

01985



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**REDES SOCIALES ESTABLECIDAS EN AULAS
INTEGRADORAS: LA PERSPECTIVA
DE LOS DOCENTES Y LOS ALUMNOS**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

PEDRO RUBIO MOLINA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CARLOS SANTOYO VELASCO

COMITÉ TUTORAL

Dra. Silvia Rojas Ramírez.

Dra. Guadalupe Acle Tomasini

Dr. Javier Aguilar Villalobos

Dra. Silvia Macotela Flores

Dra. Sofía Rivera Aragón

Dr. José Luis Valdez Medina



México, D.F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

Un sincero agradecimiento al doctor Carlos Santoyo Velasco, que con su calidad humana y profesional me permitió compartir con él su experiencia y conocimientos, lo que favoreció el desarrollo del presente trabajo.

Agradezco a los doctores y doctoras de mi comité de tesis, quienes dedicaron tiempo y contribuyeron con sus aportaciones y sugerencias para el mejoramiento de este trabajo: Silvia Rojas Ramírez, Guadalupe Acle Tomasini, Javier Aguilar Villalobos, Silvia Macotella Flores, Sofía Rivera Aragón y José Luis Valdez Medina.

A mi esposa Mary y a mi hija Daniela, por su generosidad, su respeto y su amor.

Agradecimientos

Mi reconocimiento especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, por el apoyo otorgado por medio de la Beca 81817 para la realización de mis estudios de posgrado.

Mi agradecimiento a las siguientes personas de quienes siempre recibí un gran apoyo, una ayuda invaluable y un trato amable:

Profesoras y profesionales de Educación Especial: Josefina Salas Lara, María de Jesús Cervantes Rodríguez, Luz Patricia Vázquez Rodríguez, Patricia Almanza Morán, María de Lourdes Quintana, Manuela Urquidi Aguilar, Ana Lilia Rivas Coronado, Brisa Soto Romero y Mabel Hernández M.

Estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional: Juan Angel Sánchez, Angélica Díaz Padilla, Teresa Terrazas Arzaga , Lina Choreño Pinedo, Alfredo Ramírez Bustillos, Argelia Valles Ramos.

Las estudiantes de la Escuela Normal del Estado y de la Escuela de Trabajo Social: Silvia, Abril, Idaly, Guadalupe, Erika, Yansy, Georgina, Anabel, Leticia, Diana e Ivette,

Esther López Corral, compañera de estudios e invaluable amiga.

Dr. Pedro Barrera Valdivia de la Universidad Pedagógica Nacional.

Dra. Rosario Valdés Caraveo. Directora de la Escuela Libre de Psicología, A.C.

INDICE

Página

RESUMEN

ABSTRACT

CAPITULO I. JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

- | | |
|--|----|
| A. La educación especial: fundamentos y modelos. | 1 |
| B. La integración educativa. | 7 |
| C. Las necesidades educativas especiales. | 10 |

CAPITULO II. JUSTIFICACIÓN TEORICA

- | | |
|--|----|
| A. El desarrollo de las habilidades sociales. | 22 |
| B. Las redes sociales. | 27 |
| C. Las redes sociales en el aula. | 32 |
| D. Competencia, interacción y redes sociales de los niños con necesidades educativas especiales. | 36 |

CAPITULO III. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

- | | |
|---|----|
| A. Estudios empíricos sobre las redes sociales. | 45 |
| B. La metodología observacional. | 49 |
| C. Cualidades de los instrumentos y su procedimiento. | 50 |
| 1. Mapas sociocognitivos compuestos: MSC | 50 |
| 2. Sistema de observación conductual de las interacciones sociales: SOC-IS. | 52 |
| 3. Inventario sobre comportamientos sociales derivado del SOC-IS. | 55 |

CAPITULO IV. PROBLEMA Y MÉTODO GENERAL.

- | | |
|-----------------------|----|
| A. Propósito general. | 64 |
| B. Propósitos. | 64 |
| C. Pregunta general. | 65 |

D. Preguntas de investigación	65
E. Variables del estudio	66
F. Sujetos	68
G. Escenarios	69
H. Instrumentos y materiales	70
I. Diseño	71
J. Procedimiento general	72

CAPITULO V. RESULTADOS

A. Estudio 1. Mapas sociocognitivos en aulas de educación primaria	
Aspectos generales	77
Análisis de resultados	79
Discusión	87
B. Estudio 2. Comportamientos sociales y académicos en aulas integradoras: la visión de los maestros y los alumnos.	
Análisis de resultados	91
Discusión	99
C. Estudio 3. Observación de las interacciones sociales de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuela primaria	
Análisis de resultados	
Las interacciones sociales generales	102
Los índices funcionales	104
Las actividades académicas y otras respuestas	107
Los episodios	108
Los escenarios	110
Las interacciones y los episodios en el tiempo	111
Discusión	112
D. Reporte integrativo. Las interacciones sociales de los alumnos con y sin necesidades especiales: un análisis integrativo desde diferentes perspectivas sociométricas.	

Afiliaciones y categorías de los inventarios	116
Categorías de los inventarios y categorías observacionales	119
Afiliaciones y categorías sociales de observación	121
Categorías académicas: inventarios y obseraciones	122
Discusión	124
DISCUSIÓN GENERAL	126
1. Las redes sociales representadas en mapas sociocognitivos compuestos	127
2. Los comportamientos sociales y académicos: las autopercepciones y las percepciones de otros	131
3. La observación conductual de las interacciobnes sociales y las actividades académicas	136
4. Las interacciones sociales en ambientes escolares: la perspectiva de síntesis	137
Recomendaciones para estudios futuros	138
Implicaciones	139
REFERENCIAS	140
APENDICES	151
APENDICE 1	
A. Hoja con instrucciones de inventario sobre comportamientos sociales y académicos. Versión para maestros.	
B. Inventarios sobre comportamientos sociales derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones sociales. (soc-is) Versión de autorreporte.	
C. Inventario de comportamientos sociales ante conflictos derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales. (soc-is) Versión de autorreporte.	
D. Inventario de comportamientos académicos derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (soc-is) Versión de autorreporte.	

APENDICE 2

Mapas Sociocognitivos Compuestos de los distintos grupos escolares en diferentes momentos de aplicación.

APENDICE 3

Catálogo conductual del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales.

RESUMEN

Se realiza la investigación desde una perspectiva de síntesis que relaciona conceptos y hallazgos de diferentes áreas del desarrollo y enfatiza en el proceso dinámico que surge entre los marcos de tiempo, niveles de análisis y contexto, con un seguimiento a 30 alumnos en parejas focales, 15 de ellos considerados como alumnos con necesidades educativas especiales (nee) y 15 sin ellas (snee) ubicados en 26 grupos de educación primaria.

El presente estudio es longitudinal breve, multi-método y multi-nivel; utiliza diferentes medidas sobre la interacción social; permite diferentes niveles de análisis y considera a los mismos sujetos en distintos momentos.

La objetividad, replicabilidad y validez de las medidas empleadas en el proyecto se expresan en niveles de medida utilizados en tres estudios complementarios: en el primero a partir de redes sociales en las aulas de educación primaria representadas en mapas sociocognitivos compuestos; en el segundo se analizan comportamientos sociales y académicos percibidos por maestros y alumnos; y en el tercero las relaciones sociales que establecen los alumnos en aulas de educación regular.

Los datos surgen con procedimientos específicos: Mapas Sociocognitivos Compuestos; Inventario de comportamientos sociales y académicos derivado del Sistema de Observación Conductual de la Interacciones Sociales: soc-is; y metodología observacional con el soc-is como herramienta de observación en ambientes naturales.

Los alumnos con necesidades educativas especiales manifiestan un menor número de afiliaciones y conservan menos esas afiliaciones en sus mapas sociocognitivos compuestos que sus compañeros sin necesidades educativas especiales; existen diferencias en las habilidades percibidas de los alumnos con necesidades educativas y sus compañeros sin necesidades educativas en los aspectos social y académico. Los maestros perciben a sus alumnos con necesidades educativas especiales con menores posibilidades en las áreas académicas y sociales; además se confirma por medio de la observación conductual, que los alumnos con necesidades educativas especiales son menos efectivos y correspondientes en lo social que sus compañeros sin este tipo de necesidades, incluso se involucran en un menor número de episodios sociales que sus parejas focales, participan en episodios sociales en cantidad similar de eventos con adultos y en un menor número de episodios sociales con los compañeros de grupo.

Se discuten los hallazgos de este estudio considerando dos perspectivas: las implicaciones para los programas de integración educativa y para el modelo de síntesis de desarrollo.

Palabras clave: Interacción social, observación conductual, redes sociales, alumnos con necesidades educativas especiales

ABSTRACT

This research was made from a synthesis perspective that relates concepts and findings of different developmental areas and emphasizes the dynamic process that arise between frames of time, levels of analysis and context, with a pursuit to 30 students in focal pairs, 15 of them considered like students with special educative needs (sen) and 15 without them (wsen) located in 26 groups of elementary education. The present study was a longitudinal brief, multi-method and multi-level; it used different measures of social interaction; it allowed different levels of analysis for each student at different moments. The objectivity, reliability and validity of the measures used in the project were expressed in the used levels of measurement in three complementary studies: the first one directed to the study of social networks of the groups of elementary education of the composited social-cognitive maps; in the second one social and academic behaviors perceived by teachers and students were analyzed; and in the third study social interactions established by the students in classrooms of regular education were analyzed. The data arose with specific procedures: Composite Social-cognitive Maps; Inventory of Social and Academic Behaviors derived from the Observational and Behavioral System of Social Interactions: OBSSI; and observational methodology with OBSSI in natural settings.

The students with special educative needs showed a smaller number of affiliations with a poor stability on time in their composited social-cognitive maps than their matched peers; differences in the perceived abilities of the students with educative needs and their peers without educative needs in the aspects social and academic were examined. Teachers perceived their students with special educative needs with smaller possibilities in the academic and social areas; in addition this data were confirmed by means of the behavioral observation. Students with special educative needs showed less social effectiveness and responsiveness in their social episodes than the peers without this type of needs.

Findings were discussed from two perspectives considering the implications for the programs of educative integration and the developmental synthesis perspective.

Key words: Social interaction, behavioral observation, social networks, students with special educative needs

CAPITULO 1. JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

La UNESCO (2000) ha estimado, que uno de cada diez niños nace o adquiere alguna discapacidad, que si no se le da atención alguna, podría impedirse seriamente su desarrollo. También ha realizado una estimación en la cual, cerca de un veinte por ciento de los niños tienen necesidades especiales de aprendizaje en algún momento de su escolarización.

A ello se podría agregar que, en una investigación realizada por este organismo en 1995, se encontró que cada uno de los 63 países participantes había declarado, al menos, una política educativa enfocada hacia la integración de los niños con discapacidad en escuelas regulares. Cifra bastante prometedora, comparada con el 75% de los países a los cuales investigó también en un estudio similar en el año de 1988.

Sin duda, la Declaración de Salamanca, adoptada en la Conferencia Mundial en Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) ha sido uno de los hechos de mayor trascendencia para la educación de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, y para la Educación Especial en sí. En ella se establecen aspectos de importancia como: que la educación inclusiva es uno de los medios más efectivos para combatir las actitudes discriminatorias, además de que permite construir una sociedad inclusiva y desarrollar una verdadera educación para todos.

Por lo tanto, se inicia este apartado con algunas consideraciones en torno a los modelos de atención de la educación especial y se continúa con la temática de la integración educativa, para finalizar con el concepto de necesidades educativas especiales, que aunque surge con el Informe Warnock en 1978, se “globaliza” precisamente con la Declaración de Salamanca en los noventas.

A. La educación especial: fundamentos y modelos.

Las políticas educativas internacionales y nacionales en los últimos ocho años, han promovido abiertamente la integración educativa de los alumnos con discapacidad en la escuela regular. En esa propuesta de integración se encuentran implícitos una serie de factores que han generado cambios sustanciales en la educación especial y en la educación básica regular.

Uno de los cambios mayores ha sido la promoción para el establecimiento de un modelo socio-educativo en la integración de estas personas con discapacidad a las aulas, como alternativa que supera al modelo educativo centrado en el déficit.

En acuerdo con Arnáiz (2000) el modelo del déficit ha sido de gran influencia en la educación especial en su concepción tradicional, donde las raíces se encuentran en la atención desde el punto de vista médico-psicológico, donde después de diagnosticar la deficiencia se aplican las pruebas psicológicas para

medir la capacidad intelectual. Con ello aparecieron diversas tipologías, de las cuales pueden desprenderse dos grandes categorías: la normal y la anormal.

Aiscow (1995) afirma por su parte, que el modelo del déficit se caracteriza por establecer categorías y etiquetar a los alumnos, ya que básicamente destaca las dificultades de aprendizaje, olvidando aquellos factores que pueden ser de interés para ayudar a los niños en sus aprendizajes.

Al respecto, López (1997) deduce cuestiones como las siguientes:

Existe una marcada dependencia del modelo médico que interpreta la etiología de las deficiencias con un determinismo científico de causa-efecto; o sea que estamos frente a un enfoque biomédico, no frente a uno educativo, donde se busca sobre todo “curar el déficit”, proporcionando tratamientos terapéuticos, curativos o reeducativos.

Al etiquetar a las personas, como una forma de clasificarlos en función de sus deficiencias, genera una práctica segregadora, que apoya una metodología donde hay que conformar grupos de alumnos diferentes, separados del resto.

La valoración de los alumnos por medio de los test psicométricos determina sus potenciales en el aprendizaje, enfocándose en los resultados, y no en las posibilidades.

La enseñanza se realiza con base en un currículo paralelo, especial para estos alumnos, obviamente considerando los déficits y las carencias de los alumnos. Se otorga mucha trascendencia y valor a los factores genéticos y el determinismo biológico anula aquellos efectos positivos que el entorno pudiera tener.

Con ello se concluiría que básicamente el modelo del déficit tiene un carácter segregador y homogeneizador; que etiqueta, clasifica y jerarquiza a los alumnos y que promueve prácticas basadas en la desigualdad y se asocia con una escuela que es selectiva.

Por otro lado, el modelo curricular o competencial (López, 1997) no sólo ha planteado una posibilidad mejor para los alumnos de educación especial sino que también ha sido promotor de un cambio sustancial en la educación básica al buscar la atención de las necesidades educativas especiales generadas por diferentes factores y operacionalizadas a través de una explicación interactiva de múltiples factores del ambiente y del propio alumno con necesidades especiales.

El término diversidad se ha ido configurando como un sistema de valores y creencias que proporciona el camino para la acción en el ámbito educativo; en complemento con la presencia en el sistema educativo regular de los alumnos con discapacidad o de minorías étnicas. A este mosaico pluricultural que caracteriza a los centros educativos actuales, se le “une la diversidad de intereses, motivaciones,

estilos y ritmos de aprendizaje,... natural y consustancial a la heterogeneidad humana y a la vida misma” (Arnáiz, 2000, p. 4)

Por su lado, Gimeno (1999) pone de manifiesto que en la normalidad se encuentra implícita la diversidad de todo ser humano, destacando la diversidad:

- a) Interindividual expresada en los rasgos comunes del género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos en la educación básica obligatoria y que nos hace similares en algunas cuestiones de valores, pensamiento y conducta;
- b) Intergrupala que considera que cada individuo se desarrolla en un determinado contexto social, familiar y escolar, con su propia idiosincrasia y su manera de ser y que en determinados momentos la hace perder su propia individualidad.
- c) Intraindividual que parte de nuestra forma de ser, de nuestras cualidades que cambian a lo largo de la vida y según las circunstancias.

Díez y Huete (1997) sugieren que la diversidad inherente al ser humano se encuentra explícita a través de distintos factores que pueden considerarse a través de los siguientes bloques: los factores físicos, como el género, la edad, el desarrollo corporal; los factores socioculturales, como la procedencia geográfica, social o cultural de las familias; y los factores académicos, que consideran las capacidades de aprendizaje, los conocimientos previos o la motivación.

Considerando esta diversidad y con fundamento en cuestiones curriculares aparece el modelo de enfoque curricular, cuyo interés se centra en comprender las dificultades de los niños a través de su participación en las distintas experiencias escolares y parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de manera diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando alternativas que puedan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos.

En este modelo curricular se busca el desarrollo de una escuela comprensiva, una educación con carácter integradora, no segregadora; que promueva y apoye la heterogeneidad; con prácticas que respeten la diversidad en un marco de igualdad.

En otro orden de ideas, hablar de una teoría en el ámbito de la educación especial plantea el hecho de que al menos comparada con el desarrollo en otros campos del ámbito educativo, la educación especial es considerada como a-teórica, (Sktirk, 1995). En base a su historia no se ha desarrollado en este campo un discurso teórico propio, e incluso no se ha dado la importancia que pudieran tener, algunos estudios desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales.

Mata (2001) presenta varias razones que pudieran explicar esta situación:

1. Los profesionales de la educación especial han descuidado el trabajo teórico dada su preocupación por la práctica, que aunque cualquier práctica lleva implícita una fundamentación, aquí no existe una formalización teórica verdadera.

2. La actividad en el campo de la educación especial viene desarrollándose por personas diversas sin una específica cualificación personal, y por ello no hay una profesionalización concreta y con límites claramente definidos.
3. La actividad profesional surge y se desarrolla con base en la acción profesional que da respuestas a los problemas que emergen en el desarrollo de la vida social

Lo anterior se complementa con la idea que en la educación especial la reflexión se centra en las prácticas, es decir, en las propuestas ideológicas de los movimientos sociales de renovación como serían la integración, la inclusión, o la atención a la diversidad. Pero el análisis se queda en la superficie, en las prácticas sociales y profesionales y no profundiza en los fundamentos teóricos que legitiman la práctica (Sktirc, 1995).

