



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA ALTERACIÓN DEL
COMPORTAMIENTO EN LA ESCUELA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE EL PORVENIR

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

Br. Ángeles Rodríguez, Ada Fátima

ASESORAS:

Dra. Karla Adriana Azabache Alvarado

Mg. Lorena Villanueva Flores

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicometría

TRUJILLO – PERÚ

2016

Página del jurado

Dra. Karla Adriana Azabache Alvarado
PRESIDENTA DEL JURADO

Mg. Lorena Villanueva Flores
SECRETARIA DEL JURADO

Lic. Ronald Castillo Blanco
TECER MIEMBRO DEL JURADO

Dedicatoria

A Dios, por permitir que logre este objetivo que es un peldaño más que me acerca a la meta de ser psicóloga.

A mis padres, por haber sido mi soporte en todo este camino, por apoyarme en mi toma de decisiones y por enseñarme grandes valores.

Ada Fátima

Agradecimiento

Sr. Ibañez, Sr. Gonzales y Sr. Collave, gracias por haberme permitido el acceso para recolectar los datos en las instituciones que se encuentran bajo su dirección.

Docentes de educación primaria de las instituciones educativas José Carlos Mariátegui, Virgen del Carmen y Francisco Lizarzaburo que aceptaron participar en la investigación y aportaron a la misma con su valioso tiempo para responder el instrumento.

Luis, gracias por el valioso tiempo que me regalaste ayudándome con el procesamiento de datos en Excel.

Br. Fátima Ángeles Rodríguez.

Declaratoria de autenticidad

Yo Ada Fátima Ángeles Rodríguez con DNI N° 71421383, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Br. Ada Fátima Ángeles Rodríguez

Presentación

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo presento ante ustedes la Tesis titulada: Propiedades Psicométricas de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en Estudiantes de Primaria de Instituciones Educativas Públicas de El Porvenir, la misma que someto a vuestra consideración y espero que cumpla con los requisitos de aprobación para obtener el título Profesional de Licenciada en Psicología.

La autora.

ÍNDICE

Página del jurado	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Presentación	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1. Realidad Problemática	12
1.2. Trabajos previos:.....	17
1.3. Teorías relacionadas al tema	18
1.3.1. Categorías de trastornos de comportamientos perturbadores	18
1.3.2. Enfoques de intervención.....	21
1.3.3. Requisitos para un instrumento de medición	23
1.4. Formulación del problema	24
1.5. Justificación del estudio	24
1.6. Objetivos	25
II. MÉTODO.....	25
2.1. Diseño de investigación	25
2.2. Variables, operacionalización	26
2.3. Población y muestra.....	27
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	29
2.5. Métodos de análisis de datos	32
2.6. Aspectos éticos	33
III. RESULTADOS.....	34

IV.DISCUSIÓN.....	39
V. CONCLUSIONES.....	43
VI.RECOMENDACIONES.....	44
VII.REFERENCIAS	45
ANEXOS.....	48
Anexo 1. Prueba de normalidad.....	48
Anexo 2. Prueba de diferencias	48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución de la población de los estudiantes de educación primaria de las instituciones educativas públicas más representativas y donde se tuvo acceso de El Porvenir.</i>	27
Tabla 2. <i>Muestra probabilística por racimos de los estudiantes de primero a sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas públicas más representativas y donde se tuvo acceso de El Porvenir.</i>	28
Tabla 3. <i>Índices de homogeneidad ítem-total corregido del ACE</i>	34
Tabla 4. <i>Estructura Factorial del ACE</i>	35
Tabla 5. <i>Índices de ajuste del modelo estimado al modelo teórico según AFC</i>	36
Tabla 6. <i>Índices de consistencia interna del ACE</i>	37
Tabla 7. <i>Normas percentil del ACE</i>	37
Tabla 8. <i>Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en el ACE, según sexo</i>	48
Tabla 9. <i>Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en el ACE, según edad</i>	48
Tabla 10. <i>Prueba de diferencias en el ACE, según sexo</i>	48
Tabla 11. <i>Prueba de diferencias en el ACE, según edad</i>	49

RESUMEN

El presente estudio tuvo como finalidad determinar las propiedades psicométricas de la escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir. La muestra obtenida mediante muestreo probabilístico por racimos estuvo conformada por 300 estudiantes de las tres instituciones públicas más representativas del distrito en mención, de ambos sexos y con edades comprendidas entre 6 y 11 años. Los resultados mostraron una buena confiabilidad en el factor 1 con un Alfa de .83; así mismo una confiabilidad respetable en el factor 2 con un Alfa de .70. Respecto a la validez, se evidenció un ajuste aceptable en el modelo unifactorial y un buen ajuste en el modelo bifactorial, el cual representa el mejor constructo, tanto para medir como para explicar la variable en la muestra ya mencionada. Los dos factores explican juntos el 41.1% de la varianza. Finalmente se encontraron diferencias significativas por edades en el primer factor y en la prueba total, a partir de las cuales se obtuvieron las normas percentiles. Se concluye que la escala ACE presenta una buena validez y muy buena confiabilidad, siendo un instrumento útil para su aplicación en el campo educativo.

Palabras clave: Alteración del comportamiento en la escuela, propiedades psicométricas, validez de constructo, confiabilidad y normas percentiles.

ABSTRACT

This study aimed to determine the psychometric properties of the *Disturbance of Behavior at School Scale* on elementary students from El Porvenir schools. The sample was obtained through probabilistic and stratified sampling, it had 300 students of the 3 most representative public schools from the mentioned district, of both sexes and with ages between 6 and 11 years old. The Cronbach's Alpha on the factor 1 was .83, which means that it has a good reliability. Also, the Cronbach's Alpha on the factor 2 was .70, which means that it has a respectable reliability. It was showed an acceptable adjustment on the unifactorial model and a good adjustment on the bifactorial model, which is the best construct not only to size, but also to explain the variable for the sample that is mentioned. Both factors explain together 41.1% of the variance. Finally, there were significant differences of ages on the first factor and on the whole test and considering that, percentile norms were built. In conclusion, the ACE scale presents a good validity and a very good reliability, being a usefull instrument on the educative field.

Keywords: Disturbance of behavior at school, psychometric properties, validity of the construct, reliability and percentile norms.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

Se han considerado como temas transversales a la alteración del comportamiento en la escuela y a los trastornos disocial y desafiante, a la inseguridad ciudadana y a la disciplina en las escuelas, los cuales son desarrollados a continuación con una visión panorámica de la realidad problemática.

En primer lugar, la inseguridad ciudadana es una de las mayores preocupaciones actuales en el Perú. Tomando como referencia los detalles descritos en el último informe técnico publicado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2016) en el mes de Junio del presente año, a nivel nacional, el 32.5% de la población peruana, con edades comprendidas desde los 15 años a más y perteneciente al área urbana, fue víctima de algún hecho de tipo delictivo. Así también, en ciudades que contienen a partir de los 20 mil habitantes, dicha cifra alcanzó el porcentaje de 34.8%. Por otro lado, en centros poblados urbanos que tienen entre 2 mil y menos de 20 mil habitantes, el 26,4% fueron víctimas de algún hecho de carácter delictivo, esto según los resultados que corresponden al último semestre analizado, es decir de Octubre del 2015 a Marzo del 2016. En comparación con el semestre que corresponde de Septiembre 2015 a Febrero 2016, respecto a los centros poblados urbanos que poseen entre 2 mil y menos de 20 mil habitantes, la cifra cambió en 3.6 puntos, de 22.8% a 26.4%.

