



Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad “Teresa de Ávila”
Trabajo final para acceder a la Lic. en Psicopedagogía.

CARRERA: Lic. en Psicopedagogía.

ALUMNA: Velazquez, Sofía.

DIRECTORA DE TESIS: Lic. Fontana, Yamila.

CO- DIRECTORA DE TESIS: Lic. Dumé, Melina.

ASESOR METODOLOGICO: Mgter. Sione, Cesar.

TITULO DEL TRABAJO FINAL: “Control inhibitorio en niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas”.

FECHA DE PRESENTACION: 25 de febrero de 2022.

DEDICATORIA.

Quiero dedicar esta investigación al personal docente y equipo escolar, para que puedan ser detectores activos de las problemáticas de sus alumnos, y así, poder ayudarlos en su trayectoria educativa.

Dedicársela, especialmente, a Dios y a la Santísima Virgen María para que iluminen mi camino.

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres, Rosana y Cesar, por su amor y por permitirme libremente elegir la carrera, seguirme los pasos, cuidarme y sostenerme en este recorrido.

A mi hermano, por transmitir tanta tranquilidad, por estar ahí siempre.

A mis abuelos, por estar en cada paso que voy, por apoyarme, felicitarme, cuidarme.

A mis amigos por su confianza, cariño y solidaridad.

Y sobre todo a DIOS, por protegerme en todo mi recorrido... por darme seguridad y confianza.

A mi directora de tesis Lic. Fontana, Yamila y a mi co-directora Lic. Dumè, Melina por acompañarme, por enseñarme, por el compromiso que tuvieron desde el día uno que las elegí. Agradezco que la vida me cruce con profesionales tan empáticas, apasionadas y que contagian su saber. Gracias por estar en cada detalle y ayudarme a realizar esta investigación que tanto disfruté.

A mis profesores universitarios por la formación, por enseñarme el amor por la psicopedagogía, por el “Otro”.

A toda aquellas personas que de una u otra forma colaboraron en realización de mi tesis.

De todo corazón... ¡MUCHAS GRACIAS!.

INDICE.

1. PROLOGO.....	Pág 4
2. RESUMEN.....	Pág 5
3. INTRODUCCION.....	Pág 7
4. ESTADO DEL ARTE.....	Pág 10
5. MARCO TEÓRICO.....	Pág 13
5.1. Capítulo 1: Infancia y Desarrollo del Niño.....	Pág 13
5.1.2. La niñez: consideraciones básicas.....	Pág 13
5.1.3. La niñez a los 7 y 8 años.....	Pág 14
5.1.3.1. Desarrollo de la inteligencia.....	Pág 15
5.1.3.2. Desarrollo emocional.....	Pág 16
5.1.3.3. Desarrollo social.....	Pág 17
5.2. Capítulo 2: Funciones ejecutivas.....	Pág 20
5.2.1. Conceptualización de las funciones ejecutivas.....	Pág 20
5.2.2 Control inhibitorio.....	Pág 23
5.3. Capítulo 3: La Conducta.....	Pág 26
5.3.1. Conceptualización de la conducta.....	Pág 26
5.3.2 Las conductas disruptivas.....	Pág 27
6. ENCUADRE METODOLÓGICO.....	Pág 29
6.1. Tipo de investigación.....	Pág 29
6.2. Universo de estudio y metodología de abordaje.....	Pág 30
6.3. Técnicas de recolección de datos.....	Pág 31
6.4. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	Pág 33
7. RESULTADOS.....	Pág 34
8. DISCUSION, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.....	Pág 42
9. CONCLUSION.....	Pág 46
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pág 49
10.1. Libros.....	Pág 49
10.2. Documentos electrónicos consultados.....	Pág 49
10.3. Metodología de la investigación.....	Pág 55
11. ANEXOS.....	Pág 56
11.1. ANEXO N°: 1.....	Pág 56
11.2. ANEXO N°: 2.....	Pág 63
11.3. ANEXO N°: 3.....	Pág 65
11.4. ANEXO N°: 4.....	Pág 70
11.5. ANEXO N°: 5.....	Pág 70

1. PROLOGO.

El siguiente trabajo de investigación designado “Control inhibitorio en niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas”, ha sido originado a partir de la visualización significativa de niños con este tipo de problemáticas en el ámbito escolar. Para ello, se requiere conocer como este aspecto nombrado anteriormente repercute en la cognición, en este caso, la variable control inhibitorio que pertenece al constructo funciones ejecutivas.

Dichas variables de investigación surgieron con el fin de ser indagadas, conocer sus incidencias y posible relación entre una y otra, en niños de 7 y 8 años que están escolarizados. Según se pudo visualizar en la construcción del marco teórico, la presencia de dichas conductas podrían ser incidentes tanto en el rendimiento escolar de los niños como a lo largo de su vida, por ello la significatividad de su estudio.

La utilización de las pruebas “Test Stroop” y “Test de los 5 dígitos” facilitó el reconocimiento de la interferencia de los niños frente a estímulos que se iban presentando. Además la escala Child Behavior Checklist ayudó a conocer la presencia de conductas disruptivas en la muestra seleccionada, para consolidar un grupo con y sin presencia de estas conductas. Posteriormente, proceder a realizar una comparación entre los mismos.

Todo ello a fin de poder prevenir, desde el rol psicopedagógico, efectos negativos que puedan influir tanto en el aprendizaje de los niños como en la enseñanza y construcción de su trayectoria educativa.

2. RESUMEN.

La presente investigación instauró el propósito de conocer si existe relación entre el control inhibitorio de niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas, escolarizados en instituciones de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. Se seleccionaron dos escuelas para poder acceder a la muestra requerida.

Para llegar a dicho fin, se tomaron 40 casos de niños; 20 perteneciente a una escuela pública y 20 correspondientes a una escuela pública de gestión privada. Por medio de dos pruebas se logró conocer cómo funciona el control inhibitorio de los mismos y con la escala Child Behavior Checklist se indagó sobre la presencia de conductas disruptivas a fin de poder separar en grupos con y sin presencia de conductas. Luego, de realizar la comparación que se ha propuesto en el presente trabajo de investigación.

A través de la interpretación de los datos recolectados, se pudo dar respuesta a la pregunta de la presente investigación: *¿Existen diferencias en el control inhibitorio de niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas?*

Los resultados de la investigación llevada a cabo con una muestra de 40 sujetos, señala que el control inhibitorio en los niños de 7 y 8 años con presencia de conductas disruptivas, está descendido a diferencia de aquellos niños de la misma edad que no presenten conductas disruptivas; en ellos el control inhibitorio se desempeña sin dificultad.

Se obtuvo como resultados de dicha investigación, en una muestra realizada con 40 sujetos, que el control inhibitorio en los niños de 7 y 8 años, con presencia de conductas disruptivas, se encontró descendido a diferencia de aquellos niños de la misma edad que no presentaban dichas conductas. En estos últimos, el funcionamiento del control inhibitorio se dio sin dificultad. Esto se pudo ratificar, ya que en los infantes que pertenecían al grupo con conductas disruptivas puntuaron bajo en las evaluaciones de la variable control inhibitorio a diferencia de aquellos que pertenecían al grupo sin conductas disruptivas.

Mediante los casos investigados, se puede ratificar que hay diferencias entre el control inhibitorio de los niños que pertenecen al grupo sin conductas disruptivas de aquellos que pertenecen al grupo con conductas disruptivas. Los infantes que pertenecían al grupo con conductas disruptivas puntuaron bajo en las evaluaciones de la variable control inhibitorio a diferencia de aquellos que pertenecían al grupo sin conductas disruptivas.

A continuación, se podrá comenzar a profundizar en el conocimiento de las variables expuestas. Observar diversas posturas que se contraponen a lo largo de la historia de la ciencia y hasta la actualidad. Siendo la misma, un punto de partida para continuar indagando y reflexionando sobre las conductas disruptivas y el control inhibitorio.

3. INTRODUCCION.

La vigente investigación, nace de observar conductas disruptivas en niños, y la incidencia de las mismas. Dichas conductas, según expone Álvarez et. al (2016) son problemáticas actuales y frecuentes en el contexto escolar. Se desencadenan e irrumpen en el proceso educativo, generalmente visualizadas en el aula.

Por ello, se construyó un supuesto de investigación relacionando las variables conductas disruptivas y control inhibitorio en el marco educativo. Diversos autores, han podido relacionar las variables mencionadas, dándole un gran peso al funcionamiento ejecutivo como la capacidad que tiene el individuo de auto-regular su conducta, para que esta se adapte al medio (Brophy, Taylor y Hughes, 2002, citado en Carmona, 2013).

Según López et al (2016) existe una relación entre las funciones ejecutivas y las conductas problemáticas, es decir altas puntuaciones en los problemas de conducta coinciden con bajas puntuaciones en las pruebas de funcionamiento ejecutivo. Estas líneas de exploración sugieren que, los niños que presentan determinados patrones de comportamiento, tendrían dificultades en la inhibición de sus impulsos para regular dichas conductas.

Considerando la importancia del control inhibitorio en relación a la conducta, este estudio aborda dicho componente, ya que sin él se estaría a merced de los impulsos, debido a que éste hace posible que se cambie y se pueda elegir la forma de reaccionar. Según Daimond (2013) el control inhibitorio en la vida temprana parece ser predictivo de resultados a lo largo de la vida, incluso en la edad adulta.

Según algunas investigaciones, el periodo de mayor funcionamiento ejecutivo ocurre entre los 6 y 8 años de edad, siendo éste un período sensible en el avance de la adquisición de las funciones ejecutivas; entre ellas la inhibición, formas rudimentarias de resolución de problemas, la función reguladora del lenguaje interno, la maduración de las zonas pre-frontales, la capacidad para anticiparse a eventos y fijarse metas (Pineda, 2000, citado en Korzeniowski, 2011).

Conociendo la edad en que se desarrolla el control inhibitorio (a partir de los 6 años), es significativo tener en cuenta que la medición del mismo a temprana edad, puede brindar datos relevantes que de ser intervenidos en ese momento evolutivo es más factible la prevención de conductas disruptivas y la gravedad de las mismas (Carmona, 2014).

Desde el **rol psicopedagógico**, se considera importante conocer los factores que influyen en el aprendizaje. Uno de ellos, es la conducta en el aula, siendo esta un indicador que puede o no facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando esta no se adecua a las normas, puede implicar algunas problemáticas en su trayectoria escolar.

El estudio de las conductas disruptivas y el control inhibitorio es relevante a nivel psicopedagógico ya que, como expresa Martin (2014), los avances y estudios concentrados en la comprensión de estos problemas, en la conducta y su relación con aspectos cognitivos, han demostrado que pueden modificarse.

El siguiente estudio, se podría llevar a cabo ya que se encuentra al alcance del material bibliográfico con respecto a las variables. También, hay a disposición de instrumentos para medir las mismas. Otro aspecto que le da factibilidad a la investigación es la accesibilidad a la muestra.

Dicha investigación, pretende dar respuesta a la **pregunta** general que se planteó: *¿Existen diferencias en el control inhibitorio de niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas?*

Se han formulado diferentes **objetivos** que han guiado la totalidad de la investigación, siendo un hilo conductor de principio a fin:

- Describir las conductas disruptivas en niños de 7 y 8 años.
- Evaluar el control inhibitorio de niños de 7 y 8 años.
- Comparar el control inhibitorio en niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas.

Como **hipótesis** de trabajo se formuló:

El control inhibitorio en los niños de 7 y 8 años con presencia de conductas disruptivas, está descendido a diferencia de aquellos niños de la misma edad que no presentan conductas disruptivas; en ellos el control inhibitorio se desempeña sin dificultad.

4. ESTADO DEL ARTE.

Se presentan, en primeras instancias, algunas **investigaciones** llevadas a cabo por Instituciones de Formación Académica Superior, que permiten conocer datos que se conjugan con el objeto de investigación.

Morgan y Lilienfeld (2000) estudiaron mediante procedimientos meta- análisis para poder cuantificar la asociación entre las funciones ejecutivas y el comportamiento antisocial. 30 estudios y un total de 4.589 participantes fueron incluidos en el análisis. En general, los grupos antisociales realizaron desviaciones estándar peor en las pruebas de funcionamiento ejecutivo que los grupos de comparación. En conclusión, este meta-análisis indica que los sujetos antisociales obtuvieron medidas bajas en el funcionamiento ejecutivo que los grupos que no presentaban tales problemas.

Krämer et al. (2011) en un primer estudio se cuestionaron si la agresividad de alto rasgo está relacionada con funciones ejecutivas reducidas. Una muestra de más de 600 estudiantes realizó en una batería de pruebas de comportamiento que incluye paradigmas que abordan funciones ejecutivas como la tarea Eriksen Flanker, la tarea Stroop, la tarea n-back y la Torre de Londres (TOL). Se descubrió que los participantes agresivos de alto rasgo tenían una puntuación de latencia significativamente reducida en el TOL, lo que indica un comportamiento más impulsivo en comparación con los participantes agresivos de bajo rasgo. En otro estudio, se evaluaron correlatos neuronales y conductuales de la monitorización de errores y la inhibición de la respuesta en los participantes que se caracterizaron en función de su comportamiento agresivo inducido por laboratorio en una tarea de tiempo de reacción competitivo. Los resultados cuestionan una fuerte relación entre la agresión y las funciones ejecutivas, al menos para personas sanas y de alto funcionamiento indicando un comportamiento más impulsivo en comparación con los participantes agresivos de bajo rasgo.

Una investigación en la ciudad de Medellín realizada por Carmona (2013) indagaba sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de 4 y 5 años con conductas externalizantes. Para ello, se utilizó la Escala de inteligencia de Wechsler versión corta para hallar el CI, la prueba DCCS que medie Funciones Ejecutivas y Behavior Assessment System for Children para identificar la presencia de conductas

externalizantes, con una muestra de 20 niños. Por medio de este estudio, se ha podido corroborar la relación que existe entre el desarrollo de las funciones ejecutivas y la aparición de las conductas externalizantes, ya que según los resultados, los niños de 5 años que presentaban estas conductas tendían a tener un pobre desempeño en las pruebas de funcionamiento ejecutivo, cometiendo mayor cantidad de errores.

