

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN PREESCOLAR VALORADA SOCIALMENTE

Del Rio Galván María Liliana ¹, Molina López Cecilia Magdalena ²
Universidad Veracruzana, Instituto de Psicología y Educación, Maestría en
Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, México

¹ e-mail: mariald_10@hotmail.com, ² e-mail: cemolina@uv.mx

Resumen. La disciplina de la psicología, desde un punto de vista aplicado, debe considerar al individuo como parte de una sociedad, como representante de las interacciones que se establecen en circunstancias, tiempo y espacio determinados dentro de este sistema social. Esta dimensión psicológica se encuentra inmersa en toda problemática social, la cual no existe de forma per se, sino que reside en un acto de valoración. En este sentido Ribes (2009) afirma que todo acto de comportamiento tiene sentido sólo en términos del contexto social en que tiene lugar, es decir que dicho acto es un acto de valoración del y en el contexto en el que ocurre. El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, es decir es calificado dependiente de a quién afecte y quién lo valore. Enmarcado en esta perspectiva teórica, se elaboró un instrumento para valorar socialmente la conducta disruptiva en el aula de preescolar y se validó a través de un jueceo con los siguientes participantes: tres educadoras, tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar, tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar, y tres compañeros (niños de preescolar de entre 4 y 6 años); los cuales se eligieron porque forman parte de los agentes cercanos entre los cuales el niño establece las interacciones durante el episodio donde se presenta dicho comportamiento.

Palabras clave: Valoración social, conducta disruptiva, juegos de lenguaje.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Reconociendo que toda práctica humana o social constituye una actividad de conocimiento, la ciencia representa sólo un modo de conocer. En este sentido la naturaleza y los límites de la explicación de la ciencia, se evidencian cuando los científicos investigan y formulan teorías bajo el supuesto de que explicar constituye una actividad compleja respecto de la cual existe consenso, sin embargo en la práctica, la explicación científica ha cambiado continuamente de significado en la historia del conocimiento, es decir no existe una explicación legítima acerca de la ciencia, y por tanto un método establecido sobre el cuál se use en las diferentes disciplinas científicas (Ribes, 1984). Quizá sea más conveniente interrogarse acerca del tipo de preguntas de investigación que pueden formularse y su alcance relativo, qué del método establecido que se deba seguir. Sin embargo dicho planteamiento no se restringe únicamente a la forma de las preguntas si no a la cuestión fundamental de *que es lo que se propone conocer*.

Por tanto se requiere del diseño de alguna metodología desprendida del *qué es lo que se propone conocer*. Para ello es necesario partir de algunas premisas Wittgenstenianas: <<formas de vida y juego de lenguaje>>. La segunda, constituye una caracterización de la vida humana en todas sus manifestaciones, concibe al lenguaje como un complejo práctico entre los individuos que comparten costumbres y convenciones de una organización social, se trata de visualizar al lenguaje como convención, no solo como formas o palabras, destacando que forma parte de una actividad o <<forma de vida>>. Dichos juegos dan sentido al individuo y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación.

Una alternativa para la construcción de la ciencia del comportamiento

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

tanto que los fenómenos observados son interpretados como casos de principios generales descritos por la teoría científica.

La medición en la disciplina psicológica

Un elemento fundamental dentro de la investigación aplicada en la psicología es la medición, es decir de qué manera se va a <<medir>> la aplicación de un principio derivado de la investigación básica. Para esto hay que remitirnos a las nociones generales que establece Wartofsky (1987) acerca de la medición, señalan que el proceso de medida está inmerso en cualquier organismo vivo capaz de sobrevivir a través de una sincronía y regularidad. Por tanto la compleja actividad humana implica también medidas de otro orden, definidas a partir del lenguaje, permitiéndonos acceder a las ideas de cosas iguales y diferentes revelando la idea de clases como concepto ordenador. En este sentido conviene valorar *cuáles* son las aplicaciones del proceso de medida en la ciencia, que a su vez pone de manifiesto el pensamiento científico, donde la teoría psicológica hace uso de la medición cualitativa debido a la naturaleza de su objeto de estudio, aun cuando en ella encuentre regularidades que pueden clasificarse cuantitativamente.

Esta noción de medida implica en la práctica científica, el reconocimiento del orden y la conservación de este como una expresión natural del comportamiento humano. Por tanto, partir del orden y la regularidad que expresan los organismos bajo estudio a través de sus actos, expresa también la noción filosófica de valorar los problemas desde su uso en el lenguaje ordinario, que es regular en sus actos pero que también es sensible de modificarse a través del cambio en su entorno, haciendo posible también la lógica de la transformación de las prácticas y juegos de lenguaje.