Y precisamente, al hablar de movimientos sociales, un evento internacional que sin ninguna duda, proporciona bases para la política educativa de nuestro país ha sido la Conferencia Mundial sobre la Educación Básica para todos de Jomtien, Tailandia en la cual México participó como miembro activo de la UNESCO. En esta conferencia mundial se emite una declaración bajo el título "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio 1990".

Al hablar de educación para todos se incluye obviamente a todas las poblaciones, comunidades e incluso individuos que anteriormente se habían excluido de la educación básica como serían: los indígenas, los migrantes, y los que tuvieran alguna discapacidad.

Otro evento internacional relevante, también promovido por la UNESCO pero con la cooperación del gobierno español es la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad", cuyo elemento sustancial sería el referente a "dar la más alta prioridad política y presupuestaria para mejorar sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, a pesar de sus diferencias o dificultades individuales,... (punto 3, primer guión)".

Del anterior evento se desprende la "Declaración de Salamanca", que contiene las ideas principales sobre las necesidades educativas especiales y también directrices para la acción en los planos internacional, nacional y regional. Considerando ese derecho que tiene todo niño a la educación, ratifica que la escuela debe recibir a todos los niños y buscar la manera de educarlos con éxito.

Con ello, se conceptualiza a la escuela como integradora, al tener el reto de desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del niño, respetando las diferencias individuales y asumiendo una actitud de *no discriminación*. Por lo tanto, se amplía el campo de la educación especial compuesto tradicionalmente por sujetos con dificultades de origen sensorial (ciegos y sordos), físicas, intelectuales y emocionales, y se considera que también pueden tener necesidades educativas especiales los niños que viven en la calle, que pertenecen a poblaciones marginadas o a minorías lingüísticas y étnicas. La educación especial debe estar disponible para

todos los niños, ya que cualquiera puede presentar, en algún momento, necesidades educativas especiales (Lus, 1995).

En el marco de acción de este documento se prevé la necesidad de un encuadre jurídico que reconozca el principio de igualdad de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales. Con relación a las políticas educacionales, fomenta la creación de escuelas integradoras que atiendan las características culturales e individuales de los niños. Para lograrlo, la gestión escolar debe ser más flexible: diversificar las ofertas educativas y reasignar los recursos pedagógicos.

En nuestro país se van generando una serie condiciones de política educativa que permiten el desarrollo de alternativas para la promoción de una educación para todos, de una educación integradora, que atienda las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales.

Así, con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) se establece una política educativa nacional derivada del pacto federal que suscribieron Gobernadores, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Poder Ejecutivo Federal, representado por el titular de la SEP, en el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", donde sobresalen tres aspectos fundamentales: la federalización educativa, la revaloración de la función magisterial y la elaboración de nuevos planes y programas de estudio.

Además, por primera vez en la educación de nuestro país se establece la obligación del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales a través del Artículo 41 de la Ley General de Educación.

El Estado se obliga a una Educación Especial que no sólo atienda al alumno, sino que oriente a los padres de familia y a los maestros de escuela regular. Por lo que el éxito de la integración educativa depende del concierto de la capacidad y voluntad de los protagonistas como son el alumno y su entorno familiar y socio-educativo (Guajardo, 1999).

La Ley General de Educación respeta los principios básicos establecidos en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como serían: el derecho de todo individuo a recibir educación; la obligatoriedad de la educación preescolar, primaria y secundaria; la gratuidad, su carácter nacional, democrática y promotora de la convivencia humana, etc., y a su vez, permite la estructuración de las Leyes Estatales de Educación, que en el caso de Chihuahua es promulgada en 1998, y en lo que se refiere a la atención de las necesidades educativas especiales se plantea en la Sección VII, artículos 69 a 75, que la educación especial está destinada a las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad; la promoción de la integración de estas personas en el ámbito escolar; la dotación de servicios médicos y la participación de los diferentes actores en dicho proceso de educación.

Los anteriores documentos han dejado plasmadas las ideas sobre lo que implica la atención de las necesidades educativas especiales en los educandos en diferentes ámbitos. Sin embargo, la política actual en lo que se refiere a la Educación Especial y a la Integración Educativa la encontramos en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002).

De manera concreta, en el estado de Chihuahua, dicho programa se ha convertido en una línea rectora que plantea un modelo específico, sus propósitos y una serie de apoyos que permitan brindar una mejor atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

El fortalecimiento de la educación especial plantea una serie de acciones que vayan permitiendo definir, en primer lugar, su misión; identificar la orientación y funcionamiento de los servicios; promover la actualización del personal que labora en estos servicios, y sobre todo, ampliar la cobertura, poniendo énfasis en zonas de educación inicial y básica, y priorizando las zonas rurales, urbano-marginales e indígenas.

Con el fin de complementar la anterior propuesta educativa, se plantea el fortalecimiento de la integración educativa, definida como el proceso que permita a los jóvenes y niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, a aptitudes sobresalientes o a otros factores, estudiar en escuelas regulares con el acceso al currículo básico de educación.

Para ello se requiere de cumplir con ciertas condiciones básicas, destacando: la sensibilización de la comunidad educativa; la actualización de los personales de las escuelas de educación básica y otros niveles educativos con la finalidad de promover cambios en su práctica docente; dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentan (a través de tres aspectos fundamentales: trabajo conjunto entre el personal de educación especial y de educación regular, desarrollo de una evaluación psicopedagógica y de una propuesta curricular adaptada y; brindar apoyos técnicos y materiales a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad (SEP, 2002).

En Chihuahua se habla de una atención aproximada de 14,000 alumnos con necesidades educativas especiales, de los cuales 11,500 se encuentran integrados en escuelas de educación básica y 2,500 son atendidos en centros de atención múltiple. Dicha atención se brinda a través de 109 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y 39 Centros de Atención Múltiple. Las escuelas de educación básica atendidas por los servicios de educación especial en el estado son 380, incluyendo preescolar, primaria y secundaria (SeyC, 2002).

Las autoridades educativas, los equipos técnicos y los personales de educación especial se han preocupado por el conocimiento pleno del modelo de

atención y en la aplicación de alternativas derivadas de dicho modelo. En algunos centros escolares ha estado implementando la propuesta generada por la SEP, a través de la Dirección de Investigación Educativa y en algunos servicios se busca la generalización de dicha propuesta.

B. La integración educativa.

A partir de la década de los sesenta surge en países escandinavos de Europa y en los Estados Unidos (Van Steenlandt, 1991), un movimiento en favor de la integración educativa de los alumnos con algún tipo de minusvalía. Dicho movimiento tenía como propósito generar una actitud positiva de maestros, padres y autoridades a través de una sensibilización permanente que permitiera el surgimiento de condiciones educativas satisfactorias para los niños dentro de la escuela regular.

Las razones principales se derivaban de los criterios de justicia e igualdad, considerando que todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, considerando el principio de “normalizar” el entorno en que se desenvuelven las personas, lo que implica la adaptación de los medios y condiciones de vida a las necesidades de la persona con discapacidad, y no el convertir al discapacitado en una persona “promedio”, favoreciendo el contacto y la socialización con miras a una integración a futuro y una mejor participación en la sociedad.

Uno de los argumentos de tipo educativo más frecuente es que la integración, realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva con los alumnos con algún tipo de discapacidad, contribuyendo a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización (Marchesi, 1990).

A veces se ha señalado que la integración es un fin en sí mismo, y que el objetivo principal es que todos los alumnos estén juntos en una misma escuela. Otras veces se le plantea como un proceso que afecta solamente a los alumnos con alguna minusvalía, es decir, el 2% con necesidades educativas más permanentes. Puigdellivol (1998, p. 219) dice que “al hablar de integración escolar nos referimos a las múltiples formas de atención educativa de los alumnos que presentan limitaciones en importantes esferas del desarrollo, dentro del sistema escolar ordinario”.

En ese sentido, existen algunos decretos internacionales que han proporcionado a este movimiento el fundamento para la nueva concepción acerca de las discapacidades, las necesidades educativas especiales, la educación especial en sí. Por ejemplo, García (1998) plantea los siguientes:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

La Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1959.

El informe de la UNESCO de 1968.

La Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971.

La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975.

La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990.

Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en 1993.

La Declaración de Salamanca de 1994.

En el ámbito educativo se han generado diversos fundamentos que dan base a la integración educativa y que constituyen la base ética y moral que permite pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas, con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades que le permitan integrarse a la sociedad (García, 1998).

Los anteriores planteamientos se resumen en el respeto a las diferencias, considerando que en toda sociedad existen diferencias y semejanzas entre los sujetos que le dan forma. Estas pueden verse como problema al momento de querer homogeneizar a la población; o como una característica enriquecedora de los grupos humanos. También, en lo referente a los derechos humanos y la igualdad de oportunidades a los que todos tenemos acceso sólo por el hecho de pertenecer y vivir en una sociedad, una persona con discapacidad, al igual que los demás ciudadanos posee el derecho a una educación de calidad.

Además de considerar una escuela para todos, que abarca más allá del hecho de que todos tengan acceso a la educación, es decir que haya una mayor cobertura, pero agregándole calidad.

Aparte de estos fundamentos, y de acuerdo con Van Steenlandt (1991) y García (1998) es conveniente hablar de algunos principios generales que tienen una relación muy directa con la integración educativa.

El primero de ellos se refiere a la normalización, entendida de acuerdo a lo sugerido por Toledo (1981, en García, 1998) como el llevar una vida como la de la mayoría de las personas.

El segundo, la integración, consiste en que los individuos con discapacidad normalicen sus experiencias en su comunidad. Se plantea su participación en todos los ámbitos: familiar, social, escolar y laboral, entre otros; y por ende, la eliminación de la marginación y de la segregación.

El tercer concepto habla de la sectorización que implica que todos los niños puedan ser educados y tengan la posibilidad de recibir los apoyos necesarios a través de los servicios en el lugar donde viven.

Y, finalmente, la individualización de la enseñanza que, de acuerdo con Parrilla (1992), implica el adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno del grupo escolar y, el reconocimiento de que en el aula existen individualidades, no grupos heterogéneos, a los cuales hay que ofrecerles diversas respuestas educativas, no una general y única para todos.

Mencionar estos principios generales permite tener una visión de la manera como se concibe a la educación desde esta perspectiva; partiendo de la idea de que la integración de una persona con discapacidad a la sociedad, inicia en una de sus principales formas: la escuela.

Con base en lo anterior, la integración del alumno con discapacidad pretende ofrecer la posibilidad de incorporarse al medio escolar en condiciones semejantes a sus compañeros, y a éstos les permite compartir con una persona diferente, de tal forma que aprende a aceptar y a respetar las diferencias.

Partiendo de ello y, tomando en consideración los planteamientos de Jarque (1991), podrían definirse tres niveles de integración:

Integración Física, que hace referencia a la educación que se lleva a cabo en espacios compartidos, en donde los alumnos con discapacidad conviven con sus compañeros en el patio o en el comedor.

Integración Funcional, que puede ser dividida, a su vez, en tres niveles, de menor a mayor integración. El primero se refiere a la utilización compartida de instalaciones comunes, pero en momentos diferentes; el segundo a la utilización simultánea de espacios comunes al mismo tiempo; y el tercero, se hace referencia a la cooperación, en donde se utilizan algunas instalaciones comunes simultáneamente y también con objetivos educativos comunes. Esta última también es llamada integración curricular parcial.

Finalmente, al hablarse de Integración Social, se considera la inclusión individual de un alumno discapacitado en un grupo-clase ordinario, formando parte como uno más, para todos los efectos educativos. Aquí, el maestro de grupo debería recibir apoyo de un profesor de educación especial.

Podría considerarse a cada nivel como antecedente o requisito para optar al siguiente, reflejando con ello un grado mayor de integración y por ende, condiciones de vida más normalizadoras; además, tales niveles se manifiestan tanto en la escuela como en el trabajo o en la comunidad en general.

La escuela es el primer espacio, no familiar, en el que un niño debe interactuar y constituye frecuentemente una representación del marco social en que vive. Así es en ella donde el niño con discapacidad tiene la posibilidad de entrar a este sistema escolar ordinario, y de ello dependerá el futuro éxito de su

integración social. Aunque tales ideas pasan por alto la importancia de la familia en la integración del niño, como primer núcleo social en su vida (Monereo, 1985).

En términos generales, cuando se habla de integración educativa se considera al proceso de educar junto a los niños con y sin discapacidad, de manera parcial o en la totalidad del tiempo.

No olvidando que la integración educativa es un proceso gradual, de mucho dinamismo, que toma diversas formas, en relación con las necesidades y habilidades de cada alumno y que, existen varios supuestos que le dan fundamento, como serían, de acuerdo con Monereo (1985) que:

- El mejor entorno para un niño discapacitado es la escuela regular u ordinaria.
- La educación en clases regulares proporciona al alumno con discapacidad una enseñanza diferenciada y compensatoria, sin tener un carácter rehabilitador.
- No se emplean etiquetas diagnósticas, ya que todos los niños son diferentes y tienen una serie de necesidades específicas que hay que atender y, finalmente
- Que la integración tiende a normalizar la vida del niño con discapacidad, proporcionándole condiciones de igualdad pero atendiendo a su desarrollo personal con todas las ayudas pedagógicas especializadas y técnicas específicas que éste requiera.

Para concluir este apartado es conveniente resaltar la idea de que cualquier proyecto de integración escolar parte de la incorporación y mantenimiento en la escuela regular, del niño con necesidades educativas especiales; por ello es conveniente especificar algunas reflexiones en torno a este nuevo concepto de la educación especial.

C. Las Necesidades Educativas Especiales

Hablar acerca del concepto de Necesidades Educativas Especiales implica retomar algunas ideas que permitan establecer una definición no única, sino aquella que permita comprender su significado en un ámbito social y en un momento educativo específico.

Por principio tendría que hablarse en primer lugar acerca del concepto de discapacidad y posteriormente sobre lo que es y ha sido la Educación Especial, de una manera precisa y concreta, dada la relación inherente de estos conceptos con la idea de Necesidad Educativa Especial.

Así, los planteamientos relativos a la noción de deficiencia en la primera mitad del Siglo XX hacían referencia de ella como algo determinado por cuestiones innatas, algo que permanecía estable a lo largo de la vida de la persona, lo cual implicaba que era difícil modificar tal situación. En la segunda mitad de dicho siglo, se continuó diversificando el rango de categorías, e incluso se fueron especializando

con el rasgo básico de que el trastorno era un problema inherente al niño, las posibilidades de intervención se daban bajo un modelo asistencial.

Lo anterior generó como consecuencia dos situaciones de trascendencia para la Educación Especial:

1o. La necesidad de detectar el trastorno de manera precisa y concreta, para lo cual las pruebas estandarizadas eran un recurso que permitía establecer diferentes niveles de retraso mental o de otras condiciones discapacitantes.

2o. La consideración de que estas personas requerían de una atención especializada diferente, e incluso separada de las instituciones educativas regulares. Con ello surgen, se diversifican y consolidan las escuelas de educación especial.

En la última década del siglo XX surgen movimientos que impulsan, fundamentan y promueven un cambio de perspectiva en lo referente a la conceptualización de la deficiencia y, por ende, de la Educación Especial, a partir de una revisión y análisis de los conceptos que, por algún tiempo fueron aceptados, y se requería de un replanteamiento en función del espacio socio-educativo y específico de algunos países.

De acuerdo a los planteamientos de Marchesi (1990) se pueden considerar diversos aspectos conceptuales que favorecieron el establecimiento del concepto de necesidades educativas especiales, aspectos, que se manifiestan desde diferentes perspectivas, las cuales se resumen de la siguiente manera.

La primera de ellas, parte de una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, la cual considera factores ambientales y una respuesta educativa adecuada; se considera además a la situación discapacitante no como un fenómeno autónomo que involucra sólo al alumno, sino que esto implica que la deficiencia pudiera ligarse a la capacidad educativa que ofrece el sistema escolar. Por tanto, el déficit se establece en función de la respuesta que el ámbito educativo proporciona y, no sólo con base en características individuales.

La segunda en mención, es que se otorga a los procesos de aprendizaje una mayor importancia, así como una visión diferente de las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso: el aprendizaje abre vías que favorecen al desarrollo

Una tercera perspectiva habla de que se promovió el desarrollo de métodos de evaluación que se enfocaban básicamente en los procesos de aprendizaje y en los apoyos necesarios, más que, en encontrar rasgos característicos de una deficiencia o discapacidad.

En la cuarta, es importante mencionar que, hay una modificación sustancial que surge con el hecho de que maestros y profesionales con experiencia en el ámbito educativo cuestionaron los pros y contras de una educación separada para

las personas con deficiencias, destacando las ventajas de una educación integradora.

Una quinta perspectiva se deriva del surgimiento de una escuela comprensiva, que aceptara a los alumnos con sus diferencias en cuanto a capacidad e intereses. Además de ello, se facilitó la identificación de cuáles eran los factores sociales, culturales y educativos generaban en cierta medida, que los alumnos abandonaran la escuela, por lo que se modificó el concepto y origen del fracaso escolar.

A ello, se incorpora una sexta, donde los pocos logros y alcances que se obtenían en las escuelas especiales con un determinado número de alumnos; se complementa con las primeras experiencias positivas en cuanto a integración, que fueron dadas a conocer a través de diferentes medios y proyectos, con datos específicos y concretos.

Finalmente una séptima, en la que el enfoque comunitario genera, en cierta medida, una corriente normalizadora en los servicios de la sociedad y, el surgimiento de una sensibilidad que se plantea en función de una educación con bases integradoras, no segregadoras.