Un estudio realizado en Argentina (2013) dividió 60 niños en dos grupos: una muestra clínica de 30 niños con diagnóstico de TDAH y una muestra control integrada por 30 niños sanos, con edades entre 8 y 14 años. Los instrumentos a evaluar fueron: el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin, Test de Stroop de colores y palabras y las pruebas de ejecución-no ejecución. Los resultados que arrojó dicha investigación es que los niños con TDAH presentaron desempeño inferior en todas las variables de flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y motora. A partir de lo cual se concluye que, el TDAH se caracteriza como un trastorno con un estilo cognitivo propio y distintivo, con una menor flexibilidad cognitiva, un menor control inhibitorio y una dificultad específica de la inhibición motora.

Otra investigación realizada por López et al. (2016) pretendía conocer la relación entre las funciones ejecutivas y los problemas de conducta en niños de 5 años de edad. Los instrumentos que se utilizaron fueron, en el caso del funcionamiento ejecutivo se evaluó por medio del BRIEF-P, evaluación conductual de la funciones ejecutiva versión infantil adaptada al español por Brusela y Luque (2016). Para evaluar los problemas de conducta del alumno se utilizó la escala BASC, Sistema de Evaluación de Conducta de Niños y Adolescentes, adaptadas al español por González, Fernández, Pérez, y Santamaría (2004). De dicha investigación participaron 204 alumnos matriculados. Los resultados que arrojó indican que altas puntuaciones en problemas de conducta se relacionan con puntuaciones descendidas en el funcionamiento ejecutivo. Se demostró que existe una relación entre las funciones ejecutivas y los problemas de conducta; aquellos niños y niñas que actuaban de forma hostil, presentaban más dificultad para inhibir impulsos y detener conductas inapropiadas, tenían problemas en la flexibilidad para la resolución de conflictos y en la regulación y expresión de sus emociones en modo positivo.

Un estudio, realizado en Colombia por Rojas & Anacona (2020) se encargó de comparar las funciones ejecutivas en adolescentes con conductas externalizantes. Se utilizaron las pruebas BANFE 2, BRIEF y CBCL. Los resultados señalan menos estrategias para controlar la impulsividad y más conductas de rompimiento de normas entre las participantes, aunque éstas presentaron puntuaciones significativamente más altas en las FFEE: cambio, monitoreo, iniciativa, planificación/organización y memoria de trabajo viso-espacial, resultados que indican que la supervivencia en este tipo de entornos podría promover el desarrollo de estas funciones.

5. MARCO TEÓRICO.

5.1. Capítulo 1: Infancia y Desarrollo del Niño.

5.1.1. La niñez: consideraciones básicas.

Para dar inicio a la consideración de la niñez, es importante puntualizar sobre la concepción de desarrollo y partir de ello para desplegar los conceptos que se estudiarán en la presente investigación.

El **desarrollo** designa continuidades y cambios sistemáticos del individuo que ocurren entre la concepción y la muerte (Griffa & Moreno, 2015). Se refiere al concepto “desarrollo” como un proceso continuo que se va desplegando a partir de la acumulación de experiencias del sujeto (Bedregal & Prado, 2004).

Para entender el significado del desarrollo, es preciso conocer dos procesos importantes en que se basa el cambio evolutivo: **maduración y aprendizaje**. La maduración designa cambios evolutivos del cuerpo o comportamientos, incluye el desarrollo biológico de la especie y el aprendizaje, cambios relativamente permanentes de la conducta (Griffa y Moreno, 2015).

A través de diversas interacciones que se van dando a lo largo del desarrollo, el niño va constituyendo un desarrollo intelectual, emocional, físico y social; estableciendo los diversos pilares para el aprendizaje posterior. Allí, se encuentra por una parte las competencias sociales (entre los 2 y 5 años) y el sedimento de lo aprendido en función de la escuela y la vida posterior (entre los 6 y los 8 años). A partir de los 8 años de edad, el niño adquiere cierta dependencia comenzando a manejar ideas y conceptos con lo cual entraría en la edad de la razón (Bedregal & Prado, 2004).

Siendo el desarrollo un camino y proceso continuo con diversos despliegues, se deberá considerar las etapas de la vida que persigue el mismo. Dentro de las diversas etapas, tenemos primeramente a la niñez que comienza desde el nacimiento y se desarrolla hasta la culminación de la educación primaria aproximadamente; donde el niño adquiere patrones que serán los cimientos y le permitirán enfrentar la vida adulta y la trayectoria educativa.

Griffa y Moreno (2015), al referir a la **niñez**, consideran una parte de ella y la denominan niñez escolar. Esta se podría dividir en dos grandes grupos:

- Periodo inicial de la niñez escolar: desde los 6 años a los 9 años.
- Periodo de madurez infantil: desde los 9 años a los 12 años.

La presente investigación, hará hincapié en la franja etaria que corresponde al periodo inicial de la niñez escolar que se desarrolla desde los 6 años a los 9 años. El mismo, según Griffa y Moreno (2015) tiene las siguientes características principales:

- El aprendizaje como rol central en el desarrollo y la maduración genética con un papel secundario.
- Se intensifican las relaciones con los grupos de pares. Ahora cobra relevancia afectiva los amigos y compañeros.
- El descubrimiento del mundo denominado “extra familiar”. Valora otros vínculos que no son de la familia propiamente.
- Se efectúa el pasaje de la inteligencia intuitiva a las operaciones lógicas concretas.

A continuación se puntualizará sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social/conductual de los niños de 7 y 8 años.

5.1.2. La niñez a los 7 y 8 años.

A partir de los 6 años, se desarrolla un periodo de socialización a la vez cognoscitivo, afectivo y moral. Por otro, se construye el proceso de interiorización de las acciones físicas y perceptivas-motoras constituidas como acciones mentales u operaciones (Griffa y Moreno, 2015).

Las investigaciones de Egido & Felipe (2009) afirman que, el periodo que se recorre de los 6 a los 12 años producen cambios significativos en el desarrollo, principalmente en las áreas cognitiva, social y emocional del niño. Todos estos avances, con el tiempo, se van traduciendo en autonomía personal.

5.1.2.1. Desarrollo de la inteligencia.

Hablar del **desarrollo de la inteligencia** obliga a tener como primera instancia la conceptualización de dicha noción. Se tomara a Jean Piaget (1926, 1976) quien consideró a la inteligencia como una adaptación biológica. Desde esta visualización, el sujeto no solo hereda características de su sistema nervioso y sensorial, sino que también una determinada disposición que le permite superar fines biológicos e impuestos por el mundo que lo rodea.

El sujeto recorre a lo largo de su vida diversos caminos que lo ayudaran a la construcción de su pensamiento inteligente, superando obstáculos y generando estrategias para afrontar los mismos. Cada franja etaria corresponde a un periodo diferente con fortalezas y debilidades, y una amplia gama de experiencias según cada sujeto pensante.

Focalizando en la edad que será estudiada en la presente investigación, se considera importante describir que a partir de los 6 años se da inicio al desarrollo del pensamiento lógico y se da la capacidad de distinguir su punto de vista con el de los demás. Todo ello, le permite una percepción del mundo más nivelada, aceptar y comprender las normas hace posibles determinados logros y provocar el progreso en la inteligencia.

A partir de los 6 años, los niños añaden nuevos elementos a su proceso de pensamiento. La información que perciben ahora se combina con la comprensión de los fenómenos que observan (Piaget, 2000).

Llegando a los 7 años en adelante, se podría considerar que el niño estaría en una etapa de operaciones concretas, según los estadios del pensamiento definidos por Jean Piaget. Entre la variedad de comportamientos que los niños tienen en dicha etapa de su vida, se puede afirmar la conformación de esquemas primarios o métodos que le permiten representar la experiencia, donde el niño va a aprender y utilizar las operaciones cognitivas que le van a permitir conformar el pensamiento lógico (Shaffer & Kipp, 2007).

Lo que se concede como el progreso del pensamiento es el pasaje de la intuición a las operaciones concretas. La operación concreta es cualquier acción que implique

reunir, organizar o clasificar series de objetos. La palabra concretas hace referencia a tener los elementos delante, verlos y tocarlos.

Los niños de 7 y 8 años comienzan una etapa intelectual que alcanza su madurez por la gran implicancia que tiene la adquisición de hábitos y nuevas estrategias de aprendizaje; esto suplirá la presencia de los progenitores que estarían, hasta el momento, siempre con ellos.

Estos niños estarían culminando la etapa pre operatoria. Se supone que el sujeto aquí comenzaría a realizar operaciones complejas que decantan en la capacidad de abstracción. Dentro del pensamiento operacional, se pueden destacar dos logros cruciales: la clasificación y la conservación. Estos funcionamientos lógicos concretos permiten dominar la lectura básica y las habilidades matemáticas. Al mismo tiempo, se consideran necesarias para dirigir la interacción social, su complejidad creciente en grupos, juegos y reglas.

Además, podrá integrar diversos elementos de la realidad y volcarlos en conceptos e ideas que el medio en el que está inmerso le ofrecerá. Con la adquisición del pensamiento operatorio el niño será capaz de ordenar y relacionar la experiencia que le otorga el mundo como un todo organizado. Es decir, que es capaz de considerar simultáneamente varios puntos de vista y retornar al estado original (Griffa y Moreno, 2015).

El niño progresivamente va adquiriendo la capacidad de interpretar lo que percibe, después adquiere autonomía física para poder explorar el entorno. Con la adquisición del lenguaje será posible nombrar nuevas ideas y comunicarlas a los demás. Poder adquirir de modo progresivo estas habilidades condiciona la capacidad de pensar, responder y analizar. La cognición, es decir la capacidad de aprender, interpretar y comprender el mundo; cambia con la edad y lo hace cuantitativa y cualitativamente (Piaget, 2000).

5.1.2.2. Desarrollo emocional.

Se considera significativo que, en el **desarrollo emocional** del niño alrededor de los 6 años, existe un incremento de: los campos de interés, los conocimientos, la influencia escolar, la socialización, etc. (Berastegi, 2007). Los niños son más

conscientes de dichas emociones, negociadores y se logran desenvolver mejor en situaciones que implican intercambios emocionales (Egido & Felipe 2009).

Agregan Egido y Felipe (2009) que, a los 6 años de edad los niños pueden predecir diversas emociones basadas en lo que el otro cree de una situación. Entre los 6 años y los 10 años comprenden lo expresado, pueden ocultar diversas emociones a sabiendas del efecto que en ellos comporta. Este avance permite establecer una frontera entre lo que siente y lo que deja ver a los demás. Hacia los 6 años de edad, se desarrolla la capacidad de considerar la información pasada en la predicción de la emoción. Los niños a esta edad consideran valores y normas de una cultura como reguladores de la emoción.

El niño aprende a adquirir confianza, los responsables de ello son los adultos. La autoestima aumenta y es importante el apoyo, la promoción de la empatía y las emociones positivas. Así, el niño puede entender el legado “si soy socialmente habilidoso” tengo la capacidad de conseguir lo que quiero, como quiero y cuando quiero de modo adecuado (Griffa y Moreno, 2015).

Además, el niño va edificando el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan. El desarrollo emocional durante la infancia, implica avanzar en el control y regulación de las propias emociones (Vázquez, 2007). Tanto las experiencias, como los aprendizajes y la maduración son factores que influyen en el desarrollo de las emociones (García, 2009).

5.1.2.3. Desarrollo social.

No se debe dejar de lado el **aspecto social** y los iguales, que constituyen agentes de socialización fundamentales para estos niños. De esta manera, podrán adquirir habilidades que no pueden ser propiciadas en el entorno familiar (Egido & Felipe, 2009).

El desarrollo social es una de las bases para garantizar el crecimiento y desarrollo general de los niños. Se desarrolla por medio de las diversas interacciones que se realizan entre las personas que lo rodean. Todo ello, les permitirá desplegar

diversas relaciones entre su familia y amigos de manera segura. Con la introducción a la educación de nivel primario, el niño podrá entablar relaciones con pares de su misma edad. Ahí, podrá interactuar con ellos a partir de características e intereses en común que se irán desarrollando a lo largo de su trayectoria y posibilitarán la construcción de los aprendizajes.

El niño comienza a vivir experiencias nuevas. Al entrar en contacto, con un nuevo mundo social, se intensifica aún más la relación con la realidad que propicia una serie de incógnitas, reacciones, conductas en los niños, entre otros (Copyright, 2003). Además, se desarrolla un periodo de socialización a la vez cognoscitivo, afectivo y moral. Por otro lado, se construye el proceso de interiorización de las acciones físicas y perceptivas- motoras constituidas como acciones mentales u operaciones (Griffa y Moreno, 2015).

Se considera crucial, en el aspecto social, la escuela como generadora de diversos vínculos tanto familiar como extra familiar. Según Copyright (2003), aquí en este escenario, se despierta la necesidad de tener amigos y surge la época de las comparaciones con los mismos. La convivencia con sus pares supone lograr amistad con algunos y la conformidad de determinados vínculos. Las interacciones implican determinadas respuestas; aprendizajes que representan modificaciones e implicancia recíproca por el cual se influye y es influido (Griffa y Moreno, 2015).

La convivencia social se inicia con los vínculos intra- familiares. Ahí, es donde el niño aprende a tener en cuenta al otro, compartir, comportarse correctamente, etc. Se afirma que, durante la niñez escolar, se da un proceso de socialización que se desarrolla en mayor medida.

Sumado al desarrollo del infante, dentro de la escuela adquiere muchos conocimientos para utilizarlos en la sociedad, es decir aprende a convivir además de que originan hábitos laborales, normas, reglas que son fundamentales para desenvolverse como ciudadanos.

El aprendizaje de todo ello es muy importante. Los referentes de dichos aprendizajes son las personas del mundo exterior que irán cruzándose en el camino de los niños a lo largo de su vida. En este periodo, el adulto cumple un papel importante,

como referente; aprenden observando las diversas conductas del mismo. El niño necesita de acompañamiento, de aprobación y tiene mucha significatividad la mirada del otro (Griffa y Moreno, 2005).

Además, los niños desarrollan su red social, sus amistades, tratan de rodearse de sus compañeros y contextos afines, lo que reduce la posibilidad de asumir riesgos y desajustes emocionales.

El juego genera situaciones de intercambio en las que el componente verbal cobra una gran importancia. Las conductas pro-sociales aumentan durante estos años; parece haber una estabilidad interindividual considerable en los niveles de pro-socialidad (Egido & Felipe, 2009).

