., Molinero, V. & Miranda, A. (2017). Motivación y rendimiento académico en matemáticas: un estudio longitudinal en las primeras etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 157–163.
- Minici, A., Rivadeneira, C. & Dahab, J. (2010). Desesperanza aprendida: un modelo experimental de la depresión. *Revista De Terapia Cognitivo-Conductual, 19*, 1-5.
- Montero, I., De Dios, M. J. & Huertas, J. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología, 22*(3), 305-318.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación 33*(2), 153-170.
- Nock, M. K. (2010). Self-Injury. *The Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 39–63.
- Olson, S. & Brodfeld, P.L. (1991). Assessment of peer rejection and externalizing behavior problems in preschool boys: a short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19* (4), 493-503.
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C. Guerrero, C. & Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista Electrónica De Motivación Y Emoción, 8* (21), 1-106.
- Parales-Quenza, C. J. (2010). El error fundamental en psicología: reflexiones en torno a las contribuciones de Gustav Ichheiser. *Revista Colombiana de Psicología, 19*(2), 161-175.
- Peña, D. (2004). Necesidad de control: análisis conceptual y propuesta experimental de conducta infantil. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual: Salud y Drogas, 17*(2), 137-149.
- Peplak, J., Song, J. H., Colasante, T. & Malti, T. (2017). Only you can play with me! Children’s inclusive decision making, reasoning, and emotions based on peers’ gender and behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology, 162*, 134–148.
- Piekny, J. & Maehler, C (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *British Journal of Developmental Psychology 31*(2), 153-79. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02082.x

- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345-365. doi:10.1111/jcpp.12381
- Presentacion, M. J., Pinto, V., Mercader, J., Colomer, C., Siegenthaler, R. & Casas, A. M. (2015). Motivación y estilo atribucional sobre el rendimiento académico infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 101-110.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª Ed.). Espasa: Madrid, España.
- Roescha, S. C. & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness Do causal attributions matter? *Journal of Psychosomatic Research*, 50, 205-219.
- Rojas-Barahona, C. A., Moreno-Ríos, S., García-Madruga, J. A., & Zegers, M. B. (2008). ¿Cómo razonan los niños preescolares ante un condicional? *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 485–498. doi:10.1174/021037008786140931
- Román, N. & Román, J. M. (2006). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Rudolph, U., Roesch, S. C., Greitemeyer, T. & Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of helping giving and aggression from an attributional perspective: contributions to a General Theory of motivation. *Cognition and Emotion*, 18(6), 815-848.
- Rutter, M. (2012). Psychopathy in childhood: is it a meaningful diagnosis? *The British Journal of Psychiatry*, 200(3), 175-176.
- Salvador, C. & Mayoral, L. (2011). Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos. *REIFOP*, 14 (1), 243-251.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw-Hill
- Sayers, N., Oliver, C., Ruddick, L. & Wallis, B. (2011). Stereotyped behaviour in children with autism and intellectual disability: an examination of the executive dysfunction hypothesis *Journal of Intellectual Disability*, 55 (7), pp. 699–709. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010. 01370.x
- Sayers, N., Oliver, C., Ruddick, L. & Wallis, B. (2011). Stereotyped behaviour in children with autism and intellectual disability: an examination of the executive dysfunction hypothesis. *Journal of Intellectual Disability Research* 55 (7), 699-709. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010. 01370.x

- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Sibaja, D. (2007). La Competencia Social en Relación con el Rechazo de los Pares en Niños de Educación Primaria. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 51-60.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Barber, B. R., Aydin, B., Van Loan, C. L., & Taylor, G. G. (2014). Preventing risk for significant behavior problems through a Review of SPS Interventions 101 cognitive-behavioral intervention: Effects of the Tools for Getting Along curriculum at one-year follow-up. *Journal of Primary Prevention*, 35, 371–387. doi:10.1007/s10935-014-0357-0
- Solovieva, Y., Tejeda, L. del C., García, E. L., & Rojas, L. Q. (2015). Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. *Educação e filosofia*, 29(57), 153-174. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p153a174>
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1976). *The Problem-Solving approach to adjustment*. San Francisco: JosseyBass.
- Sturme, P., Carlsen, A., Crisp, A. G. & Newton, J. T. (1988). A functional analysis of multiple aberrant responses: a refinement and extension of Iwata et al.'s methodology. *Journal of Mental Deficiency*, 1, 31-46.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vázquez, M. J. & Iglesias, M. C. (2004). Compartiendo la vida escolar: ¿qué dicen los niños? *Revista Orientación y Sociedad*, 4, 97-107.
- Urbaniak, G. C., & Plous, S. (2013). *Research Randomizer (Version 4.0)* [Computer software]. Retrieved on June 22, 2013, from <http://www.randomizer.org/>
- Valadez, I. A., González, N., Orozco, M. J. & Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.
- Valdivieso, L. (2015). *Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos en edades tempranas*, (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16188/1/Tesis799-160222.pdf>
- Valenzuela, J. (2017). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En González-Pienda, J. A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C. & Valle, A. *Manual de Psicología de la Educación* (117-144). Madrid: Pirámide.

- Vigotsky, L. (1931). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vite Sierra, A., Alfaro Belmont, J. N., Pérez, A. D. & Miranda, D. (2015). Intervención interactiva en los problemas de comportamiento infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 149-157. doi: 10.14718/ACP.2015.18.1.14
- Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., Leventhal, B. L. (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 976–987. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01786.x
- Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Choi, S. W., Nichols, S. R., Kestler, J., Burns, J. L., Carter, A. S. & Henry, D. (2014). Advancing a multidimensional, developmental spectrum approach to preschool disruptive behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(1), 82-96.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203 – 215.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Verlag, New York: Springer.
- Weiner, B. (1988). Attribution theory and attributional therapy: Some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 99–104. doi:10.1111/j.2044-8260.1988.tb00757.x
- Weiner, B. (1991). Metaphors in Motivation and Attribution. *American Psychologist*, 46(9), 921-930.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, California: Sage.
- Weiner, B. (1995). Inferences of responsibility and social motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 1-47.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. (2006). *Social Motivation, Justice, and the Moral Emotions: an attributional approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. *International Encyclopedia of Education*, 6, 558-563.