En la región La Libertad, el porcentaje de percepción de inseguridad en personas entre 15 y más años fue del 90% según el informe de Octubre del 2015 a Marzo del 2016 del INEI (2016). Así también, el porcentaje de víctimas de algún hecho delictivo entre 15 y más años de edad en la ciudad de Trujillo se viene incrementando de 33.2% a 34.8% haciendo una comparación de los resultados del informe de Octubre del 2014 a Marzo del 2015 y los del informe de Octubre del 2015 a Marzo del 2016.

El INEI (2016) aclara que se entiende por hechos delictivos, las conductas

infracionales del derecho penal, ya sea contra la vida, la salud, la libertad, el patrimonio, la seguridad pública, etc.; conductas que están incluidas dentro de los criterios diagnósticos del trastorno antisocial de la personalidad; trastorno que podrían desarrollar más adelante los niños con trastorno de conducta disocial que no sean atendidos con una evaluación correspondiente y una posterior intervención eficiente. He aquí la importancia de contar con un instrumento adaptado a la población con el cual realizar primero una evaluación a dichos niños.

En segundo lugar, existen datos estadísticos que corresponden a los trastornos como el disocial y el negativista desafiante, los cuales están contenidos en el constructo de alteración del comportamiento en la escuela y son descritos en el DSM – IV por la American Psychiatric Association (APA, 2000).

Respecto a la prevalencia del trastorno disocial, la APA (2000) refiere, según las estadísticas mundiales que ha recogido, que éste se ha incrementado en las últimas décadas, puede ser mayor en núcleos urbanos que en rurales, aunque las tasas varían dependiendo de la población y los métodos de análisis. Los estudios de población general muestran tasas entre menos del 1% y más del 10% que son mayores en hombres que en mujeres. Además, es uno de los más frecuentemente diagnosticados en los centros de salud mental para niños.

Así también, en relación a la prevalencia del trastorno negativista desafiante, la APA (2000) afirma que se han hallado tasas entre el 2 y el 16% en función de la población y métodos de evaluación.

En tercer lugar, Arias, Ayuso, Gil y González (2009) afirman que ha habido un incremento de situaciones conflictivas en los últimos años, las cuales están relacionadas con la alteración del comportamiento de los alumnos. Agregan que hay variados factores que afectan a esta realidad, tales como las características personales del alumno, sus capacidades y personalidad, el contexto sociofamiliar y el escolar. Así mismo mencionan que los medios de comunicación muestran diariamente casos dramáticos de violencia de padres a hijos, entre ambas figuras parentales y de los mismos hijos hacia los padres, además de violencia en el deporte, intolerancia entre los adolescentes ante la

diversidad, etc.

Según Martínez, Valdés y Vales (2010) se reconoce la importancia de la disciplina incluso como elemento pedagógico. Había sido considerada como un tema secundario respecto a las prioridades en cuanto a las preocupaciones de los docentes y ha pasado a ser la preocupación de primer orden; sin embargo, debido a las dificultades para manejarla, la cantidad de casos de alteraciones del comportamiento se acrecienta.

Para diversos autores, el manejo de la disciplina es una de las habilidades que debe poseer el docente, quien es una autoridad en el aula de clase, responsable de generar relaciones armoniosas con los estudiantes y entre ellos mismos. (Fierro, 2005; Gotzens, 1997; Martínez et al., 2010; Sús, 2005; Ramos, Rico, Vázquez y Villanueva, 2005). Sin embargo, desgraciadamente, según Sús (2005), por lo general, los docentes no tienen conocimientos sobre estrategias eficaces para manejar la disciplina y adoptan una actitud autoritaria o permisiva en vez de un estilo democrático.

Sús (2005) identificó tres formas de actuación de los maestros frente a la indisciplina. La primera es la inflexibilización o rigidización de las normas, es decir, se procura que se cumpla la norma sin que los estudiantes comprendan su verdadera función y se castiga como estrategia para corregir. La segunda es el establecimiento de normas inconsistentes, es decir, que no están claras, cambian y no son coordinadas de acuerdo a la tarea, lo que origina informalidad y ausencia de respeto. La tercera es el debilitamiento del cumplimiento de la norma, los maestros casi no intervienen para regular las normas.

En una investigación realizada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004) sobre 14 escuelas efectivas chilenas en sectores de pobreza -10 municipales y 4 particulares, 8 urbanas y 6 rurales, todas de más de 700 estudiantes – se manifiesta en cuanto a la disciplina en las aulas que es en todas las escuelas un tema de que se prioriza; sin embargo, las formas que se emplean para el manejo de la misma

no son iguales. La investigación señalada menciona también que son algunas las escuelas que han alcanzado una disciplina favorable por medio del uso de conjunto de reglas y normas que son inflexibles. Otras escuelas del grupo mencionado han logrado el manejo de la disciplina estableciendo una relación, tanto con los niños, como con sus familias, la cual se caracteriza por ser muy cercana y afectuosa.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004) observaron que en esas 14 escuelas chilenas el tema respecto a las ventajas que tiene la disciplina se toca frecuentemente tanto con los niños, como con los padres de familia, haciendo uso de recursos como los murales, los momentos de clases, los tiempos libres como los recreos y las reuniones de asignatura. Es así que concluyeron que el uso frecuente y permanente de refuerzos positivos es una de las estrategias que más se emplean. Agregaron que toda la escuela, incluyendo a los docentes motivan y otorgan premios por la conducta positiva de los niños, esto lo hacen por medio de muestras de afecto y de reconocimientos públicos.

En caso de estudiantes con problemas de disciplina, comentan el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004), que no los descalifican, sino que se trata de eliminar las conductas de ese tipo mediante las relaciones cercanas, además de demostrarles la preocupación por ellos y resaltando en público y en presencia de los compañeros las buenas y aceptables conductas. Además se responsabiliza a los niños de su comportamiento, es decir, se les informa sobre las sanciones y los estudiantes asimilan las consecuencias que tienen cada una de sus conductas.

En el Colegio Polivalente de La Pintana, según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004), el tratamiento a los estudiantes con problemas conductuales es abordado por el equipo de apoyo, conformado por tres psicólogos, dos psicopedagogas y un neurólogo externo a quien el colegio paga por la atención. Este equipo contribuye significativamente a la labor de los docentes, debido a que la carga

de asignaturas no le da posibilidades de hacerse cargo de ellos de manera directa. Dicho equipo realiza terapia individual para a los niños y a sus respectivos apoderados haciendo uso de una lógica que corresponde a la intervención de tipo sistémica y estratégica. Adicionalmente desarrollan diversos talleres de temática variada para hacerle frente a esta problemática. Por otro lado, observaron el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004) que se hacen intentos de responsabilizar a los apoderados de los estudiantes por las conductas que sus hijos manifiesten, esto se hace tanto en reuniones, así como también mediante conversaciones. En dos de las escuelas, incluso deben firmar un compromiso que especifica qué tan responsables son y qué tan relevante es la intervención directa de los apoderados en las conductas que los niños manifiestan. Los padres de dichas escuelas valoran de manera muy grande la oportunidad de que sus niños sean educados ahí, y por ese mismo motivo se esfuerzan mediante un frecuente ejercicio de concientización con la finalidad de que sus hijos no desaprovechen la gran oportunidad a causa de conductas inaceptables. Otra observación del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004) es que disciplina de carácter bueno también se manifiesta en los docentes. Cuando un nuevo profesor se integra a las escuelas se le explican las reglas de las instituciones y la forma cómo se opera en la misma, además de evaluarlo y corregirle de manera constante. Los profesores que laboran en estas escuelas son un verdadero ejemplo de disciplina para sus estudiantes porque jamás llegan tarde al centro educativo, si ocasionalmente faltan lo hacen muy poco y además cumplen con lo que han prometido. Se hace un esfuerzo importante por educar a los niños en un ambiente de ayuda, respeto y solidaridad entre los colaboradores de la institución, que sin duda, contribuye a disminuir posibles situaciones de indisciplina.