El desarrollo social del infante es esencial para su crecimiento como persona en su complejidad, este comienza desde su nacimiento y se prolonga a lo largo de toda su vida.

5.2. Capítulo 2: Funciones ejecutivas

5.2.1. Conceptualización de las funciones ejecutivas.

Los seres humanos somos la única especie capaz de educar a otro, ello nos define. Aprendemos y transmitimos lo aprendido, gracias a este mecanismo la inteligencia se ha recreado ya que esta es la que nos permite aprender a utilizar una competencia e iniciar así un bucle ascendente y prodigioso. A lo largo de la historia hubo diversos avances que coincidieron con la aparición del lenguaje: aprendimos a controlar nuestro aprendizaje y nuestra conducta. La inteligencia fue re-diseñada por lo que llamamos la **inteligencia ejecutiva**, allí emergió la inteligencia humana (Marina, 2015).

El cerebro es el órgano encargado de coordinar las funciones conscientes e inconscientes del organismo. Adicionalmente, es el órgano encargado de procesar los estímulos que recogen los sentidos e informarnos del mundo que nos rodea para interactuar con él. En esa interacción, es necesario tomar decisiones y actuar de acuerdo a la información recibida. Estas decisiones, implican una serie de pasos ordenados lógicamente para la consecución del objetivo, desde la planeación y ejecución de una actividad compuesta de varios pasos hasta el cronograma de trabajo o actividades en periodos de tiempo más largos. Es ahí donde entra en juego uno de los procesos cognitivos más importantes: la función ejecutiva (Restrepo, 2008 citado en Florez Cardona 2018).

La autoría del término **funciones ejecutivas** se debe a Joaquín Fuster y su divulgación a la neuropsicóloga Muriel Lezak, pero su conceptualización se debe a Alexander Luria, a partir de los años sesenta del pasado siglo. Más allá de ser un constructo teórico, las funciones ejecutivas constituyen una realidad (Kolb y Whishaw, 1985; Gazzaniga, 1986, citado en Pérez y Alba, 2014).

Las denominadas “funciones ejecutivas”, aluden a determinadas funciones que ayudan a las personas a planificar, coordinar y supervisar de manera flexible la conducta para conseguir sus objetivos. Lleva a cabo tareas de supervisión y regulación, es decir, modula a la actividad de otros procesos cognitivos de manera flexible y dirigida a la consecución de los mismos (Redolar, 2014).

A lo largo de la vida, cuando surgen problemas novedosos y complejos que exigen emitir una respuesta adecuada, la activación cerebral es compleja, y hace fundamental la existencia de un sistema rector, que coordine las acciones y que permita llevar a buen puerto la conducta dirigida al logro de fines. Es en este momento, cuando se empieza a dar alusión a las funciones ejecutivas (Pérez y Alba, 2014).

Se podría decir entonces que, las funciones ejecutivas constituyen mecanismos que permiten proyectar cogniciones y emociones desde el pasado hacia el futuro, con objeto de encontrar la mejor solución a situaciones novedosas y complejas. El principal sustrato neuro-anatómico de estas funciones son los lóbulos frontales, donde ocurren diversos procesos especializados que interactúan en la resolución de tareas complejas (Bechara & Verdejo-García, 2010).

Además de su localización cerebral y la conceptualización de las funciones ejecutivas, no se debe dejar de lado su desarrollo a lo largo de la vida del sujeto; se prolonga desde la niñez hasta la edad adulta. Marina y Pellicer (2015) aseguran que los niños comienzan a desarrollar las funciones ejecutivas muy tempranamente y se construyen por la interacción del mismo con su entorno.

La emergencia de las funciones ejecutivas es evidente entonces, cuando el niño da muestras de tener la capacidad para controlar la conducta. Para esto requiere usar información previa en relación por un lado con la maduración cerebral y por el otro, con la estimulación ambiental (Baillargeon, Spelke, & Wasserman, 1985, citado en Cock, Matute & Jurado, 2008).

Pérez y Alba (2014) afirman que a partir de los cinco años el niño desarrolla habilidades cognitivas que constituyen el núcleo de las funciones ejecutivas, siendo capaces de mantener, manipular y transformar la información. Desde los cinco a los doce años, es un tiempo álgido de desarrollo de los componentes que integran las funciones ejecutivas, dándose el mayor progreso de los seis a los ocho años. En este lapso, los niños adquieren la capacidad de autorregular los diversos comportamientos y conductas, sin depender de la instrucción externa.

En los estudios sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas se han podido identificar la existencia de tres factores básicos:

- Memoria de trabajo.
- Flexibilidad cognitiva.
- Control inhibitorio.

La **memoria** se considerada, según Etchepareborda (2005), como la capacidad de retener y evocar eventos del pasado, mediante procesos neurobiológicos involucrados de almacenamiento y recuperación de la información básica en el aprendizaje y el pensamiento. En su amplia clasificación encontramos la **memoria de trabajo** que es comprendida dentro del amplio constructo de funciones ejecutivas. En términos generales, la memoria de trabajo es la representación consciente y la manipulación temporal de la información, para realizar otras funciones necesarias y complejas, como el aprendizaje, la comprensión del lenguaje y el razonamiento (Morgado, 2005 citado en Euredjian 2019).

La memoria de trabajo, es una habilidad necesaria para la mayoría de los procesos de aprendizaje que se plantean en la vida cotidiana del sujeto. Es la capacidad de sostener la información (verbal y visual) en la mente mientras intenta resolver los problemas que se le plantean (Gacio, 2009).

Además, la memoria constituye otro componente fundamental de donde proceden los conocimientos, sentimientos y destrezas. Por medio de la memoria se puede aprender espontáneamente, recordar determinados acontecimientos, decidir y construir. La memoria de trabajo, como una sub-categoría, es la que permite aplicar sectores de la memoria a largo plazo a las acciones o actividades del momento (Marina y Pellicer, 2015).

Otro componente, es la **flexibilidad cognitiva** que está relacionada con la resolución de problemas. Supone generar diversas respuestas adaptadas a la demanda del entorno, siempre teniendo en cuenta las diversas posibilidades de responder. La flexibilidad cognitiva, refiere a respuestas que deben modificarse en virtud de una nueva información, por lo que se deben tolerar los cambios que pueden ocurrir en la ejecución

de esa tarea. No solo está relacionada con la elección de respuestas, sino también por el modo de captar varias dimensiones de una misma realidad (Euredjian 2019).

Esta capacidad de ir modificando la conducta, a partir de sus resultados, es una habilidad inherente a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien el entrenamiento de dicha función comienza desde la niñez temprana, se considera que los niños alcanzan los niveles de flexibilidad cognitiva de los adultos recién aproximadamente a los 6 años (Gacio, 2009).

El último factor, el **control inhibitorio**, es considerado uno de los principales componentes del funcionamiento ejecutivo. Este incide en la capacidad que tiene el individuo de auto-regular su conducta, para poder adaptarla al medio en el que vive (Brophy, Taylor y Hughes, 2002, citado en Carmona, 2013).

Se debe tener en cuenta que, sus distintos componentes están estrechamente interrelacionados entre sí y, al mismo tiempo, cada uno de ellos es una representación parcial del funcionamiento ejecutivo global (Clikmean y Ellison, 2011).

Por ser el control inhibitorio una de las variables de estudio, se desarrollara a continuación un apartado del mismo.

5.2.2. Control inhibitorio.

Desde el nacimiento hasta la madurez, el comportamiento del individuo esta invadido de obstáculos y dificultades lo que hace indispensable la utilización de diversas habilidades.

Una de esas habilidades puestas en juego, a fin de poder lograr las diversas demandas del ambiente, se denomina **inhibición**. Según diversos estudios de Diamond (2013) implica la capacidad del sujeto de controlar predisposiciones o tendencias preponderantes ligadas al comportamiento, los pensamientos y los estímulos del ambiente que interfieren directamente con el logro de las metas. Dicho control inhibitorio, es considerado uno de los principales componentes de las funciones ejecutivas. Sin él se estaría a merced de los impulsos; hace posible que se modifique y al mismo tiempo se pueda seleccionar la forma de reaccionar.

La adquisición del control inhibitorio en etapas de temprana edad, suele ser predictivo de resultados a lo largo de la vida. La inhibición cumple una función primordial en la vida de las personas. Cuando las conductas no son controladas por la conciencia y ejecutadas por la voluntad, el niño revela impulsos contradictorios lo que decanta en acciones que no se adecuan a las normas del ambiente. Se podría decir, según los estudios realizados por Gligorović y Buha Đurović (2014) que, el control inhibitorio representa un factor de desarrollo y modulación de diversos dominios de comportamiento adaptativo, en particular habilidades conceptuales y prácticas.

Durante varios años, se ha verificado que la inhibición experimenta importante mejoras en su funcionamiento y se estarían diferenciando entre sí al comienzo de la escolaridad primaria (Introzzi et al., 2016 citado en Aydmune, 2019). Según describe Marina y Pellicer (2015), inhibir un impulso es un mecanismo de aprendizaje, por ello requiere de tiempo y desarrollo.

El **desarrollo del control inhibitorio** tiene gran importancia en la vida de los sujetos. Posibilita controlar determinadas conductas que podrían ser inapropiadas en determinados contextos y efectuar respuestas adecuadas para satisfacer de algún modo las demandas complejas del ambiente. Poder así, vivir de forma adaptativa en entornos que irán modificándose, siendo esencial en la prevención de los problemas de comportamiento (Goldstein et al., 2007 citado en Lopez et al., 2016).

La inhibición le permite al individuo poder limitar o bloquear un determinado comportamiento que está ubicado de modo predominante, es decir, respuestas a las que denominamos inmaduras o incorrectas. Constituye uno de los mecanismos que se activa cuando otras actividades interferentes compiten con la seleccionada y adecuada (Burle et al., 2004 citado en Gligorović y Buha Đurović, 2014).

Los niños impulsivos, que aún no han podido desarrollar el control inhibitorio, pasan del deseo a la acción sin que haya trabajado ninguno de los sistemas inhibitorios, lo cual desencadena un modo de actuar frente al medio en el que están inmensos de una forma inapropiada.

Se entiende por comportamiento impulsivo al actuar rápidamente, de una manera irreflexiva o desordenada. Hay una impulsividad física y una impulsividad cognitiva, la que refiere a dar una respuesta o la que constituye una relación con el pensamiento. Este comportamiento, propiamente dicho, es una tendencia a buscar la gratificación inmediata, una predisposición a no poder impedir las acciones automáticas o a no poder inhibir acciones ya comenzadas (Marina y Pellicer, 2015).

Por ello, se puede decir que, el control inhibitorio le permitirá al sujeto controlar otros procesos como la atención, los pensamientos, el comportamiento; y así de esta manera orientar su conducta a determinadas metas y objetivos. Todo el proceso se desarrolla y va evolucionando a lo largo del ciclo vital; su mayor evolución es en la etapa pre escolar (Donovan, 2021).

En síntesis, comprendemos que el control inhibitorio permite:

- Inhibir una respuesta frente a un desencadenante.
- Activar procesos frente a la activación de respuestas.
- Adecuar la respuesta acorde al estímulo.
- Controlar e inhibir las respuestas.

5.3. Capítulo 3: La Conducta.

5.3.1. Conceptualización de la conducta.

El constructo denominado **conducta**, fue estudiado en todos los campos y, según describe Bleger (1973), es el conjunto de fenómenos observables o factibles de ser detectados, lo cual implica atender a los diversos hechos tal cual ellos se dan. Además, la conducta se podría definir como aquello que la persona puede pensar, sentir y decir en relación con el ambiente en el que se desarrolla, actúa y se adapta.

La palabra conducta, etimológicamente, es latina y significa conducida o guiada, es decir, que las manifestaciones comprendidas dentro del término conducta, son las acciones conducidas o guiadas por algo que está por fuera de las mismas, por la mente. De tal manera, su estudio debe ser considerado teniendo en cuenta la dicotomía cuerpo-mente, según ello, el cuerpo sería un instrumento de vehículo del que la mente se vale para manifestarse (Bleger, 1973).

La conducta humana, agrega Miltenberger (2017), permite el registro y observación, al mismo tiempo genera un impacto en el ambiente social y/o físico. Además, la conducta tiene diversas dimensiones como la frecuencia, la duración y su intensidad, todo ello tiene un impacto en los demás ya que se enmarca en un lugar y tiempo determinado.

Dicho constructo, se ve reflejado en los grupos sociales como la escuela, familia, compañeros en los que se da el desarrollo infantil. Estos, propician un marco de referencia que generan la rectificación o la desaprobación de las conductas realizadas. Por ello, el niño ira internalizando, interpretando y respondiendo a las demandas provenientes de los diferentes agentes socializantes. De esta manera, comenzaran a adquirir y consolidar determinados esquemas, que sustentaran los mecanismos de autorregulación de su comportamiento social (Ison & Morlato, 2008).

Generalmente, la convivencia cotidiana entre personas se lleva a cabo mediante la conducta y el comportamiento. Se espera que las personas tengan un perfil adecuado

y que el mismo pueda enmarcarse en un patrón aceptado por todos (Erazo y Seligson, 2005, citado en Huiracocha, 2013).

5.3.2. Las conductas disruptivas.

Existe un interés por el estudio de los problemas de conducta en la infancia que se remonta al siglo XIX. La psicología se interesó por este problema poniendo énfasis, sobre todo, en los primeros tiempos. A fines del siglo XIX, varios autores intentan definir dichas conductas, caracterizándolas por su inquietud física, manifestaciones destructivas y un leve descenso en la capacidad intelectual. Diez años más tarde, se define como un conjunto sindrómico: estado de defectuosa inhibición; definiéndolo como conductas impulsivas (Risueño, 2004 citado en Risueño & Motta, 2015).

García (2008), define dicho concepto como aquella conducta que influye negativamente en el proceso de enseñanza -aprendizaje y supone fallas en el desarrollo de la vida escolar. Una conducta disruptiva es un comportamiento que interfiere, molesta y/o interrumpe tanto la labor del docente o de los estudiantes.

Para la Real Academia Española (2010), el **constructo disruptivo** significa que produce una ruptura brusca o irrupción. A ello, se lo asocia con el concepto de descarga que produce diferencia de potencial entre dos conductores (Risueño & Motta, 2015).