Por otra parte, para hablar y definir las Necesidades Educativas Especiales es conveniente mencionar algunos planteamientos que se realizan en diferentes momentos y por diferentes personas, esto con el fin de conocer perspectivas que permitan la construcción propia de un concepto acorde a las propias condiciones socioeducativas.

Retomando las ideas de Marchesi (1990), el término y la concepción Necesidades Educativas Especiales comenzó a utilizarse sin impactar de inicio en la concepción dominante de ese tiempo. El informe Warnock, publicado en 1978, impactó de sobremanera el campo, al modificar los esquemas vigentes y generalizar una concepción diferente de la Educación Especial, que influyó en la legislación y, posteriormente, en el sistema educativo Inglés.

El significado de Necesidades Educativas Especiales hace referencia al alumno cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, y por ello requiere de la incorporación a su proceso educativo de mayores recursos y /o recursos que sean diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (García y colaboradores, 2000).

Este concepto plantea dos modificaciones sustanciales:

La primera se refiere al hecho de que al hablar de problemas de aprendizaje, no mencionando la deficiencia, el énfasis de la problemática toma su centro en la

escuela, en la respuesta educativa que se ofrece, es decir, la respuesta está ahora en el centro educativo para satisfacer dichas necesidades.

La idea anterior repercute en una mayor cantidad de alumnos con múltiples y variadas dificultades de aprendizaje con respecto a las materias, al lenguaje, a la lectura, a trastornos emocionales y de conducta, abandono escolar, aislamiento social, entre otros; y sobre los cuales influyen situaciones de contexto familiar, social y cultural.

Lo común a estas dificultades es la escuela, ya que, en ella surgen, se manifiestan o se intensifican las diversas situaciones problemáticas de los alumnos.

La otra consideración importante radica en que las dificultades de aprendizaje son relativas al currículo y sus objetivos, a la evaluación, a la homogeneidad y flexibilidad del sistema educativo.

La segunda modificación sustancial se relaciona con los recursos educativos necesarios para atender a las dificultades de aprendizaje. El tener los recursos, así como el que éstos se complementen, permite que las necesidades educativas especiales sean abordadas con mayor eficacia. Tales recursos podrían ser: más profesores o especialistas, ampliación del material didáctico y la adecuación de edificios escolares; por otro lado, se requiere: mayor preparación y competencia profesional de los profesores, capacidad para elaborar un proyecto educativo, de realizar adaptaciones curriculares y adecuar el sistema de evaluación, además de apoyo psicopedagógico y materiales adaptados, facilidad para diseñar formas nuevas de organización escolar y de utilizar estrategias metodológicas.

Algo de trascendencia es la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales, ya que no se busca encontrar rasgos que hagan alusión a las deficiencias, sino de conocer perfiles evolutivos del alumno; sus limitaciones y retrasos; pero primordialmente se requiere analizar las potencialidades de desarrollo y aprendizaje valorando, a la vez, los recursos educativos que, requiere esta población y en qué clase de institución educativa los puede encontrar para que su evolución sea satisfactoria.

En México, por ejemplo, en el Cuaderno de Integración No. 4, publicado por la Dirección de Educación Especial (1994) se plantea que: “el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares” (Pág. 5).

Al considerar las características enfrentadas tanto por el alumno como por el docente en el desarrollo del proceso de aprendizaje, se debe tomar en cuenta el carácter interactivo en la aparición de las necesidades educativas especiales, esto

es considerar al individuo y al contexto en el que se encuentra para poder definirlos. Además de que, se les perciba como algo dinámico, algo relativo, algo cambiante, en función de las respuestas educativas que se ofrezcan en el ámbito escolar.

Por lo tanto, al reconceptualizar la forma de atender a los alumnos de educación especial, y tomar en cuenta la perspectiva de las necesidades educativas especiales antes citada, se tiene que considerar, en primer lugar, al currículum de educación básica como marco para la intervención; en segundo, saber que la escuela regular, sin importar las características del alumno, debe asumir la responsabilidad de darle la atención que necesita; para dotar a la escuela con los recursos suficientes, y así poder responder de manera efectiva a las necesidades de los alumnos; y, finalmente, reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre sus características y las del contexto.

De acuerdo a lo que sugiere Lus (1995), la expresión “alumnos con necesidades educativas especiales”, surgida desde la década de los setenta hace referencia a quienes “tienen una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona” (pág. 32).

Los beneficios que se derivan de lo anterior son: se resalta la preocupación “educativa”; se manifiesta al concepto como fundamentalmente relativo; se expresa que las causas de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tienen un origen interactivo, es decir, que tienen fuentes diversas, no sólo su problemática individual; y se obliga a referir las necesidades educativas de los alumnos en relación con el currículum escolar.

Las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad se advierten generalmente desde el nacimiento o a edad muy temprana. Todos estos casos, cuando la articulación entre las distintas modalidades educativas está bien lograda, reciben los apoyos de la Educación Especial. Es bueno que en el nivel preescolar se registre que un niño tiene por ejemplo, problemas de audición o visión que no hayan sido detectados antes en el hogar, pues la prevención conlleva comenzar antes para equiparar oportunidades en el momento de ingreso de los niños a la escuela primaria; aunque existe el riesgo de que al detectar, se pueda etiquetar y con ello limitar las oportunidades

Los elementos sustanciales planteados por la SEP/SNTE (1997) que están implícitos en el concepto de necesidades educativas especiales se especifican, primero que nada, considerando las posibilidades de los alumnos es decir, partiendo de su potencial para el aprendizaje; y, evitando la categorización de los alumnos con base en el déficit o discapacidad.

Considerar que no existe algún alumno que sólo presente necesidades educativas especiales, o que éstas se manifiestan o expresan en función de un contexto escolar y/o social. No se pueden establecer, por tanto, si se saca al alumno de su entorno para atenderlo de una manera individual, descontextualizada.

Además, no hay que olvidar que las necesidades educativas especiales pueden tener un carácter transitorio o permanente; dependiendo de las características o aspectos que las originan, sea por alguna discapacidad o por algún factor del entorno mismo. Y que la identificación de las necesidades educativas especiales es al mismo tiempo el inicio de su atención, partiendo de ahí para establecer estrategias de atención adecuada, y haciéndolo con relación al currículum escolar.

Es importante que se reconozca que no todos los alumnos con alguna discapacidad tienen necesidades educativas especiales, ya que la integración a la escuela regular en muchos casos requiere sólo de modificaciones físicas u otras adecuaciones sencillas en la escuela (SEP/SNTE, 1997).

Por su parte, en un planteamiento anterior al realizado en Salamanca, Brennan (1988) menciona que se pueden considerar dos enfoques en la definición de las necesidades educativas especiales, uno que considera que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales de algún tipo y el otro que las considera como aquéllas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de la clase; es decir, aquellas que exigen la intervención de apoyo al profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno.

Este enfoque es congruente con los planteamientos que se realizan en el informe Warnock, al considerar la dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante un equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico o técnicas de enseñanza especializada; la dotación de un currículum especial o modificado; y una atención particular a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Además, se considera que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado de manera adecuada y eficaz. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; y puede ser, permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.

La anterior definición impacta el concepto de Educación Especial, la cual puede concebirse como la combinación de currículum, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas

especiales del alumno de manera óptima. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de la vida escolar.

Como otro elemento, es importante considerar que se genera una amplia escala de necesidades especiales y de la circunstancia contextual que dentro de cada grupo de necesidades habrá una variación igualmente amplia en la gravedad experimentada por cada niño.

Además de considerar contextos, aspectos educativos, incluyendo aquellos con relación al currículo, se puede hablar de necesidades educativas especiales precisamente considerando este último aspecto; evitando así, utilizar el término de discapacidad, porque en cierta medida éste remite a ideas que por mucho tiempo prevalecieron en la educación especial con respecto a este término, que ya han sido superadas.

Algunas instituciones y/o personas buscaron clasificaciones con base en las discapacidades, generándose, en la mayoría de los casos, confusiones a la hora de tomar en cuenta las condiciones específicas y el hecho de que hay individuos con múltiples discapacidades, y en quienes sólo consideraban la discapacidad principal.

Un planteamiento interesante lo realiza Wilson (1983) al sugerir cuatro grupos de necesidades educativas especiales tomando como referencia al currículo, así se tienen niños con:

1. Defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.
2. Desventajas educativas.
3. Dificultades significativas de aprendizaje.
4. Dificultades emocionales y conductuales.

Aun con el establecimiento de categorías con referencia a las necesidades especiales puede ser que las clasificaciones que se hagan, sean tomadas como excluyentes; sin considerar al contexto mismo, factor de trascendencia al detectar y atender dichas necesidades especiales. Por ejemplo, podrían presentarse casos en los que haya niños con discapacidad y a la vez tengan desventajas educativas y/o dificultades emocionales, lo cual llevaría a decidir en cuál categoría ubicarlo, si se considera la de mayor impacto, según el criterio de quién y cómo atender tales condiciones.

Otro elemento de trascendencia es que la necesidad educativa especial al presentarse en un contexto específico, éste determina también el caso concreto de cada alumno. Es decir, aunque las condiciones sean las mismas para dos alumnos en igualdad de circunstancias escolares, las estrategias de atención no podrán ser las mismas, dada las diferencias individuales, la diversidad misma de los sujetos.

García y colaboradores (2000) sugieren tres factores a los cuales se pueden asociar las necesidades educativas especiales de los alumnos.

El primero de ellos hace referencia al ambiente social y familiar en el que vive el niño, en donde situaciones como: pobreza extrema, padre o madre de familia ausente, descuido o poca importancia otorgada a la escuela, entre otras, podrían repercutir en el aprendizaje de una manera notoria y generar con ello las necesidades especiales.

El segundo factor se refiere al ambiente escolar en el que se está educando al niño, y de él podemos hacer notar cuestiones como el poco interés del centro escolar por generar aprendizajes en sus alumnos, relaciones determinadas entre profesores o falta de preparación del maestro de grupo.

El tercer factor parte de las condiciones individuales del niño, cuestiones propias del sujeto que pudieran influir en su aprendizaje, necesitando para ello modificaciones adicionales y diferentes para poder acceder al currículo. Algunas de ellas podrían ser: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación (lenguaje) y otras condiciones de tipo médico.

El concepto y definición están sujetos a las condiciones del momento socioeducativo en que se vive. Como todo concepto es cambiante, es dinámico y por lo tanto debe ser adecuado a los nuevos planteamientos que lleguen a surgir en torno a él. Existe una relación directa e indisoluble entre los planteamientos que se hacen en los distintos países en torno a lo que son las necesidades educativas especiales, considerando en este caso no el momento, sino el espacio socioeducativo en el cual surge.

La investigación y las diferentes experiencias en torno a la integración educativa son procesos generadores de cambio que impactarán en el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

La utilidad y funcionalidad del concepto, su aplicabilidad al ámbito educativo son factores que también permitirán el desarrollo y consolidación del concepto, en otras palabras, la aceptación y utilización del concepto en todos los ámbitos.

El impacto social que genere, el surgimiento de hechos y fenómenos en torno a él y su trascendencia social, no sólo en el nivel filosófico, psicológico y/o educativo es otro suceso que determinará el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

La evolución de las necesidades educativas especiales ha sido diferente en cada país y cada cual ha establecido sus estrategias que permitan, de acuerdo al desarrollo económico, político y social, el éxito de la atención educativa a toda la población infantil.

Por ejemplo, el gobierno de China, ha creado y promovido un plan nacional en donde se pretende incluir cerca de 1.8 millones de niños en las escuelas regulares y dar capacitación a cerca de un millón de maestros (UNESCO, 2000).

Otros ejemplos, considerados por Guajardo (1999), hacen mención de países como España, donde se hace notorio un esfuerzo extraordinario por la integración, prueba de ello es que convocaron a los centros educativos para que se convirtieran voluntariamente en escuelas integradoras, y de esta manera se le otorgaban recursos adicionales, incluyendo el traslado de los equipos de especialistas a dichos centros.

En Estados Unidos, el gobierno está implementando una Ley Federal de Educación más centralista que la anterior, en la cual se pretende unificar a los Estados de la Unión con un conjunto de medidas para la educación básica, entre las que se hallan los criterios para la inclusión y la integración.

Países de Latinoamérica como Argentina han logrado un marco para la integración en consenso entre sus provincias, poseen un Consejo Nacional para el Apoyo Social a las Personas con Discapacidad y un Acuerdo Educativo sobre Integración. En Uruguay existen ciertas resistencias, ya que el sistema de Educación Especial es muy fuerte y con un enfoque segregador, donde se otorga a las familias con hijos con discapacidad, un apoyo económico de por vida, el cual se ve amenazado con la idea de la integración. Perú, por su parte, ha implementado un sistema itinerante de apoyo a la escuela regular que integra a alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales. Algo notorio que se realizó en Costa Rica es el programa avanzado de formación inicial de profesionales de educación especial.

Finalmente, México a través de la reorientación de los servicios de Educación Especial, ha manifestado una concepción diferente sobre la operación de la integración educativa, la redefinición de la discapacidad y el cuidado que se ha puesto en la conceptualización de las necesidades educativas especiales.

Dicha reorientación se ha realizado con un marco legal, que parte de los principios emanados del Artículo 3º Constitucional, donde se destaca que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana... junto con el aprecio hacia la dignidad de la persona y de la integridad de la familia... evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos” (SEP, 1993).

Por su parte, el Artículo 41 de la Ley General de Educación, otorga un sustento más preciso al mencionar que “la educación especial... procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular” (SEP, 1994).

Actualmente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea en su primer objetivo estratégico: “Garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica (SEP, 2002, p. 10). Y precisa a través de líneas de acción, cuestiones como: establecer un marco regulatorio para los procesos de integración educativa en las escuelas de educación básica; garantizar recursos disponibles para una mejor atención de los niños y jóvenes de educación especial y; establecer lineamientos para atender a niños y jóvenes sobresalientes.

Un esfuerzo importante de la SEP, se realizó con el Proyecto de innovación “Integración educativa”, donde se buscó apoyar a algunas entidades del país en los procesos de integración educativa con propósitos bien definidos como: promover el cambio en las prácticas docentes en educación especial y regular; propiciar trabajo colaborativo entre educación especial y regular para la atención de las necesidades educativas especiales y; conformar escuelas integradoras (centros educativos que asumen el compromiso de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales).

Finalmente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, plantea en el fortalecimiento de la integración educativa cuatro aspectos importantes:
La posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales aprendan en las mismas aulas y escuelas que los demás niños.
Otorgar el apoyo que se requiera para que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan satisfechas sus necesidades específicas.
Los padres de familia y maestros de grupo reciban el apoyo y orientación del personal de educación especial.
La escuela se comprometa a ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Retomando el concepto de Necesidades Educativas Especiales cabe mencionar que ha tenido una serie de críticas (Brennan, 1990):

- Es un término que es excesivamente vago, que requiere de nuevos conceptos para su adecuada comprensión, considerando que no hay un sistema o forma para detectar quién necesita educación especial.
- Es un término muy amplio, que abarca un porcentaje mayor de la población estudiantil, incluyendo problemas de aprendizaje en diferentes niveles, e incluso a quienes tienen un rendimiento superior. De ello se desprende que si abarca mucho, ¿para qué es útil, si en dicha categoría pudiera incluirse a la mayoría?
- Las Necesidades Educativas Especiales no diferencian entre aquellos problemas que son responsabilidad del sistema educativo, de aquellos que competen a otros ámbitos como la familia, las etnias, las clases sociales y, que

- El concepto presenta una imagen muy optimista de la educación especial, incluso como si la escuela pudiera garantizar su pleno desarrollo; al contrario, la escuela no puede resolver por sí sola estos problemas.

Es conveniente establecer para este estudio que la vaguedad se puede eliminar al momento de establecer y operativizar el concepto. La amplitud se vería reducida, al momento de considerar que la necesidad especial no incrementa el número de alumnos que así pudieran categorizarse; los problemas en cuanto a la diferenciación se especifican al circunscribirla al ámbito educativo y, en el ámbito educativo con base en una fuente principal que es el currículo. Finalmente, la escuela no puede resolver por sí sola los problemas, pero sí puede contribuir a reducir la necesidad con base en las estrategias de apoyo que en el ámbito escolar se generasen al momento de atenderla.

El desarrollo de la integración educativa en las escuelas de nuestro país se ha encaminado hacia una integración en los aspectos académicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir, preocupa la cuestión del aprovechamiento escolar en general de los grupos. Se ha considerado a la integración social en las aulas planteándose como beneficio para el alumno con necesidades educativas especiales, el tener la posibilidad de interactuar con los demás estudiantes del grupo al que pertenece; en algunos casos se conoce el manejo de la sociometría tradicional para identificar las relaciones sociales en los grupos de alumnos, pero no se tiene evidencia de que ésta se desarrolle como alternativa que pudiese beneficiar para el desarrollo pedagógico de los alumnos o su desarrollo social en sí.

Por ello se buscan alternativas nuevas y diferentes que permitan explicar lo que ocurre en el ámbito social de las aulas integradoras y por lo mismo, resulta conveniente la revisión de posturas y modelos teóricos referente al desarrollo social de los alumnos y de manera específica de los estudiantes con necesidades educativas especiales; además de buscar los estudios empíricos que muestren resultados relevantes para el conocimiento y la interpretación de hallazgos en el ámbito de las habilidades sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Se requiere de la revisión de modelos teóricos actuales y de la selección de un modelo adecuado, que permita la explicación de las interacciones sociales de los estudiantes en el ámbito escolar. Además se hace necesaria una revisión de estudios empíricos que muestren resultados y evidencias que expliquen y de muestra de lo que ocurre en el ámbito de la investigación de las habilidades sociales y más específicamente de la investigación con estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial.