Respecto a esta problemática en Perú, según un estudio realizado por el Ministerio de Educación del Perú (2006), se tienen docentes que solo actúan con el interés de mantener el orden y controlar conductas inadecuadas, en

cambio otros optan por la aplicación de estrategias de manera integral para que además de satisfacer los intereses mencionados se fomente el aprendizaje activo en los estudiantes. Para ello estimulan en los estudiantes el alto interés, la atención y compromiso con la actividad que ejecutan, propiciando un clima en el que se puede aprender. Las estrategias que se identificaron en las aulas analizadas incluyen temas importantes como la motivación, los juegos y dinámicas que se desarrollan con los estudiantes, la atención específica tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes, el trabajo hecho en grupo, el refuerzo positivo de las conductas deseadas, la competencia con los demás compañeros, la cooperación durante el trabajo que se esté desarrollando, las normas que se acordaron previamente y las responsabilidades de cada uno de los miembros del grupo, la figura del que cumple la función de brigadier y/o policía escolar en el aula y en el centro educativo, el diálogo cuando se desarrolla la asignatura de tutoría, las notas, los puntos adicionales, el comunicado de lo que los docentes esperan de sus estudiantes, mientras otros prefieren emplean el castigo tanto físico como verbal.

Por último, la carencia de un instrumento que mida el constructo en estudio a nivel local es parte también de la problemática, por ello se seleccionó para ser adaptado en la población elegida.

Habiendo considerado la problemática correspondiente al tema de eje que es la alteración del comportamiento en la escuela, con los trastornos que la componen, además de los temas transversales como son la inseguridad ciudadana y la disciplina escolar; se realizó el presente estudio, esperando dar un aporte para mejorar el contexto ya descrito.

1.2. Trabajos previos:

Sotelo, Sotelo y Domínguez (2011), en su investigación Propiedades Psicométricas de la Escala de Alteración del Comportamiento en la Escuela (ACE), tuvieron una muestra de niños peruanos de 1er a 6to grado de educación primaria pertenecientes a escuelas públicas y privadas de Lima, obtuvieron una confiabilidad aceptable a través del método de consistencia interna (alpha de Cronbach de .937), así como evidencia de estructura interna del test, validez

factorial (dos factores que explican el 61.986% de varianza) y de validez criterial, resultados que sustentan la validez y confiabilidad del instrumento para ser usado como método de valoración de alteraciones conductuales en estudiantes del 1er a 6to de educación primaria.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Los ítems de la escala Alteración del Comportamiento en la Escuela fueron redactados a partir de las categorías descritas en los manuales de clasificación diagnóstica DSM-IV Y CIE -10 respecto a los trastornos de comportamientos perturbadores, los cuales suponen un alejamiento del comportamiento habitual de los miembros de la sociedad.

Por otro lado, Arias et al. (2009) plantean tres enfoques para la intervención correspondiente en estos casos, el clínico, el cognitivo conductual y el sistémico. Proponen seguir un marco de modelo interactivo, sistémico y multidimensional de la alteración comportamental, sin descartar los demás enfoques, puesto que se considera que no son incompatibles entre sí y que incluso podrían ser aplicados simultáneamente.

1.3.1. Categorías de trastornos de comportamientos perturbadores

1.3.1.1. El comportamiento disocial y el comportamiento negativista

Estos comportamientos son considerados por la APA (2000), en el DSM IV, dentro del grupo de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, como trastornos de comportamientos perturbadores.

Respecto al diagnóstico diferencial del comportamiento disocial y el comportamiento negativista desafiante según lo que APA (2000) publicó en el DSM IV, el trastorno negativista desafiante incluye algunas características que se observan en el trastorno disocial, tales como la desobediencia y oposición a las figuras de autoridad, pero no incluye el patrón persistente de las formas de comportamiento más graves, que implican la violación de los derechos básicos de otras personas o de las normas sociales propias de la edad del sujeto. En caso que el patrón comportamental del sujeto satisfaga los criterios tanto del trastorno disocial

como de trastorno negativista desafiante, el diagnóstico de trastorno disocial debe ocupar el lugar prioritario y el trastorno negativista desafiante no debe ser diagnosticado.

1.3.1.2. Trastorno disocial

Los criterios para el diagnóstico del trastorno disocial según la Organización Mundial de la Salud (1992), tal como publicó en el CIE -10, están conformados en primer lugar por un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres o más de criterios que a continuación se describen en cuatro grupos, aclarando que deben presentarse durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses:

La OMS (1992) menciona en el primer grupo de criterios referido a la agresión a personas y animales, a menudo fanfarronear, amenazar o intimidar a otros, iniciar peleas físicas, utilizar un arma que puede causar daño físico grave a otras personas como un bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola, etc., manifestar crueldad física con personas, manifestar crueldad física con animales, robar enfrentándose a la víctima como atacar con violencia, arrebatarse bolsos, extorsionar, robar a mano armada, forzar a alguien a una actividad sexual.

Así también, la OMS (1992) en el segundo grupo sobre destrucción de la propiedad incluye las conductas de provocar deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves, destruir deliberadamente propiedades de otras personas.

Además, en el tercer grupo respecto a fraudulencia o robo, la OMS (1992) incluye violentar el hogar, la casa o el automóvil de otra persona, mentir a menudo para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones, robar objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima como robar en tiendas, pero sin allanamientos o destrozos.

En un cuarto grupo es sobre violaciones graves de normas, la OMS (1992) incluye permanecer a menudo fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad, escaparse de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo, o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo, soler hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad.

Además, sostiene la OMS (1992) que el trastorno disocial provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral y si el individuo tiene 18 años o más, no cumple criterios de trastorno antisocial de la personalidad.

1.3.1.3. Trastorno negativista desafiante

Los criterios para el diagnóstico del trastorno negativista desafiante tal como la OMS (1992) publicó en el CIE -10, son en primer lugar un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que dura por lo menos 6 meses estando presentes cuatro (o más) de los siguientes comportamientos: a menudo se encoleriza e incurre en pataletas, a menudo discute con adultos, a menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas, a menudo molesta deliberadamente a otras personas, a menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento, a menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros, a menudo es colérico y resentido, a menudo es rencoroso o vengativo.