Las investigaciones de Navarrete (2011), refieren a las **conductas disruptivas** haciendo una distinción de las mismas. Dentro de ellas, se diferencian:

- Motrices (dar vueltas en la sala).
- Ruidosas (golpear, hacer ruidos molestos).
- Verbales (conversar con los demás, conseguir la atención constantemente).
- Agresivas (empujar, golpear).
- Orientación de la clase (realizar actividades distintas al objetivo de la clase).

Según Barragán Pérez et al., (2005), dentro de estas conductas se pueden considerar entre ellas: la agresividad, autoagresión, problemas de socialización, dificultad con los padres, comportamientos oposicionistas-desafiantes, berrinches excesivos o períodos de agitación psicomotriz.

Se las piensa como acciones que salen del patrón considerado propio de la edad con una intensidad, frecuencia y duración constante y permanente; que llevan a la limitación de la realización de actividades de la vida diaria (Jané, 2001 citado en Huiracocha, 2013).

En general, los niños con este tipo de problemas, tienen muchas dificultades para seguir las reglas y comportarse de manera aceptable. Tienen patrones externalizantes que afectan a otros. El comportamiento de estos niños genera emociones negativas en padres, profesores y, en consecuencia, les cuesta integrarse y llevarse bien con los demás (Martin, 2014).

Por lo anterior, las conductas disruptivas serían hoy fruto de diversas intervenciones complejas en los niños que pueden ser modificadas. En muchos casos son cuestiones transitorias. En otros, pueden perdurar y adquirir dimensiones severas por su frecuencia e intensidad; generando un deterioro en la calidad de vida del sujeto.

Las **conductas disruptivas** son generadores de otros problemas que se van acumulando y que van restringiendo las oportunidades de un desarrollo saludable. Las desadaptaciones del niño y de su entorno dan lugar a que se desarrollen patrones cognitivo-emocionales que dificultan, cada vez más, el establecimiento de relaciones adecuadas con otros niños y con los adultos.

Las diversas teorías y la investigación sobre la temática intentan mostrar que hay una compleja secuencia de desajustes que se van generando, desde la niñez, los diversos problemas de conducta y de salud. Por ello, es relevante la intervención temprana y la detección de los niños con alto riesgo del desarrollo severo de estas conductas. En la mayoría de los casos, los fracasos para resolver problemas de conducta no resultan del niño sino del desconocimiento de los adultos; sobre los modos adecuados de intervenir y estrategias eficaces.

Debido a lo anteriormente mencionado se destaca que, las conductas disruptivas se podrían convertir en un problema académico. Además se evidencia, en el ámbito escolar, una alarma social sobre la presencia de estas conductas que alertan a los educadores por su frecuencia en los alumnos.

6. Encuadre metodológico.

6.1. Tipo de investigación.

De acuerdo con los **objetivos extrínsecos** de la investigación:

- Pura o básica: se propone la construcción de conocimiento sobre objetos de la disciplina, sin tener como propósito deliberado la resolución de problemáticas específicas o la aplicación a campos determinados. Se realiza con el propósito de enriquecer el corpus teórico disciplinar.

De acuerdo con los **objetivos intrínsecos** de la investigación:

- Descriptiva: se buscó especificar propiedades y características de determinadas personas para someterlo al análisis. Únicamente se pretendió medir y recoger la información de manera independiente de conceptos a los que refieren. Dicho estudio es útil para la precisión de las variables en la comunidad (Hernández et al., 2012).

De acuerdo con el **control que el investigador ejerce sobre las variables** de estudio:

- No experimental: investigación se realizó sin manipular deliberadamente las variables. No se modificó de forma intencional las variables independientes para ver sus efectos en otras. Se observó el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para su posterior análisis (Hernández et al., 2012).

De acuerdo con el **tipo de datos** que necesita la investigación para abordar el objeto el diseño es:

- De campo: requirió la recolección de la información, llamada también investigación de dato primario (Hernández et al., 2012).

De acuerdo con el **recorte temporal del objeto de estudio**:

- Transversal y sincrónico: los datos fueron recolectados en un solo momento, un tiempo único. El propósito fue describir las variables de investigación mencionadas y analizar su incidencia e interacción en un momento dado (Hernández et al., 2012).

De acuerdo con el **estilo de abordaje del objeto** por parte del investigador, o con la perspectiva desde la cual desea mirar el objeto, la investigación es:

- Cuantitativa: la investigación consistió en afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación, desarrollando objetivos, preguntas, justificación, viabilidad y evaluación (Hernández et al., 2012).

Según el **alcance de la investigación**:

- Correlacional: buscó conocer el grado de asociación entre dos conceptos en un contexto particular. Se midió cada variable, se cuantificó y analizó su vinculación (Hernández et al., 2012).

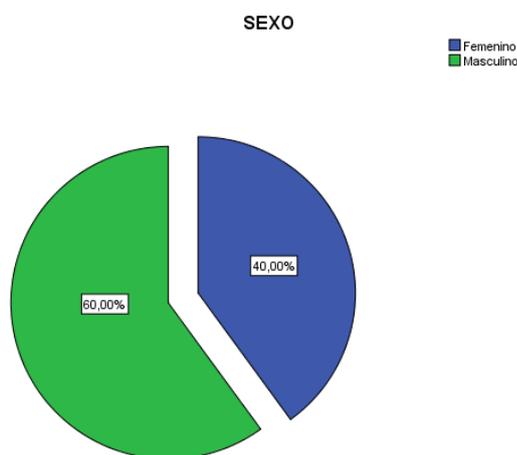
6.2. Universo de estudio y metodología de abordaje.

6.2.1. Población y muestra

La *población* estudiada se caracteriza por niños de 7 y 8 años de edad que pertenecen a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Paraná.

La *muestra* es de tipo no probabilístico, debido a que los sujetos se eligieron por el conocimiento que se tenía o por la opinión de un experto.

La muestra de este estudio se conformó por 40 casos, 16 mujeres (40%) y 24 varones (60%) de 7 y 8 años.



Se consideraron los siguientes criterios de selección:

Criterios de inclusión:

- Niños de 7 y 8 años de edad, que pertenecen a la ciudad de Paraná, escolarizados. Cuyos padres han leído y firmado el consentimiento informado para ser parte de la investigación.

Criterios de exclusión:

- Niños de 7 y 8 años con antecedentes psiquiátricos.

6.2.2. Técnicas de recolección de datos.

Para recabar información sobre la variable de control inhibitorio se utilizó el Test de Colores y Palabras Stroop (Golden, 2001) y el Test de los Cinco Dígitos (Sedó, 2007), como se detalla a continuación:

- Test de Colores y Palabras de Stroop: en este test, se mide la capacidad del individuo para separar los estímulos de nombrar colores y palabras. Los estímulos del Stroop evalúan la capacidad del sujeto para clasificar información de su entorno y reaccionar a esta selectivamente. La fiabilidad del Stroop se ha mostrado consistente en las versiones existentes e investigaciones con el método test/re-test (Golden, 2001).
- Test de los Cinco Dígitos: permite describir la eficiencia del procesamiento cognitivo. Surge como objeto de eliminar limitaciones de Stroop, ya que se puede administrar a pre-lectores o bien a sujetos con problemas de lectura (Rodríguez et al., 2012).

Como instrumento de evaluación para la variable conductas disruptivas, se utilizó Escala Child Behavior Checklist for Ages 6-12 de Achenbach y Rescorla.

- La Child Behavior Checklist es un cuestionario estandarizado cuyo objetivo es evaluar los trastornos de conducta de los niños y niñas de 4 a 16 años. Se administra a los padres o cuidadores de los niños. El CBCL está compuesto por dos sub-escalas: la escala internalizante y la escala externalizante. Estas sub-escalas se dividen en 8 factores que se estructuran teniendo en cuenta la edad y el sexo del niño. El cuestionario es un instrumento valioso para su uso en la investigación. En su versión de escala, ha sido empleada con buenos resultados

en estudios posteriores en Argentina; encontrando altos niveles de confiabilidad (Samaniego, 2008).

- Variables de investigación.

Variable.	Dimensión.	Indicador.
<i>Control inhibitorio.</i>	Niñez	<p>Test de Stroop:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhibe correctamente: Interferencia 0. - Dificultades significativas de inhibición: resultados menores a interferencia 0. <p>Test de los Cinco dígitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy alto: percentil 98 a 99. - Alto: percentil de 81 a 97. - Medio alto: percentil de 51 a 80. - Promedio: percentil 50. - Medio bajo: percentil de 16 a 49. - Bajo: percentil de 3 a 15. - Muy bajo: percentil de 1 a 3.
<i>Conductas disruptivas.</i>	Conducta.	<p>Con conductas disruptivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntuaciones mayores a 60 puntos. Sin conductas disruptivas. - Puntuaciones

		menores a 60 puntos.
--	--	----------------------

6.2.3. Plan de tratamiento y análisis de los datos.

El análisis de los datos se realizó mediante tratamiento cuantitativo, en primera instancia analizando cada una de las pruebas. Posteriormente, se generaron comparaciones entre los resultados; arrojando los mismos en el SPSS versión 24. Esto permitió, una captura y análisis de datos para la confección de tablas y gráficos.

Todo ello, a fin de poder visualizar si las variables mencionadas están o no relacionadas.

7. RESULTADOS.

En este apartado, se expondrá los gráficos y cuadros de los análisis estadísticos recaudados en las pruebas aplicadas a la muestra; para dar respuesta a la pregunta de investigación que plantea lo siguiente: *¿Existen diferencias en el control inhibitorio de niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas?*

Se irán detallando los objetivos de la investigación y las respuestas arrojadas. Dentro de los objetivos de investigación, se mencionan como objetivos:

- Describir la presencia de conductas disruptivas en niños de 7 y 8 años
- Evaluar el control inhibitorio de los niños de 7 y 8 años.
- Comparar el control inhibitorio en niños de 7 y 8 años con conductas disruptivas y niños sin conductas disruptivas.

Por medio de la utilización de los instrumentos de evaluación se irán explicitando los resultados obtenidos sobre la muestra seleccionada para el posterior análisis.

Se parte del **primer objetivo de la investigación**. El mismo plantea la descripción de la presencia de conductas disruptivas en niños de 7 y 8 años.

Por medio de la utilización del instrumento Escala Child Behavior Checklist, se evaluará la presencia de conductas disruptivas para la posterior descripción.

La escala se compone de 8 factores que son los siguientes:

- Ansioso depresivo, con una puntuación máxima de 26 puntos.
- Evitativo depresivo, con una puntuación máxima de 16 puntos.
- Quejas somáticas, con una puntuación máxima de 8 puntos.
- Problemas sociales, con una puntuación máxima de 22 puntos.
- Problemas de pensamiento, con una puntuación máxima de 24 puntos.
- Problemas de atención, con una puntuación máxima de 18 puntos.
- Problemas de conducta antisocial, con una puntuación máxima de 30 puntos.
- Conductas agresivas, con una puntuación máxima de 34 puntos.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la escala de conductas disruptivas y sus factores.

(N=40)

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ANSIOSO_DEPRESIVO	0	13	5,68	3,696
EVITATIVO_DEPRESIVO	0	10	2,78	2,974
QUEJAS_SOMATICAS	0	8	1,90	2,550
PROBLEMAS_SOCIALES	0	18	7,55	5,023
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	0	22	7,85	6,359
PROBLEMAS DE ATENCION	0	19	8,33	5,205
PROBLEMAS DE CONDUCTA ANTISOCIAL	0	17	7,17	5,078
PROBLEMAS DECONDUCTAS AGRESIVAS	0	29	8,10	7,828

En la **tabla N° 1**, se pueden analizar los datos estadísticos de la escala que medía la presencia de conductas disruptivas, esta ayudó a visualizar la presencia de las conductas para su descripción y luego la posterior conformación de los grupos para compararlos entre sí.

La dimensión más elevada acorde al puntaje medio fue la referida al factor de **problemáticas de atención** con una ME=8,33 DE=5,205. Estas problemáticas se reiteraron en los niños evaluados.

Dentro de este factor, los ítems más reiterados fueron el número 4 y el número 10. Corresponden a conductas que refieren a hiperactividad o confusión y dispersión a la hora de realizar las actividades que les son requeridas.

En el factor de **conductas agresivas** se obtuvo una ME=8,10 DE=7,828. Los ítems que más se reiteraron dentro de este factor, se relacionan con una demanda de atención por parte de un mayor; ya sea docentes, padres, adultos responsables. También, una reincidencia del ítem 22 y 23.

La dimensión de **problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de conducta anti social**, obtuvo ME=7. La dimensión que menos puntajes obtuvo fue quejas somáticas (ME=1,90 DE=2,550).

La obtención del promedio en los factores de la escala de conductas disruptivas se representa:

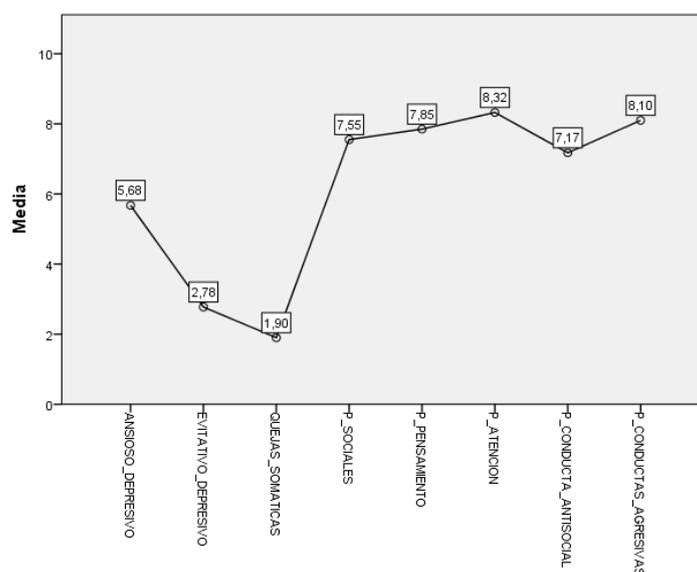


FIGURA 1.

Medias de las dimensiones de la escala de conductas disruptivas.

Dicho grafico contribuye a la descripción de la presencia de conductas disruptivas en los niños de 7 y 8 años, enunciado en el primer objetivo de la vigente investigación.