El proceso de integración educativa, iniciado en nuestro país en 1994 implica una serie de modificaciones sustanciales que involucran a diversas instituciones y personas que forman parte de ellas. Sin duda, los maestros, directivos, padres de familia y alumnos son los principales protagonistas de dicho proceso educativo, pero quien posee la vivencia y enfrenta la situación de asistir a una escuela “normal”, es el alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

El alumno con necesidades educativas especiales como se sugiere llamarle ahora, es quien verdaderamente ha enfrentado el reto de la integración. Es quien convive e interactúa con los compañeros de grupo y con su maestro en un aula en donde se desarrollan actividades educativas cuyo propósito es ofrecer alternativas y opciones para el aprendizaje de los contenidos de educación básica.

La mayoría de los esfuerzos por promover la integración se han enfocado en las instituciones, y principalmente en los maestros (de escuela regular y los de educación especial), olvidándose del protagonista principal: el alumno con necesidades educativas especiales que asiste a un aula regular.

Así, se busca la promoción de cambio de actitudes en los docentes, en los directivos, en los alumnos mismos; en la sociedad en general. Se generan alternativas para mejorar las condiciones de los alumnos, en donde se puede hablar de estrategias como el proyecto de la escuela, entre muchas otras acciones.

Un objetivo central de todo ello se derivaría del hecho de generar una cultura de aceptación hacia las personas con necesidades educativas especiales, con algunas metas concretas como: formación y actualización de los docentes de escuela regular y docentes de educación especial; promover el reconocimiento hacia las personas que atienden alumnos con necesidades educativas especiales; hacer cumplir la vinculación de los diversos sectores con el educativo; y uno de los más importantes: evaluar el proceso de integración educativa.

Al respecto se han hecho evaluaciones acerca de cómo se ha operativizado la integración, tomando como referencia a los diversos sujetos que se involucran en ella. Además de que estas evaluaciones se han centrado básicamente en el aspecto académico, casi no considera el aspecto social del alumno. Es decir, les preocupa más el hecho de que el alumno apruebe su formación académica, dejando de lado su desarrollo social y afectivo.

CAPITULO 2. JUSTIFICACIÓN TEORICA

A. El desarrollo de las habilidades sociales.

Diversas teorías sociales con enfoques determinados han explicado la competencia social desde una amplia gama de visiones y conceptos, lo cual hace difícil establecer de qué hablamos cuando se considera la competencia social de las personas. En este sentido, Dodge (1986) sugiere que es mejor considerar las definiciones como desacuerdos semánticos ya que cada una pudiera referirse a constructos separados que podrían o no ser relacionados empíricamente unos con otros.

La dificultad para establecer un concepto claro de la competencia social nos obliga a establecer en primer lugar un punto de referencia y después precisar aquellos elementos que tienen que ver con el desarrollo de las habilidades sociales de las personas desde una perspectiva de síntesis.

Es conveniente señalar que en los estudios de las relaciones sociales, (Michelson, 1983) de manera regular se generan confusiones e intercambios terminológicos; así, para algunos cuando se habla de “cognición - percepción social”; para otros se hace referencia a “competencia social, “habilidades sociales” o “intercambio social”; lo que a veces da a entender que son sinónimos e intercambiables.

Romero (1987) plantea que la cognición social incluye a la percepción y al conocimiento social, lo cual representa las habilidades para hacer inferencias sociales, es decir, acerca de las características, pensamientos, percepciones, emociones, intenciones de los otros; así como la comprensión y uso de conceptos y sistemas sociales tales como: amistad, familia, escuela.

Menciona además, que las relaciones sociales hacen referencia a las relaciones concretas que unas personas mantienen con otras y que, consideran nociones tales como: el estatus social, la interacción social (modos y estrategias de interacción) y habilidades de comunicación; todas ellas interrelacionadas y que en conjunto determinan el grado de competencia o habilidad social para lograr los efectos deseados en los demás. El mismo autor sugiere finalmente, que las relaciones sociales permiten hacer inferencias acerca de sus cogniciones sociales y ambas (relaciones y cogniciones) determinan el ajuste social, es decir, la adaptación al medio.

En resumen, la competencia en las relaciones sociales está también determinada por las propias situaciones y depende no sólo de dimensiones de tipo personal (edad, género, inteligencia, etc.) sino además de factores tales como las condiciones familiares de desarrollo, las oportunidades de experiencias de relaciones interpersonales tempranas, el tipo y calidad de las

mismas, la edad y el género de los semejantes que participen en la interacción, la familiaridad de unos niños con otros.

Desde su postura, Dodge (1986) plantea un modelo de intercambio social en niños, considerando a la fortaleza de las relaciones entre la información social, los patrones de procesamiento y el comportamiento social. En él la competencia social es una función del procesamiento de la información de las señales de un medio ambiente social. Expone que este proceso ocurre en cinco pasos secuenciales separados, incluyendo la decodificación de las señales sociales, la representación mental de esas señales, el acceso a respuestas potenciales de comportamiento; la evaluación y selección de una respuesta óptima y la representación de quien responde.

También es importante el lugar donde transcurre la relación: ya sea en casa, durante las actividades escolares, en el recreo; y la naturaleza de la propia relación social (participar en juegos de equipo, iniciar el juego, hablar en clase a petición del maestro, hablar con un amigo, expresar desacuerdos, entre otros). Lo cual complementa Pellegrini (1990) quien sugiere que la competencia social es el grado en el cual el niño se adapta al medio ambiente de su hogar y su escuela.

En concreto, en ninguno de los planteamientos anteriores se genera un concepto claro y completo sobre la competencia social: o se parte de una postura muy general, donde no se especifican las cualidades particulares del concepto o una postura demasiado concreta, que considera primordialmente elementos y deja de lado otros que son de importancia.

En otras palabras, los fundamentos teóricos y los estudios empíricos conceptualizan la competencia social como objeto de estudio separado, o si incluyen otras variables, lo hacen en función de la idea que se tiene sobre este proceso, es decir, estudian la competencia social como elemento aislado de toda una gama de aspectos que tienen cierta influencia y que se asocian con el individuo en sí y con su ambiente.

Precisamente la perspectiva teórica en la cual se basa el presente proyecto considera el estudio del desarrollo social desde una disciplina de síntesis, definida como una orientación general que permite relacionar conceptos y hallazgos de diferentes áreas del desarrollo y que pone énfasis en el proceso dinámico que surge entre los marcos de tiempo, los niveles de análisis y los contextos (Cairns, Elder y Costello, 1996).

Dicha perspectiva ha sido extendida y elaborada en distintos campos, por ejemplo en ecología social (Bronfenbrenner, 1979); desarrollo social (Cairns, 1979; Cairns y Cairns 1994, Eckermann, 1993, y Magnusson 1988, 1995), desarrollo cognitivo (Valsiner, 1987) y análisis de curso de vida (Elder, 1995; Moen, Elder y Lüscher, 1995).

Los avances en la investigación del desarrollo social y en la teoría sugieren que el crecimiento social involucra la integración de variables biológicas, psicológicas y sociológicas (Cairns, 1979).

Esta teoría concibe el desarrollo como un proceso de interacción entre el organismo y el medio ambiente sobre el tiempo. En ella, el organismo juega un rol activo en su propio desarrollo, entendiéndolo como un proceso dinámico total, y no en función de cuestiones psicológicas aisladas, por ejemplo, sólo la cognición, la emoción o el comportamiento social.

Un principio nuclear de este marco del desarrollo es que “el individuo es activo, parte de un todo integrado, complejo y dinámico sistema de relación persona-ambiente” (Cairns, Elder y Costello, 1996, pág. 7). Por tanto, la consecuencia básica de esta visión es que no es posible entender cómo funciona el sistema social si no se tiene el conocimiento del cómo funciona el individuo; y no es posible entender al individuo funcionando y desarrollándose sólo, si no conocemos más su medio ambiente.

En acuerdo con Cairns (1979) la perspectiva de síntesis del desarrollo social enfatiza la integración del individuo funcionando a lo largo de su vida. Por lo tanto, el crecimiento social involucra contribuciones bidireccionales de variables biológicas, psicológicas y sociológicas. De manera específica el desarrollo social se conceptualiza como una interacción e intercambio entre factores intraindividuales y extraindividuales que soportan tanto la adaptación y la estabilidad de uno y otro y cómo ellos contribuyen al crecimiento del individuo. (Cairns, McGuire y Gariépy, 1993; Magnusson y Cairns, en prensa).

Por lo tanto, en esta aproximación se argumenta y se plantea la necesidad de examinar el desarrollo desde una perspectiva interdisciplinaria; y dentro de esta perspectiva, se enfatiza el reconocimiento de la interdependencia dinámica que ocurre dentro de los sistemas y entre ellos mismos al darse el desarrollo.

Algunos de los principios que permiten establecer la relación entre el marco conceptual propuesto por la perspectiva de síntesis del desarrollo y los métodos concretos requeridos para conducir investigación en este ámbito serían:

a) Un individuo se desarrolla y funciona psicológicamente como un organismo integrado. Las contribuciones de sus experiencias, su maduración y lo cultural se fusionan en la ontogenia, es decir, aún los aspectos más sencillos no se desarrollan y funcionan en aislado, por lo tanto, no pueden ser separados de la totalidad en el análisis.

b) Un individuo se desarrolla y funciona en un proceso dinámico, continuo y recíproco de interacción con su medio ambiente, incluyendo relaciones con otros individuos, grupos y subcultura.

c) El funcionamiento individual depende de las influencias de la interacción recíproca entre subsistemas de su interior; o sea de la organización de factores interaccionales que se derivan de sus percepciones cognitivas, sus emociones y su fisiología en el transcurso del tiempo.

d) Patrones nuevos en el funcionamiento del individuo se producen o surgen durante la ontogenia individual.

e) Las diferencias en los índices de desarrollo pueden producir mayores diferencias en la organización y configuración de funciones psicológicas. El índice de desarrollo de los componentes de un individuo puede ser acelerado o retrasado en relación con otras de sus características.

f) Los patrones de funcionamiento psicológico se desarrollan como sistemas dinámicos que son sensibles a las condiciones en las cuales fueron formados. La emergencia de patrones psicológicos no puede ser considerada en términos aislados, o jerarquizados en sistemas más elementales, ni pueden ser reducidos a simples antecedentes de experiencia o a las más elementales unidades biológicas.

g) La conservación en el desarrollo es soportada por límites interiores y exteriores así como por fuerzas derivadas de acciones externas o internas. El resultado es que el funcionamiento social y cognitivo en el desarrollo tiende a ser organizado y estable, incluso a pesar del cambio continuo (Cairns y Magnusson, 1996).

Aunque no hay que olvidar que el primer paso se da al reconocer que el desarrollo es un proceso complejo y difícil de explicar, ya que se requiere del establecimiento de métodos multidisciplinarios, propósitos colaborativos y medidas multinivel para poder integrar una perspectiva holística.

Con este planteamiento se hacen necesarias metodologías de investigación y análisis que promuevan la integración de las diferentes perspectivas a través de distintos niveles en el tiempo, Es decir, se requiere de conceptos y medidas que permitan una descripción de las personas en su contexto a través del tiempo y del espacio al ver al individuo integrado e integrando unidades que son dinámicas y que cambian en el tiempo.

La idea más allá de la recolección de datos es que cada persona está dentro de un contexto de influencias. Con base en esta idea no es suficiente medir al individuo, se tiene que estimar lo efectivo del contexto social del cual forma parte el sujeto (Cairns y Cairns, 1994).

Una implicación práctica derivada de esta postura es que hay que ser cuidadoso acerca de cómo y qué medir. Los autorreportes, las entrevistas o los test son necesarios pero no suficientes, se requieren observaciones de comportamiento independientes que puedan proveer información acerca de acciones, así como la información proporcionada por compañeros de grupo o maestros e incluso incorporar información individual obtenida en reportes, por ejemplo un reporte escolar. Considerando como prioridades: “la brevedad consistente con claridad y confiabilidad” (Cairns y Cairns, 1994. p. 33).

Desde esta perspectiva, cada individuo exhibe ciertas capacidades, atributos, creencias y comportamientos en situaciones sociales o ambientes sociales (por ejemplo, la familia, el vecindario, el lugar de trabajo, grupo religioso, deportivo) que reflejan tanto las contribuciones de lo individual como las del medio ambiente. Algunas de estas características serán relativamente únicas, mientras que otras podrán ser comunes con otros, en un ambiente o situación. En situaciones nuevas, los individuos prefieren lo familiar y más que recrear nuevos ambientes, prefieren reflejar los anteriores (Farmer, Pearl y Van Acker, 1996).

Esto se completa al menos de cuatro formas:

Primero, las propiedades-estímulo del individuo como género, edad, talla, etnia evocan respuestas similares a través de los individuos en una variedad de ambientes.

Segundo, para mantener la continuidad en los patrones de comportamiento, los individuos pueden mantener típicamente la consistencia en cómo los otros responden a ellos.

Tercero, los individuos buscan contextos y relaciones que son consistentes con sus propias creencias, valores y comportamientos.

Cuarto, al interior de los sistemas sociales, las limitaciones estructurales alientan algunas oportunidades y desalientan otras para los individuos (Bolger, et al, 1988, Cairns, 1979; Caspi, Elder y Herbene, 1990).

Así, en las relaciones con sus iguales, los niños se comprometen en un proceso dual para mantener tanto las viejas como las nuevas creencias, comportamientos y valores. Esto ocurre naturalmente en las interacciones sociales con compañeros porque la estructura y la dinámica del intercambio social soporta la sincronía y la similitud en sus características.

Cuando los sujetos interactúan sirven a dos factores: sus propias metas internas y direcciones y, el mantenimiento de la relación.

Al conocer estas metas, los sujetos pueden adoptar direcciones comunes, es decir pueden sincronizar sus comportamientos a las acciones que cada uno soporta en las acciones del otro. Estos intercambios sincronizados

resultan del desarrollo de patrones similares de expresión emocional, pensamiento y acciones entre los compañeros (Cairns, Santoyo y Holly, 1994; Valsiner y Cairns, 1992).

En resumen, el desarrollo social involucra contribuciones bidireccionales de varios factores: a) Cada factor es susceptible de cambiar así como adaptarse o acomodarse a los cambios en las características de otros factores del desarrollo; b) La mutua adaptación de factores del desarrollo puede promover el incremento de la estabilidad de características sociales del individuo; c) De esta forma, los riesgos en el desarrollo tienden a reflejar limitaciones correlacionadas. Es decir, los individuos quienes muestran dificultades de ajuste no tienden a evidenciar riesgos en factores simples, más bien tienden a correlacionar con varios factores de riesgo (por ejemplo, en lo biofísico, en sus comportamientos, en lo cognitivo y en su medio ambiente) (Cairns y otros, 1993).

Las posibilidades para el estudio de las habilidades sociales y su desarrollo son amplias y variadas, pero una opción que resulta conveniente para el presente trabajo surge del análisis de las redes sociales desde perspectivas un tanto diferentes, pero que a la vez puedan complementar lo que la disciplina de síntesis propone: estudiar un mismo fenómeno desde posturas y planteamientos diferentes que permitan su explicación a partir de información integrada.

B. Las redes sociales.

El análisis sistemático de las redes sociales surge con los planteamientos iniciados por Moreno (1934), en los cuales se propone que a través de una serie de técnicas sencillas se puedan conocer y describir relaciones específicas en grupos de individuos. En ellas se solicita información acerca de la estructura de grupo, a través de la respuesta que emiten sus miembros. Por lo tanto, las técnicas sociométricas proporcionan información importante en el diagnóstico y estudio de los individuos de un grupo, además de que permiten, en el momento de su formación, un análisis estadístico del grupo social.

En un análisis actual, Santoyo (1994) resume las propiedades de la sociometría tradicional de la siguiente manera:

Se puede conocer la estructura del grupo a través de la nominación de los sujetos, con base en criterios de elección, el cual implica una especie de afinidad, con base en la “atracción” o “repulsión” entre ellos.

De la información derivada de las nominaciones se pueden representar “mapas de grupo”, de las cuales se representan las preferencias sociales; aunque de manera reducida, ya que la cantidad de elección es limitada para cada sujeto.

Por lo anterior, las técnicas sociométricas tienen restricciones en cuanto a saber qué factores generan las relaciones entre los individuos, ya que sólo identifican las conexiones que se elaboran a partir de la nominación.

Volviendo a los inicios de la sociometría, es conveniente recordar las aportaciones de Bronfrenbrenner (1943, 1944a, 1944b), las cuales permitieron establecer un análisis científico para la descripción de las estructuras sociales. Aún cuando las contribuciones se especificaron en las redes sociales, se siguió enfocando la atención en los individuos y las variables con que se representaban.

Después de Bronfrenbrenner, el estudio de las redes sociales se vio afectado principalmente por la falta de aspectos conceptuales y metodológicos adecuados. Sin embargo, algunos avances se obtienen cuando Peery (1979), quien sigue los planteamientos de McCandless y Marshall (1957), establece la posibilidad del uso de las cuestiones sociométricas para identificar el estatus de los individuos en la red social, sin considerar las complejas representaciones del sociograma. Se considera por lo tanto, que el estatus de un sujeto podría establecerse en función del número de nominaciones que recibe como “amigo o no amigo”.

De ahí, que otros investigadores como Coie (1982) hayan extendido el procedimiento de estatus sociométrico. Sin embargo, con estos procedimientos se pierden algunas características de las relaciones sociales, ya que quedarían pendientes aspectos como el hecho de que las nominaciones sean recíprocas, o a cuáles grupos pertenece el individuo y la naturaleza de la red social del sujeto, tales como el número de integrantes y composición, con respecto otros grupos (Cairns, Xie, Leung, 1998; Santoyo, 1994).