La OMS (1992) aclara que debe considerarse que se cumple un criterio sólo si el comportamiento se presenta con más frecuencia de la observada típicamente en sujetos de edad y nivel de desarrollo comparables.

Además, el trastorno de conducta, afirma la OMS(1992), provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral, los comportamientos en cuestión no aparecen exclusivamente en el

transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo y no se cumplen los criterios de trastorno disocial, y si el sujeto tiene 18 años o más, tampoco los de trastorno antisocial de la personalidad.

1.3.1.4. Trastorno de comportamiento perturbador no especificado

Respecto a los criterios para el diagnóstico del trastorno de comportamiento perturbador no especificado la OMS (1992) afirma que esta categoría incluye trastornos caracterizados por un comportamiento negativista desafiante que no cumple los criterios de trastorno negativista desafiante. Por ejemplo, incluye cuadros clínicos que no cumplen todos los criterios ni de trastorno negativista desafiante ni de trastorno disocial, pero en los que se observa deterioro clínicamente significativo.

1.3.2. Enfoques de intervención

1.3.2.1. Enfoque clínico de intervención

Para intervenir en estos casos, según Arias et al. (2009), los docentes deben facilitar la derivación de casos a los profesionales oportunos, ya sea a psicólogos o médicos, informarles sobre el o los casos con consentimiento de la familia, adoptar medidas conjuntas con dichos profesionales y realizar un seguimiento sistemático.

1.3.2.2. Enfoque cognitivo conductual de intervención

Esta intervención, para Arias et al. (2009), con la intervención multidisciplinaria del psicólogo, psicopedagogos, orientadores y docentes produce cambios personales mediante técnicas de modificación de conducta y terapia racional emotiva, tales como manejo de refuerzos y castigos, suspensión temporal, tiempo fuera o time-out, extinción, ABC antecedente-conducta-consecuente, reestructuración de pensamientos negativos o irracionales, autoconocimiento, autocontrol emocional como respiración, relajación, meditación, imaginación, retroalimentación, entrenamiento en habilidades sociales, potenciación de la autoimagen, resistencia a la frustración, tratamiento del estrés, técnicas de modelado, dramatizaciones/ role playing, etc.

1.3.2.3. Enfoque sistémico de intervención

Según Arias et al. (2009), este enfoque parte de la idea de que un problema dado en una parte del sistema afecta y es responsabilidad de los demás miembros del sistema, y es así que hay muchos agentes responsables del cambio. En este modelo interactivo, sistémico y multidimensional de la alteración comportamental, Arias et al. (2009) han considerado tres dimensiones.

Según Arias et al. (2009), la primera dimensión o factor incluye las características cognitivas y emocionales del estudiante. En la aparición y mantenimiento de alteraciones del comportamiento de un estudiante es esencial conocer todas las atribuciones, emociones, valores, percepciones y vivencias de dicho estudiante respecto de la escuela, la familia y respecto de sí mismo.

El nivel intelectual o las dificultades de aprendizaje, afirman Arias et al. (2009) que pueden provocar la manifestación de algunos problemas de conducta. Sobre esto, los autores refieren que cuando un estudiante no es capaz de entender las explicaciones en clase y no está motivado para aprender, se entretendrá interactuando con otros compañeros, lo que puede ser percibido por el profesorado y compañeros como una molestia. Así también, una alta capacidad intelectual a veces está relacionada con problemas de conducta. Si el estudiante se aburre en clase puede manifestar también conductas disruptivas.

A nivel emocional, una baja autoestima, problemas afectivos, dificultades de integración o de habilidades sociales suelen manifestarse en la conducta, añaden Arias et al. (2009).

Para Arias et al. (2009), en la segunda dimensión centrada en el contexto escolar intervienen diversas variables, como pueden ser los compañeros de la clase en la que se encuentra el estudiante, el nivel de aprendizaje, la conducta, el nivel sociocultural de los mismos.

Así también influirá la experiencia, continuidad, estilo educativo, modo de enfrentarse al problema del profesorado. Arias et al. (2009) mencionan las variables interpersonales como el apoyo que recibe del centro, de sus compañeros, la coordinación que exista a la hora de intervenir compartiendo unas mismas pautas y criterios, la ubicación del centro, la organización del tiempo de recreo, la posibilidad de realizar programas de tutoría, etc.

Finalmente, Arias et al. (2009), proponen entender una última dimensión centrada en torno al contexto sociofamiliar, es decir, todas aquellas actitudes y relaciones que provengan de un núcleo familiar y social más o menos extenso que puede estar influyendo en un sistema actitudinal del estudiante coherente con el tipo de comportamiento que está percibiendo. Los autores consideran que las pautas educativas que siguen los padres o responsables familiares, el tipo de recursos sanitarios, de ocio o educativos a los que tienen acceso, la dinámica sociocultural, el clima afectivo de la familia, su situación económica, su nivel cultural, los antecedentes familiares, los problemas de pareja, los acontecimientos vitales que han podido influir en la familia, las expectativas de los padres en relación a su hijo, la percepción del problema.

1.3.3. Requisitos para un instrumento de medición

1.3.3.1. Confiabilidad

Respecto a la confiabilidad, los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que es el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200).

Además afirman que existen varios procedimientos que arrojan coeficientes de fiabilidad de un instrumento de medición, según Hernández et al. (2014), “La mayoría oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición” (p.209).

1.3.3.2. Validez

Para Hernández et al. (2014), la validez es el “Grado en que un instrumento en verdad mide la variable que busca medir” (p.200).

Así también sobre la validez de constructo, Hernández et al. (2014) explica que “se refiere a qué tan bien un instrumento representa y mide un concepto teórico” (p. 203). Sostiene además que esta presenta tres etapas fundamentales. Una primera etapa en la que se hace una revisión bibliográfica del constructo y se establece la relación entre el mismo y los conceptos incluidos en él, una segunda fase en la que se hace una asociación estadística de los conceptos y las correlaciones son analizadas con cuidado, finalmente una fase en la que se interpreta la evidencia empírica según el nivel de validez de constructo de la medición realizada.

1.4. Formulación del problema

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir?

1.5. Justificación del estudio

La presente investigación es de relevancia social porque permite atender de modo preventivo y con una mirada proyectada al futuro, una problemática relevante en estos tiempos, como es la inseguridad ciudadana. Así también, al poder realizar evaluaciones con un instrumento adaptado, se ayudará con el paso previo para que el comportamiento en las escuelas mejore, se generará un clima de paz para el aprendizaje de los estudiantes y se atenderá la disciplina que es la preocupación de primer orden de los docentes. Sin embargo, si no se cuenta primero con un instrumento para medir el constructo en estudio, nada de lo mencionado es posible.

Así también, es de implicación práctica al permitir recoger información objetiva que oriente los procesos de evaluación e intervención respecto a la alteración del comportamiento en la escuela en los estudiantes de primaria de instituciones públicas de El Porvenir.

Presenta además valor teórico puesto que habiéndose encontrado una buena validez del instrumento, se puede afirmar que representa y mide el constructo de alteración del comportamiento en la escuela.

Por último, es una investigación de utilidad metodológica porque contribuye con un instrumento que puede ser empleado para evaluar la alteración del comportamiento en los estudiantes de las escuelas públicas del distrito El Porvenir.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar las propiedades psicométricas de la escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir.