En la figura expuesta anteriormente, se explicita la media de las dimensiones de conductas disruptivas. Problemas de atención y conductas agresivas tienen el promedio más elevado con respecto a los otros factores mencionados que han obtenido puntuaciones menores.

Prosiguiendo con los **objetivos** de la presente investigación, se plantea la evaluación de la variable control inhibitorio en niños de 7 y 8 años. Esto se realizó aplicando el Test de Palabras y Colores Stroop. Se obtuvieron los siguientes valores en porcentaje:

Tabla 2.

Datos estadísticos descriptivos de la evaluación de control inhibitorio.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
INTERFERENCIA	40	-24,3	28,3	9,46	11,729

La media que se obtuvo es de ME= 9,46 y DE= 11,73, esta se encuentra dentro de lo normal tendiendo a lo esperable para la edad cronológica de los niños evaluados.

En la aplicación del Test de los 5 Dígitos, se obtuvieron los siguientes valores en porcentaje:

Tabla 3.

Frecuencias y porcentajes del control inhibitorio según categoriza el test de los 5 dígitos.

Categoría	Frecuencia.	Porcentaje.
MUY BAJO.	5	12,50%
MEDIO BAJO.	4	10,00%
BAJO.	16	40,00%
MEDIO.	7	17,50%
MEDIO ALTO.	2	5,00%
MUY ALTO.	2	5,00%

El 40% de los niños obtuvo puntuaciones bajas con respecto a la norma. Se observa una predominancia de esta puntuación. Del 100% de la muestra el 62% está por debajo de la media. Solo el 10% de los niños obtuvo puntuaciones superiores a la media, que se ubicaron en medio alto y muy alto.

Por ello, se podría confirmar que, lo que predomina en la muestra seleccionada de la presente investigación, son las puntuaciones que se ubican por debajo de la media. Más de la mitad de la muestra tiene inhibición baja y muy baja.

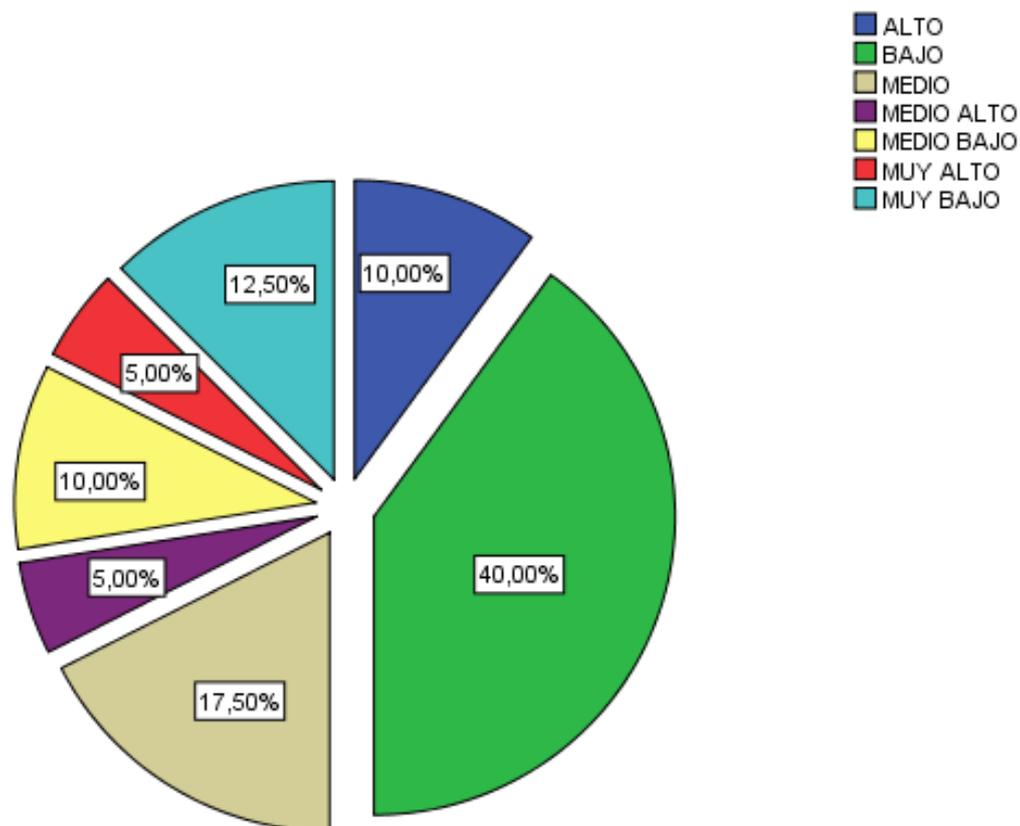


FIGURA 2.
Inhibición.

Luego de la descripción de las conductas disruptivas y la evaluación del control inhibitorio, se prosigue con el último **objetivo** de la investigación. Dicho objetivo se plantea la comparación del control inhibitorio en niños de 7 y 8 años con y sin conductas disruptivas.

Posterior a la evaluación de los infantes, se prosiguió a la conformación de los grupos para la posterior comparación. Si el puntaje total obtenido daba superior a 60 puntos se ubicó dentro del grupo con conductas disruptivas. De lo contrario, si la puntuación que se obtuvo dio como resultado total por debajo de 60 puntos se colocó en niños sin conductas disruptivas. Dicha clasificación resultante se muestra en la tabla 2.

De la muestra total de sujetos (40 casos), 11 casos pertenecen al grupo con conductas disruptivas y 29 casos al grupo sin conductas disruptivas. Hay una predominancia del grupo sin presencia de conductas disruptivas.

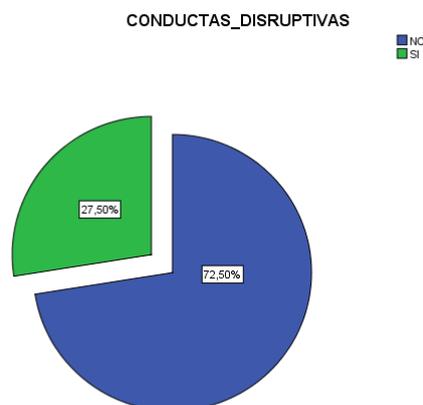


FIGURA 3.

Representación relativa de casos según existencia o no de conductas disruptivas.

Luego de la división en dos grupos con y sin conductas disruptivas según las puntuaciones de la escala, se procedió a realizar correlaciones entre el control inhibitorio en niños con y sin conductas disruptivas para responder al **objetivo número tres de la investigación.**

Tabla 4.

Correlaciones entre control inhibitorio y puntuaciones de la escala CBCL. (coeficiente R de Pearson).

		CBCL_PUNTUACION
	Correlación R de Pearson	-0,641
<u>INHIBICION.</u>	Sig. (bilateral)	0,0008**
	N	40

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Para poder corroborar que las diferencias son significativas se realiza una correlación con **coeficiente R de Pearson** que es una prueba que se encarga de medir la relación estadística entre dos variables continuas.

Se puede afirmar que existe una correlación negativa, es decir, a medida que aumenta el valor de una variable, el valor de la otra disminuye. A mayor presencia de control inhibitorio mejor puntaje en la escala de conductas disruptivas.

Se obtuvo una correlación negativa ya que dio como resultado $R(40) = -0,641$; $p = 0,01$. Se denomina correlación fuerte y es significativa estadísticamente ya que el valor de correlación bilateral dio inferior a 0,05 lo cual es contundente. Se podría afirmar que a mayor control inhibitorio decrece la puntuación de conductas disruptivas.

Es una correlación fuerte y es significativa estadísticamente ya que el valor de correlación bilateral dio menor que 0,05 con lo cual es contundente. A mayor interferencia decrece la puntuación de conductas disruptivas por ende se cumpliría la hipótesis el supuesto de investigación.

En el total de la muestra seleccionada, se pudieron ubicar dentro del grupo de niños con conductas disruptivas 11 de ellos y 29 en el grupo sin conductas disruptivas.

En el caso del presente estudio, se puede observar que los que pertenecen al grupo sin conductas disruptivas tienen mejores puntuaciones en las pruebas de control inhibitorio a diferencias de aquellos que pertenecen al grupo de niños con conductas disruptivas; que puntuaron más bajo en las pruebas de control inhibitorio.

Dado que la inhibición, según las evaluaciones de Test Stroop y Test de los 5 dígitos, esta mediada en una variable por debajo de la media. Para poder visualizar la correlación con la presencia de conductas disruptivas se utilizó el coeficiente Rho de Spearman (prueba no paramétrica para medir la relación entre las variables de investigación).

Tabla 5.

Correlación entre las calificaciones del control inhibitorio y las puntuaciones del CBCL.

		<u>CBCL PUNTUACION</u>
<u>INHIBICION.</u>	Correlación Rho de Spearman	-0,263
	Sig. (bilateral)	0,013 [*]

N

40

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Hay una correlación negativa moderada de $Rho(40)=-0,263$; $\rho=0,05$ entre inhibición y puntuación de la escala de conductas disruptivas, a menor inhibición mayor presencia de conductas disruptivas. La correlación es significativa por fundamentación estadística ya que da menor de 0,050 (se obtuvo 0,013).

8. DISCUSION, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.

A partir de la confección del marco teórico y metodológico que respalda la investigación, se pueden mencionar las siguientes apreciaciones:

Según lo que expone Carmona (2013) la presencia de determinadas conductas disruptivas puede ligarse a un pobre funcionamiento ejecutivo siendo este un dominante de las funciones ejecutivas. En dicho estudio, se relacionan directamente las variables mencionadas. Además, se le atribuye un gran peso al control inhibitorio siendo este un predictor de la conducta y dominante de la misma.

Partiendo de estas afirmaciones mencionadas, se dio la evaluación y los posteriores análisis que llevaron a comparaciones entre grupos con y sin conductas disruptivas para poder responder al interrogante de investigación y la refutación de la hipótesis planteada.

A partir de la muestra seleccionada en el vigente estudio, se podrían confirmar la existencia de diferencias contundentes entre el control inhibitorio de los niños que pertenecen al grupo sin conductas disruptivas de aquellos que pertenecen al grupo con conductas disruptivas. Se evidencia una disminución de este competente ejecutivo en aquellos niños que presentaron puntuaciones elevadas en la escala de conductas disruptivas. Por lo que se acuerda con lo expuesto por Carmona (2013), donde se afirma una incumbencia de las conductas disruptivas y el control inhibitorio.

Sumado a esta relación, dentro del campo bibliográfico, las investigaciones de Krämer et al. (2011) afirman que, en los sujetos que tienen un comportamiento de índole agresivo, se ve una influencia negativa en el funcionamiento ejecutivo. En la muestra seleccionada del vigente trabajo, se pudo observar que aquellos niños que pertenecían al grupo con conductas disruptivas, obtenían puntuaciones en el factor denominado conductas agresivas. A su vez, se veía reflejado en su evaluación del control inhibitorio; dándose una relación entre la presencia de dicha conducta y la variable de inhibición.

Prosiguiendo con las relaciones de las variables de investigación seleccionadas y estudiadas, López et al. (2016) afirmó que hay relación entre el funcionamiento ejecutivo y los problemas de conducta, es decir, aquellos niños que presentan dificultad para inhibir impulsos tendrán problemas en la flexibilidad para la resolución de conflictos.

A partir de la toma de las pruebas de control inhibitorio, se pudo observar una cierta dificultad por parte de los niños que correspondían al grupo con conductas disruptivas, donde los mismos presentaban errores consecutivos y ello se vio reflejado en las puntuaciones finales. Todo ello los ubicó dentro del grupo mencionado.

Por ello, se podría afirmar que a mayor control inhibitorio decrece la puntuación de conductas disruptivas, mostrándose allí una concordancia con el supuesto de investigación que se plantea al inicio.

Hay diferencias contundentes entre el control inhibitorio de los niños que pertenecen al grupo sin conductas disruptivas, de aquellos que pertenecen al grupo con conductas disruptivas. Denota que, al tener una puntuación elevada en la escala de conductas disruptivas, estos niños, tendrían el control inhibitorio por debajo de lo que se espera para su edad cronológica.

Cabe destacar, que este constructo que se ubica dentro del funcionamiento ejecutivo (control inhibitorio) sigue su desarrollo hasta años posteriores, pero de igual manera se espera una cierta puntuación que se vio por debajo de lo expuesto según los varemos. Todo ello, resaltando la significatividad de su medición a temprana edad. Puede brindar datos relevantes que de ser intervenidos en ese momento evolutivo es más factible la prevención de conductas disruptivas (Carmona, 2014).

En los demás estudios mencionados en el estado del arte, se confirma una relación entre funcionamiento ejecutivo y conductas disruptivas. Allí, se utiliza la concepción de funciones ejecutivas de modo amplio y no deteniéndose en cada uno de los componentes.

Por ello, surge la vigente investigación que hace hincapié en uno de ellos que es el control inhibitorio, siendo este un componente fundamental dentro de las funciones ejecutivas que tendría relación con la variable de conductas disruptivas.

Se recomienda para futuras investigaciones, investigar más sobre los componentes de las funciones ejecutivas por separado ya que los estudios encontrados se enfocan en el estudio de manera general. Así, de esta manera llegar, luego, a una visión en conjunto de ellos; ya que funcionan articuladamente.

Se propone, seguir indagando en futuros estudios, sobre la franja etaria de los 6 a los 8 años; ya que en la búsqueda bibliográfica no se han encontrado investigaciones en estas edades y con estas variables. Es una edad fundamental para la investigación, los estudios de Korzeniowski (2011) pueden confirmar que es el periodo de mayor actividad del funcionamiento ejecutivo.

También, se podría realizar un análisis más exhaustivo y profundo de tipo longitudinal, esto permitiría una visualización a lo largo del tiempo de las variables y los posibles cambios y modificaciones de los mismos.

La investigación tuvo diversas limitaciones y factibilidades. Una de las principales factibilidades fue la diversidad encontrada de material bibliográfico en internet y en la biblioteca de la facultad. Además, la accesibilidad a la muestra fue un proceso factible, y que estuvo al alcance; ya que las instituciones seleccionadas dieron aceptación y conceso a la aplicación de las pruebas.

Un motor fundamental de la investigación, fue la motivación y el incentivo de la que suscribe. Lo cual, llevó a la búsqueda y lectura permanente sobre las diversas investigaciones, construcciones e ideas al respecto.