En una propuesta más recientes se pueden desarrollar criterios importantes en el campo, partiendo de tres razones sugeridas por Cairns (1994):

La primera de ellas se refiere al cuidado en la redefinición de algunos constructos, con el fin de evitar riesgos y confusiones. La segunda hace alusión al hecho de considerar que las relaciones son sólo una parte del total de relaciones entre iguales que se dan en la infancia y la adolescencia; y la tercera que menciona la inclusión de condiciones actuales, las cuales provocan cambios generacionales.

Otra alternativa importante de considerar en esta revisión es la que surge de los planteamientos de la interacción social, (Cairns, Gariépy y Kindermann, 1997), a través de la elaboración de los llamados “mapas sociocognitivos compuestos” en los cuales se plantea, a manera de propósitos, la posibilidad de proporcionar un procedimiento flexible y eficiente que permita identificar los agrupamientos y conexiones entre las personas y

desarrollar, por otro lado, un procedimiento alternativo que permita conocer la centralidad o “periferia” de las personas y agrupamiento en la red social (Santoyo, 1994).

Por lo tanto, y de acuerdo con Farmer, Pearl y Van Acker (1996) podemos resumir que la red social se refiere a las posiciones sociales de los individuos y sus grupos de iguales con relación a otros individuos y sus grupos de iguales en un sistema social.

Con este enfoque sociocognitivo se han realizado investigaciones que se centran en conocer las distinciones entre relaciones recíprocas, centralidad en la red social y ser igual o no (Gest, Graham-Bermann y Hartup, 1997); exponer las relaciones entre características individuales y afiliación social a iguales (Xie, Cairns y Cairns, 1999); analizar las redes sociales y el comportamiento agresivo (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988); examinar la popularidad con base en comportamientos prosociales o antisociales (Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 1999); y el estudio de niños con problemas emocionales (Farmer y Cairns, 1991).

Uno de los avances con respecto a este procedimiento (Santoyo, 1994) es que permite superar las limitaciones de la sociometría tradicional, ya que se basa en la posibilidad de que los individuos pueden dar información acerca de su red social, las relaciones entre otras personas, e incluso sobre aquellas con las que no tiene afiliación. En otras palabras, nominan la red completa sin especificar quienes son o no sus amistades.

Una característica importante se refiere a los ya mencionados mapas sociocognitivos compuestos, en los cuales se considera la habilidad de los sujetos para generar “mapas cognitivos” de la estructura social de su grupo, propuestos por Cairns, Perrin y Cairns (1985).

Para estimar las redes sociales y elaborar a partir de la información proporcionada los mapas sociocognitivos compuestos, se propone que se pregunte a los sujetos: ¿Hay algunos niños en el salón que se juntan? ¿Quiénes son? (Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 1999). Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy (1988) sugieren una segunda cuestión que puede hacerse es: ¿Hay algunos niños que no se juntan con otros? ¿Quiénes? Y finalmente de acuerdo con (Santoyo, op cit), si el sujeto no se incluye en alguna de las cuestiones anteriores, puede preguntarse: ¿y qué hay de ti mismo, andas con alguno de los grupos?

Los problemas identificados en este enfoque de acuerdo a lo mencionado por Santoyo, (op. cit.) es que no considera la posibilidad de identificar determinantes que puedan permitir la explicación de cómo son las redes sociales y cómo cambian. En otras palabras, se hace necesario conocer la

estabilidad de la red, su estructura y sus modificaciones con el paso del tiempo.

Surge así una alternativa que puede responder a las problemáticas mencionadas en el párrafo anterior, y es el llamado enfoque socioconductual, que considera el análisis de la conducta, cuyo fundamento básico es la perspectiva de síntesis del desarrollo, de la cual se habla en el apartado anterior.

En este enfoque la interacción social es definida como una clase especial de organizar la conducta en la que los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de las acciones de otro u otros (Santoyo, 1990).

De acuerdo con los planteamientos realizados por Santoyo (1997) dicho enfoque es una de las perspectivas que integra las contribuciones conceptuales, metodológicas y empíricas como disciplina de “síntesis”, de la embriología conductual, la etología, la ecología, la psicología de la cognición, la teoría del aprendizaje social y algunas aportaciones de la investigación clínica y social para el desarrollo humano.

También retoma algunos de los supuestos básicos de dicho enfoque, mismos que se encuentran desarrollando en su grupo de investigación:

- a) El individuo funciona y se desarrolla como un organismo integrado, es decir, existe una relación de los factores que lo implican, no de factores simples y aislados.
- b) La interacción con el ambiente permite al individuo funcionar y desarrollarse en un proceso dinámico de interacción recíproca.
- c) El carácter del proceso de interacción persona-ambiente, depende del carácter de los procesos de interacción entre los aspectos biológico y psicológico del individuo.
- d) La conducta es una función del proceso continuo de interacción multidireccional de retroalimentación entre el individuo y las situaciones que enfrenta.
- e) El individuo es un agente intencional activo en este proceso de interacción.
- f) Los factores cognoscitivos y motivacionales son reguladores esenciales de la conducta de la persona en interacción.
- g) El significado psicológico de las situaciones para el individuo es el factor más importante de una experiencia específica (Santoyo, op.cit).

De estos supuestos se derivan estrategias que permiten el estudio de la regulación de los intercambios sociales, desde una perspectiva del desarrollo:

1. Para poder entender aspectos importantes del proceso de cambio que están implícitos en el desarrollo individual, debe seguirse longitudinalmente a los individuos (Wohlwill, 1973, en Santoyo, 1997).

2. Con relación al contenido de los intercambios sociales, debe recogerse una amplitud de aspectos de funcionamiento individual en referencia a factores psicológicos, biológico y de las situaciones a cubrir.

3. Las variables deben ser sensibles a cada fase de desarrollo.

4. Los métodos de observación deben también ser sensibles y adecuables a las características del fenómeno (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994).

Al hacer referencia de estudios recientes y directamente vinculados con el presente trabajo, se iniciaría con Santoyo (1996) quien trata la estimación comportamental de la interacción social en ambientes naturales, utilizando el diseño de sistemas de observación que permiten identificar la dirección, el contenido, la calidad y los agentes sociales involucrados en un intercambio social como un objetivo de la estimación e investigación de la interacción social. Como ejemplos, Paredes y Santoyo (1998) identificaron los factores que regulan las preferencias y conductas sociales de los niños de primaria con diferentes estatus; en otro trabajo estudiaron los mecanismos que regulan el comportamiento social, principalmente las transiciones conductuales que ocurren en escenarios escolares (Fabián y Santoyo, 1998); en uno más plantearon el análisis y la explicación de las diferentes propiedades de las redes sociales, especialmente sobre cómo los factores microrregulatorios de los intercambios y las restricciones impuestas por los escenarios escolares, contribuyen, regulan y transforman las competencia social de los niños de diferentes edades a lo largo del tiempo (Pulido, Fabián y Santoyo, 1998).

Finalmente, después de haber revisado los elementos considerados como importantes para fundamentar este trabajo, se tiene que:

a) La información proporcionada por los métodos de cognición social puede ser de gran utilidad para poder contar con una clasificación de la red social, y de ahí partir para validar la información obtenida con datos conductuales. En otras palabras, con lo obtenido a través de los indicadores sociocognitivos, es posible obtener información de inicio, que puede plantear la estructura del grupo, las conexiones que se establecen entre sus integrantes, inclusive conocer el estatus de la mayoría de los integrantes del grupo.

b) A lo anterior se puede aunar la posibilidad que el investigador tiene de conocer la manera en cómo se estructuran o forman las relaciones entre los miembros del grupo y cuáles son los mecanismos de control, con el auxilio de la información conductual.

c) La sociometría conductual es una estrategia adecuada para el estudio de las interacciones sociales de los alumnos integrados en la escuela regular.

d) La mayoría de los estudios consideran a la competencia social de un sujeto, con base en las opiniones y perspectivas de quienes le rodean, en este caso, compañeros de grupo, maestros e incluso a padres de familia. Por ello, es

conveniente centrarnos en el sujeto focal, en este caso, en el alumno que se ha incorporado a un grupo de escuela regular.

e) Existen pocos estudios en el nivel escolar de primaria, básicamente la mayoría se han realizado con alumnos preescolares.

f) En nuestro país existen muy pocos estudios sobre interacción social de niños integrados a la escuela regular, por ejemplo el realizado por Pérez (1997), que aporte elementos de utilidad al llamado proceso de integración educativa. La gran mayoría se han realizado en Estados Unidos y países de Europa.

g) Como meta de extensión en el estudio de las redes sociales, es necesario implicar la evaluación de sus propiedades en poblaciones especiales (Santoyo, 1997).

Las posibilidades para el estudio del desarrollo de las habilidades sociales son amplias, sin embargo la postura que interesa y las alternativas que ésta ofrece se centran en un enfoque o perspectiva de síntesis, además de que las redes sociales que interesan al presente estudio son aquellas que se desarrollan en escenarios escolares y de manera específica aquellas que surgen, se desarrollan, se consolidan o cambian en el transcurso del tiempo en las aulas escolares. Por ello, a continuación se retoman algunos de los elementos y se utilizan como ejemplo algunos estudios que nos permiten ubicar y comprender los procesos sociales que ocurren y se manifiestan a través de las redes en las aulas.

C. Las redes sociales en el aula.

Las redes sociales en el aula se refieren a los límites que emergen en los estudiantes cuando forman, mantienen y modifican sus grupos de iguales. Investigaciones que pueden considerarse como clásicas, como la de Coleman (1961) y otras más recientes, (Cairns, Perrin y Cairns, 1985) sugieren que los niños y adolescentes se asocian con otros en grupos de iguales, ya sea en género, edad, intereses personales, habilidades académicas, etc.

Como muchas estructuras sociales, las redes sociales en el aula son creadas por individuos que desarrollan diferentes asociaciones. Como afirman Durkheim (1951) y Kantor (1977), una vez establecidas estas asociaciones, las estructuras sociales influyen en el comportamiento de los individuos.

Las redes sociales en el aula no se forman al azar, éstas surgen a partir de procesos de selección y socialización, que regularmente son influidos por una serie de factores que incluyen aspectos que trascienden las habilidades sociales del alumno. Específicamente, los estudiantes se seleccionan y ordenan de manera diferencial a sí mismos en redes sociales de grupos semejantes que

tienden a ser compuestas por estudiantes que son similares en características sociales notables.

Tomando en consideración los planteamientos de Farmer, Pearl, Van Acker, (1996) conviene mencionar que la tendencia a asociarse con otros similares se refleja de manera firme en el aula, en concreto en las redes sociales; en una variedad de características sociales y demográficas como son: la proximidad, género, etnia, comportamiento agresivo, problemas de conducta, popularidad, y características académicas.

Por lo tanto, las asociaciones de los estudiantes pueden ser identificadas de varias maneras, las más comunes serían: en primer lugar, las nominaciones de “mejor amigo” (Hanillan y Smith, 1989; Kandel, 1978); en segundo, el uso de métodos observacionales en el grupo en que se encuentra el individuo; y en tercero, involucrando al sujeto mismo, sus compañeros y los reportes de su maestro (Cairns, 1988).

Además, al considerar lo mencionado por Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy (1988), la clave del análisis de las redes sociales es capturar las interrelaciones entre las personas como ellos se desenvuelven en grupos y subgrupos.

Algunos ejemplos de estudios de redes sociales en el aula se presentan a continuación, considerando el enfoque de la interacción social y los mapas sociocognitivos en primer término. En segundo, algunos estudios con el enfoque del análisis de la conducta y los mapas socioconductuales.

Puede hablarse de centralidad en una red social, cuando el número de veces que los niños pueden ser nombrados por sus compañeros como miembros del grupo de iguales (Farmer y Rodkin, 1996) o, de acuerdo, con Gest, Graham-Bermann y Hartup (1999), cuando hablan de la existencia de tres dimensiones de las relaciones entre iguales, donde consideran la posición social en el aula, haciendo referencia a que puede ser examinada, distinguida y correlacionada en: número de amistades mutuas, red social central y estatus sociométrico, con respecto a la reputación del comportamiento del niño. De ello surge que al realizar el análisis de las relaciones entre popularidad del niño y la centralidad en la red, se encuentra que algunos niños populares no tienen relaciones mutuas y baja centralidad en la red; contrario a otros niños que son considerados como rechazados y que si tienen relaciones mutuas e incluso son centrales en la red, lo que implica que el hecho de asignar ciertos roles, características o categorías a los estudiantes por parte de los docentes o los propios compañeros no significa que ello determine sus habilidades o sus relaciones sociales.

Por su parte, Farmer y Cairns (1991) consideran que las redes sociales ayudan a definir qué niños podrían ser vistos como capaces y cuáles; incluso

encontraron que el análisis de la red social muestra que algunos niños que tienen una historia de relaciones sociales pobres, pueden desarrollar de manera rápida una membresía en una red social y grupo de iguales, incluyendo en su estudio a alumnos que habían sido diagnosticados como estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy (1988) estudiaron las redes sociales y el comportamiento agresivo de 695 niños y niñas de 4o. a 7o. grado, encontrando que los sujetos agresivos tienden a asociarse con otros sujetos agresivos; al analizar los grupos y selecciones recíprocas de “mejores amigos” se encontró que los sujetos altamente agresivos no son diferentes de aquellos considerados como no agresivos en cuanto a membresía de grupo o ser un solitario o rechazado en la red social.

Otra investigación interesante es la realizada por Neckerman (1996) acerca de la estabilidad de los grupos sociales, en donde los resultados proveen evidencia de que el grado de estabilidad del medio ambiente social del aula puede influir fuertemente en la estabilidad de los grupos sociales.

Rodkin, Farmer, Pearl y VanAcker (2000), examinaron estudiantes de 4o. a 6o. grado, considerando los subtipos de popularidad prosocial o popularidad antisocial y la membresía de los alumnos con base en aspectos étnicos y composición étnica de sus aulas. Encontraron que los estudiantes con popularidad prosocial se perciben a sí mismo como más competentes académicamente y no agresivos y los estudiantes con popularidad antisocial se perciben a sí mismo como populares agresivos y físicamente competentes. En cuanto a membresía ambos grupos de estudiantes con popularidad prosocial y antisocial son centrales en la red social de sus grupos.

Para finalizar el primer bloque, se menciona el estudio de Xie, Cairns y Cairns (1999) donde se analizan las redes sociales y configuraciones en las escuelas urbanas, considerando la agresión, la popularidad y las implicaciones para los estudiantes con problema emocional y conductual. Sus hallazgos mencionan que los miembros de un mismo grupo social son similares en múltiples dimensiones de comportamiento. Una alta centralidad en la red social se asoció con altos niveles de popularidad en las mujeres; en los varones, una alta centralidad fue asociada con altos niveles de comportamiento agresivo.

Con respecto al segundo bloque de ejemplos se inicia con el estudio realizado por Santoyo, Espinosa y Bachá (1994), donde se plantean a grandes rasgos tres aspectos de suma importancia dentro de la observación conductual del comportamiento. El primero de ellos hace una descripción de la importancia metodológica y las posibles derivaciones conceptuales del sistema de observación de las interacciones sociales; en segundo lugar, considera las características y usos que se han dado a dicho sistema y, por último, expone

algunas de sus limitaciones, partiendo de la incorporación de información sobre la calidad, el contenido, la dirección y el contexto de las interacciones sociales.

En 1996, Santoyo, Espinosa y Maciel comparan transversalmente las interacciones coercitivas de niños de 3 y 4 años de edad, identificándolos en su estatus de agresivo o no agresivo; en dos ambientes escolares: el aula y la zona de recreo. Uno de sus hallazgos plantea que los niños agresivos de menor edad exhiben una mayor cantidad de interacción coercitiva que los niños mayores.

Santoyo, Espinosa, Vega, Sotelo y Fabián (1996) obtuvieron datos conductuales y sociocognitivos complementarios de niños de 6 y 7 años de edad para evaluar las relaciones existentes entre la competencia social y la ubicación de los alumnos de un grupo escolar dentro de la red social. A grandes rasgos, se encontró que la profesora del grupo parece ser la mejor informante de la competencia social de los niños, comparada con la capacidad de éstos para describir su propia competencia social.

Otro estudio de Pulido, Fabián y Santoyo (1998) sobre los factores microrregulatorios y de desarrollo de las redes sociales, busca ofrecer información acerca de los estos mecanismos, a través de la efectividad, la correspondencia y la reciprocidad social de tres grupos de niños de primero a tercer grado de primaria, utilizando el sistema de observación conductual de las interacciones sociales. En este sentido, encontraron diferencias significativas entre los índices de efectividad social y en la correspondencia social de los grupos.

Dichos índices, de manera específica se refieren a la:

efectividad social, cuando un sujeto “a” inicia una acción hacia un sujeto “b”, y esta iniciación es seguida por una acción del sujeto “b”; en este sentido se puede considerar que el sujeto a muestra efectividad social.

correspondencia social se manifiesta cuando un sujeto “a” responde a las acciones de un sujeto “b”, es decir, manifiesta la habilidad para responder a las demandas sociales de su medio ambiente.

y la *reciprocidad social*, es entendida como las acciones que representan una propiedad de interacciones sociales, donde los actos de dos o más personas son mutuamente soportados por una relación bidireccional y sus acciones son similares. (Santoyo, 1996).

Finalmente, para cerrar con los ejemplos, se presenta el estudio realizado por Paredes y Santoyo (1998) sobre los mecanismos conductuales existentes en la regulación de los mapas socioconductuales. Este estudio pretende identificar los factores que regulan las preferencias y las conductas

sociales de los niños de primaria que poseen diferentes estatus en sus grupos. Para ello, trabajaron con 20 niños de primero a tercer grado, eligiendo a los de mayor y menor estatus; posteriormente se realiza la observación a través del sistema observacional de las interacciones sociales. Se encontraron básicamente dos aspectos relevantes: primero, en los grupos de niños de tercer grado se detectó una mayor estructura en el mapa socioconductual, lo cual puede ser atribuido al desarrollo y a las preferencias mutuas; en segundo, los factores proximales regulan las diferencias en el número de vinculaciones que poseen los niños.