1.6.2. Objetivos específicos

- Encontrar la validez de constructo de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir.
- Hallar la confiabilidad por consistencia interna de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir.
- Obtener los baremos percentiles de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

La presente investigación es de diseño psicométrico que según Alarcón (2013):

Constituye un área de trabajo sumamente fértil y activa, emparentada con la investigación correlacional, aunque posee su espacio propio en la investigación psicológica. Ha enfocado su atención en el análisis de conductas complejas, con miras a descubrir su naturaleza, y en trabajos

orientados a crear y estandarizar tests y escalas de medición psicológica.
(p.222)

2.2. Variables, operacionalización

VARIABLE	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Escala de medición
<p>Alteración del Comportamiento en la escuela</p>	<p>Arias et al. (2009) asumen como alteración del comportamiento en la escuela al comportamiento que altera o es susceptible de alterar el funcionamiento normalizado de las actividades escolares.</p>	<p>Se asumen las definiciones y puntajes obtenidos en la Escala ACE.</p>	<p>La variable es unidimensional</p>	<p>Escala de intervalo: González y Pérez (2012) explican que si los valores se pueden comparar, ordenar y se pueden establecer igualdades de intervalos o diferencias entre ellos se dice que se miden en escala de intervalos.</p>

2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

La población estuvo conformada por 600 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 6 y 11 años, de educación primaria, de las 3 instituciones educativas públicas más representativas pertenecientes al distrito El Porvenir de Trujillo.

Tabla 1.

Distribución de la población de los estudiantes de educación primaria de las instituciones educativas públicas más representativas y donde se tuvo acceso de El Porvenir.

Institución Educativa	Total	%
I.E. N° 01	234	38.5%
I.E. N° 02	186	31.1%
I.E. N° 03	180	30.4%
Total	600	100%

2.3.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 6 y 11 años, de educación primaria, de las 3 instituciones educativas públicas más representativas pertenecientes al distrito El Porvenir de Trujillo.

Tabla 2.

Muestra probabilística por racimos de los estudiantes de primero a sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas públicas más representativas y donde se tuvo acceso de El Porvenir.

Institución Educativa	Grado						Racimo de la Muestra
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
I.E. N° 01	21	21	21	21	16	16	116
I.E. N° 02	16	16	16	16	15	14	93
I.E. N° 03	15	15	15	15	15	16	91
Total	52	52	52	52	46	46	300

2.3.2.1. Muestreo

El muestreo fue de tipo probabilístico por racimos. Según Hernández et al. (2014) “en este tipo de muestreo se reducen costos, tiempo y energía, al considerar que a veces las unidades de muestreo/análisis se encuentran encapsuladas o encerradas en determinados lugares físicos o geográficos” (p.182)

En la primera etapa del proceso, de las 20 instituciones educativas públicas en el Distrito El Porvenir, 3 fueron seleccionadas por conveniencia, por ser las más representativas, por tener un mayor número de estudiantes y por la disponibilidad de acceso.

En la segunda etapa, se seleccionaron mediante el muestreo aleatorio por racimos, de un total de 600 estudiantes que conformaron la población objetivo, a una muestra de 300 estudiantes.

2.3.2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Estudiantes pertenecientes a instituciones educativas públicas del Distrito El Porvenir.
- Estudiantes registrados en el año escolar 2016.
- Estudiantes pertenecientes al nivel de educación primaria.
- Estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y 11 años de edad.
- Pruebas con la totalidad de ítems respondidos correctamente.

Criterio de exclusión

- Instituciones Educativas en las que los directores y/o los docentes tutores no otorguen el acceso para realizar la recolección de datos.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1. Técnica

Evaluación psicológica

Según Buela y Sierra (1997), la evaluación psicológica hace referencia a un concepto que incluye la aplicación de tests psicológicos y el psicodiagnóstico con objetivos como la descripción, clasificación, predicción y/o cambio.

2.4.2. Instrumento

Ficha técnica

La escala ACE (Alteración del comportamiento en la escuela) del año 2006 tiene como autores a Alfredo Arias Pérez, Luis Miguel Ayuso Escuer, Guillermo Gil Escudero e Inmaculada González Báez, su procedencia es de TEA Ediciones, S. A. Esta escala se aplica con los

objetivos de despistar o constatar el grado de desviación conductual del estudiante, además de aportar una base para evaluar posteriormente. La escala ACE se compone de un manual de la prueba, un ejemplar con las instrucciones en el reverso (uno para cada maestro) y una hoja resumen de la evaluación.

Descripción del instrumento

La escala tiene 16 ítems que describen conductas disruptivas que se producen en el aula. La valoración es realizada por el profesor a cargo del estudiante, quien asignará un puntaje del 0 al 4 como respuesta a cada ítem. Así, 0 es equivalente a que no presenta nunca esa conducta; 1, la conducta se produce esporádicamente; 2, la conducta se produce algunas veces o con poca intensidad; 3, la conducta se produce muchas veces o con mucha intensidad; 4, la conducta se produce con mucha frecuencia y con gran intensidad.

Normas de aplicación

Es individual para el estudiante y con valoración del profesorado, está dirigida a estudiantes escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, con edades comprendidas entre 3 y 13 años.

El tiempo de llenado de la escala dependerá del mayor o menor conocimiento que cada maestro tenga del estudiante valorado. En caso de no tener información suficiente para contestar con garantías los distintos ítems de la prueba, se aconseja dar un tiempo suficiente para observar los ítems incluidos en la misma. A modo orientativo, el tiempo estimado para rellenar los cuestionarios será de 5 a 10 minutos, y el procedimiento de corrección puede llevar aproximadamente de 4 a 5 minutos.

Normas de calificación e interpretación

Primero se suman los puntajes de todos los ítems de la escala ACE y se anota el resultado de la sumatoria en la casilla "TOTAL" del ejemplar.

Luego deben consultarse los baremos que aparecen en el anexo 1 del manual. Teniendo en cuenta el sexo del estudiante y la etapa educativa que cursa, se selecciona el baremo adecuado, ya sea Educación Infantil: varones y mujeres; Educación Primaria: varones y mujeres.

Además, se verifica en qué tramo se encuentra la puntuación del estudiante, ya sea Desviación conductual no constatada, Desviación conductual ligera, Desviación conductual moderada o Desviación conductual severa y se marca en el ejemplar la casilla correspondiente.

Validez

Para hallar la validez del instrumento se ha tomado en cuenta el porcentaje de clasificaciones coincidentes entre las clasificaciones que los tutores hicieron de los estudiantes como sin problemas notables de comportamiento y con problemas notables de comportamiento, y las clasificaciones llevadas a cabo mediante la escala. El porcentaje de clasificaciones coincidentes obtenido entre las clasificaciones de los tutores y de la escala, es aproximadamente del 96% para las estudiantes de Educación Infantil, del 94% para los estudiantes de Educación Infantil, del 97% para las estudiantes de Educación Primaria y del 91% para los estudiantes de Educación Primaria. Considerando a todos los estudiantes, el porcentaje de clasificaciones coincidentes es del 94,27%.

Confiabilidad

La Escala ACE tiene una confiabilidad calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach de ,953, que corresponde a un nivel máximo de confiabilidad.