Como limitación surgida en esta investigación, se puede mencionar el tipo de estudio seleccionado. Al ser de corte transversal, solo se orientó a indagar las variables en un momento dado y no se visualizó su direccionalidad.

A su vez, se puede destacar que al no tener una relación directa de confianza con los niños evaluados se visualizaron aspectos de timidez. Todo ello, atravesado por la situación actual en la se vive, la pandemia. Esta hace que todos estén con cierta incertidumbre o duda con el “otro” que se detecta como desconocido.

La pandemia como menciona UNICEF (2020) presenta una dificultad en los niños que es la disminución de la socialización lo que decanta en un “miedo” al enfrentamiento con otro extraño o desconocido. En ellos, afecta totalmente al “raport” y hace que las pruebas se vean afectadas.

9. CONCLUSION.

Luego de haber elaborado el marco teórico y metodológico; y analizado e interpretado los datos obtenidos a partir de los instrumentos, los cuales fueron aplicados a la muestra de niños de 7 y 8 años, se pretende confirmar o rechazar el supuesto planteado:

El control inhibitorio en los niños de 7 y 8 años con presencia de conductas disruptivas, está descendido a diferencia de aquellos niños de la misma edad que no presenten conductas disruptivas; en ellos el control inhibitorio se desempeña sin dificultad.

Mediante los casos investigados, se puede confirmar que hay diferencias entre el control inhibitorio de los niños que pertenecen al grupo sin conductas disruptivas de aquellos que pertenecen al grupo con conductas disruptivas. Los infantes que pertenecían al grupo con conductas disruptivas puntuaron bajo en las evaluaciones de la variable control inhibitorio a diferencia de aquellos que pertenecían al grupo sin conductas disruptivas.

Las bajas puntuaciones de aquellos niños, son significativas de detectar ya que puede repercutir en el ámbito social, familiar y educativo. Al no poder inhibir sus respuestas perjudica su modo de relacionarse con los diferentes ámbitos.

Principalmente, en el contexto educativo donde se realizó el vigente estudio, se ofrecen experiencias nuevas que pueden promover el ejercicio de las funciones ejecutivas, en este caso el control inhibitorio. Sería fructífero que se pueda aprovechar y, también, detectar en el caso de que haya alguna dificultad en dicha variable.

Dentro del grupo de niños con presencia de conductas disruptivas, los factores que más se reiteraron fueron problemas de atención y conductas agresivas. Los ítems dentro de los factores, que coincidían en la mayoría, fueron los relacionados a la presencia permanente de un otro. Esto, denota una demanda constante para poder realizar determinadas actividades.

Se podría afirmar que, los niños evaluados además de estar atravesados por su subjetividad, que forja la construcción social de su vida, se vieron interferidos por el escenario actual que se vive.

El coronavirus (COVID-19) ha generado una situación de emergencia en la salud pública con impactos multidimensionales inmediatos que, a largo plazo, conllevan riesgos y efectos particulares en las niñas, niños, adolescentes y en las familias.

La situación actual no se puede modificar ni dejar de lado. Como se mencionó, “atraviesa” por completo la investigación y la interpela. La sociedad vive con “miedo” de estar con el otro; y eso influye a la hora de conformar algún vínculo o en este caso de evaluar.

Rengel & Calle (2020) agregan que, el COVID-19 ha ocasionado cambios en la población a nivel mundial, especialmente en los niños. Todas las modificaciones que han surgido como cambios en la dinámica familiar, en las interacciones y en las rutinas producen un gran impacto a nivel psicológico.

Los profesionales, vinculados a la salud mental, tendrán una tarea significativa que será la protección de la salud mental de los niños; siendo esta una población vulnerable. En base a la información encontrada, se puede inferir que existen consecuencias que pueden afectar el futuro, siendo importante actuar antes de que finalice la pandemia.

Por lo anterior, desde el rol psicopedagógico, se considera importante conocer los factores que influyen en el aprendizaje sin dejar de lado las condiciones contextuales que inciden en el mismo. La conducta en el aula es un indicador que puede o no facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que cuando esta no se adecua a las normas puede implicar algunas problemáticas en su trayectoria escolar.

Como profesionales, se debe tener una óptica amplia para poder detectar todos los factores que se ponen en juego a la hora de construir un aprendizaje, desde lo personal hasta lo grupal. Teniendo en cuenta, las condiciones contextuales que irán diversificando las construcciones personales de cada niño.

Desde la psicopedagogía, se puede detectar la presencia de conductas o perturbadores del aprendizaje. Estos serán una alarma que llevará a tomar decisiones que ayuden y favorezcan el proceso de aprendizaje del sujeto, a lo largo de su vida.

10. Referencias bibliográficas.

10.1. Libros.

- ARNETT, J.J. (2008) *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México. Pearson Educación.
- BLEGER, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Paidós.
- EGIDO, B. D., & FELIPE, A. C. (2009). Desarrollo social y emocional. *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. España: McGraw-Hill.
- GACIO, S. *El cerebro que aprende*. Social Behavior.
- GOLDEN, C. J. (1994). *Stroop. Test de Colores y Palabras*. Madrid: TEA Ediciones.
- MANSILLA, M. E. (2011). *Etapas del desarrollo humano*.
- MARINA, J. A., & PELLICER, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.
- PÉREZ, J. A. P., & ALBA, J. G. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y memoria*.
- PIAGET. J (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica 2000.
- REDOLAR RIPOLL, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. (p. 20). Catalunya Barcelona: Panamericana.
- SHAFFER, D., & KIPP, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson Editores SA.
- SEDÓ, M. (2007). *Test de los Cinco Dígitos*. Madrid: T.E.A. Ediciones.

10.2. Documentos electrónicos consultados.

- ÁLVAREZ-HERNÁNDEZ, M., CASTRO-PAÑEDA, P., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ-DE-MESA, C., ÁLVAREZ-MARTINO, E., & CAMPO-MON, M. Á. (2016, octubre 3). *Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala*. Anales de Psicología. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.223251/196861>
- AYDMUNE, Y., INTROZZI, I., RICHARD’S, M. M., ZAMORA, E., & KRZEMIEN, D. (2019, enero 16). *Procesos inhibitorios y conductas externalizantes en niños de 6 a 8 años de edad*. Revista Argentina de Neuropsicología. Recuperado de [\[https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/124121\]](https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/124121).

BEDREGAL, P., & PARDO, M. (2004, abril). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. Serie de reflexiones, infancia y adolescencia. Recuperado de: [https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo_infantil_temprano_y_derechos_del_nino.pdf].

CARMONA CASTAÑO, L. F. (2013). *Desarrollo de la función ejecutiva en niños y niñas de 4 y 5 años con conductas externalizantes de la ciudad de Medellín*. Biblioteca digital, Universidad de San Buenaventura. Recuperado de [<http://hdl.handle.net/10819/2266>].

COCK, M. R., MATUTE, E., & JURADO, M. B. (2008). *Las funciones ejecutivas a través de la vida*. Dialnet. Recuperado de [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987451>].

CARMEN GÓMEZ, M., & DA RESURRECCIÓN CUÑA, A. (2017, diciembre 31). *Estrategias de intervención en conductas disruptivas*. Educação Por Escrito. Recuperado de [<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/27976/16466>].

DIAMOND, A. (2013, enero). *Executive Functions*. Annual Review. Recuperado de [<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-113011-143750>].

ETCHEPAREBORDA, M. C., & ABAD-MAS, L. (2005). *Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje*. Revista de neurología. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/MaximoEtchepareborda/publication/331125654_Memoria_de_trabajo_en_los_procesos_basicos_del_aprendizaje.pfd].

FLÓREZ CARDONA, J. P. (2018, marzo). *Fortalecimiento del control inhibitorio en niños entre los 8 y 9 años del colegio Montessori de la ciudad de Medellín*. Redices, Repositorio Digital Institucional. Recuperado de [<https://repository.ces.edu.co/handle/10946/3910>].

FLORES-LÁZARO, J. C., CASTILLO-PRECIADO, R. E., & JIMÉNEZ-MIRAMONTE, N. A. (2014, mayo 4). *Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud*. Anales

de psicología. Recuperado de [\[https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.155471\]](https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.155471).

GALINDO, M. J., & VARELA CIFUENTES, V. (2014). *Desempeño en el control inhibitorio en niños y niñas de 5 a 8 años con TDAH de la ciudad de Manizales*. Ridun, Repositorio Institucional, Universidad de Manizales. Recuperado de [\[http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1903\]](http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1903).

GARCÍA, M. D. M. V., & EDUCATIVA, I. (2009, enero 7). *El desarrollo emocional de los niños*. *Innovación y Experiencias Educativas*. Revista de investigación educativa. Recuperado de [\[http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/08_DesarrolloNino/EI%20Desarrollo%20Emocional%20de%20los%20Ninos.pdf\]](http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/08_DesarrolloNino/EI%20Desarrollo%20Emocional%20de%20los%20Ninos.pdf).

GUILLÉN, J. (2016, julio 21). *Funciones ejecutivas en el aula: una nueva educación es posible*. Escuela con cerebro. Recuperado de [\[https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/07/21/funciones-ejecutivas-en-el-aula-una-nueva-educacion-es-posible/\]](https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/07/21/funciones-ejecutivas-en-el-aula-una-nueva-educacion-es-posible/).

GLIGOROVIĆ, M., & BUHA ĐUROVIĆ, N. (2014, octubre 22). *Inhibitory control and adaptive behaviour in children with mild intellectual disability*. *Journal of intellectual*. Recuperado de [\[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jir.12000\]](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jir.12000).

HERRERA, E. Y., ÁLVAREZ, G. C. P., & ALENCASTRO, A. G. (2020, febrero 24). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia*. *Revista Cognosis*. Recuperado de [\[https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1656\]](https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1656).

HUIRACOGCHA, L. (2013, enero 7). *Factores Asociados a problemas de conducta en prescolares*. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*. Recuperado de [\[https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/medicina/article/view/45\]](https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/medicina/article/view/45).

IRWIN, L. G., SIDDIQI, A., & HERTZMAN, C. (2007, junio). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Comisión sobre los Determinantes Sociales de la

Salud de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de [[http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn es. Pdf](http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.Pdf)].

ISON-ZINTILINI, M. S., & MORELATO-GIMÉNEZ, G. S. (2008, abril 7). *Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato*. Universitas psychologica. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672008000200005&script=sci_abstract&tlng].

JANÉ, M., VIÑAS, F., VALERO, S., & DEMÈNECH-LLEBERIA, E. (2001). *Prevalencia de los síntomas de trastornos conductuales en niños y niñas preescolares catalanes: relacion niño/a, padres y variables familiares*. Revista Electrónica de Psiquiatría. España. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/SergiValero/publication/41037070_Prevalencia_de_los_sintomas_de_trastornos_conductuales_en_los_ninos_y_ninas_preescolares_catalanes_relacion_nino_a_padres_y_variables_familiares/links/0deec5178c328818b0000000/Prevalencia-de-los-sintomas-de-trastornos-conductuales-en-los-ninos-y-ninas-preescolares-catalanes-relacion-nino-a-padres-y-variables-familiares.pdf].

KRÄMER, U. M., KOPYCIOK, R. P. J., RICHTER, S., RODRIGUEZ-FORNELLS, A., Y MÜNTE, T. A. (2011, julio 1). The role of executive functions in the control of aggressive behavior. *Frontiers in Psychology*. Recuperado de [<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00152/full>].

KORZENIOWSKI, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. Repositorio Institucional CONICET Digital. Recuperado de [<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/94811>].

KORZENIOWSKI, C., & MENDOZA, A. (2018, junio). Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases. Dirección General de Escuelas. Recuperado de [https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Las-funciones-ejecutivas-del-estudiante_-Dra.-Celina-Korzeniowski-2018_FINAL.pdf].

- LÓPEZ, J. A., HENRÍQUEZ, M. C., ROJAS, M. S., BARRAGÁN, M. N., ROZO, P. P., ACEVEDO, D. A., & SALAZAR, D. P. (2010, julio-diciembre). Alteraciones del control inhibitorio conductual en niños de 6 a 11 años con TDAH familiar de Barranquilla. *Psicogente*. Recuperado de [<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357014.pdf>].
- LÓPEZ, M. R., NIETO, A. B., CONDE, A. B. Q., & BERNARDO, G. Á. (2016, julio 2). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de [<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/214>].
- MARTIN, M. Á. L. (2014, septiembre 6). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Revista Comillas Padres y Maestros*. Recuperado de [<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/3071>].
- MORGAN, A. B., & LILIENFELD, S. O. (2000, enero). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *ScienceDirect*. Recuperado de [<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272735898000968>].
- NAVARRETE ACUÑA, L. P. (2011). Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula. *Repubib.ubiobio*. Recuperado de [<http://repubib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2110>].
- RENGEL SEMPÉRTEGUI, M. Y., CALLE CORONEL, I.I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Scielo*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S222330322020000300011&script=sci_arttext]
- RISUEÑO, A. E., & MOTTA, I. M. (2015). Familias disejecutivas en niños con conductas disruptivas. *Integración Académica en Psicología*. Recuperado de [<https://integracion-academica.org/antecedentes/17-volumen-3-numero-8-2015/99-familias-disejecutivas-en-ninos-con-conductas-disruptivas>].

- RODRÍGUEZ, C., JIMÉNEZ, J. E., DÍAZ, A., GARCÍA, E., MARTÍN, R., & HERNÁNDEZ, S. (2012, marzo 22). Datos normativos para el Test de los Cinco Dígitos: desarrollo evolutivo de la flexibilidad en Educación Primaria. Redalyc. Recuperado de [<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775003.pdf>].
- ROJAS, E. O., SANTAMARÍA, S. S., & ANACONA, C. R. (2020, enero 30). *Funciones Ejecutivas, Conductas Externalizantes e Internalizantes en Niñas y Adolescentes Expuestas y no Expuestas a un Entorno de Alta Adversidad Social*. *Informes Psicológicos*, revista científica. Recuperado de: [<https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/187>]
- SAMANIEGO, V. C. (2008). El Child Behavior Checklist: su estandarización en población urbana argentina. Repositorio UCA. Recuperado de [<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6107/1/child-behavior-checklist-estandarizacion-samaniego.pdf>].
- SOPRANO, A. M. (2003, julio 1). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*. Recuperado de [<https://www.neurologia.com/articulo/2003237>].
- TARRÉS, S. (2020, enero 30). Niños de 6 a 7 años. *Mamá Psicología Infantil* Recuperado de [<https://www.mamapsicologainfantil.com/ninos-de-6-a-7-anos-como-son-piensen-y-sienten/>].
- TIRAPU-USTÁRROZ, J., MUÑOZ-CÉSPEDES, J. M., & PELEGRÍN-VALERO, C. (2002, abril 1). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*. Recuperado de [<https://www.neurologia.com/articulo/2001311>].
- VÁZQUEZ, P. G. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Revista de Ciencias de la Educación*. Recuperado de [<https://idus.us.es/handle/11441/12857>].
- VERDEJO-GARCÍA, A., & BECHARA, A. (2010, diciembre 31). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Reunido. Recuperado de [<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8895>].