- Weiner, B. (1975). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In B. Wainer (Ed.) *Cognitive views of human motivation* (51-64). New York: Academic Press, Inc.
- Weiner, B., & Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Life-span Research from an Attributional Perspective. *Cognition and Emotion*, 3(4), 401–419. doi:10.1080/02699938908412714
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. E. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 18(2), 278-286. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.278>
- Wiener, J. Malone, M., Varma, A., Markel, C., Biondic, D, Tannock, R. & Humphries, T. (2012). Children's Perceptions of Their ADHD Symptoms: Positive Illusions, Attributions, and Stigma. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 217–242.



**Anexos**



Anexo A

**Lista Checable para Identificar Conductas Disruptivas (LICCD)**

**Ficha de identificación**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado/grupo: \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_

Relación con el niño: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** A continuación, se muestran una serie de conductas problemáticas en los niños, lea cada una de ellas y *rellene* completamente el círculo de la opción SÍ, si el niño presenta alguna de ellas; rellene la opción NO, en el caso contrario. Después *subraye* las conductas que el niño realiza. Si identifica otras, escríbalas en el espacio correspondiente.

Indicador	Puede presentar una o varios de las siguientes conductas...	Sí	No
Repite sonidos con frecuencia por placer distrayéndolo de las actividades que realiza en el momento	Mueve continuamente el lápiz y crayolas provocando ruido Da palmadas en situaciones dónde no se espera que lo haga Emite sonidos guturales varias veces al día Repiquetea o tamborilea con los pies Chasquea los dedos continuamente Repiquetea sobre objetos Golpea el suelo con un pie Repite palabras o frases de forma repetitiva y sin sentido alguno Realiza sonidos de animales en situaciones donde no se espera que lo haga Realiza ruido repetitivo de objetos por varios segundos y de forma continua a lo largo del día Resopla constantemente Otros:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agrede físicamente a otros	Pelea con sus compañeros de escuela Empuja con fuerza a sus compañeros hasta tirarlos al piso Da patadas a otros Inicia peleas con otros niños Rasguña a sus compañeros Muerde a sus compañeros Tira del cabello de sus compañeros Cuando se molesta ha llegado a golpear a un adulto Utiliza la fuerza física para someter a otros Golpea a los demás para ganar un juego Utiliza objetos para dañar a otras personas Escupe a otros Pellizca a sus compañeros Corta el cabello a sus compañeros sin su consentimiento Otros:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agrede físicamente a animales	Avienta piedras a los animales hasta que se quejan o sangran Patea animales domésticos Empuja animales a propósito Golpea animales Quema insectos Otros:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Agrede verbalmente</p>	<p>Pelea verbalmente con compañeros y adultos                  Reta verbalmente a personas adultas                  Grita a otras personas para obtener lo que quiere                  Habla con groserías a los adultos y/o compañeros                  Hace referencia a otros con groserías o insultos                  Amenaza verbalmente a otros niños                  Pone apodos  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Daña propiedades u objetos ajenos</p>	<p>Raya mesas y sillas de trabajo                  Destruye juguetes de otros niños a propósito                  Raya, ensucia o rompe trabajos escolares de otros niños                  Raya las paredes del aula                  Daña la ropa de otro niño o compañero de clase  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Evita realizar labores cotidianas de la jornada escolar.</p>	<p>Salte constantemente del salón durante la jornada escolar                  Deja sin realizar las actividades que su maestro le asigna                  Evita entrar al aula cuando tiene clase                  Evita responder a lo que su maestro le pregunta, aunque conozca la respuesta                  Permanece en su lugar cuando el maestro le solicita que le lleve su trabajo para revisarlo                  Pide permiso para ir al baño cuando tiene que hacer trabajo de manera constante  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Hace uso de objetos para expresar molestia o enojo</p>	<p>Lanza objetos a otros cuando se molesta                  Golpea objetos cuando está enojado                  Avienta con fuerza las puertas para demostrar enojo                  Rompe objetos para expresar desacuerdo  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Interrumpe actividades de otros</p>	<p>Interrumpe juegos o conversaciones constantemente                  Platica continuamente en clase                  Tiene dificultad en esperar su turno                  Responde las preguntas antes que terminen de formularselas  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Juega en situaciones donde se le demanda realizar otra actividad</p>	<p>Se levanta de su asiento para jugar cuando está realizando tarea académica                  Juega en su asiento cuando se le pide que realice alguna actividad escolar                  Juega durante honores a la bandera  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Lleva acabo actividades en lugares distintos a los establecidos socialmente</p>	<p>Come en clase                  Orina fuera del sanitario                  Deposita la basura fuera del cesto                  En clase realiza sus trabajos en el suelo  <u>Otros:</u></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Mueve su cuerpo y sus extremidades constantemente distrayéndose de las actividades llamando la atención de los demás</p>	<p>Balancea su tronco de forma repetitiva Camina y/o corre en círculos Rota sus muñecas de forma repetida Realiza movimientos repetitivos de cabeza Agita constantemente sus manos Agita constantemente sus piernas <u>Otros:</u></p>	<p><input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p>
<p>Observa una y otra vez algún objeto o partes de su cuerpo sin razón aparente</p>	<p>Observa sus manos de manera reiterada Observa como giran los objetos de manera reiterada <u>Otros:</u></p>	<p><input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p>
<p>Quita o mutila alguna parte de su cuerpo causándose daño.</p>	<p>Arranca su cabello hasta dejar calvas visuales Se quita las costras de heridas hasta sangrar Se quita sus pestañas y/o cejas hasta provocarse calvas visibles Quita pellejos de los dedos hasta sangrar Se arranca sus uñas Se muerde las manos dejándose marcas de los dientes Entierra sus uñas en el dorso de la mano u otras partes del cuerpo hasta sacarse sangre Se muerde el labio hasta sangrar Se rasca y se rasguña con su mano u objetos hasta hacerse daño <u>Otros:</u></p>	<p><input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p>
<p>Reacciona con agresiones ante conductas que percibe amenazantes, sin que necesariamente lo sean</p>	<p>Cuando otros le empujan por accidente reacciona con golpes y empujones Cuando otros le empujan por accidente reacciona con insultos Cuando otros lo golpean por accidente reacciona con golpes y/o insultos Cuando sus compañeros se saltan su turno en un juego de manera accidental reacciona con amenazas e insultos Cuando no se le cumple una promesa agrede de manera física o verbal <u>Otros:</u></p>	<p><input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p>
<p>Reacciona de forma agresiva para conseguir algo</p>	<p>Quita pertenencias a través de golpes o empujones Jala el cabello de otros para quitarle sus pertenencias Muerde a otros para quitarles objetos personales <u>Otros:</u></p>	<p><input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p>
<p>Realiza muecas sin sentido constantemente, y de forma repetitiva</p>	<p>Abrir/cerrar la boca, presionar/relajar mandíbulas, cerrar/abrir los ojos. Saca la lengua de forma repetitiva y sin razón aparente Arrugar la nariz Levantar y bajar las cejas Mover los ojos hacia los lados o hacer bizcos <u>Otros:</u></p>	<p><input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p>