Baremos

La escala consta de 4 baremos diferentes en función del sexo y la etapa que curse el estudiante. Estos son Educación Infantil – varones; Educación Infantil – mujeres; Educación Primaria – varones; Educación Primaria – mujeres.

Cada baremo permite clasificar al estudiante en cuatro tramos en función de los puntos de corte:

- Desviación conductual no constatada.
- Desviación conductual ligera.
- Desviación conductual moderada.
- Desviación conductual severa.

2.5. Métodos de análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con la ayuda de los Softwares MS Excel 2010 Y SPSS V. 22 AMOS, utilizándose la estadística descriptiva e inferencial.

De la estadística descriptiva se utilizaron las distribuciones de frecuencias absolutas simples y relativas porcentuales para la caracterización de la muestra, medidas de tendencia central (media, moda), medidas de dispersión (desviación estándar y error estándar de medición), valores mínimo y máximo y estadísticos de posicionamiento (percentiles) para la construcción de las normas.

De la estadística inferencial se utilizó el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio para determinar la validez de constructo y el coeficiente Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad.

Luego se usó la prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar si la distribución de las escalas era simétrica o asimétrica y decidir si se utilizaban las pruebas estadísticas Paramétricas (t-Student o ANOVA) o las pruebas no Paramétricas (U de Mann Whitney o H de Kruskal Wallis) para definir la construcción de normas generales o específicas.

2.6. Aspectos éticos

Se tomaron en cuenta los siguientes artículos descritos en el Código de Ética Profesional publicado por la Sociedad Peruana de Psicología (1980).

Conforme al Artículo 5, inciso a, es ético profesionalmente evitar revelar datos reservados de carácter personal, es por ello que no se revelan los nombres de las instituciones educativas, ni de los sujetos en estudio.

Así también, conforme al Artículo 6, se explicó la naturaleza y propósito de la evaluación psicológica. En consecuencia, se respetó también la libertad para decidir no participar de la investigación, tanto de los directores de las instituciones educativas, como de cada uno de los integrantes de las mismas, a quienes se les solicitó su participación.

III. RESULTADOS

Tabla 3.

Índices de homogeneidad ítem–total corregido del ACE

Factor	Ítem	Factor	Total
	1	.44	.37
	4	.57	.55
	5	.57	.60
	7	.59	.57
F1. Conductas asociadas al trastorno disocial	8	.46	.49
	10	.47	.49
	11	.51	.53
	14	.50	.53
	15	.54	.57
	16	.50	.47
	2	.41	.33
	3	.40	.39
F2. Conductas asociadas al trastorno negativista desafiante	6	.43	.48
	9	.42	.42
	12	.44	.55
	13	.37	.43

En la tabla 3, se aprecian los índices de homogeneidad, obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre el ítem y el total corregido de toda la prueba y por cada factor subyacente identificado mediante el análisis factorial exploratorio, encontrándose índices de homogeneidad de .33 a .60 respecto del total de la prueba, entre .44 a .59 en los ítems de factor conductas asociadas al trastorno disocial y entre .37 a .44 en el factor conductas asociadas al trastorno negativista desafiante.

Tabla 4.

Estructura Factorial del ACE

Ítem	Factor		h ²
	F1. Conductas asociadas al trastorno disocial	F2. Conductas asociadas al trastorno negativista desafiante	
7	.72		.54
1	.70		.51
4	.67		.48
16	.60		.38
5	.58		.47
11	.57		.39
14	.50		.37
15	.49		.43
10	.49		.33
8	.44		.33
9		.67	.46
2		.66	.43
3		.58	.36
6		.56	.39
12		.48	.42
13		.43	.28
% de Var.	23.6	17.4	41.1
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	KMO		.90
Prueba de esfericidad de Bartlett	X ²		1198.2
	gl		51
	Sig.		.000**

**p<.01

En la tabla 4, se aprecian los resultados encontrados en el Análisis Factorial, donde se obtuvo un valor alto en la prueba KMO=.90 lo cual indica la existencia de muchas correlaciones altamente significativas entre los ítems y un p-valor altamente significativo (p<.01) de la Prueba de esfericidad de Bartlett que indica que todos los ítems siguen una distribución normal múltiple, estos resultados indican que es pertinente realizar el Análisis Factorial, en el cual a través del método de extracción por componentes principales con rotación varimax y normalización de Káiser se

hallaron cargas factoriales altas para cada factor, determinando así dos factores que cumplen con el criterio de parsimonia e interpretabilidad. En el primer factor se suscriben principalmente los ítems referidos Conductas asociadas al trastorno disocial, en el segundo se han agrupado los ítems referidos al Conductas asociadas al trastorno negativista desafiante.

Tabla 5.

Índices de ajuste del modelo estimado al modelo teórico según AFC

Índices de Ajuste		Unifactorial (Teórico)	Bifactorial (Muestra)
Existencia de correlaciones entre ítems			
	χ^2	589	979
	GI	186	186
	Sig.	.000**	.000**
Índices de ajuste ad hoc			
CFI	Índice de ajuste comparativo	.94	.97
GFI	Índice de bondad de ajuste	.92	.98
RMSEA	Error cuadrático medio de aproximación	.067	.042

**p<.01

En la tabla 5, se aprecian los resultados del análisis factorial confirmatorio estimados mediante el método de máxima verosimilitud, considerando los modelos unifactorial y bifactorial. Encontrándose evidencia estadística altamente significativa ($p<.01$) de la existencia de muchas correlaciones entre los Ítems, siendo mayor el estadístico Chi Cuadrado en el modelo bifactorial. Finalmente, los índices de ajuste (CFI y GFI) obtuvieron un valor satisfactorio ($\geq,85$) y con un error cuadrático medio de aproximación aceptable ($,05<RMSEA<.10$), evidenciando un ajuste aceptable en el modelo unifactorial y un buen ajuste ($CFI\geq,95$; $GFI\geq,95$; $RMSEA<.05$) en el modelo bifactorial, siendo este último el mejor constructo para medir y explicar la variable.

Tabla 6.

Índices de consistencia interna del ACE

Factor	Alfa de Cronbach	N de Ítems	Media	DE
F1. Conductas asociadas al trastorno disocial	.83	10	27.64	5.40
F2. Conductas asociadas al trastorno negativista desafiante	.70	6	16.27	3.26
Total		16	43.90	7.87

Nota: DE: Desviación estándar

En la tabla 6, se aprecian los índices de confiabilidad, hallados mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, hallándose una buena confiabilidad en el factor conductas asociadas al trastorno disocial con un Alfa de .83; así mismo una confiabilidad respetable en el factor conductas asociadas al trastorno negativista desafiante con un Alfa de .70, corroborando el buen grado de relación y coherencia entre los ítems de cada factor para medir la variable.

Tabla 7.