Los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario

Considerar a la psicología como una ciencia implica definir su dominio u objeto de estudio, a partir del análisis de los fenómenos psicológicos de su uso en el lenguaje ordinario, puesto que no existen problemas propios de la psicología, sino problemas valorados socialmente.

Es evidente que los problemas generados dentro de esta disciplina científica trascienden el nivel puramente técnico de la misma, es decir que se define como una problemática con validez social, la cual legitima las características y circunstancias del comportamiento del sujeto, no como algo aislado e independiente, sino como parte de un sistema de interacciones, es decir que toda práctica psicológica tiene un carácter valorativo, donde lo psicológico se encuentra en la dimensión individual de la relación social a la que pertenece, donde el individuo es la representación de dichas prácticas sociales. El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, e decir calificarlo dependiente de a quién afecte y quién



lo valore. No es un hecho que está ahí como objeto palpable en la realidad o como algo determinado por su existencia.

El marco legal incluido en la dimensión social de la conducta disruptiva en preescolar valorada

El marco legal forma parte de una valoración general de los problemas sociales, por consiguiente se consideran los elementos normativos desprendidos del marco legal que dirige los actuales modelos de intervención en materia educativa y de inclusión. Uno de los principales marcos legales es la declaración de los Derechos Humanos, la cual se considera como el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, (ONU, 1948). En el marco de los derechos humanos, toda persona tiene derecho a recibir educación, en México esta será gratuita y laica y los padres o tutores de los menores tienen la obligación de hacer que sus hijos o pupilos acudan a recibir educación. (CNDH, sin fecha). Así mismo la constitución política de los estados unidos mexicanos, en su artículo tercero, en su reforma al año 2013 señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, mismos que conforman la educación básica; siendo obligatorias.

Dentro del servicio educativo, como en la disciplina psicológica, también se hace uso de <<los juegos del lenguaje>>, los cuales son constituidos a partir de convenciones que se transforman, modifican y renuevan históricamente, es necesario identificar las convenciones que norman la aplicación de un conocimiento psicológico en la educación actual <<educación inclusiva>>.

Conducta disruptiva en el aula de preescolar como dimensión individual dentro de una teoría del comportamiento

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) reconoce que existen áreas de oportunidad que se deben identificar y aprovechar para dar sentido a los esfuerzos y necesidades de los agentes educativos, maestros, padres y madres de familia y estudiantes, que forman parte de la comunidad escolar. Es a través de la Educación básica como se atienden estas necesidades y donde se sientan las bases de los ciudadanos que nuestro país necesita (PEP, 2011).

En el nivel preescolar se espera que los niños tengan un comportamiento dispuesto a aprender más de lo que saben acerca del mundo y que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. Para alcanzarlo es indispensable el cumplimiento de los roles de cada uno de los agentes educativos (niños, docentes, padres, etc.), que intervienen en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el intento del docente por “controlar” el ambiente escolar donde el niño aprende, se generan problemáticas que impiden el desarrollo óptimo de las situaciones de aprendizaje. Una de éstas es la conducta considerada como inadecuada en la

dinámica de trabajo porque interrumpe la interacción con el docente, los alumnos y el material utilizado e impide la adquisición de aprendizajes, esta conducta se denomina como disruptiva, es decir un comportamiento que <<altera>> el contexto donde se efectúa.

OBJETIVOS

A.1. Elaborar un instrumento para valorar socialmente la conducta disruptiva en el aula de preescolar y validarlo a través de un jueceo con los actores involucrados (profesora de preescolar, madres de familia y niños).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Método

En total fueron doce participantes, incluyendo tres educadoras, tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar, tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar. Y tres compañeros <<niños de preescolar de entre 4 y 6 años>>. A los participantes adultos (madres y educadoras) se les aplicó el instrumento en un aula del Jardín de niños para usos múltiples, a los tres niños de entre 11, 9 y 7 años les aplicó el instrumento en su casa con ayuda de las madres. Finalmente a los tres compañeros en su salón de clases fuera del horario de trabajo.

Los materiales utilizados fueron hojas del instrumento para el proceso de validación, lápiz, sillas y mesas. Además de Laptop con Sistema operativo Windows 2007. Cámara de video, Programa estadístico informático SPSS, Office 2013 y Excel 2013.