Se lleva objetos o partes de su cuerpo a la boca de manera constante y repetida dejando de lado lo que está realizando	Se chupa el dedo Se lleva las manos a la boca Muerde los lápices u otros objetos Mastica trozos de hojas de papel Chupa objetos (e.g. juguetes, etc.) Se lleva a la boca monedas Chupa alguna parte de su cuerpo (dedos, cabello, etc.) <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se niega a seguir reglas o instrucciones	Rompe las normas establecidas Realiza negativas verbales o gestuales cuando se le da una orden <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toca repetidamente alguna parte de su cuerpo	Se frota las yemas de los dedos Toca constantemente su cara u otras partes de su cuerpo Se enrosca el cabello de forma continua <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toca un objeto una y otra vez de la misma manera	Acaricia o frota objetos Suele enroscar su ropa con los dedos hasta romperla Aprieta sin sentido botones de un objeto una y otra vez Saca punta a los colores o lápices una y otra vez <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usa su propio cuerpo para causarse daño de manera intencional	Muerde sus uñas Se muerde las manos u otra parte del cuerpo Aprieta y/o rechina los dientes hasta provocarse dolor Rasca continuamente granitos de la piel hasta sangrar o dejarse marcas Pellizca su piel hasta dejarse moretones Golpea alguna parte de su cuerpo con sus puños hasta sentir dolor Se estira el cabello <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usa superficies para golpearse hasta causarse daño físico	Se golpea contra la pared Se golpea contra el suelo Se golpea contra algún objeto u objetos <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza el mobiliario para jugar o usarlo de forma prohibida	Se cuelga de las ventanas Trepas o se desliza por los barandales Se sienta sobre las mesas Se para sobre las sillas Se acuesta sobre los escritorios <u>Otros:</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Utiliza objetos u herramientas para autolesionarse</p>	<p>Utiliza objetos para cortarse                  Quema su cuerpo                  Lesiona su piel con lápices u otros objetos punzantes                  Utiliza objetos para golpearse de forma intencional hasta causarse daño en la piel                  Usa libros para golpearse la cara                  Usa la navaja del sacapuntas para cortarse la yema de los dedos u otras partes del cuerpo  <u>Otros:</u></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Utiliza personas para repetir movimientos estereotipados</p>	<p>Acaricia el cabello de otras personas                  Mueve las manos y los brazos de otras personas de forma repetitiva  <u>Otros:</u></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Anexo B**

**Registro de observación para la identificación de niños con conductas disruptivas para el evaluador - ROCD**

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo es determinar cómo se dan las atribuciones de causalidad que presentan los niños sobre sus conductas disruptivas al interactuar con su grupo de iguales. Este instrumento se elaboró con la finalidad de identificar niños en edad preescolar que presentan dicho comportamiento. La definición general de conducta disruptiva se elabora a partir del análisis de la literatura, siendo entendida como: **conducta o conductas realizadas por el niño, que resultan inesperadas, descontextualizadas o poco adaptativas, pero que tienen una finalidad, tienden a limitar o reducir cualquier interacción con otras personas desorganizando el contexto y que pueden llegar a ser dañinas para él o para otros.**

Para identificar con mayor facilidad los comportamientos implicados en la definición, se retoma la clasificación de Luciano (1988), cuya propuesta ha sido retomada por Herruzo y Luciano, (1994); Gómez, Luciano, Páez-Blarrina, Ruiz, Valdivia-Salas y Gil-Luciano (2014) para llevar a cabo sus investigaciones sobre comportamientos disruptivos. La propuesta clasifica a las conductas disruptivas en cuatro grupos:

- Conductas agresivas: conjunto de comportamientos que implican daño a propiedades o a los otros, poniendo en peligro la integridad y/o seguridad del niño o la de otros
- Conductas autoestimulativas: conductas repetitivas de alta frecuencia cuya manifestación topográfica es estereotipada y se presenta de forma evidente o discreta. Estas conductas suelen ser idiosincráticas
- Conductas incompatibles: son comportamientos que son funcionales en un contexto específico, pero son desadaptativos en otros por ser discordantes con la situación
- Conductas autolesivas: son aquellas conductas que producen un daño o deterioro en la persona que las emite, sin que necesariamente afecten o dañen a otras personas y que traen consigo dificultades a largo plazo”

Usted encontrará indicadores para cada una de estas dimensiones en la lista de cotejo y su presentación será en el mismo orden que las definiciones anteriores. Usted podrá distinguirlas porque se separarán con un color de gris distinto. Para contestar la lista se le presentan las siguientes instrucciones

**Instrucciones:** antes de iniciar a contestar la ROCD escriba los datos que se le piden en la ficha de identificación, después lea cada uno de los indicadores y sus ejemplos conductuales. Posteriormente anote el nombre de los niños a observar. Si identifica otras, escribalas en el apartado “otros”. Para registrar usted deberá anotar un aspa (√) en la casilla correspondiente cuando los niños presenten algún indicador en el tiempo asignado para la observación. En caso de duda, no haga ninguna marca. Si identifica que el niño cumple con el indicador, pero presenta otro ejemplo de conducta no considerado, anótelos.