10.3.3 Metodología de la investigación.

American Psychological Association (APA). *Sistema de Normas de citado.*

Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P (2010).
Metodología de la investigación.

Reglamento de Tesis de la Licenciatura de la Facultad de Humanidades “Teresa de Avila”, UCA sede Paraná

11. ANEXOS.

11.1. ANEXO N°: 1.

Test de Colores y Palabras STROOP

Nombre:

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

PARA USO DEL PROFESIONAL

	<u>PD</u>	<u>PT</u>
<u>P</u>		
<u>C</u>		
<u>PC</u>		
$\frac{\underline{P \times C}}{\underline{P + C}} =$		
$\underline{PC - PC' =}$ <u>INTERFERENCIA</u>		

ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	AZUL	VERDE	ROJO
ROJO	AZUL	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	AZUL
AZUL	VERDE	VERDE	AZUL	VERDE
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	ROJO
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	VERDE
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	VERDE	AZUL	AZUL
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	VERDE
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	AZUL

ROJO

AZUL

ROJO

VERDE

ROJO

XXXX

XXXX

XXXX

XXXX

XXXX

ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	AZUL	VERDE	ROJO
ROJO	AZUL	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	AZUL
AZUL	VERDE	VERDE	AZUL	VERDE
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	ROJO
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	VERDE
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	VERDE	AZUL	AZUL
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	VERDE
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	AZUL
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO

VERDE

ROJO

VERDE

AZUL

VERDE

11.2. ANEXO N°: 2.

Test de los 5 dígitos.

Nombre/Name					
Edad/Age	Sexo/Gender	VARÓN MALL	MUJER FEMALL	Fecha/Date	- - -

En cada parte, conforme el examinando vaya respondiendo a una fila, compuesta de 5 elementos, recorra la fila hacia la derecha para ir comprobando si las respuestas que da el sujeto son correctas, haciendo una señal junto al quinto elemento de cada grupo para no perderse. Cuando el examinando dé una respuesta incorrecta rodee el elemento con un círculo. En la parte derecha de la primera fila deberá anotar el tiempo transcurrido y continuar sin detener el cronómetro, anotando el tiempo total empleado en la parte derecha de la segunda fila.

As the examinee reads across, 5 "cards" in each row follow each row right and make a tick mark beside the 5th item in each group. Circle errors as they occur. At the right of the row record the elapsed time and continue with the stopwatch running, recording the total time for the two rows at the right of the second row for each part.

PARTE 1. PROCESOS AUTOMÁTICOS: LECTURA

Diga en el idioma del examinando:

1ª fila: "Quiero que lea un número en cada cuadro: uno, dos ..." (...tres, cuatro, cinco).

2ª fila: "Continúe" (Repita la tarea hasta que el examinando no cometa ningún error).

1	2	3	4	5
5	2	3	1	4

(Pase la página).

"De acuerdo, ahora comience aquí arriba y trabaje lo más deprisa que pueda" (empiece a cronometrar el tiempo).

1 4 3 2 5	4 3 1 5 2	5 4 2 3 1	2 5 1 4 3	1 3 2 5 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS
3 5 4 1 2	1 4 3 2 5	4 1 5 3 2	5 2 1 4 3	2 5 3 1 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS

PART 1. REACTIONS: READING

Say in the language or dialect of the subject:

1st row: "I want you to read one number in each box: one, two ..." (... three, four, five).

2nd row: "Go on" (Repeat the task one or more times until no mistakes are made).

(Turn the page).

"Ok, now begin up here and read this page as quick [y as you can]" (Begin timing).

PARTE 2. PROCESOS AUTOMÁTICOS: CONTEO

Diga en el idioma del examinando:

1ª fila: "Quiero que cuente cuántos asteriscos hay en cada cuadro: uno, dos ..." (...tres, cuatro, cinco).

2ª fila: "Continúe" (Repita la tarea hasta que el examinando no cometa ningún error).

1	2	3	4	5
5	2	3	1	4

(Pase la página).

"De acuerdo, ahora comience aquí arriba y trabaje lo más deprisa que pueda" (Empiece a cronometrar el tiempo).

1 4 3 2 5	4 3 1 5 2	5 4 2 3 1	2 5 1 4 3	1 3 2 5 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS
3 5 4 1 2	1 4 3 2 5	4 1 5 3 2	5 2 1 4 3	2 5 3 1 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS

PART 2. REACTIONS: COUNTING

Say in the language or dialect of the subject:

1st row: "I want you to count the stars in each box: one, two ..." (... three, four, five).

2nd row: "Go on" (Repeat the task one or more times until no mistakes are made).

(Turn the page).

"Ok, now begin up here and read this page as quick [y as you can]" (Begin timing).

PARTE 3: PROCESOS CONTROLADOS: ELECCIÓN

Diga en el idioma del examinando:

- 1ª fila: "Ahora quiero que cuente cuantos números hay en cada cuadro. Recuerde que debe contar los números en lugar de leerlos: uno, dos, tres..." (cuatro, cinco)
- 2ª fila: "Continúe" (Repita la tarea hasta que el examinado no cometa ningún error).

1	2	3	4	5
5	2	3	1	4

(Pase la página).

"De acuerdo, ahora comience aquí arriba y trabaje lo más deprisa que pueda" (Empiece a cronometrar el tiempo).

4 3 2 5	4 3 1 5 2	5 4 2 3 1	2 5 1 4 3	1 3 2 5 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS
3 5 4 1 2	1 4 3 2 5	4 1 5 3 2	5 2 1 4 3	2 5 3 1 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS

PARTE 3: PROCESOS CONTROLADOS: ELECCIÓN

Say in the language of choice of the subject:

- 1st row: "Now I want you to count the number of numbers in each box. Remember to count the numbers instead of reading them: one, two, three..." (four, five)
- 2nd row: "Go on" (Repeat the task one or more times until no mistakes are made).

(Turn the page).

"Ok, now begin up here and read this page as quickly as you can" (Begin timing).

PARTE 4: PROCESOS CONTROLADOS: ALTERNANCIAS

Diga en el idioma del examinando:

- 1ª fila: "Ahora debe contar los números como ha hecho antes, pero cuando llegue a un cuadro con el borde más grueso (señalar), debe cambiar la regla y leer el número: uno, dos, tres..." (cuatro, cinco)".
- 2ª fila: "Continúe" (Repita la tarea hasta que el examinado no cometa ningún error).

1	2	3	4	5
5	2	3	1	4

(Pase la página).

"De acuerdo, ahora comience aquí arriba y trabaje lo más deprisa que pueda" (Empiece a cronometrar el tiempo).

1 4 3 2 5	4 3 1 5 2	5 4 2 3 1	2 5 1 4 3	1 3 2 5 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS
3 5 4 1 2	1 4 3 2 5	4 1 5 3 2	5 2 1 4 3	2 5 3 1 4	TIEMPO TIME	ERRORES ERRORS

PARTE 4: INTENTIO / CHOOSING

Say in the language or dialect of the subject:

- 1st row: "Now you must count the numbers like you did before: but when you come to a box with a point frame (point), you must change the rule and read the number: one, two, three..." (four, five)
- 2nd row: "Go on" (Repeat the task one or more times until no mistakes are made).

(Turn the page).

"Ok, now begin up here and read this page as quickly as you can" (Begin timing).

RESUMEN DE PUNTUACIONES / SCORE SUMMARY

PROCESOS AUTOMÁTICOS	LECTURA / READING		PROCESOS CONTROLADOS INTENTIONS	ELECCIÓN / CHOOSING		INHIBICIÓN / INHIBITION		
	TIEMPO TIME	PC PS		TIEMPO TIME	PC PS	TIEMPO DE ELECCIÓN TIME OF CHOOSING	TIEMPO DE ALTERNANCIA TIME OF SWITCHING	
	ERRORES ERRORS	PC PS		ERRORES ERRORS	PC PS	TIEMPO DE LECTURA TIME OF READING	TIEMPO DE LECTURA TIME OF READING	
	CONTEO / COUNTING			ALTERNANCIA / SWITCHING		PD INHIBICIÓN PS INHIBITION	PD FLEXIBILIDAD PS FLEXIBILITY	
TIEMPO TIME	PC PS	TIEMPO TIME	PC PS	PC PS	PC PS			
ERRORES ERRORS	PC PS	ERRORES ERRORS	PC PS					

11.3. ANEXO N°: 3.

Escala Child Behavior Checklist for Ages 6-12 de Achenbach.

0 No es cierto. 1 Algo o a veces cierto. 2 Muy cierto o frecuentemente cierto.

Coloque una X donde corresponda.

	0	1	2
1. Se comporta como si fuera mucho más chico de lo que es.			
2. Toma alcohol. (Describir).			
3. Discute mucho.			
4. No termina las cosas que empieza.			
5. Disfruta de muy pocas cosas.			
6. No controla esfínteres.			
7. Fanfarronea.			
8. No se puede concentrar, ni prestar atención por un largo rato.			
9. No puede sacarse algunos pensamientos de la cabeza. (Describir)			
10. No puede permanecer sentado. Hiperactividad.			
11. Necesita que los adultos lo ayuden mucho.			
12. Se siente solo.			
13. Se siente confundido, como en una nube.			
14. Llora mucho.			
15. Es cruel con los animales.			
16. Es desagradable con los demás.			
17. Sueña mucho despierto.			
18. Ha intentado deliberadamente lastimarse o suicidarse.			
19. Demanda mucha atención.			
20. Destruye sus propias cosas.			
21. Destruye cosas que pertenecen a otras personas.			
22. Es desobediente en la casa.			

23. Es desobediente en la escuela.			
24. No se alimenta bien como debería.			
25. No se lleva bien con los otros chicos.			
26. No se siente culpable después de haber hecho algo indebido, algo malo.			
27. Es celoso.			
28. No respeta las reglas del hogar, de la escuela ni de otros lugares.			
29. Tiene miedo a ciertos animales, situaciones o lugares que no son la escuela. (Describir).			
30. Tiene miedo de ir a la escuela.			
31. Tiene miedo de pensar o de hacer algo malo.			
32. Cree que tiene que ser perfecto.			
33. Cree que nadie lo quiere.			
34. Creen que los otros se la agarran con él.			
35. Se siente inferior, inútil.			
36. Se lastima mucho accidentalmente.			
37. Se mete en muchas peleas o golpes.			
38. Le hacen muchas cargadas.			
39. Se junta con otros chicos/chicas que se meten en problemas.			
40. Escucha sonidos o voces que no existen. (Describir).			
41. Actúa sin detenerse a pensar.			
42. Le gusta más estar solo que con otros.			
43. Miente o hace trampa.			
44. Se come las uñas.			
45. Se siente nervioso o tenso.			
46. Partes de su cuerpo tiemblan o hacen movimientos nerviosos. (Describir).			
47. Tiene pesadillas.			

48. No es querido por los otros chicos.			
49. Constipación			
50. Es muy miedoso o ansioso.			
51. Se siente mareado			
52. Se siente muy culpable.			
53. Come de más.			
54. Se siente demasiado cansado sin una buena razón.			
55. Tiene sobrepeso.			
56. Tiene problemas físicos que no se deben a una enfermedad médica.			
	Dolores o malestares (ni de estómago ni de cabeza).		
	Dolores de cabeza.		
	Nausea, se siente descompuesto.		
	Problemas de vista (que no se corrigen con lentes). Describir.		
	Erupciones u otros problemas de piel.		
	Dolores de estómago.		
	Vómitos.		
	Otro. Describa.		
57. Ataca a la gente físicamente.			
58. Se rasca la piel u otros partes del cuerpo. Describa.			
59. Juega con sus propias partes sexuales en público.			
60. Juega mucho con sus propias partes sexuales.			
61. Su trabajo escolar es pobre.			
62. Es torpe con movimientos pobremente coordinados.			
63. Prefiere estar con chicos más grandes que con los de su edad.			
64. Prefieres estar con chicos más chicos que con los de su edad.			
65. No quiere hablar.			

66. Repite determinadas conductas una y otra vez. Describir.			
67. Se escapa de la casa.			
68. Grita mucho.			
69. Guarda en secreto cosas para sí.			
70. Ve cosas que otras personas consideran que no están allí. Describir.			
71. Se incomoda, le da vergüenza fácilmente.			
72. Provoca incendios.			
73. Problemas sexuales (Describir)			
74. Se hace notar o se hace el payaso.			
75. Es muy tímido.			
76. Duerme menos que la mayoría de los niños.			
77. Duerme más que la mayoría de los niños durante el día y/o la noche. Describir.			
78. No presta atención o se distrae fácilmente.			
79. Tiene problemas para expresarse. Describir.			
80. Tiene mirada sin expresión.			
81. Roba en el hogar.			
82. Roba fuera del hogar			
83. Guarda muchísimas cosas que no necesita. Describir.			
84. Hace cosa que otros consideran extras. Describir.			
85. Tiene pensamientos que otros consideran extraños o raros. Describir.			
86. Es terco.			
87. Tiene cambios repentinos en el humor o en cómo se siente.			
88. Tiene mucho mal humor.			
89. Es de sospechar mucho.			
90. Dice malas palabras o utiliza lenguaje obsceno.			
91. Habla sobre matarse.			
92. Habla o camina dormido. Describir.			