Normas percentil del ACE

Pc	F1. Conductas asociadas al trastorno disocial			F2. Conductas asociadas al trastorno negativista desafiante
	6-7	8-9	10-11	
99	39	39	36	23
95	35	37	34	21
90	34	34	33	20
85	32	33	32	20
80	32	32	31	19
75	31	31	30	18
70	31	31	29	18
65	30	31	29	18
60	30	30	29	17
55	29	30	28	17
50	29	30	28	17
45	28	29	27	16
40	28	29	27	16
35	27	28	25	16
30	27	27	25	15
25	26	26	24	14
20	25	24	22	13
15	23	22	19	13
10	20	20	16	12
5	17	18	15	11
1	13	15	12	6
N	88	114	98	300
M	27.9	28.5	26.4	16.3
Me	29	30	28	17
Mo	30	31	29	17
DE	5.2	5.2	5.7	3.3
Mín.	13	15	12	6
Máx.	39	39	36	23

IV. DISCUSIÓN

Arias et al. (2009), autores de la escala ACE, asumen como alteración del comportamiento en la escuela a los patrones de conducta que alteran o son susceptibles de alterar el funcionamiento normalizado de las actividades escolares y asocian a dicho concepto las categorías descritas en los manuales de clasificación diagnóstica DSM-IV Y CIE -10 respecto a los trastornos de comportamientos perturbadores.

La relevancia de la presente investigación radica en que mediante ella se determinaron las propiedades psicométricas de la escala Alteración del Comportamiento para su aplicación en estudiantes de primaria de instituciones públicas de El Porvenir. Habiendo hecho un aporte para los profesionales de la Psicología que deseen evaluar y los de la Educación. Atendiéndose así, de manera indirecta, la preocupación de primer orden de los docentes, la disciplina, tema transversal a la alteración del comportamiento en la escuela.

La presente investigación tuvo como finalidad determinar las propiedades psicométricas de la escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir. Es así que se determinó que la escala ACE presenta buena validez y muy buena confiabilidad. Sobre esto, Alarcón (2013) refiere que cuando un instrumento presenta validez y confiabilidad, las mismas se relacionan con una adecuada construcción teórica elaborada respecto al constructo que se mide. Así mismo, Hernández et al. (2014) manifiestan que la validez se refiere al grado en que un instrumento mide el concepto que pretende medir y la confiabilidad al grado en que los resultados producidos por un instrumento se caracterizan por ser consistentes y coherentes.

Así pues, se logró cumplir con el primer objetivo específico, el cual tuvo como finalidad hallar la validez de constructo de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir. La validez de constructo, según Hernández et al. (2014) se refiere al grado en que un instrumento proyecta un dominio de contenido de lo que se mide.

Previamente a realizar el Análisis Factorial Exploratorio, se obtuvo un valor alto en la prueba $KMO=.90$, lo que significa que existen muchas correlaciones altamente significativas entre los ítems y un p-valor altamente significativo ($p<.01$) de la Prueba de esfericidad de Bartlett, que a su vez, evidencia que la totalidad de los ítems siguen una distribución normal múltiple. Finalmente se encontraron dos factores caracterizados por la parsimonia e interpretabilidad, a los que se les ha denominado Conductas Asociadas al Trastorno Disocial y Conductas Asociadas al Trastorno Negativista Desafiante. Los dos factores explican juntos el 41.1% de la varianza de la prueba.

Sin embargo, en la prueba original creada por Arias et al. (2009), habiéndose realizado el análisis factorial exploratorio, se tomó la decisión de seleccionar 16 ítems de la escala inicial con pesos relativos mayores de .666 en el factor principal, y prescindir de los 8 ítems restantes, cuya contribución a la escala se mostró menor. Quedando así una escala unidimensional.

En contraste, Sotelo, Sotelo y Domínguez (2011) identificaron en la ciudad de Lima resultados distintos a los mencionados anteriormente. Ellos hallaron evidencias de validez factorial, resultando dos factores que explican juntos el 61.986% de la varianza de la prueba. El primer factor hallado está enfocado en las relaciones entre el alumnado; y el segundo factor, por las relaciones entre el profesor y el alumno.

Adicionalmente, para hallar la validez de la escala original, Arias et al. (2009), consideraron el porcentaje de clasificaciones coincidentes entre las que los tutores hicieron de los estudiantes como sin problemas notables de comportamiento y con problemas notables de comportamiento, y las clasificaciones llevadas a cabo mediante la escala. El porcentaje de clasificaciones coincidentes considerando a la totalidad de estudiantes es del 94,27%.

Analizando las diferencias de dichos resultados, se puede afirmar que se debe a las poblaciones diferentes, es decir, para medir el constructo en el Distrito de El Porvenir de Trujillo se ha requerido una mayor cantidad de ítems en los que se consideren otros factores del constructo, otros criterios diagnósticos, es por ello que la varianza en este estudio no alcanza el 50%; sin embargo, en el antecedente se encontró una varianza de 61.98%.

Así también, en el presente estudio se analizó si había mayor ajuste con un solo factor, tal como en la prueba original de España, o con dos factores, como en el antecedente de Lima y se encontró un ajuste aceptable en el modelo unifactorial y un mejor y buen ajuste en el bifactorial.

Por medio de la realización del análisis factorial confirmatorio estimado mediante el método de máxima verosimilitud, tomando en cuenta los modelos unifactorial y bifactorial, se halló evidencia estadística altamente significativa ($p < .01$) de la existencia de muchas correlaciones entre los Ítems, siendo mayor el estadístico Chi Cuadrado en el modelo bifactorial. Para finalizar, los índices de ajuste (CFI y GFI) obtuvieron un valor satisfactorio ($\geq .85$) y con un error cuadrático medio de aproximación aceptable ($.05 < RMSEA < .10$), evidenciando un ajuste aceptable en el modelo unifactorial y un buen ajuste ($CFI \geq .95$; $GFI \geq .95$; $RMSEA < .05$) en el modelo bifactorial, el cual se ha preferido para medir la alteración del comportamiento en la escuela en el presente estudio.

Es así que se consideraron los dos factores denominados Conductas Asociadas al Trastorno Disocial y Conductas Asociadas al Trastorno Negativista Desafiante. Mediante el método de extracción por componentes principales con rotación varimax y normalización de Káiser se hallaron cargas factoriales altas para cada factor.

El segundo objetivo específico estuvo dirigido a hallar la confiabilidad por consistencia interna de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir. Sobre la confiabilidad, Hernández et al. (2014) sostiene que se refiere al grado en que la reaplicación a la misma población produce resultados iguales a los

obtenidos en la investigación que se realiza y que mientras más se acerque al 1 el puntaje, mayor será la confiabilidad. Esta se obtuvo mediante el procedimiento de consistencia interna, cuya interpretación según Hernández et al. (2014) se realiza con la medida de congruencia interna llamada coeficiente Alfa de Cronbach, que es muy empleada, además de ser apta para medir ítems a los que se les asigne dos o más valores (Aiken, 2003), siendo útil para una escala de tipo likert como la del ACE.

La adaptación muestra en el factor Conductas Asociadas al Trastorno Disocial un Alfa de .83. Además, se obtuvo en el factor Conductas Asociadas al Trastorno Negativista Desafiante un Alfa de .70, puntajes que según la clasificación de Campo y Oviedo (2008) son bueno y respetable respectivamente. Estos resultados difieren de los de la prueba original que según Arias et al. (2009) presenta una confiabilidad calculada también mediante el coeficiente alfa de Cronbach, de .95, que corresponde a un nivel elevado de confiabilidad. Así también, Sotelo et al. (2011) obtuvieron una confiabilidad elevada de .93 a través del mismo método.