En la elaboración, aplicación y análisis del instrumento de identificación de conductas disruptivas en niños de preescolar se siguieron estas etapas:

Etapas I. Construcción del instrumento

1. Identificación los elementos histórico-conceptual y empírico del término conducta disruptiva, empezando por analizar los paradigmas desde los cuales se ha estudiado al niño, a la conducta, y los caminos que se han tomado para solucionar esta problemática.
2. Definición operacional y funcional de la conducta disruptiva
3. Distinción de la dimensión psicológica del comportamiento disruptivo, identificando los agentes que participan en las interrelaciones: educadora, madre de familia, hermano, compañero de clases.
4. Identificación de indicadores informativos de cada uno de los actores, con base en la definición funcional de la conducta disruptiva.
5. Redacción de los cuestionamientos del instrumento de valoración social de la conducta disruptiva, dirigido a los agentes mencionados.



6. El instrumento consta de: las preguntas a evaluar, la escala de calificación <<adecuado-inadecuado-no entendí>> y un apartado de observación para mejorar el lenguaje y contenido de los reactivos.

Etapa II. Aplicación del instrumento

7. Llenado del instrumento por tres educadoras y tres de madre de familia.
8. Aplicación de instrumento a hermanos: lectura de reactivos y registro de información con ayuda de las madres
9. Aplicación de instrumento a compañeros: lectura de reactivos, grabación de la entrevista, y registro de información.

Etapa III. Tabulación y análisis de datos

10. Registro de los datos haciendo uso del programa Excel 2013.
11. Exportación de datos al Programa SPSS.
12. Inserción de nomenclatura de acuerdo a variables
 - a) Contexto: escuela=2; familia=1.
 - b) Participantes: hermano=1; madre=2; educadora=3; compañero=4.
 - c) Dimensión: familia=F; escuela dentro del aula=ED; escuela fuera del aula=EF; convivencia=C; juego=J.
 - d) Reactivos: R1, R2, R3, [...] R23.
 - a. Valor para cada reactivo: adecuado=1; inadecuado=2; no entendí=3; y no respondió=4.
13. Inserción de variables de variable nominal complementaria:
 - a) Edad de participante: <<Adultos – niños>>
14. Generación de frecuencias absolutas y porcentuales.
 - a) Por tipo de participante: <<Adultos – niños>>
 - i. Total del instrumento
 - ii. Por dimensiones
 - iii. Reactivo
15. Diseño y captura de las tablas correspondientes a los datos conseguidos, utilizando el formato APA en programa Word:

Etapa VI. Instrumento final

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

17. Reestructuración de algunos reactivos considerando las observaciones pertinentes de los participantes.

EVIDENCIAS

Los resultados obtenidos arrojan la frecuencia relativa de 100% en el instrumento total en los *Adultos* consultados para la categoría de <<Adecuado>> en las dimensiones de Juego y Sub-dimensión de Escuela-fuera del aula. En la misma categoría pero en la dimensión Familia se reporta un porcentaje de 88.9 (ver Tabla A1).

Tabla 1

Frecuencias relativas del total obtenido en cada dimensión en el instrumento de jueceo aplicada los adultos.

Tipo de participante: adulto

Dimensión	Frecuencia relativa			
	Adecuado	Inadecuado	No entendi	
Familia	88.9	09.3	01.9	
Escuela				
	<i>Dentro del aula</i>	91.7	08.3	00.0
	<i>Fuera del aula</i>	100	00.0	00.0
Convivencia	94.4	05.6	00.0	
Juego	100	00.0	00.0	

Tabla 2

Frecuencias relativas del total obtenido en cada dimensión en el instrumento de jueceo aplicado a los niños.

Tipo de participante: niños

Dimensión	Frecuencia relativa			
	Adecuado	Inadecuado	No entendi	
Familia	79.6	00.0	20.4	
Escuela				
	<i>Dentro del aula</i>	66.7	00.0	33.3
	<i>Fuera del aula</i>	100	00.0	00.0
Convivencia	94.4	00.0	05.6	
Juego	100	00.0	00.0	

Para el tipo de participante *niños*, se obtiene un valor de 100% en la categoría de <<Adecuado>> que pertenece a las dimensiones de Juego y sub-dimensión de Escuela-fuera del aula; en la Sub-dimensión Escuela-dentro del aula la cifra porcentual registrada es 66.7%. La categoría <<Inadecuado>>, presenta un 0% en todas las dimensiones para este tipo de participantes (véase Tabla A2).

Los valores porcentuales registrados para cada reactivo en participantes *Adultos*, la categoría <<Adecuado>> se muestra un 100% en los reactivos 4, 5, 16, 17 de la dimensión familia; 7, 9, 10, 11, 23 de la sub-dimensión escuela- dentro del aula y fuera del aula reactivo 21; de dimensión convivencia 8 y 9; y de juego 14 y 15. Por otra parte los reactivos 2 de la dimensión familia y 22 sub-dimensión escuela- dentro del aula arrojan un valor de 66.7%, mismos que tienen 33.3% en la categoría <<Inadecuado>> (véase Tabla A3).