Sin embargo, las redes sociales están sujetas a fuerzas dinámicas. Algunos cambios significativos en las características de la red social pueden resultar en modificaciones de las características de comportamiento, así como en la adaptación que el individuo tiene a los cambios en el medio ambiente. Como la red social cambia, las nuevas relaciones pueden ser soportadas con las nuevas características del individuo (Farmer, Pearl y Van Acker, 1996).

Por lo tanto, se considera importante continuar con la revisión de aquellos factores que tienen que ver con las redes sociales de los niños con necesidades educativas especiales y las características y/o propiedades que se manifiestan al integrarse estos alumnos en aulas de educación regular.

D. Competencia, interacción y redes sociales de los niños con necesidades educativas especiales.

En esta parte se clasifican los estudios en dos grupos, aquellos que se realizaron antes de la universalización del término necesidades educativas especiales, derivado de la Declaración de Salamanca en 1994 y aquellos realizados después de la misma.

Por ejemplo, en el primer grupo se incluye a los trabajos de Guralnick (1984) quien informa que los alumnos con discapacidad que asistían a grupos integrados jugaban más constructivamente, se comunicaban más con otros niños y se implicaban en juegos sociales de alto nivel, que aquellos que no estaban integrados. Sin embargo, el estudio no clarifica si hay cambios diferenciales en el tiempo dentro de los distintos contextos.

El trabajo realizado por Espósito y Koorland (1989) observan el juego libre de alumnos con déficits auditivos en un ambiente segregado y en uno integrado. Repitiendo las observaciones en un lapso de dos y cuatro meses. Sus resultados sugieren que hay mayor cantidad y calidad de contacto sociales en un ambiente integrado; sugiriendo que un ambiente integrado favorece la conducta social de juego.

Sin embargo, hay estudios que demuestran que los alumnos ordinarios (regulares) tienden a elegir a otros alumnos ordinarios como compañeros de juego (Porter, 1978; Cavallaro y Porter, 1980). Pero también los hay que incluyen ciertos resultados favorables para la integración escolar, como serían: el incremento en la frecuencia de interacciones sociales positivas (Brinker, 1985); menor cantidad de comportamientos negativos al comparárseles con alumnos segregados (Gampel, Gottlieb, y Harrison, 1974); más conductas dirigidas a la comunicación e intercambio social de los alumnos (Guralnick, 1981; Wilton y Densem, 1977, Espósito y Koorland, 1989); y reducción en los juegos inapropiados entre los niños integrados y los que no lo están, así como la tendencia a participar en juegos más constructivos (Guralnick, 1981; Espósito y Koorland, 1989).

Por otra parte, Guralnick y Weinhouse (1984) plantean el hecho de que los niños con discapacidad tienen cierto retraso en lo que se refiere a la competencia social, comparándolos con sus semejantes. McConnell y Odom (1991), también encontraron diferencias sustanciales, utilizando una estimación multimedida de la competencia social y, Strain (1983) reporta que los niños con discapacidad han tenido infrecuentes interacciones sociales con sus semejantes y que reciben muy bajos puntajes sociométricos.

Para dar cierre a esta parte, se incluyen a continuación algunos aspectos de la revisión de estudios realizada por Parrilla (1992) sobre el desplazamiento, más que la integración escolar en sí, de niños con discapacidad a las aulas ordinarias, y considerando que el foco de atención se centra básicamente en resultados y sobre todo en aspectos de progreso académico y social de éstos alumnos. En esta revisión de estudios se analiza el incremento en el aprendizaje, el autoconcepto, la aceptación social del grupo de alumnos integrados y las interacciones sociales establecidas.

De ellos pueden mencionarse algunas cuestiones en común; como el hecho de que hagan uso de diseños correlacionales, donde la variable tratamiento, regularmente es el marco o emplazamiento del alumno; y la variable dependiente, ya sea el rendimiento escolar o el ajuste social en la escuela. Otra, es la referida al grupo de sujetos, donde se incluyen grupos de alumnos con déficit mental medio y ligero; trastornos de aprendizaje y desórdenes emocionales.

Parrilla (1992) además realiza un análisis pormenorizado de los estudios, agrupándolos en cuatro categorías: los referentes al rendimiento académico; al autoconcepto; a la aceptabilidad social; y las interacciones sociales. Finalmente esta autora sintetiza las aportaciones de los estudios de la siguiente manera:

La ubicación o emplazamiento del alumno en el aula ordinaria, ya sea total o parcialmente, es un criterio insuficiente para poder explicar las variaciones en el rendimiento académico.

Con respecto al autoconcepto, no hay resultados concluyentes.

La aceptación social de los alumnos integrados no se garantiza con la inclusión de los mismos en clases ordinarias.

Los resultados de aceptabilidad son contradictorios con el comportamiento real en marcos de integración.

En cuanto a las interacciones, existen variaciones en calidad y cantidad.

Un marco educativo normalizado es necesario, pero no suficiente para que haya integración.

Todos los estudios considerados son realizados a nivel de aula.

Considerar como la principal novedad en el aula, la presencia del alumno integrado.

La escasa importancia práctica de los estudios comparativos para los centros escolares y el profesor.

Para continuar con el segundo bloque de análisis, se incluye un ejemplo interesante realizado por Farmer, Pearl y VanAcker (1996) quienes mencionan que el desarrollo social de los estudiantes con discapacidad, desde una perspectiva de síntesis del desarrollo, podría considerar las características de la red social del aula, así como las características de lo individual. Además realizan tres planteamientos con respecto a las redes sociales del aula, que influyen de manera sustancial en el crecimiento social de los estudiantes con discapacidad: la baja aceptación y el aislamiento social; la afiliación a grupo de iguales; y las coacciones sociales.

Por su parte, Vaughn, Elbaum y Schumm (1996) proveen con su estudio una serie de datos sobre el funcionamiento social de alumnos de segundo a cuarto grado, asistentes a aulas inclusivas por un año. Estos autores establecen comparaciones entre clases de estudiantes: unos con problemas de aprendizaje, otros con bajo aprovechamiento y otros con aprovechamiento promedio ó alto. Los primeros fueron frecuentemente más rechazados y menos bien vistos que los últimos, mostrando puntajes más bajos en autoconcepto. Es conveniente destacar que no difieren de los demás en puntajes de aislamiento e incluso manifestaron un incremento en el número de relaciones recíprocas dentro del grupo escolar.

Mathur y Rutherford Jr. (1996) parten de las relaciones “pobres” de estudiantes con sus iguales y con adultos, considerando a esta característica como una de las más identificables y definibles de los estudiantes que exhiben algún desorden emocional o de comportamiento.

Estudios un poco más recientes, como el de Nelson (1997) establece la comparación de estudiantes con y sin problemas de comportamiento, con respecto a la visión de problemas interpersonales actuales y futuros. Al

respecto no encontraron diferencias notorias, aunque en los primeros se subestima las interacciones personales negativas.

Por su parte, Guralnick (1997) examina y compara los grupos de niños que se desarrollan típicamente con respecto a quienes tienen un retraso en el desarrollo y quienes tienen dificultades en la comunicación, partiendo de un monitoreo con padres y de la participación en grupos externos a la escuela. Los resultados muestran que hay redes sociales limitadas para los grupos de niños con discapacidad con base en la frecuencia de contacto con los compañeros y ligas establecidas a través del ambiente escolar y familiar.

Diehl, Lemerise, Caverly, Romsay y Roberts (1998) analizaron las contribuciones de las relaciones con los iguales en el ajuste escolar en aulas con diversidad de estudiantes. El estudio sugiere que el rechazo activo de los iguales hacia los niños con problema, acarrea mayores dificultades en el ajuste a la escuela. En contraste con ello, el tener un amigo puede ser un factor protector.

Mamlin (1998) realiza un análisis de los cambios sociales y legales derivados de las modificaciones dramáticas en la manera en que los niños con discapacidad son educados en escuelas públicas. El autor parte del rápido crecimiento de niños identificados con discapacidad de los setentas a los ochentas y considera una revisión con respecto a los criterios de sobreidentificación e inadecuada identificación, deduciendo de ahí las razones para referir y evaluar los procesos en la escuela primaria donde la inclusión ha sido implementada.

Farmer, Van Acker, Pearl y Rodkin (1999) estimaron los problemas de comportamiento con base en su relación con la membresía en grupos de iguales y centralidad en la red social. Uno de sus hallazgos plantea que, a pesar de que, los estudios sobre aceptación social reportan que los niños con discapacidad son típicamente menos aceptados y, más frecuentemente rechazados por sus compañeros que los estudiantes que no tienen alguna discapacidad. Sin embargo, muchos de los estudiantes con discapacidad tienen al menos “un mejor amigo”. Encontrando además que el 81% de los estudiantes con discapacidad fueron identificados como más ligados al grupo entre su red social del aula. El 19% permaneció como aislados sociales. Aunque, un 23% de ellos fueron considerados como alumnos con problemas de comportamiento por sus semejantes.

Sin duda la información proporcionada por los estudios sobre el desarrollo de la competencia social en niños en edad preescolar y primaria permite tener un conocimiento acerca de las habilidades de los niños para participar en interacciones sociales con sus semejantes. Dicha información, proporciona además elementos de análisis de comparación con respecto a la competencia de los niños de esta edad, pero que poseen alguna discapacidad.

La revisión de estudios realizados acerca de niños con diversas discapacidades parte, de manera básica, de la descripción de la problemática; es decir, se centra en analizar la situación del niño, partiendo de su déficit, problemática o situación. En otras palabras, se habla de niños con problemas de aprendizaje, alumnos con problemas emocionales o disturbios emocionales entre los más frecuentes y, en menor grado, de niños con problemas conductuales, con impedimentos visuales o con impedimentos auditivos o problemas de comunicación.

Desafortunadamente ninguno de dichos estudios se han realizado en México, así que se considerarán sus hallazgos, precisando además que en el presente trabajo se hablará de necesidades educativas especiales, ya definidas con anterioridad y no discapacidades específicas; debido a que el concepto de necesidad educativa especial se ha universalizado desde la Declaración de Salamanca y es utilizado por especialistas y docentes de educación básica, incluyendo al personal de educación especial desde que se inicia con la implementación y desarrollo del proceso de integración educativa.

A manera de conclusión se toman en cuenta los planteamientos realizados por Farmer, Pearl y Van Acker (1996) sobre los tres distintos fenómenos relacionados con las redes sociales del aula, que influyen de manera sustancial en el crecimiento social de los estudiantes con discapacidad:

- a) La baja aceptación y el aislamiento social.
- b) La afiliación a grupo de iguales, y
- c) Las coacciones sociales.

Para ello conviene recordar que en esta perspectiva se ve al crecimiento social como una integración de características biológicas, psicológicas y sociológicas. Dichas características en las habilidades sociales se pueden revisar en un marco del déficit por medio de los fundamentos teóricos desde la perspectiva de síntesis del desarrollo. En esta discusión los autores concluyen que las intervenciones sociales para los estudiantes con discapacidad deben enfocarse en las características de las redes sociales del aula, así como en las características individuales.

Además de lo anterior, emergen tres puntos críticos en esta revisión:

- a) Los procesos sociales formales e informales es probable que limiten las oportunidades sociales de los estudiantes con discapacidades en ambientes tanto especiales como regulares;
- b) Los estudiantes con discapacidades están en riesgo de asociarse con compañeros quienes son influencia negativa para su crecimiento social y;
- c) Tales asociaciones son problemas que impiden o previenen resultados positivos en los programas de entrenamiento de habilidades sociales.

En la primera cuestión, se parte de la idea que prevalece acerca de que los estudiantes con discapacidad tienen baja aceptación social, aunando a ello, el hecho de que, se considera que este aspecto influye negativamente en su crecimiento psicológico y emocional.

Farmer y colaboradores sugieren enfocar la atención en el estudio de las redes sociales de los alumnos con discapacidad en los aspectos que a continuación se mencionan: si existe aislamiento crónico en estudiantes con discapacidad en la estructura social del aula; cuáles son las características o tipos de compañeros de grupo con los que los niños se asocian (por ejemplo: niños agresivos, disruptivos o prosociales); y qué posición social tiene el estudiante con discapacidad, con respecto a la totalidad del grupo.

Para el primer aspecto conviene recordar, además que las asociaciones con los iguales son importantes en el desarrollo social, ya que el afiliarse a compañeros permite establecer el soporte y mantenimiento de los comportamientos sociales de los otros, incluyendo los valores y las creencias.

Con respecto al segundo los pocos estudios realizados acerca de las relaciones con iguales, por parte de los niños con discapacidad son contradictorios y complejos; llegando a mencionar que estas diferencias quizá ilustran la complejidad de los roles del contexto social en el desarrollo del estudiante.

Finalmente, en tercer lugar se habla de las coacciones sociales, las cuales en el contexto social pueden obstaculizar las oportunidades de desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Algunos ejemplos de ellas serían: la inclusión de los estudiantes en clases especiales, la estigmatización de los servicios de educación especial o las intervenciones sociales diseñadas para estos alumnos. Algunos ejemplos más informales serían las preferencias de los estudiantes sobre sus compañeros, los comportamientos y características sociales que los seleccionan o no, para pertenecer a determinados grupos o a determinados contextos; sus creencias, sus valores y atribuciones sobre quienes podrían o no ser parte de su red social.

La perspectiva de síntesis del desarrollo tiene fuertes implicaciones para el crecimiento social de los individuos con discapacidad. En principio, los individuos con discapacidades tienen al menos un factor de riesgo asociado con su desarrollo. El riesgo identificado puede ser en el dominio físico, sensorial, cognitivo o comportamental.

Sin embargo, consistente con la perspectiva de síntesis de desarrollo, los riesgos primarios son frecuentemente acompañados por dificultades adicionales en dominios asociados. Más aún, porque el desarrollo involucra contribuciones bidireccionales, cambios en un factor pueden producir cambios

correspondientes en otros dominios. Un ejemplo sencillo podría ser: al mejorar la articulación de un niño con problemas de audición y/o lenguaje, se puede asociar el resultado con un mejoramiento de autoestima, e incluso un incremento en el nivel de asertividad social y lo cual pudiera mejorar las relaciones sociales con sus iguales.

Por otro lado, las propiedades correlacionadas del desarrollo pueden tener un lado negativo. Los cambios en un dominio específico pueden ser inefectivos para otros, ya que existe la influencia de factores en el desarrollo que pueden limitar las contribuciones del desarrollo en tales cambios. Por ejemplo, al querer generar un clima en el aula (trabajo en equipos y/o colaboración en pequeños grupos) que sea favorable para el desarrollo de las habilidades sociales del alumno, no asegura que haya más interacciones sociales de los alumnos con discapacidad y sus compañeros.

Continuando con las ideas de Farmer y colaboradores, el déficit en las habilidades sociales no es identificado como factores de riesgo primario para los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, los estudiantes con discapacidad quienes tienen déficit en sus habilidades sociales tienen a los menos dos factores de riesgo que contribuyen a su desarrollo social - su discapacidad identificada y sus características sociales problemáticas (cogniciones y/o comportamientos). Más aún, los comportamientos problemáticos y las disposiciones pueden ser causa para que los individuos seleccionen (opciones autodirecta y o limitaciones del ambiente) redes sociales que soporten tales comportamientos y disposiciones.

Así, se sugiere que el desarrollo social problemático de los estudiantes con discapacidad es muy probable que refleje las contribuciones al menos de tres factores: su discapacidad, las características de su problemática social (cogniciones y comportamientos) y sus redes sociales.

Conviene recordar que las redes sociales son sistemas dinámicos más que sistemas estáticos (Cairns, Xie y Leung, 1998). Por ello se considera relevante la realización de estudios longitudinales, que apoyados en una metodología puedan tener aproximaciones desde diversas perspectivas, las cuales busquen complementar los hallazgos desde cada visión y explicar de esta manera las redes sociales dentro de un aula.

Desde el planteamiento de una reestructuración de la educación especial en nuestro país, y respetando los fundamentos legales, filosóficos y científicos que avalan dicho movimiento hacia la integración, se han generado una serie de cambios básicamente en el ámbito educativo, estos cambios originaron la movilización de los alumnos y su integración en las aulas regulares o en otros casos su permanencia en escuelas especiales. Sin embargo, hay que recordar que cuando las circunstancias cambian, un nuevo contexto emerge, es necesario crear nuevas relaciones sociales. Y precisamente a los alumnos que

comenzaron a integrarse les surgen circunstancias nuevas y un contexto escolar diferente al acostumbrado, por lo que requieren y/o requirieron de una serie de alternativas propias para crear dichas relaciones sociales.

No hay que olvidar que al llegar los alumnos a la escuela regular, se generaron una serie de cambios en la organización y estructura de las escuelas que los recibieron. Así, tienen que cambiar las acciones de los profesores, de los directivos, de los padres de familia y sobre todo de los alumnos que ya estaban en la escuela y son considerados “normales”. Algunos de los estudios ya mencionados en los capítulos anteriores, sugieren que los niños “problema” pueden asociarse en nuevos grupos con otros en similar situación; en este caso, qué sucede con los niños con discapacidad, acaso se asocian a otros con discapacidad o con una situación social similar?. También podría considerarse lo que ocurre con los demás compañeros del grupo, es decir si sería posible explicar las modificaciones de la estructura grupal cuando se integran alumnos con estas características. Hay que recordar por lo tanto que las características pueden cambiar, pero las influencias son similares, sin olvidar que existen cambios derivados del propio desarrollo del alumno. Se hace necesario explorar la naturaleza de los cambios en la composición del grupo en el tiempo y en los contextos donde se puedan identificar las funciones de tales cambios.