**Ficha de identificación**

Centro Escolar: \_\_\_\_\_ Grado/grupo: \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_

Indicador	Puede presentar una o varios de las siguientes conductas...	Nombre de los niños que presentan el indicador								Indicador	Puede presentar una o varios de las siguientes conductas...	Nombre de los niños que presentan el indicador								Indicador	Puede presentar una o varios de las siguientes conductas...	Nombre de los niños que presentan el indicador							
Reacciona de forma agresiva para conseguir algo	Quita pertenencias a través de golpes o empujones Jala el cabello de otros para quitarle sus pertenencias Muerde a otros para quitarles objetos personales <u>Otros:</u>									Agrede físicamente a animales	Avienta piedras a los animales hasta que se quejan o sangran Patea animales domésticos Empuja animales a propósito Golpea animales Quema insectos <u>Otros:</u>									Daña propiedad de u objetos ajenos	Raya mesas y sillas de trabajo Destruye juguetes de otros niños a propósito Raya, ensucia o rompe trabajos escolares de otros niños Raya las paredes del aula Daña la ropa de otro niño o compañero de clase <u>Otros:</u>								
Reacciona con agresiones ante conductas que percibe amenazantes, sin que necesariamente lo sean	Cuando otros le empujan por accidente reacciona con golpes y empujones Cuando otros le empujan por accidente reacciona con insultos Cuando otros lo golpean por accidente reacciona con golpes y/o insultos Cuando sus compañeros se saltan su turno en un juego de manera accidental reacciona con amenazas e insultos Cuando no se le cumple una promesa agrede de manera física o verbal <u>Otros:</u>									Hace uso de objetos para expresar molestia o enojo	Lanza objetos a otros cuando se molesta Golpea objetos cuando está enojado Avienta con fuerza las puertas para demostrar enojo Rompe objetos para expresar desacuerdo <u>Otros:</u>									Agrede verbalmente	Pelea verbalmente con compañeros y adultos Reta verbalmente a personas adultas Grita a otras personas para obtener lo que quiere Habla con groserías a los adultos y/o compañeros Hace referencia a otros con groserías o insultos Amenaza verbalmente a otros niños Pone apodosos <u>Otros:</u>								
Agrede físicamente a otros	Pelea con sus compañeros de escuela Empuja con fuerza a sus compañeros hasta tirarlos al piso Da patadas a otros Inicia peleas con otros niños Rasguña a sus compañeros Muerde a sus compañeros Tira del cabello de sus compañeros Cuando se molesta ha llegado a golpear a un adulto Utiliza la fuerza física para someter a otros Golpea a los demás para ganar un juego Utiliza objetos para dañar a otras personas Escupe a otros Pellizca a sus compañeros Corta el cabello a sus compañeros sin su consentimiento <u>Otros:</u>									Mueve su cuerpo y sus extremidades constantemente distrayéndose de las actividades pudiendo la atención de los demás	Balancea su tronco de forma repetitiva Camina y/o corre en círculos Rota sus muñecas de forma repetitiva Realiza movimientos repetitivos de cabeza Agita constantemente sus manos Agita constantemente sus piernas <u>Otros:</u>									Toca repetidamente alguna parte de su cuerpo	Se frota las yemas de los dedos Toca constantemente su cara u otras partes de su cuerpo Se enrosca el cabello de forma continua <u>Otros:</u>								

Toca un objeto una y otra vez de la misma manera	Acaricia o frota objetos Suele enroscar su ropa con los dedos hasta romperla Aprieta sin sentido botones de un objeto una y otra vez Saca punta a los colores o lápices una y otra vez Otros:								Lleva a cabo actividades en lugares distintos a los establecidos socialmente	Come en clase Orina fuera del sanitario Deposita la basura fuera del cesto En clase realiza sus trabajos en el suelo Otros:								Utiliza personas para repetir movimientos estereotipados	Acaricia el cabello de otras personas Mueve las manos y los brazos de otras personas de forma repetitiva Otros:												
Se lleva objetos o partes de su cuerpo a la boca de manera constante y repetida dejando de lado lo que está realizando	Se chupa el dedo Se lleva las manos a la boca Muerde los lápices u otros objetos Mastica trozos de hojas de papel Chupa objetos (e.g. juguetes, etc.) Se lleva a la boca monedas Chupa alguna parte de su cuerpo (dedos, cabello, etc.) Otros:								Realiza muecas sin sentido constantemente, y de forma repetitiva	Abrir/cerrar la boca, presionar/relajar mandíbulas, cerrar/abrir los ojos. Saca la lengua de forma repetitiva y sin razón aparente Arrugar la nariz Levantar y bajar las cejas Mover los ojos hacia los lados o hacer bizcos Otros:								Observa una y otra vez algún objeto o partes de su cuerpo sin razón aparente	Observa sus manos de manera reiterada Observa como giran los objetos de manera reiterada Otros:												
Repite sonidos con frecuencia por placer distrayéndolo de las actividades que realiza en el momento	Mueve continuamente el lápiz y crayolas provocando ruido Da palmadas en situaciones donde no se espera que lo haga Emite sonidos guturales varias veces al día Repiquetea o tamborilea con los pies Chasquea los dedos continuamente Repiquetea sobre objetos Golpea el suelo con un pie Repite palabras o frases de forma repetitiva y sin sentido alguno Realiza sonidos de animales en situaciones donde no se espera que lo haga Realiza ruido repetitivo de objetos por varios segundos y de forma continua a lo largo del día Resopla constantemente Real Otros:								Evita realizar labores cotidianas de la jornada escolar.	Sale constantemente del salón durante la jornada escolar Deja sin realizar las actividades que su maestro le asigna Evita entrar al aula cuando tiene clase Evita responder a lo que su maestro le pregunta, aunque conozca la respuesta Permanece en su lugar cuando el maestro le solicita que le lleve su trabajo para revisarlo Pide permiso para ir al baño cuando tiene que hacer trabajo de manera constante Otros:							Juega en situaciones donde se le demanda realizar otra actividad	Se levanta de su asiento para jugar cuando está realizando tarea académica Juega en su asiento cuando se le pide que realice alguna actividad escolar Juega durante honores a la bandera Otros:													
Interrumpe actividades de otros	Interrumpe juegos o conversaciones constantemente Platica continuamente en clase Tiene dificultad en esperar su turno Responde las preguntas antes que terminen de formularse Otros:								Se niega a seguir reglas o instrucciones	Rompe las normas establecidas Realiza negativas verbales o gestuales cuando se le da un orden Otros:								Utiliza el mobiliario o para jugar o usarlo de forma prohibida	Se cuelga de las ventanas Trepas o se desliza por los barandales Se sienta sobre las mesas Se para sobre las sillas Se acuesta sobre los escritorios Otros:												

<p>Usa su propio cuerpo para causarse daño de manera intencional</p>	<p>Muerde sus uñas Se muerde las manos u otra parte del cuerpo Aprieta y/o rechina los dientes hasta provocarse dolor Rasca continuamente granitos de la piel hasta sangrar o dejarse marcas Pellizca su piel hasta dejarse moretones Golpea alguna parte de su cuerpo con sus puños hasta sentir dolor Se estira el cabello <u>Otros:</u></p>																																							
<p>Usa superficies para golpearse hasta causarse daño físico</p>	<p>Se golpea contra la pared Se golpea contra el suelo Se golpea contra algún objeto u objetos <u>Otros:</u></p>																																							