Tabla 4

*Presencia relativa de las respuestas por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de juego

	Dimensión Familia		
	Presencia relativa		
	absoluta	relativa	de error
E01 ¿Cuántas veces me he peleado con mi familia?	50.0	00.0	50.0
E02 ¿Qué es lo mejor de mi familia? ¿Qué cosas me gusta hacer con mi familia?	22.2	00.0	66.7
E03 ¿Cuáles son las reglas que debo seguir? ¿Cuáles reglas se hacen de la familia? ¿Cuáles reglas se hacen de la escuela? ¿Cuáles reglas se hacen de la casa?	22.2	00.0	16.7
E04 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia?	22.2	00.0	16.7
E05 ¿Cuáles reglas me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan menos? ¿Cuáles reglas me gustan más?	22.2	00.0	16.7
E06 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia?	100	00.0	00.0
E07 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia?	100	00.0	00.0
E08 ¿Tengo algunas reglas que me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan menos?	22.2	00.0	16.7
E09 ¿Tengo algunas reglas que me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan menos?	100	00.0	00.0
Dimensión Escuela			
Identificación del aula			
E10 ¿Cuáles cosas me gustan en mi aula?	50.0	00.0	50.0
E11 ¿Qué es lo mejor de mi aula? ¿Qué cosas me gusta hacer en mi aula?	50.0	00.0	50.0
E12 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela? ¿Cuáles reglas de la familia y las reglas de la escuela?	66.7	00.0	33.3
E13 ¿Cuáles son las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	22.2	00.0	16.7
E14 ¿Por qué son diferentes las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	50.0	00.0	50.0
E15 ¿Cuáles reglas me gustan más en la familia y las reglas de la escuela? ¿Cuáles reglas me gustan más en la familia y las reglas de la escuela?	22.2	00.0	66.7
E16 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E17 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
Punto del aula			
E18 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
Dimensión convicciones			
E19 ¿Qué es lo mejor de mi familia? ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	22.2	00.0	16.7
E20 ¿Cuáles son las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E21 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
Dimensión Juego			
E22 ¿Cuáles reglas me gustan en el juego?	100	00.0	00.0
E23 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0

Tabla 3

*Presencia relativa de las respuestas por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de juego

	Dimensión Familia		
	Presencia relativa		
	absoluta	relativa	de error
E01 ¿Cuántas veces me he peleado con mi familia?	22.2	16.7	00.0
E02 ¿Qué es lo mejor de mi familia? ¿Qué cosas me gusta hacer con mi familia?	66.7	22.2	00.0
E03 ¿Cuáles son las reglas que debo seguir? ¿Cuáles reglas se hacen de la familia? ¿Cuáles reglas se hacen de la escuela? ¿Cuáles reglas se hacen de la casa?	22.2	16.7	00.0
E04 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia?	100	00.0	00.0
E05 ¿Cuáles reglas me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan menos? ¿Cuáles reglas me gustan más?	100	00.0	00.0
E06 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia?	22.2	16.7	00.0
E07 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia?	100	00.0	00.0
E08 ¿Tengo algunas reglas que me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan menos?	100	00.0	00.0
E09 ¿Tengo algunas reglas que me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan más? ¿Cuáles reglas me gustan menos?	22.2	16.7	00.0
E10 ¿Cuáles cosas me gustan en mi aula?	100	00.0	00.0
E11 ¿Qué es lo mejor de mi aula? ¿Qué cosas me gusta hacer en mi aula?	22.2	16.7	00.0
E12 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela? ¿Cuáles reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E13 ¿Cuáles son las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E14 ¿Por qué son diferentes las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E15 ¿Cuáles reglas me gustan más en la familia y las reglas de la escuela? ¿Cuáles reglas me gustan más en la familia y las reglas de la escuela?	22.2	16.7	00.0
E16 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E17 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E18 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	22.2	00.0	16.7
Dimensión Escuela			
Identificación del aula			
E19 ¿Cuáles cosas me gustan en mi aula?	100	00.0	00.0
E20 ¿Qué es lo mejor de mi aula? ¿Qué cosas me gusta hacer en mi aula?	22.2	16.7	00.0
E21 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela? ¿Cuáles reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E22 ¿Cuáles son las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E23 ¿Por qué son diferentes las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E24 ¿Cuáles reglas me gustan más en la familia y las reglas de la escuela? ¿Cuáles reglas me gustan más en la familia y las reglas de la escuela?	22.2	16.7	00.0
E25 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E26 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
Punto del aula			
E27 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
Dimensión convicciones			
E28 ¿Qué es lo mejor de mi familia? ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	22.2	16.7	00.0
E29 ¿Cuáles son las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
E30 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0
Dimensión Juego			
E31 ¿Cuáles reglas me gustan en el juego?	100	00.0	00.0
E32 ¿En qué se diferencian las reglas de la familia y las reglas de la escuela?	100	00.0	00.0