Son varios los estudios y autores, ya mencionados con anterioridad, que tratan de responder a las cuestiones referentes a la formación de los grupos entre niños y el porqué son omnipresentes a través de la edad, sexo y sociedad; aunque haya diferencias notorias, lo que queda claro es que los grupos tienden a ser integrados por personas similares en características y comportamiento. Por ello, una finalidad de los estudios que a continuación se presentan sería el conocer las características y comportamientos que hacen posible la interacción social de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad con sus compañeros de grupo, desde la visión de quienes participan en ello, incluyendo a los maestros.

La relevancia que fundamenta la realización de los estudios en esta investigación se explicita con los siguientes planteamientos:

- a) Es relevante realizar un estudio integrativo sobre las redes sociales ya que algunos cambios significativos en las características de la red social pueden resultar en modificaciones de las características de lo individual, así como en la adaptación que el individuo tiene ante los cambios en el medio ambiente. Como la red social cambia, las nuevas relaciones pueden ser soportadas con las nuevas características del individuo (Farmer, Pearl y Van Acker, 1996).
- b) Es relevante investigar sobre alumnos integrados, en lo referente a su desarrollo social, porque no hay estudios locales e incluso nacionales sobre este tópico (a excepción de Pérez, 1997) No sólo se habla de integración educativa, también se habla de integración social; y es

necesario conocer si existen mayores limitaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.

- c) Es relevante conocer qué ocurre con el alumno que se integra en la escuela regular y cuál es su desempeño dentro de los grupos escolares, básicamente su desempeño social, conociendo cómo se manifiesta su competencia social.
- d) Es relevante investigar sobre las redes sociales de estos alumnos, ya que forman parte de una población con características especiales; y, sobre todo, la forma en que éstas se van conformando durante el proceso de adaptación a la escuela regular.
- e) Es relevante realizar estos estudios porque con los resultados que se obtengan podría modificarse y apoyarse el proceso de integración educativa, con base en resultados confiables, enfocados a las repercusiones de tipo académico y sobre todo a las relaciones sociales.

Hasta aquí se han revisado los planteamientos teóricos que son relevantes para el estudio de las habilidades sociales, se incluye también información básica sobre las redes sociales como línea para identificar y analizar dichas habilidades sociales en contextos y ambientes específicos, por ello se genera un espacio para comentar aspectos importantes sobre las redes sociales en las aulas, y la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en estas aulas.

Conviene ahora incluir aspectos metodológicos derivados de las posturas teóricas mencionadas en este apartado, y ejemplificar con estudios empíricos el uso de elementos derivados de estas metodologías para el desarrollo de la investigación en el área de las interacciones sociales y de las redes sociales.

CAPITULO 3. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

A. Estudios empíricos sobre las redes sociales.

Partiendo del cuestionamiento de Cairns, Xie y Leung (1998) sobre el por qué el estudio de las relaciones diádicas ha sido más popular que el realizado sobre redes sociales, es conveniente destacar los siguientes aspectos.

El estudio de la díada requiere de métodos más sencillos a diferencia del necesario para el análisis de las redes sociales. La definición y análisis de las redes sociales es compleja, por lo tanto no es sencillo elegir un método para ello; considerando que hay controversias al definir grupo, al determinar estatus social, al coleccionar información en la estructura de grupo y en las características de la red.

Más allá del análisis concerniente a las diferencias en tamaño de las muestras, edad y ambiente, una revisión en los hallazgos, en el desarrollo de las redes sociales podría incluir consideraciones acerca de como ha sido analizada y recolectada esta información.

La tarea central del análisis de la red social ha empleado criterios estadísticos, lógicos o matemáticos para identificar los límites de un grupo social.

El fin de la mayoría de los análisis de la red social, es identificar grupos de personas que se afilian con otros; cómo se relacionan estos grupos con otros y el sistema como una totalidad; y, si algunos sujetos son o no, miembros del grupo social.

Cairns, Xie y Leung (op.cit.) plantean una selección de ocho de los métodos de análisis de redes sociales más utilizados.

El primero de ellos es la auto-estimación, la cual se basa en autorreportes del sujeto, es fácil de utilizar, además de que no requiere de un algoritmo de cómputo.

La representación de bloques, de Heil y White (1976) se realiza a partir de una matriz adyacente; es frecuentemente utilizado en sociología y permite encontrar la baja o alta densidad en los grupos.

En tercer lugar se plantea el Agrupamiento Jerárquico (Hierarchical clustering) de Anderberg (1973), que utiliza medidas de los individuos que se reflejan en la similitud interna del grupo; da información de las relaciones entre grupo, pero es difícil encontrar medidas que no coincidan entre los grupos.

El NEGOPY de Richards, (1978) parte de las ligas unidireccionales entre las personas, tiene un programa de cómputo disponible, pero para el análisis de datos, se requiere de un porcentaje alto (90%) de individuos, además de que no es utilizable en redes pequeñas.

Alba, (1972) a través de COMPLT considera las parejas de amigos o incluso las matrices de similitudes, también tiene un programa de cómputo disponible, pero no identifica la baja densidad en los grupos.

Cairns, Gariépy y Kindermann (1991) proponen, el SCM (Mapas Sociocognitivo Compuesto), en donde todos los sujetos de los grupos se nombran por parte de los informantes, como miembros o no; existe la posibilidad de que los grupos puedan coincidir, considerando el estatus entre grupos y entre la totalidad de la red; los grupos son identificados por los individuos, aunque no se cuantifican las ligas entre grupos. Asigna a los individuos que poseen perfiles similares de co-ocurrencia al mismo grupo.

Por su parte Davies y Coxon (1982) con el MDS parten de la matriz de similitud, donde los individuos son localizados en un espacio multidimensional, se adapta a los paquetes estadísticos, aunque la información gráfica es mayor en grupos distintos. Existe la posibilidad de minimizar el número de dimensiones que se requieren para representar la disimilitud entre los sujetos.

Finalmente, el LISREL (Joreskog y Sorbom, 1985) que también se adapta a paquetes estadísticos y es más confirmatorio que exploratorio, compara la matriz de covarianza observada con una que es derivada de un modelo hipotético, por lo tanto parte de la matriz de covarianza y del modelo hipotético de agrupamiento.

Hay dos factores importantes al considerar los auto-reportes en las redes sociales; el primero de ellos se refiere a la distorsión potencial de la información, ya que, de acuerdo con Cairns y Cairns (1988, 1994) y Leung (1993), las personas tendemos a acentuar las características positivas y somos propensos a reducir o eliminar las negativas y, el segundo, es cuando los individuos proveen información sobre las características de más similares de los miembros de su grupo social que se tienen en común.

De acuerdo con Cairns, Xie y Leung (1998) las variables más poderosas de comportamiento en cuanto a la similitud para la formación de las redes sociales son: el comportamiento agresivo, la popularidad y el aprovechamiento académico, típicamente en este orden. Dentro de un grupo mayor, donde podrían incluirse: la inclinación al abandono escolar, el riesgo de suicidio, el liderazgo, el estatus sociométrico, la apariencia personal o ser atractivo; las clásicas: género, grupo étnico y edad.

E incluso podría hablarse del tamaño mismo de la red o la influencia del contexto social. En el primero Cairns, Xie y Leung (1998) mencionan que se requieren de más trabajos de investigación que permitan clarificar la relación entre el tamaño verdadero de la red social, la estabilidad en las relaciones y los tipos de comportamiento y emociones que se promueven en la familia y amigos. En el segundo, el contexto social puede promover o disminuir la estabilidad, así en el aula se podrían promover por lo tanto, dimensiones adecuadas y la “creación” de estabilidad en la red (por ejemplo: Neckerman, 1998).

En la revisión realizada por Cairns, Xie y Leung (1998), de 35 de los estudios empíricos sobre desarrollo de las redes sociales en niños y adolescentes, pueden establecerse los siguientes comentarios: La mayoría de los estudios se han realizado en el ámbito escolar (29), uno en un campamento de verano y el resto no lo especifica (5). De los estudios llevados a cabo en centros escolares se abarca desde el cuarto hasta el doceavo grado escolar.

En cuanto a los sujetos considerados para obtener la información, más del 60% (22 estudios) se basa en los auto-reportes del estudiante y a la información proporcionada por los compañeros. El resto considera exclusivamente a los auto-reportes (6); hay tres estudios donde participan observadores; dos donde se involucra a las madres de familia y los últimos dos, una combinación de auto-reportes y observadores; auto-reportes, semejantes y maestros.

Como aspecto importante y en cuanto al método, se mencionan catorce estudios en donde se utiliza el Mapa Social Compuesto y ocho donde se aplica la Escala de Competencia Interpersonal para el Maestro.

Algunos de los estudios que se consideran relevantes con respecto a sus principales hallazgos serían:

- a) Es posible elaborar las redes sociales de grupos en un 95%, a partir de un periodo de tres semanas (Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, en prensa).
- b) Al realizar un seguimiento de un año, en cuanto a relaciones en díadas; los chicos tienden a expandir sus relaciones incluyendo a otros, por su parte las chicas tienden a mantener sus relaciones en díadas (Elder y Hallinan, 1978).
- c) El número de amigos del mismo sexo sufre un incremento de los tres a los nueve años de edad (Feiring y Lewis, 1991).
- d) El tamaño de los grupos entre chicos y chicas es mayor en los primeros, aunque, a las chicas, sus compañeros las ubican más fácilmente dentro de determinados grupos que a los chicos (Lagerspetz, Bjorkqvist y Peltonten, 1988).

- e) Al interior de los grupos, existe homofilia en cuanto al rango académico, agresión y ser deportista. Los sujetos buscan incluir a sus compañeros con más alto nivel académico y omiten a compañeros indeseables reportados en su propio grupo (Leung, 1993).
- f) Una mayor proporción de díadas se identifica fuera de la escuela que al interior de ella (Montemayor y Van Komen, 1985).
- g) En las escuelas donde se asigna a los sujetos a un grupo diferente en cada año escolar, de desarrolla una baja estabilidad en el grupo, que en aquéllas donde los estudiantes permanecen por más tiempo (Nekerman, 1992).
- h) La membresía en una red social está asociada a una mayor aceptación de los compañeros, principalmente en los hombres (Ladd, 1983).
- i) Los niños impopulares se integran con compañeros también impopulares y de grupos escolares de grados más bajos, en pequeños grupos.
- j) Las redes sociales de los niños se componen con base en motivación académica similar (Kindermann, 1993).

Con respecto a la investigación que considera a los alumnos integrados y su rendimiento académico, existen algunos estudios que plantean el análisis de esta variable con respecto al apoyo otorgado en aulas regulares y el de las aulas especiales. De acuerdo con Parrilla (1992) existen dos tipos de resultados, uno donde no se encuentran diferencias significativas en rendimiento académico y otro donde sí las hay, pero éstas son en favor del aula regular.

De estos estudios también puede criticarse lo siguiente: a) el problema de la homogeneidad de los sujetos o grupos comparados. b) la falta de control de variables. c) los problemas en la definición de rendimiento académico y d) las diferencias entre los profesores.

Los pocos estudios realizados con alumnos integrados a la escuela regular son de tipo correlacional, y se abocan a la comparación de este tipo de alumnos en ambientes diferentes: ambientes integradores o ambientes segregadores. Existe pues la necesidad de realizar estudios que tengan un diseño longitudinal, ya que proporcionan información sobre cómo las variables y sus relaciones evolucionan a través del tiempo (Hernández, 1991), es decir, cómo se da la integración educativa del alumno con necesidades educativas especiales comparando momentos diferentes en su proceso.

B. La metodología observacional.

La investigación actual tiende a considerar una mayor cantidad de variables que se involucran en el desarrollo y regulación de la conducta social; plantea la integración del desarrollo psicológico como un proceso de interacción que se compone de los cambios biológicos progresivos de un organismo y de los cambios que ocurren en su medio ambiente en forma sucesiva, diferenciándose de los estudios tradicionales que miden la competencia social haciendo uso de instrumentos sociométricos y escalas de clasificación (Paredes y Santoyo, 1998).

Ya que cualquier investigación puede variar en el grado en que se aproxima al medio ambiente natural del niño en las siguientes tres opciones: 1) la escala del ambiente físico; 2) los estímulos inmediatos del campo; y, 3) los agentes sociales disponibles en el escenario (Cairns, 1979).

La estrategia denominada “sociometría conductual” (Santoyo, 1994) se deriva de la utilización de la metodología observacional, la cual se dirige al estudio y al análisis de las interacciones sociales, enfocándose en los factores microrregulatorios de los intercambios, identifica a cada uno de los agentes sociales implicados en los intercambios muestreados en la situación escolar y sus diversos escenarios (aula y zona de juego), la dirección y la calidad de los intercambios, así como el lugar y la duración de la situación (en Pulido, Fabián, y Santoyo, 1998).

Se considera al estudio de las interacciones sociales, de acuerdo con Santoyo (1996), como un planteamiento crítico por lo siguiente:

1. Cada día, los niños permanecen por un tiempo considerable en la escuela. Hay considerable maleabilidad y plasticidad de las interacciones sociales a través de la vida.
2. El ambiente escolar es una rica fuente de estimulación para la socialización.
3. Una diversidad de procesos interactivos ocurre en la escuela. Algunos procesos son coercitivos y otros son prosociales.
4. El estudio de las redes sociales de los niños hace posible identificar el rol social de cada niño tan bien como la forma en que las redes sociales contribuyen al mantenimiento de patrones de comportamiento coercitivo o prosocial.
5. El estudio de la agresión, soledad, rechazo, interferencia social y juego, como procesos que podrían interrumpir el aprovechamiento académico de grupo y las metas de socialización.
6. Los patrones, así como las interacción maestro-niño y niño-niño, preferencia social, prosocialidad y trabajo cooperativo, son importantes para los psicólogos del desarrollo y de la educación. Tales patrones sirven como medio para la adquisición de repertorios académicos y para la competencia social en la vida escolar.

7. El estudio y entendimiento de los factores que promueven la competencia social de los niños en el ambiente escolar es importante porque, eventualmente, podría simplificar el trabajo de intervención.
8. Finalmente, entender las variables involucradas en los intercambios sociales es necesario para el avance del conocimiento científico acerca de la interacción social, simplemente para el diseño de programas de prevención y de intervención (p. 124).

Para realizar el estudio de las transiciones conductuales que ocurren en los escenarios escolares, como mecanismos que regulan el comportamiento social la metodología observacional es una estrategia de trabajo con características sustantivas que se ha desarrollado para abordar esta clase de fenómenos (Santoyo, 1994; Santoyo, Espinosa y Bachá, 1996).

El enfoque conductual considera un diseño individual mixto de medidas repetidas con un grupo de comparación para el análisis de interacciones coercitivas en el contexto, identificando los elementos que configuran, regulan y mantienen esta clase de comportamiento (Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996).

El uso de la metodología observacional en escenarios naturales suele ser muy útil para identificar la dinámica que existe entre las interacciones. Por tal motivo resulta importante definir esa dinámica con base en la configuración de las interacciones en el grupo y en el peso relativo de los diferentes agentes sociales dentro del mismo (Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996).

Además, es importante mencionar que al estudiar episodios sociales, éstos no pueden analizarse en su totalidad, dada la complejidad del mismo; por ello, es conveniente segmentar de acuerdo al interés específico, alguna de las partes de ese todo. Cuando se ha decidido la segmentación, es necesario plantear los términos que se han de incluir en el estudio. De ellos se distinguen básicamente: al sujeto, la inclusividad del segmento conductual e inclusividad de las consecuencias o funciones (Santoyo, 1990)

C. Cualidades de los instrumentos y su procedimiento:

1. Mapas Sociocognitivos Compuestos

El procedimiento de elaboración de mapas sociocognitivos ha sido frecuentemente utilizado en una variedad de investigaciones (Cairns y Cairns, 1994). Su coeficiente de confiabilidad indica alta estabilidad $r = .74$ a $.84$ en una prueba de test-retest de tres semanas de distancia (Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, 1995).

Además, su validez se ha establecido a través de datos observacionales demostrando una mayor frecuencia de interacción entre niños con miembros de

su propio grupo y, coincidencia entre autorreportes de amistad y membresía de grupo (Cairns, Leung, Buchanan y otros, 1995), e incluso más del 96% de consenso entre los niños y sus reportes de membresía de grupo y homogeneidad en características de comportamiento y demográficas de los miembros del grupo (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988).

Para identificar grupos de iguales se toman como base algunas medidas compuestas de las redes sociales (Farmer y Cairns, 1991), de las cuales a continuación se detalla su procedimiento:

Primero hay que considerar que dichas medidas surgen de la llamada estimación de la red social, la cual consiste en entrevistar a los sujetos preguntando: ¿Quiénes de tu salón se juntan?; ¿Hay algún niño que no se junta con alguien en tu salón? y ¿Qué hay de tí, perteneces a alguno de los grupos? Las respuestas se registran por medio de una grabadora de bolsillo y los datos serán representados en una matriz. Cada uno de los sujetos será enlistado en el eje horizontal como “entrevistado” y en el eje vertical como “nominado”.

En un segundo momento, las respuestas son anotadas en la matriz de datos con una letra que indica el grupo de membresía y un número que hace referencia al orden de la nominación; de esta manera, la matriz de datos da una visión comprensiva de todos los grupos nombrados en una sesión de la entrevista.