**Anexo C**

**Registro de observación de habilidades de interacción social para niños preescolares, ROHIS-P**

Centro escolar: \_\_\_\_\_ Grado/grupo escolar: \_\_\_\_\_

Nombre del Observador: \_\_\_\_\_

Instrucciones: en primer lugar, llene los datos de identificación que se le piden al inicio de este formato, después lea las categorías y su definición (ver Tabla 1). Posteriormente en la Tabla 2 registre el nombre de cada uno de los niños que conforman el grupo de observación y enseguida anote la fecha y el número de observación. Luego escriba en la última fila la actividad que los niños están realizando en ese momento. Antes de realizar el registro, asegúrese de ubicarse en un sitio donde pueda ver a los niños sin problema. Para registrar usted deberá anotar un aspa (√) en la casilla

Tabla 1. Categorías de observación

<b>Indicador</b>	<b>Definición</b>
Acercamiento	Decremento de distancia entre un niño y otro niño hasta un quedar a un trecho de un brazo del sujeto que emite la conducta. Se registra si la acción dura al menos cinco segundos.
Proximidad	Decremento de la distancia entre el niño y otro niño, quedando a menos de la distancia de un brazo de esté por más de cinco segundos.
Compartir	Ofrecer algo, por e.g. comida, juguetes o algún otro objeto, pudiendo sostenerlo frente a otro individuo u ofreciéndolo verbalmente.
Peticiones verbales	Verbalizaciones que utiliza el niño para expresar alguna sugerencia a otros, incrementando la probabilidad de respuesta de estos, e.g. el niño toma unos carritos de juguetes y le pregunta a un niño que está a su izquierda ¿quieres jugar? También se refiere a solicitudes verbales de objetos o materiales, cuando dice: e.g. “¡me abres la botella!”, “¡me prestas tu carrito!”, etc.
Comentarios positivos	Verbalizaciones del niño que resaltan las cualidades o méritos de otra persona, de sus pertenencias o de la actividad que está realizando en ese momento, e.g. “¡maestra que bonita se ve!”, “¡esta bonito tu cochecito!” “¡que padre te salió!”
Comentarios negativos	Verbalizaciones del niño que resaltan los defectos o errores de otra persona, de sus pertenencias o de la actividad que está realizando en ese momento, e.g. “siempre hablas con la boca llena”, “¡tus zapatos están muy sucios!”, “¡que feo dibujas!”
Desaprobar	Verbalizaciones o emisiones no verbales que denotan desacuerdo, por e.g., el niño observa que otro compañero mueve su ficha del tablero del juego y le dice ¡no, esa no la muevas ¡
Sonreír	Colocar las comisuras labiales hacia arriba sin emitir sonido alguno.
Risa	Colocar las comisuras labiales hacia arriba emitiendo sonido y armónico.
Iniciar conversaciones	Realización de preguntas o aseveraciones sobre algún tema aumentando la posibilidad de que otra persona realice algún comentario.
Participa en clase	Realizar acciones que sean consecuentes con alguna instrucción de trabajo <u>académico</u> hecha por el profesor. Esta conducta también se puntúa al levanta el brazo con la mano extendida y emitir un comentario acerca de lo que el maestro y los compañeros están intercambiando o al compartir alguna experiencia personal relacionada con la temática de la clase.
Jugar con otros	Participa en actividades lúdicas que requieren al menos a otro niño para poder jugarse.
Inicia un saludo	Esta conducta consiste en emitir vocalizaciones (e.g. “¡hola!”) o movimientos de balanceo de mano como indicación de saludo al tiempo que se dirige su postura hacia alguien más.

correspondiente cuando los niños presenten algún indicador en el tiempo asignado para la observación. En caso de duda, no haga ninguna marca.



**Anexo D**

**Formatos de secuencias de cuadro latino**

**Ejemplo**

**(Ensayo 1)**

APLICADOR		
B	F	E
D	A	C
NIÑO		

**Ensayo 4**

APLICADOR		
C	A	E
B	F	D
NIÑO		

**Ensayo 2**

APLICADOR		
E	B	F
D	C	A
NIÑO		

**Ensayo 5**

APLICADOR		
D	C	A
E	B	F
NIÑO		

**Ensayo 3**

APLICADOR		
A	E	B
F	D	C
NIÑO		

**Ensayo 6**

APLICADOR		
F	D	C
A	E	B
NIÑO		

**Anexo E**

**Formato de registro de atribuciones de causalidad**

Nombre del niño: Edad: Fecha de nacimiento:			Nombre de la institución: Grado y grupo escolar: Fecha de hoy:					
Atribuciones espontáneas (Registrar solo si las hubo)								
Antes de iniciar la actividad:								
Durante la actividad:								
Finalizar la actividad:								
Atribuciones inducidas								
No. de sesión	Sujeto	Situación de observación		Resultado		Causas		Observaciones y comentarios
		Solo	Pares	Positivo	Negativo	¿Por qué?	¿Qué más?	

Nota: describe la forma en que se va a registrar las atribuciones a lo largo de las situaciones de observación, con el objetivo de registrar atribuciones espontáneas. El formato será aplicado en las 2 situaciones de observación (a) primera: niño o niña que presenta conducta disruptiva con sus iguales de la misma edad, b) segunda: niño o niña que presenta conducta disruptiva con sus pares de mayor edad. También se aplicará en la evaluación preliminar a la aplicación de situaciones, como en una evaluación posterior). Adaptado de “¿Cómo podemos conocer las atribuciones causales espontáneas de los niños? Una propuesta de evaluación por Méndez y Cols. (2015) Cartel presentado en el 16° Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

**Anexo F**

**Formato de consentimiento informado para padres**

Aguascalientes, Ags., \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Sr. Padre/Madre de Familia:

Por medio de la presente se les pide el consentimiento para que su hijo(a) \_\_\_\_\_ inscrito en Centro Educativo \_\_\_\_\_ participe dentro de la investigación: *“INFLUENCIA DE LOS PARES EN LAS ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD DE NIÑOS PREESCOLARES”* realizada por parte de la Maestría en Investigación en Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La investigación está a cargo de la Lic. Claudia Jessica Gaspar Solís y tiene por objetivo estudiar las atribuciones de causalidad de niños preescolares al interactuar con pares de 4 y 5 años.