Considerando lo que señalan Prieto y Delgado (2010), los estadísticos de confiabilidad varían de población a población y están afectados por condiciones como la longitud de la prueba y la variabilidad de las muestras de personas. En este caso se trata de un estudio realizado en el distrito de El Porvenir de Trujillo con 300 estudiantes de nivel primario de instituciones públicas; a diferencia de la prueba original que procede de España con 3839 estudiantes de los niveles inicial y primaria de instituciones públicas; y del antecedente que se tiene de la ciudad de Lima con 312 estudiantes de educación primaria de instituciones públicas y privadas.

El último objetivo específico tuvo como finalidad hallar los baremos percentiles de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir.

En el presente estudio no se encontraron diferencias según sexo, aunque sí por edad, tanto en el factor 1 sobre Conductas Asociadas al Trastorno Disocial y en

la prueba completa, motivo por el que se construyeron normas diferenciadas según dicha variable y considerando los puntos de corte de la escala original, los cuales son: Desviación Conductual No Constatada, Desviación Conductual Ligera, Desviación Conductual Moderada y Desviación Conductual Severa. Dichos puntos de corte según Arias et al. (2009) estuvieron en función del sexo y la etapa que curse el estudiante, es decir, educación infantil – varones, educación infantil – mujeres, educación primaria – varones y educación primaria – mujeres.

Sotelo et al. (2011), en cambio, para determinar si es pertinente la elaboración de baremos separados entre varones y mujeres, usaron la prueba *t* de Student para muestras independientes, con la que hallaron diferencias estadísticamente significativas entre sexos por lo cual construyeron normas diferenciadas, tomando en consideración las cuatro categorías diagnósticas de la versión original del test.

Finalmente y tomando en cuenta todos los aspectos psicométricos utilizados, se infiere que la escala Alteración del Comportamiento en la Escuela es un instrumento válido y confiable para la medición de la alteración de comportamiento en la escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir.

V. CONCLUSIONES

- Se obtuvieron índices de homogeneidad entre .33 y .60 respecto en la totalidad del instrumento, entre .44 y .59 en los ítems del factor Conductas Asociadas al Trastorno Disocial y entre .37 y .44 en el factor Conductas Asociadas al Trastorno Negativista Desafiante,
- Respecto a la validez de constructo, se evidenció un ajuste aceptable en el modelo unifactorial y un buen ajuste en el modelo bifactorial, el cual representa el mejor constructo, tanto para medir como para explicar la variable en la muestra. Los dos factores de la escala explican juntos el 41.1% de la varianza.

- Se halló la confiabilidad por consistencia interna de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir. La adaptación muestra una buena confiabilidad en la prueba completa con un Alfa de .86
- Se obtuvieron los baremos percentiles de la Escala Alteración del Comportamiento en la Escuela en estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas de El Porvenir, tomándose en cuenta las diferencias significativas encontradas por edades y manteniéndose los mismos para varones y mujeres.

VI. RECOMENDACIONES

- Debido a que los dos factores encontrados explican juntos menos del 50% de la varianza, se recomienda añadir más ítems que correspondan a otros factores pertenecientes al constructo en estudio.
- Tras obtenerse evidencias de adecuadas propiedades psicométricas, se recomienda utilizar el instrumento en evaluaciones individuales, para descripción de grupos, para feedback a grupos y hasta para investigaciones teóricas y en general.
- Es recomendable aplicar el instrumento en otras poblaciones vulnerables que requieran el despistaje alteración del comportamiento en las escuelas, ya sean públicas o privadas.
- Además, se sugiere realizar investigaciones psicométricas sobre el constructo de alteración del comportamiento y otros constructos relacionados a estrategias de modificación conductual aplicadas por los docentes y padres de los estudiantes.

VII. REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. (2da ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR*. (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11° ed.). México: Edit. Pearson Educación.
- Arias, A., Ayuso, L., Gil, G. y González, I. (2009). *Alteración del Comportamiento en la Escuela (ACE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Buela, G. y Sierra, J. (1997). *Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Campo, A. y Oviedo, H. (diciembre, 2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*. 10 (5), 831-839. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Fierro, M. (diciembre, 2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), 1133-1148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002710.pdf>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Andros Impresores. Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- González, M. y Pérez, A. (2012). *Estadística aplicada: Una visión instrumental*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). México D. F.: Mc.Graw Hill Education.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Estadísticas de seguridad ciudadana*. Recuperado de <http://m.inei.gob.pe/biblioteca-virtual/boletines/estadisticas-de-seguridad-ciudadana/1/#lista>
- Martínez, M., Valdés, A., y Vales, J. (junio, 2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*. 18 (1), 30-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936004.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- Organización Mundial de la Salud (1992). *Décima clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento: Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Prieto, G. y Delgado, A. (abril, 2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*. 31 (1), 67-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441007>
- Ramos, M., Rico, A., Vázquez, R. y Villanueva, A. (diciembre, 2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), 1047-1070. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002705.pdf>
- Sociedad Peruana de Psicología (1980). Código de ética profesional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 12 (2), 381-386. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80512216.pdf>
- Sotelo, L., Sotelo, N. y Domínguez, S. (2011). Propiedades Psicométricas de la Escala de Alteración del Comportamiento en la Escuela (ACE). *Revista de Investigación en Psicología*. 14(1), 137-146. Recuperado de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a09.pdf

Sús, M. (diciembre, 2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), 983-1004.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Prueba de normalidad

Tabla 8.

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en el ACE, según sexo

Factor	Género					
	Masculino			Femenino		
	Z de K-S	gl	Sig.	Z de K-S	gl	Sig.
F1	.151	209	.000**	.123	91	.002**
F2	.123	209	.000**	.152	91	.000**
Total	.135	209	.000**	.119	91	.003**

**p<.01

Tabla 9.

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en el ACE, según edad

Factor	Edad								
	6-7			8-9			10-11		
	Z de K-S	gl	Sig.	Z de K-S	gl	Sig.	Z de K-S	gl	Sig.
F1	.134	88	.000**	.155	114	.000**	.145	98	.000**
F2	.162	88	.000**	.124	114	.000**	.143	98	.000**
Total	.188	88	.000**	.129	114	.000**	.144	98	.000**

**p<.01

Anexo 2. Prueba de diferencias

Tabla 10.

Prueba de diferencias en el ACE, según sexo

Factor	Género						Total	U de Mann-Whitney			
	Masculino			Femenino				N	U	Z	Sig.
	N	RP	SR	N	RP	SR					
F1	209	151	31566	91	149	13584	300	9398	-.16	.871	
F2	209	153	31903	91	146	13247	300	9061	-.65	.514	
Total	209	152	31766	91	147	13384	300	9198	-.45	.651	

Nota: RP: Rango promedio; SR: Suma de rangos, N: número de sujetos por grupo.

Tabla 11.

Prueba de diferencias en el ACE, según edad

Factor	Edad						Total	Kruskal Wallis		
	6-7		8-9		10-11			X2	gl	Sig.
	N	RP	N	RP	N	RP				
F1	88	153.99	114	165.20	98	130.27	300	8.794	2	.012*
F2	88	151.93	114	158.21	98	140.24	300	2.320	2	.313
Total	88	155.68	114	163.11	98	131.18	300	7.604	2	.022*

Nota: RP: Rango promedio; N: número de sujetos por grupo.

*p<.05