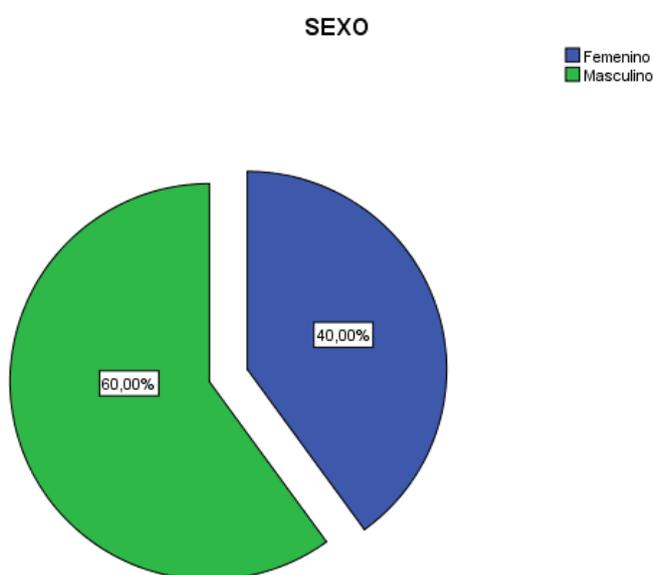
93.	Habla mucho.		
94.	Bromea, fastidia mucho a los otros.		
95.	Tiene un carácter irritable, se saca fácilmente.		
96.	Piensa demasiado en temas de sexo.		
97.	Amenaza con herir, lastimar a la gente.		
98.	Se chupa el dedo.		
99.	Fuma, masca o aspira tabaco.		
100.	Tiene problemas para dormir.		
101.	Falto a la escuela sin permiso.		
102.	No tiene mucha energía.		
103.	Es infeliz, triste o depresivo.		
104.	Es más gritón que los otros chicos.		
105.	Usa drogas (otras que no son alcohol o tabaco). Describir.		
106.	Realiza acciones de vandalismo.		
107.	Incontinencia durante el día.		
108.	Se orina en la cama.		
109.	Lloriquea.		
110.	Desea ser del sexo apuesto.		
111.	No se involucra con otras personas.		
112.	Se preocupa mucho.		
113.	Por favor escriba otro/s problemas que presenta el niño/a que no estaban descriptos en la lista anterior.		

11.4. ANEXO N°: 4.

Salidas de SPSS.

Descripción de la muestra

		SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	16	40,0	40,0	40,0
	Masculino	24	60,0	60,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	



```

DATASET ACTIVATE Conjunto_de_datos2.
SAVE OUTFILE='G:\UCA 2017-2021\Asesoramiento
Metodológico\Proyectos recibidos\2021\Velázquez, '+
'Sofía\Matriz de Datos.sav'
/COMPRESSED.
DESCRIPTIVES VARIABLES=ANSIOSO_DEPRESIVO
EVITATIVO_DEPRESIVO QUEJAS_SOMATICAS P_SOCIALES
P_PENSAMIENTO P_ATENCION P_CONDUCTA_ANTISOCIAL
P_CONDUCTAS_AGRESIVAS CBCL_PUNTUACION
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
NEW FILE.
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
GET DATA /TYPE=XLSX
/FILE='G:\UCA 2017-2021\Asesoramiento
    
```

```

Metodológico\Proyectos recibidos\2021\Velázquez,
Sofía\Matriz de datos.xlsx'
  /SHEET=name 'Hoja1'
  /CELLRANGE=full
  /READNAMES=on
  /ASSUMEDSTRWIDTH=32767.
EXECUTE.
DATASET NAME Conjunto_de_datos2 WINDOW=FRONT.

SAVE OUTFILE='G:\UCA 2017-2021\Asesoramiento
Metodológico\Proyectos recibidos\2021\Velázquez, '+
  'Sofía\Matriz de Datos.sav'
  /COMPRESSED.
SORT CASES BY CONDUCTAS_DISRUPTIVAS (A).
SORT CASES BY SUJETO (A).
DATASET CLOSE Conjunto_de_datos1.
FRECUENCIES VARIABLES=SEXO
  /PIECHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
    
```

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ANSIOSO_DEPRESIVO	40	0	13	5,68	3,696
EVITATIVO_DEPRESIVO	40	0	10	2,78	2,974
QUEJAS_SOMATICAS	40	0	8	1,90	2,550
P_SOCIALES	40	0	18	7,55	5,023
P_PENSAMIENTO	40	0	22	7,85	6,359
P_ATENCION	40	0	19	8,33	5,205
P_CONDUCTA_ANTISOCIAL	40	0	17	7,17	5,078
P_CONDUCTAS_AGRESIVAS	40	0	29	8,10	7,828
CBCL_PUNTUACION	40	9	131	49,35	28,015
N válido (por lista)	40				

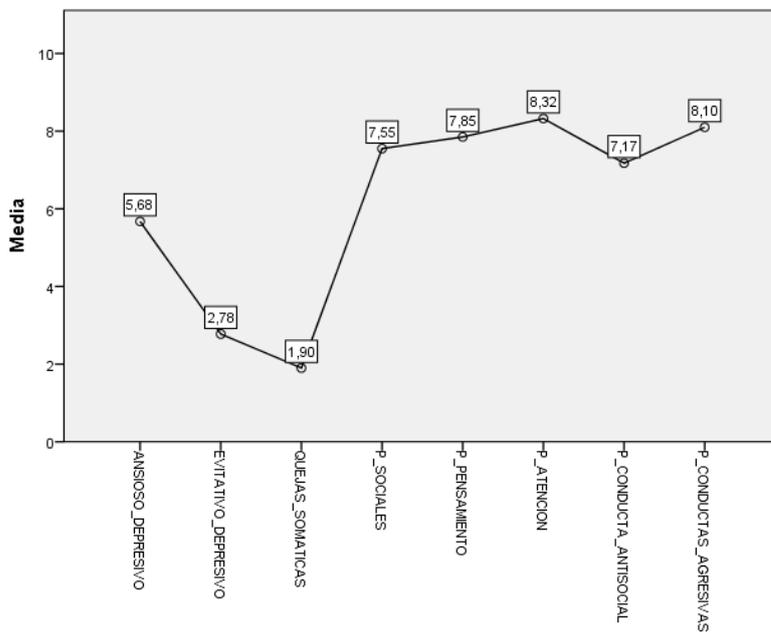
* Generador de gráficos.

```

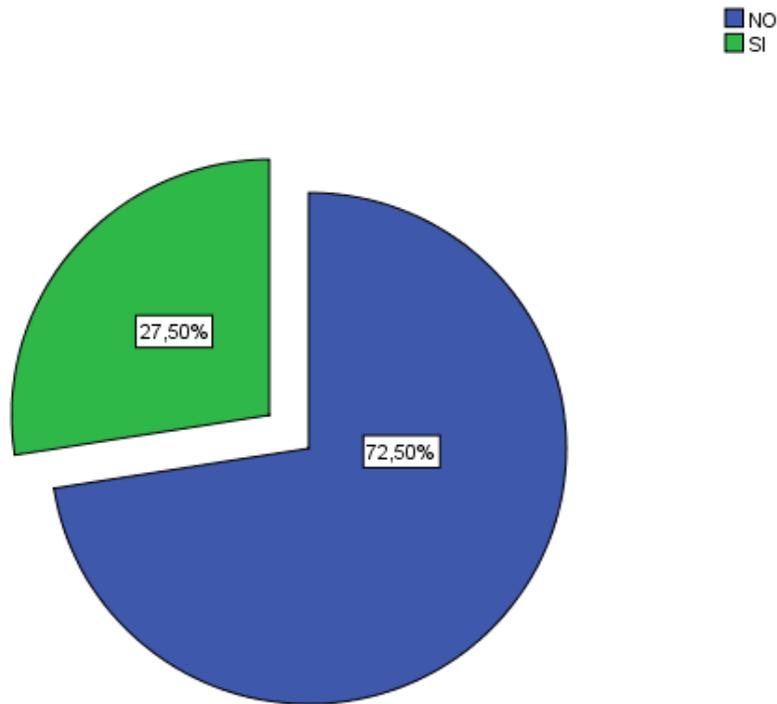
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset"
  VARIABLES=MEAN(ANSIOSO_DEPRESIVO) MEAN(EVITATIVO_DEPRESIVO)
  MEAN(QUEJAS_SOMATICAS) MEAN(P_SOCIALES) MEAN(P_PENSAMIENTO)
  MEAN(P_ATENCION) MEAN(P_CONDUCTA_ANTISOCIAL)
  MEAN(P_CONDUCTAS_AGRESIVAS) MISSING=LISTWISE
  REPORTMISSING=NO
  TRANSFORM=VARSTOCASES (SUMMARY="#SUMMARY"
  INDEX="#INDEX")
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
    
```

```
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: SUMMARY=col(source(s), name("#SUMMARY"))
  DATA: INDEX=col(source(s), name("#INDEX"),
unit.category())
  GUIDE: axis(dim(2), label("Media"))
  SCALE: cat(dim(1), include("0", "1", "2", "3", "4", "5",
"6", "7"))
  SCALE: linear(dim(2), include(0))
  ELEMENT: line(position(INDEX*SUMMARY), missing.wings())
END GPL.
```

GGraph



CONDUCTAS_DISRUPTIVAS



Descriptivos

Estadísticos descriptivos

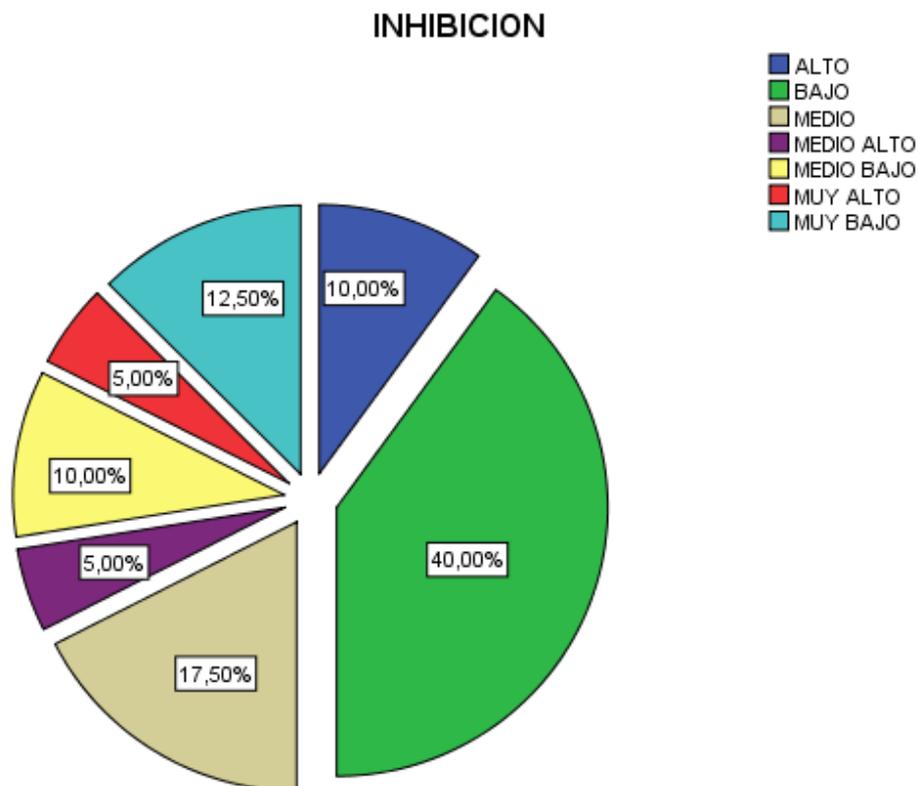
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
INTERFERENCIA	40	-24,3	28,3	9,467	11,7292
N válido (por lista)	40				

```
FRECUENCIES VARIABLES=INHIBICION
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

INHIBICION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido ALTO	4	10,0	10,0	10,0
BAJO	16	40,0	40,0	50,0
MEDIO	7	17,5	17,5	67,5
MEDIO ALTO	2	5,0	5,0	72,5
MEDIO BAJO	4	10,0	10,0	82,5
MUY ALTO	2	5,0	5,0	87,5
MUY BAJO	5	12,5	12,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	



Correlaciones (coeficiente R de Pearson)

Correlaciones

		INTERFERENC IA	CBCL_PUNTU ACION
INTERFERENCIA	Correlación de Pearson	1	-,641**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	40	40
CBCL_PUNTUACION	Correlación de Pearson	-,641**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	40	40

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

GGraph

[Conjunto_de_datos1] G:\UCA 2017-2021\Asesoramiento Metodológico\Proyectos recibidos\2021\Velázquez, Sofía\Matriz de Datos.sav

* Generador de gráficos.

```
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=INTERFERENCIA
  CBCL_PUNTUACION MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: INTERFERENCIA=col(source(s), name("INTERFERENCIA"))
  DATA: CBCL_PUNTUACION=col(source(s),
  name("CBCL_PUNTUACION"))
  GUIDE: axis(dim(1), label("INTERFERENCIA"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("CBCL_PUNTUACION"))
  ELEMENT: point(position(INTERFERENCIA*CBCL_PUNTUACION))
END GPL.
```

Estadísticas de grupo

	CONDUCTAS_DISRUPTIVAS	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
CBCL_PUNTUACION	SI	11	83,73	24,711	7,451
	NO	29	36,31	15,321	2,845

Prueba de muestras independientes

		prueba t para la igualdad de medias		
		t	gl	Sig. (bilateral)
CBCL_PUN TUACION N	Se asumen varianzas iguales	7,33 1	38	,000

NONPAR CORR

```
/VARIABLES=INHIBICION_NUMERICA CBCL_PUNTUACION
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlaciones (Coeficiente Rho de Spearman)

Correlaciones

			INHIBICION	CBCL-PUNTUACION
Rho de Spearman	INHIBICION	Coeficiente de correlación Rho	1,000	-,263
		Sig. (bilateral)	.	,013
		N	40	40
	CBCL_PUNTUACION	Coeficiente de correlación Rho	-,263	1,000
		Sig. (bilateral)	,013	.
		N	40	40

11.5. ANEXO N°: 5.

Consentimiento informado:

Estoy en conformidad de que mi hijo/a _____ realice la resolución de los test a cargo de la tesista Velazquez, Sofía con fines exclusivamente de formación e investigación profesional para la carrera de Lic. en Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina - Facultad “Teresa de Ávila”.

Estoy en conocimiento de que los datos obtenidos serán confidenciales ya acepto que no se realice devolución de resultados.

ACEPTO.

NO ACEPTO.