En la investigación se llevarán a cabo las siguientes actividades: a) realización de un juego motor y juego de mesa individual, b) realización de un juego de movimiento y un juego de mesa en un grupo de 3 niños de 4 años y c) realización de un juego motor y juego de mesa en un grupo de 3 niños de 5 años. Las actividades serán videograbadas para poder analizarlas a profundidad y se aplicarán en días consecutivos, siendo la duración de aproximadamente 40 minutos. Los niños serán seleccionados por el investigador para participar en todas las actividades o únicamente en alguna de ellas. Usted sabrá en cuales actividades participará su hijo y los días de aplicación mediante el calendario de programación que se le entregará al dar su consentimiento. Le pedimos que los días en que su hijo(a) participe no falte a la escuela, ya que de hacerlo alteraría considerablemente los resultados de la investigación y no podrían llevarse a cabo las sesiones. La información obtenida relacionada con las atribuciones de causalidad será utilizada en futuras publicaciones, manteniendo siempre la confidencialidad de su hijo(a).

La participación es voluntaria y en caso de que cambie parecer, se respetará su decisión, únicamente le agradeceríamos que nos lo hiciera saber. Al término de la investigación se le podrá otorgar resultados en el caso de que usted lo solicite.

Si usted está de acuerdo, le pedimos que nos devuelva este CONSENTIMIENTO firmado con los datos que se le solicitan. De antemano, le agradecemos su disposición y colaboración, dejando a su disposición el número de la investigadora responsable para cualquier duda o comentario (cel. 449 114 86 78)

Atentamente

Lic. Claudia Jessica Gaspar Solís  
Responsable de la investigación

Nombre completo del niño: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad del niño: \_\_\_\_\_

Teléfono de contacto: \_\_\_\_\_

Nombre del padre/madre: \_\_\_\_\_

**Anexo G**

**Calendario de participación**

Estimado padre/madre de familia en este documento encontrará las fechas de participación de su hijo en nuestra investigación.

<b>Martes</b> <b>(insertar fecha)</b>	<b>Miércoles</b> <b>(insertar fecha)</b>	<b>Jueves</b> <b>(insertar fecha)</b>	<b>Viernes</b> <b>(insertar fecha)</b>
El día de hoy mi hijo(a) tendrá sesión <b>INDIVIDUAL</b> de la investigación	El día de hoy mi hijo(a) tendrá sesión <b>GRUPAL</b> de la investigación	El día de hoy mi hijo(a) tendrá sesión <b>GRUPAL</b> de la investigación	El día de hoy mi hijo(a) tendrá sesión <b>INDIVIDUAL</b> de la investigación



**Anexo H**

**Análisis estadístico detallado de los ejemplos conductuales de la LICC**

**Conductas Agresivas**

Para apreciar si la diferencia entre Profesores, observadores entrenados y profesores se aplicó una Q de Cochran para cada ejemplo conductual. Los resultados mostrados en la Tabla 16 exponen los indicadores con ejemplos conductuales dónde se obtuvo un nivel de significancia  $\leq .05$ , es decir, dónde las diferencias entre los tres evaluadores no fueron estadísticamente significativas. Los resultados mostraron que 8 indicadores y 21 ejemplos conductuales presentaron mayor coincidencia.

Tabla 16  
Indicadores y ejemplos conductuales para la conducta agresiva

Conducta agresiva							
Indicador	Ejemplos conductuales	Q de Cochran	Significancia	Indicador	Ejemplos conductuales	Q de Cochran	Significancia
Agrade físicamente a otros	Pelea con sus compañeros de escuela	7.000 <sup>a</sup>	.030	Agrade verbalmente	Reta verbalmente a personas adultas	6.000 <sup>a</sup>	.050
	Muerde a sus compañeros	0	0		Habla con groserías a los adultos y/o compañeros	6.400 <sup>a</sup>	.041
	Utiliza objetos para dañar a otras personas	6.000 <sup>a</sup>	.050		Hace referencia a otros con groserías o insultos	0	0
	Corta el cabello a sus compañeros sin su consentimiento	0	0		Amenaza verbalmente a otros niños	0	0
Agrade físicamente a animales	avienta piedras	0	0	Hace uso de objetos para expresar molestia o enojo	lanza objetos a otros cuando se molesta	6.000 <sup>a</sup>	.050
	Patea	0	0		Avienta con fuerza puertas	10.33 <sup>3a</sup>	.006
	Empuja	0	0		Rompe objetos para expresar desacuerdo	8.000 <sup>a</sup>	.018
	Golpea	0	0	Reacciona de forma agresiva para conseguir algo	Muerde a otros para quitarles objetos personales	0	0
	Quema Insectos	0	0	Se niega a seguir reglas o instrucciones	Rompe las normas establecidas	7.714 <sup>a</sup>	.021
Daña propiedades u objetos ajenos	Raya paredes aula	0	0	Reacciona con agresiones ante conductas que percibe amenazantes sin que necesariamente lo sean	Cuando otro lo empujan reacciona con insultos	6.000 <sup>a</sup>	.050
	Daña ropa de otro	0	0				

La tabla muestra los indicadores y sus ejemplos conductuales con su respectivo análisis de Q de Cochran y nivel de significancia. La tabla muestra solo indicadores que tienen un nivel de significancia  $\leq .05$

De los datos reportados, en general los padres (F=35) reportaron mayor número de conductas agresivas, seguido de los profesores (F= 20). Los observadores entrenados (F=6) fueron los que menos reportaron conductas agresivas.

**Conductas autolesivas**

El análisis de Q de Cochran realizado para cada indicador mostró que fueron cuatro indicadores 13 ejemplos conductuales los que presentaron un nivel de significancia  $\leq .05$  (Ver Tabla 17), es decir,

fue en estos indicadores dónde los evaluadores no tuvieron diferencias significativas respecto de la presencia o ausencia de la conducta en los niños evaluados. De manera general los padres fueron los únicos evaluadores que reportaron conductas autolesivas (F=5) ya que los profesores y los observadores no puntuaron la conducta.