Finalmente, los resultados por reactivos en participantes *Niños*, presentan respecto a la categoría de <<Adecuado>> 100% en los reactivos 6, 16 y 18 de la dimensión familia; 22 y 23 de la sub-dimensión escuela-dentro del aula, y 21 en fuera del aula; además de los reactivos 8 y 9 de convivencia y 14 y 15 de la dimensión juego. En la misma dimensión se manifiesta un valor de 33.3% en los reactivos 2 de la dimensión familia, y 12 de la sub-dimensión escuela-dentro del aula. Se muestra un valor de 0% en todas las dimensiones en lo correspondiente a la categoría <<Inadecuado>> (ver Tabla A4).

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se logró demostrar el uso del lenguaje ordinario dentro de la construcción de un problema social a través de la participación de los agentes directos que interactúan con el sujeto donde se presenta el posible comportamiento desajustado a las condiciones de interacción.

Durante la construcción y validación del instrumento se hizo uso de un lenguaje ordinario, es decir un lenguaje convencional donde los agentes inmersos lograran comunicar y comprender el problema social valorado. Esta forma de construcción de los hechos da sentido a los individuos y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación, y que se aprenden directamente de otros que conocen o participan del juego de lenguaje en cuestión, en la forma de un entrenamiento.

En lo relacionado con la construcción del instrumento se tomó en consideración que todo acto de comportamiento se da en situación, es decir es la representación individual de toda práctica social, por tanto es necesario incluir la participación de los agentes que intervienen en dicho interacción. En ese sentido la información utilizada en la elaboración de indicadores del instrumento fue recopilada a partir de elementos existentes dentro de la interacción que tiene el niño con la educadora, madre de familia, hermanos y compañeros de escuela, en una circunstancia y contexto específico. A partir de esta etapa de construcción del instrumento dentro de este proceso, se hace evidente la importancia de los sujetos de interacción en la construcción de un instrumento empleado para la valoración social en situación determinada.

En cuanto a la validación del instrumento se consideró necesario variar la manera de aplicación del instrumento a los niños, esto por las características que presentan, lo cual benefició los datos obtenidos en la investigación, es decir adaptar las condiciones de aplicación para que los niños comprendieran los indicadores del instrumento. En este sentido, los juegos de lenguaje, desde una concepción filosófica, son indispensables en la construcción del problema por parte de todos los actores.

Una vez analizados los datos de los agentes que participaron en la validez del



instrumento, se modificaron dos indicadores del instrumento; principalmente se evidencia que la conducta disruptiva dentro del ambiente del preescolar es valorada como un problema por los sujetos que interactúan con el niño en circunstancias y condiciones específicas, es así como se puede ver aplicado el principio de construcción del conocimiento psicológico, en un primer nivel de análisis, donde se valora la existencia de un problema social haciendo uso del lenguaje ordinario.

Finalmente es importante recalcar que los problemas dentro de la psicología son valorados socialmente por los sujetos a quienes los afecta y no son denominados como problemas por su existencia como tal, de ahí la importancia de considerar el uso del lenguaje ordinario como medio para la construcción de dicho problema. Por lo tanto la situación de interacción donde se da el acto de comportamiento es lenguaje en la medida en que se constituye el ambiente construido en la forma de prácticas compartidas entre los individuos y respecto a las cosas, así que ninguna práctica humana tiene sentido separada de cualquiera de los modos en que ocurre el lenguaje como fenómeno vivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNDH (s.f.). ¿Cuáles son los Derechos Humanos? Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/Cuales_son_Derechos_Humanos.

ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948)

Secretaría de Educación de Veracruz. (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública

Ribes, E. (1984). En busca del alma perdida: un comentario a “Causa, Función, y el Análisis de la Conducta” de Jerry A. Hogan. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1(1), 73-79.

Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 35, 3-17.

Wartofsky, M. W. (1987). La medida. En Autor. *Introducción a la filosofía de la ciencia*. (3a Ed). España: Alianza Editorial, pp. 204-238.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.