Tabla 9  
Indicadores y ejemplos conductuales para la conducta autolesiva

Conducta autolesiva							
Indicador	E.g. conductuales	Q de Cochran	Significancia	Indicador	E.g. conductuales	Q de Cochran	Significancia
Quita o mutila alguna parte de su cuerpo causándose daño	Quita pellejos de los dedos hasta sangrar	0	0	Usa su propio cuerpo para causarse daño de manera intencional	Aprieta y/o rechina los dientes hasta provocarse dolor	0	0
	Se arranca las uñas	0	0		Pellizca su piel hasta dejarse moretones	0	0
	Se muerde las manos dejándose marcas de los dientes	0	0	Usa superficies para golpearse hasta causarse daño físico	Golpea alguna parte de su cuerpo con sus puños hasta sentir dolor	0	0
	Entierra sus uñas en el dorso de la mano u otras partes del cuerpo hasta sacarse la sangre	0	0		Se golpea contra la pared	0	0
	Se muerde el labio hasta sangrar	0	0		Se golpea contra el suelo	0	0
Utiliza objetos u herramientas para autolesionarse	Utiliza objetos para cortarse	0	0	Se golpea contra algún objeto u objetos		0	0
	Usa la navaja del sacapuntas para cortarse la yema de los dedos u otras partes del cuerpo	10.000a	.007				

Nota: muestra los indicadores con sus ejemplos conductuales y los resultados del análisis de Q de Cochran para cada uno de ellos. Los datos mostrados en la tabla presentan un nivel de significancia  $\leq 0.5$

**Conductas autoestimulativas**

Los resultados muestran que cinco indicadores y nueve ejemplos conductuales obtuvieron un nivel de significancia  $< .05$  al realizar el análisis de Q de Cochran para cada indicador de la variable conducta autoestimulativa (Ver Tabla 18). En general, tanto Profesores, Observadores y Padres no observaron estas conductas en los niños.

Tabla 108

Indicadores y ejemplos conductuales para la conducta autoestimulativa

Conducta autoestimulativa											
Indicador	E.g. conductual	Q de Cochran	Significancia	Indicador	E.g. conductual	Q de Cochran	Significancia	Indicador	Ejemplo conductual	Q de Cochran	Significancia
Repite sonidos con frecuencia por placer distraído de las actividades que realiza en el momento	Repite palabras o frases de forma repetitiva y sin sentido alguno	0	0	Se lleva objetos o partes de su cuerpo a la boca de manera constante y repetida dejando de lado lo que está realizando	Mastica trozos de hojas de papel	0	0	Toca un objeto una y otra vez de la misma manera	Acaricia o frota objetos	0	0
	Realiza sonidos de animales en situaciones donde no se espera que lo haga	0	0		Se lleva monedas a la boca	0	0		Saca punta a los colores o lápices una y otra vez	0	0
	Resopla constantemente	0	0	Mueve su cuerpo y sus extremidades constantemente distrayéndose de las actividades llamando la atención de los demás	Rota sus muñecas de forma repetida	0	0	Observa una y otra vez algún objeto o partes de su cuerpo sin razón aparente	Observa como giran los objetos de manera reiterada	0	0

Nota: describe el análisis de Q de Cochran que obtuvieron los ejemplos conductuales y sus indicadores con un nivel de confianza  $\leq .05$

**Conductas incompatibles**

La diferencia entre Profesores, Observadores entrenados y Padres no fue estadísticamente significativa ( $\leq .05$ ) en tres indicadores y cuatro ejemplos conductuales según los análisis de Q de Cochran realizados para esta sección (Ver Tabla 19). En general los Profesores registraron con mayor frecuencia (F=9) en los niños evaluados, seguido de los Padres (F=2). Los observadores entrenados no reportaron niños con estos comportamientos (F=0).

Tabla 119

Análisis de Q de Cochran de indicadores y ejemplos conductuales para la conducta incompatible del LICCD

Conductas Incompatibles							
Indicador	E.g. conductual	Q de Cochran	Significancia	Indicador	E.g. conductual	Q de Cochran	Significancia
Juega en situaciones donde se le demanda realizar otra actividad	Juega durante honores a la bandera	7.000 <sup>a</sup>	.030	Lleva a cabo actividades en lugares distintos a los establecidos socialmente	Come en clase	0	0
Utiliza el mobiliario para jugar o usarlo de forma prohibida	Trepa o se desliza por los barandales	6.500 <sup>a</sup>	.039		Orina fuera del sanitario	0	0

Nota: muestra los niveles de confianza y los resultados del análisis de Q de Cochran para cada ejemplo conductual y el indicador al que pertenece. Los datos que se muestran corresponden a aquellos ejemplos que obtuvieron un nivel de confianza  $\leq .05$

**Anexo I**  
**Instrucciones**

<b>Situación</b>	<b>A y A'</b>	<b>B y C</b>
Presentación	<p>“¿Vamos a jugar a las Estatuas de marfil ¿lo conoces?”, “en este juego cantamos una canción rápido o lento (ver anexo G) fíjate como lo hago, porque si es rápido, lo harás rápido o si es lento lo harás de esta manera. También vamos a dar vueltas alrededor, muévete rápido si cantamos rápido o lento si cantamos lento. Cuando termina la canción debemos quedarnos sin mover como congelado y si alguien se mueve bailamos.</p>	<p>“¿Vamos a jugar a las Estatuas de marfil ¿conocen el juego?”, “en este juego cantamos una canción rápido o lento (ver anexo G), fíjense como lo hago, porque si es rápido, lo harán rápido o si es lento lo harán de esta manera. También vamos a dar vueltas alrededor, muévase rápido si cantamos rápido o lento si cantamos lento. Cuando termina la canción debemos quedarnos sin mover como congelado y si alguien se mueve bailamos.</p>
Instrucciones de ensayo de ejemplo	<p>“Vamos a jugar otro juego, siéntate te lo voy a explicar. Para ganar este juego tienes que respetar las reglas... (mencionar algunas reglas en función de la conducta disruptiva del niño). Si rompes las reglas me contestarás una pregunta que es parte del juego. “¿Tienes alguna pregunta?”, “Voy a poner estos tableros aquí y te voy a dar unas fichas. Aquí tenemos un dado con muchas figuras, todas están aquí, por ejemplo, aquí hay un... (señalar en dado y tablero) y aquí hay un (señalar)... voy a lanzar el dado, tú tienes que encontrar la figura que te salga en los tableros”, “¿qué tienes que buscar?, ¿porque esa?, bien, hagámoslo de nuevo. Ahora vamos a hacerlo un poco más difícil, lo vamos a hacer con dos dados, pero fíjate bien, éste dado tiene fondos de colores. Los fondos son los colores que están debajo de las figuritas, por ejemplo, en el dado está un fondo de color..., y debajo de este animalito... está el fondo de ese color ..., voy a lanzar los dados, tienes que juntar lo que salga para buscarlo en los tableros (lanzar) ¿qué tienes que buscar?, tienes que buscar un... que tenga un fondo de color ..., correcto. Ahora vamos a hacerlo más difícil todavía, vamos a lanzar tres dados esta vez, pero fíjate, éste dado tiene muchas orillas de colores, las orillas están en la parte de afuera. Mira aquí hay una orilla de color... (Señalar en dado) y está aquí (señalar en tablero), voy a lanzar ahora los tres dados, acuérdate que tienes que juntar todo lo que sale, ¿qué vas a hacer? tienes que encontrar un... con un fondo de color... y la orilla de color... muy bien.</p>	<p>“Vamos a jugar otro juego, siéntense les voy a explicar. Para ganar este juego tienen que respetar las reglas (mencionar algunas reglas en función de la conducta disruptiva del niño). Si rompen las reglas me contestarán una pregunta que es parte del juego. “¿Tiene alguna pregunta? Voy a poner estos tableros aquí y les voy a dar unas fichas. Aquí tenemos un dado con muchas figuras, todas están aquí, por ejemplo, aquí hay un... (Señalar en dado y tablero) y aquí hay un (señalar)... voy a lanzar el dado, tienen que encontrar la figura que salga en los tableros”, “¿qué tienen que buscar?, ¿porque esa?, bien, hagámoslo de nuevo. Ahora vamos a hacerlo un poco más difícil, lo vamos a hacer con dos dados, pero fíjense bien, éste dado tiene fondos de colores. Los fondos son los colores que están debajo de las figuritas, por ejemplo, en el dado está un fondo de color..., y debajo de este animalito... está el fondo de ese color ..., voy a lanzar los dados, tienen que juntar lo que salga para buscarlo en los tableros (lanzar) ¿qué tienen que buscar?, tienen que buscar un... que tenga un fondo de color... correcto. Ahora vamos a hacerlo más difícil todavía, vamos a lanzar tres dados esta vez, pero fíjense este dado tiene muchas orillas de colores, las orillas están en la parte de afuera. Miren aquí hay una orilla de color... (Señalar en dado) y está aquí (señalar en tablero), voy a lanzar ahora los tres dados, acuérdense que tienes que juntar todo lo que sale, ¿qué van a hacer? tienen que encontrar un... con un fondo de color... y la orilla de color... muy bien.</p>
Instrucción acierto	Bien, continuemos /Bien, siguiente. Lo encontraste, bien	Bien, continuemos /Bien, siguiente. Lo encontraste, bien
Instrucción error	<p>Ensayo de prueba: “te equivocaste, esa no es, busca otra”, se le dejará al niño una oportunidad. Si no la encuentra: “te equivocaste, esa no es, es éste” (señalar figura correcta, volver a lanzar los dados).</p> <p>Ensayo según la situación: “te equivocaste, esa no es, es ésta” (señalar figura correcta, volver a lanzar los dados).</p>	<p>Ensayos de prueba: “te equivocaste, esa no es” y se le preguntará a los demás ¿alguien la encontró? Después de tres respuestas en fallo se dice al último niño que respondió: “te has equivocado, esa no es, es ésta” (señalar figura correcta, volver a lanzar los dados).</p> <p>Ensayos diseñados para cada una de las situaciones de observación: “te equivocaste, esa no es, es ésta (señalar figura correcta, volver a lanzar los dados). Rompiste las reglas, ¿Por qué crees que (decir la conducta disruptiva)? Si el niño dice algo que no es atribución se le vuelve a preguntar ¿qué más?</p> <p>Si no hay respuesta decir: acuérdate que es parte del juego contestar la pregunta. Si pasa mucho tiempo no se deberá insistir, se registra como sin respuesta (SR) o si dice no sé, se registra (NS).</p>
Instrucción: Atribución y conducta disruptiva	<p>Rompiste las reglas, ¿Por qué crees que (decir la conducta disruptiva)? Si el niño dice algo que no es atribución o no comprende se le vuelve a preguntar ¿qué más?</p> <p>Si no hay respuesta decir: acuérdate que es parte del juego contestar la pregunta. Si pasa mucho tiempo no se deberá insistir, se registra como sin respuesta (SR) o si dice no sé, se registra (NS).</p>	<p>Ensayos diseñados para cada una de las situaciones de observación: “te equivocaste, esa no es, es ésta (señalar figura correcta, volver a lanzar los dados). Rompiste las reglas, ¿Por qué crees que (decir la conducta disruptiva)? Si el niño dice algo que no es atribución se le vuelve a preguntar ¿qué más?</p> <p>Si no hay respuesta decir: acuérdate que es parte del juego contestar la pregunta. Si pasa mucho tiempo no se deberá insistir, se registra como sin respuesta (SR) o si dice no sé, se registra (NS).</p>
Ensayos	Juego de presentación: cuatro ensayos: dos rápidos consecutivos y dos lentos consecutivos. Ensayos de ejemplo: hasta que el niño comprenda. Ensayos por cada situación de observación: hasta que el niño termine sus fichas	Juego de presentación: cuatro ensayos: dos rápidos consecutivos y dos lentos consecutivos. Ensayos de ejemplo: hasta que los niños comprendan. Ensayos por cada situación de observación: hasta que uno de los niños termine sus fichas

Anexo J

Distribución de los materiales: sillas, mesas, juego y formatos

Figura 5

Distribución de material en Evaluación inicial y Evaluación posterior



Figura 6

Distribución de material en fase de observación B y C



Figura 5 y 6. Muestran la colocación del material sobre la mesa (tableros, tarjetas a escala de cuadro latino, tarjetas de instrucciones y registro de atribuciones, así como un lápiz para registrar) y posición niño-aplicador (posición ubicada en silla que está junto al asiento donde se coloca la caja de materiales).

**Anexo K**  
**Resultados de ANOVA**

<b>Efecto</b>	<b>SS</b>	<b>Grados de libertad</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Partial Eta-square</b>	<b>Non-central</b>	<b>Poder observado</b>
Intercepción	430.5	1	430.5	79.18	0.000	0.868	79.18	1.000
Emisor de atribuciones (AT)	18.0	1	18.06	3.32	0.093	0.216	3.32	0.388
Diferencias de Edad entre niños	14.0	1	14.06	2.586	0.133	0.177	2.58	0.316
Emisor de AT * diferencias de edad	3.06	1	3.06	0.563	0.467	0.044	0.56	0.106
Error	65.25	12	5.43					