A continuación, y como tercer punto, se toma en cuenta la matriz antes mencionada, y se continúa con la elaboración de una segunda matriz, llamada de co-ocurrencia. En este sentido, las co-ocurrencias son determinadas por el número de veces que pares de sujetos son nombrados en un grupo. Para evitar que las autonominaciones alteren los datos, se toma en cuenta que deben ser nominados ambos sujetos como pareja para poder ubicarlos en el grupo. Así por ejemplo: Daniel puede nominarse en un grupo con Oscar y si Oscar no es nombrado con Daniel, esta nominación no se cuenta en la matriz de co-ocurrencia.

En el cuarto momento y para poder identificar los grupos específicos, las columnas de la matriz de co-ocurrencia son correlacionadas. Para correlacionar los perfiles de co-ocurrencia entre todas las parejas de sujetos es posible determinar cuáles parejas de individuos forman distintos grupos de estudiantes.

Finalmente, hay una correspondencia entre la centralidad de la red social y algunas características de comportamiento (Cairns y Cairns, 1994; Farmer y Farmer, 1996; Farmer y Rodkin, 1996).

La centralidad de la red social se calcula del total del número de veces que cada participante es nombrado en un grupo social, (estandarizado dentro del grupo).

El aislamiento en la red social se calcula como el total del número de veces que cada participante es nombrado como alguien quien no tiene grupo. Existe la posibilidad de que la centralidad de cada participante pueda ser descrita como: Baja ($Z < -.75$) Media ($Z < .75$) o Alta ($z > .75$). (Gest, Graham-Bermann y Hartup, 1998).

Para este estudio se tomarán en cuenta los perfiles de co-ocurrencia que tengan una correlación de $p < .05$, para ser considerados en la membresía de grupo (Cairns, Cairns, y otros, 1999).

2. Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: SOC-IS

Se plantea utilizar el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (Santoyo y Espinosa, 1987), que se identifica con las siglas SOC-IS. Este sistema de registro permite detectar las actividades de los sujetos, la dirección del intercambio social, el lugar en donde ocurren estos intercambios e incluso los nombres de los agentes involucrados.

Por lo tanto, SOC-IS, permite identificar aquellos eventos y situaciones que dan forma a la interacción social, es decir contribuyen y configuran lo que en ella ocurre. Además, es un instrumento que ofrece la posibilidad de analizar la organización de los intercambios sociales, en donde los actos de un individuo son soportados y coordinados con la actividad del otro. Agregando a ello la posibilidad de desarrollar un trabajo con estructura que permita entender y explicar el comportamiento como un modelo funcional que tiene sus bases en el análisis de la interacción social en el ambiente específico en que ocurre.

Este sistema de observación de las interacciones sociales se diseñó con la intención de aplicarlo en ambientes preescolares y escolares; con él, es posible identificar aquellos eventos y situaciones que contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre los individuos (Espinosa y Bachá, 1987, 1990).

Además, ha sido utilizado recientemente para detectar procesos coercitivos y/o prosociales, así como en la interferencia social. También, ha posibilitado el estudio de los procesos de persistencia académica, interacción social, juego, sincronía y reciprocidad, preferencia social, competencia social, e incluso de preferencia conductual (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994). Ha sido aplicado, considerándosele como un instrumento de utilidad e importancia en la generación de un modelo funcional sobre el comportamiento social, tomando

como base la información obtenida del análisis de las interacciones sociales en el contexto.

Algunas de las características principales del SOC-IS son:

1. Es un sistema de categorías excluyentes y exhaustivas de las actividades (individuales o de interacción) que el sujeto emite en un escenario escolar, se puede identificar el orden y duración de cada actividad, tanto en el aula como en la zona de recreo.
2. Permite identificar la dirección de las acciones emitidas por el sujeto a otros agentes sociales, así como las que otras personas dirigen al mismo, y el resultado de las mismas (por ejemplo, si esas relaciones se constituyen o no en una interacción social sostenida);
3. Posibilita la identificación de los agentes sociales involucrados en el episodio, el contexto y los contenidos de tales episodios (Fabián y Santoyo, 1998).

Como estrategia de trabajo, requiere de una definición clara de la unidad conductual utilizada, en este caso la interacción social como unidad de análisis, en donde es considerada como una clase especial de organización de la conducta, donde los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de las acciones de otros; esto permite identificar e investigar aquellas relaciones ordenadas que se dan entre los elementos del comportamiento social y del contexto de los sujetos observados.

De manera más específica, las características principales de este sistema de observación, se plantean de la siguiente manera:

- a) Es un sistema de categorías conductuales excluyentes. El registro se realiza por intervalos de cinco segundos, de manera exhaustiva durante la sesión de observación y con una duración estándar de 15 minutos.
- b) Es un sistema de categorías flexible, ya que permite hacer ajustes de acuerdo a los cambios observados dentro del escenario.
- c) Está conformado por diversas categorías conductuales que son representativas de las actividades de los sujetos en ambientes educativos.
- d) Es un sistema de registro secuencial, los observadores anotan el orden en el que ocurren los eventos.
- e) Su confiabilidad ha sido superior a .77 de acuerdo al coeficiente Kappa (Santoyo y Espinosa, 1987).
- f) Los datos derivados de un análisis de generabilidad (Blanco, Santoyo y Espinosa, no publicado), indican un nivel alto de discriminación de las categorías, con una confiabilidad global cercana a .90.
- g) Al realizar un análisis de optimización del registro, se mostró como número idóneo de observadores: 2; de individuos: 10; de sesiones por sujeto en cada escenario: 10; y de categorías: 10.

- h) Finalmente, es un sistema que permite detectar la dirección de las interacciones sociales, con base en el sujeto quien inicia un intercambio (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994).

El SOC-IS (Santoyo, Espinosa, 1987; 1990) contiene 13 categorías globales o base. El sistema de registro corresponde a uno de secuencias por intervalo de cinco segundos, en donde se observa los primeros 4 segundos y se registra al final del intervalo la conducta desplegada por el sujeto focal durante dicho periodo.

Aunque la técnica es sensible a la densidad de conexiones existentes en el grupo, así como de sus mecanismos microrregulatorios, debe prestarse especial atención a aquellos casos de sujetos cuya frecuencia base de interacción social comparada con la del resto del grupo sea excesivamente reducida y los índices obtenidos pudieran ser artificialmente altos (Pulido, Fabián y Santoyo, 1998).

Siendo un instrumento de gran utilidad en los estudios de campo, dada su flexibilidad, se reconocen algunas limitaciones, derivadas del hecho de que no se señala explícitamente:

La calidad de los intercambios sociales o de las actividades desarrolladas.

Los agentes sociales implicados y la dirección de las interacciones.

Los contenidos de las acciones específicas de los sujetos.

La solución de los intercambios sociales y,

El contexto donde emergen las interacciones.

Por lo que en trabajos posteriores se han incorporado tales propiedades (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994).

De acuerdo con Cairns, Santoyo, Ferguson y Cairns, (1991) en la mayoría de los estudios conductuales que utilizan la metodología observacional, el investigador tiene que enfrentar dos metas básicas: la primera se refiere al hecho de asegurar que la descripción conductual sea objetiva y confiable, con la menor distorsión por parte de los observadores; la segunda es que la información sea verídica, que preserve la coherencia esencial, el significado y la función de la conducta a observar.

Regularmente, para elaborar una metodología observacional se partía de registros anecdóticos, de los cuales se planteaban las categorías y una vez definidas éstas, el observador registraba con base en el uso de códigos, sin integrar el contenido de las acciones observadas. Posteriormente, se ha propuesto que se permita al observador emplear lenguaje descriptivo durante todo el estudio, y no sólo para establecer las categorías iniciales del sistema observacional. Así, un paso importante, en lo referente al SOC-IS, es poder lograr la integración del sistema original, con el uso de lenguaje descriptivo,

que permitan dar calidad, dirección, contenido, contexto y resolución a los episodios sociales (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994).

3. Inventario sobre Comportamientos Sociales derivado del SOC-IS.

El Inventario de Comportamientos Sociales derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS) se encuentra integrado por tres elementos: Comportamientos sociales (41 ítems); Comportamientos sociales ante conflictos (26 ítems); y Competencia académica (16 ítems). Por lo tanto, consta de 83 ítems en total, los cuales se elaboraron en versiones para alumnos y para maestros.

El inventario se genera a partir de la necesidad de encontrar un instrumento que fuera compatible con las categorías del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, ya que inicialmente se había contemplado utilizar un inventario de comportamientos interpersonales (Cairns, Leung, Gest y Cairns, 1994) en su versión en español desarrollada por Santoyo y Espinosa (1995).¹

Características Generales

El Inventario sobre comportamientos sociales derivado del SOC-IS consta de tres componentes principales: interacciones sociales, contenido de las interacciones sociales y competencia académica. Los ítems del inventario general son presentados como escala bipolar de cinco puntos. Por lo tanto, consta de cinco cuadros de diferente tamaño, (Reyes, 1996) localizados en intervalos equidistantes en una línea horizontal que define las opciones de cada ítem. A los informantes se les pide que marquen con una cruz el cuadro que describa al sujeto en cada uno de los reactivos. Las alternativas (siempre-nunca) se ubican en los extremos de manera indiscriminada hacia la izquierda y hacia la derecha.

El primer componente es presentado en cuatro páginas, consta de 41 ítems que hacen referencia a cuestiones de relaciones interpersonales: iniciación de interacciones (emisiones o recepciones), interacciones sociales y los elementos funcionales: efectividad social, correspondencia social y reciprocidad social, tomando en consideración los macrocontextos: el aula y la zona de recreo (ver Apéndice 1).

El segundo componente se integra de 26 ítems que consideran aquellos elementos que tienen que ver con las relaciones interpersonales ante los conflictos: iniciación de relaciones coercitivas y relaciones coercitivas en sí, también en ambos macrocontextos (ver Apéndice 2).

¹ Con la sugerencia del Dr. Javier Aguilar Villalobos, se recomienda la derivación de categorías directamente del SOC-IS, lo que permitió desarrollar una alternativa viable para completar los propósitos del segundo estudio.

El tercer componente del inventario está estructurado con 16 ítems que toman en cuenta principalmente aspectos académicos de los sujetos con referencia: áreas académicas y aspectos formativos (ver Apéndice 3).

Forma de aplicación

Para la administración del inventario a los sujetos, se utiliza una hoja de instrucciones generales (ver Apéndice 4), en donde se menciona la forma de responder a los ítems y se toman en cuenta algunas consideraciones. En el caso de los adultos, las instrucciones son mínimas. En el caso de los alumnos, se ejemplifica con los casos de la hoja de instrucciones, y si es necesario, se utilizan otros ejemplos en el pizarrón, hasta estar seguros de que se haya comprendido la forma de responder el inventario.

Ambas formas de instrucción (adultos y niños) fueron utilizadas en diferentes grados escolares: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado en esta segunda aplicación del inventario. Se incluye a maestros y maestras de primaria y alumnos y alumnas de los grados mencionados, abarcándose edades de 6 hasta 13 años, en el caso de los alumnos.

Formas de codificarse

Cada uno de los ítems representa una dimensión de 5 puntos de la escala. Los rangos posibles de puntuación van de 1 a 5. El criterio que se ha utilizado es que a mayor puntaje de la escala, es más descriptivo de la característica en cuestión de cada individuo. Los ítems fueron agrupados en factores de acuerdo a los constructos teóricos de la interacción social que se consideran en el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: SOC-IS.

Construcción del inventario.

Para construir el Inventario sobre Habilidades Sociales derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, y poder estructurar una versión de autorreporte para los alumnos y de clasificación para los maestros de dicho sistema, se parte de los postulados teóricos y de las características y cualidades que ha desarrollado éste último en los diversos estudios empíricos en los que ha sido aplicado.

El Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (Santoyo y Espinosa, 1987) se identifica con las siglas SOC-IS (ver anexo 1). Este sistema de registro permite detectar las actividades de los sujetos, la dirección del intercambio social, el lugar en donde ocurren estos intercambios e incluso los nombres de los agentes involucrados.

En otras palabras, el SOC-IS, permite identificar aquellos eventos y situaciones que dan forma a la interacción social, es decir contribuyen y configuran lo que en ella ocurre. Además es un instrumento que ofrece la posibilidad de analizar la organización de los intercambios sociales, en donde los actos de un individuo son soportados y coordinados con la actividad del otro. Agregando a ello la posibilidad de desarrollar un trabajo con estructura que permita entender y explicar el comportamiento como un modelo funcional que tiene sus bases en el análisis de la interacción social en el ambiente específico en que ocurre.

Este sistema de observación de las interacciones sociales se diseñó con la finalidad de aplicarlo en ambientes escolares; con él, es posible identificar aquellos eventos y situaciones que contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre los individuos (Santoyo y Espinosa, 1987, 1990).

Además ha sido utilizado recientemente para detectar procesos coercitivos y/o prosociales, así como en la interferencia social. Además ha posibilitado el estudio de los procesos de persistencia académica, interacción social, juego, sincronía y reciprocidad, preferencia social, competencia social, e incluso de preferencia conductual. (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994). Ha sido aplicado, considerándosele como un instrumento de utilidad e importancia en la generación de un modelo funcional sobre el comportamiento social, tomando como base la información obtenida del análisis de las interacciones sociales en el contexto.

Como estrategia de trabajo, requiere de una definición clara de la unidad conductual utilizada, en este caso la interacción social como unidad de análisis, en donde es considerada como una clase especial de organización de la conducta, donde los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de las acciones de otros; esto permite identificar e investigar aquellas relaciones ordenadas que se dan entre los elementos del comportamiento social y del contexto de los sujetos observados.

De la revisión realizada al catálogo del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, de las aplicaciones empíricas de dicho sistema y de sus constructos; se realizó una lista de los comportamientos que podrían considerarse en el inventario de autorreporte y en la versión para el maestro.

Para estructurar el primer componente del inventario se eligieron los comportamientos que tuvieran relación directa con aspectos de interacción social, como serían las emisiones del alumno hacia otros alumnos o hacia el maestro; las emisiones dirigidas hacia él ya sean de un compañero o del maestro; y las interacciones sociales con niños o con adultos. Además, se consideraron los elementos funcionales en la interacción social como son:

efectividad social, correspondencia social y reciprocidad social (ver apéndice 5).

El segundo componente del inventario se estructura de manera similar al anterior, pero considerando ahora aquellos comportamientos ante conflictos como serían: las emisiones negativas del alumno o hacia el alumno por parte de otros niños o del maestro (ver apéndice 6).

El tercer componente del inventario se genera a partir de aquellos comportamientos referentes a la competencia académica, tomando en cuenta las áreas escolares formales y complementarias; y cuestiones referentes al desempeño del niño como estudiante (ver apéndice 7).

Confiabilidad: ítems y factores.

Los coeficientes Alfa de Cronbach se analizaron por separado, considerando los maestros y a los alumnos en cada uno de los componentes del inventario. Los resultados indican niveles bastante aceptables, en lo que se refiere a la versión para maestros; y aceptables en la versión para los alumnos.

Tabla 1. Confiabilidad del inventario de comportamientos sociales en sus tres componentes: lo social, lo social ante conflicto y lo académico.

Componentes	Maestros	Alumnos
Comportamientos sociales	$\alpha = .91$	$\alpha = .72$
Comportamientos sociales ante conflicto	$\alpha = .95$	$\alpha = .71$
Comportamientos académicos	$\alpha = .92$	$\alpha = .73$

Al integrar los ítems en diferentes categorías teóricas para cada una de los componentes del inventario, se obtienen los siguientes resultados:

Las categorías de cada inventario

a) Inventario de comportamientos sociales.

Categoría Emisión (CE). Integrado por reactivos que hacen referencia a comportamientos del sujeto hacia otras personas. Por ejemplo: *“Siempre les habla a otros niños en el recreo”*.

Categoría Recepción (CR). Lo conforman reactivos que toman en cuenta aquellos comportamientos que son dirigidos al sujeto, como por ejemplo: *“Siempre le hablan otros niños cuando están en el salón”*.

Categoría Social (CS). Referido al grupo de reactivos que mencionan comportamientos de interacción social entre el sujeto y otros miembros del grupo. Ejemplo: *“Siempre se junta con los niños en el salón”*.

Categoría Efectividad social (CES). Grupo de comportamientos que se refieren a emisiones del sujeto que se transforman en interacciones sociales; un ejemplo de ellos sería: *“Siempre le hacen caso cuando les habla a los demás en el recreo”*.

Categoría Correspondencia social (CCS). Reactivos que consideran a las recepciones del sujeto que se convierten en interacciones sociales, por ejemplo: *“Siempre les hace caso a los demás cuando le hablan en el salón”*.

Categoría Reciprocidad social (CRS). Son reactivos que plantean las correlaciones de las interacciones sociales del sujeto en función de las de sus compañeros. Un ejemplo de ello: *“Siempre les devuelve el favor a quienes le hacen un favor en el salón”*.

b) Inventario de comportamientos sociales ante conflicto.

Categoría emisión ante conflicto (CEC). Reactivos que toman en cuenta a aquellos comportamientos de tipo coercitivo que emite el sujeto; como por ejemplo: *“Siempre molesta a los compañeros en el salón”*.

Categoría recepción ante conflicto (CRC). Reactivos en donde se habla de comportamientos de tipo coercitivo que son emitidos hacia el sujeto. Por ejemplo: *“Siempre le insultan los compañeros cuando están en el recreo”*.

Categoría social ante conflicto (CSC). Grupo de reactivos que incluye a las Interacciones sociales de tipo coercitivo en las que participa el sujeto. Por ejemplo: *“Siempre discute con los compañeros en el recreo”*.

c) Inventario de comportamientos académicos.

Categoría contenidos básicos (CCB). Grupo de comportamientos que hace referencia a contenidos curriculares básicos de las asignaturas académicas. Por ejemplo: *“Siempre es bueno (a) en español”*.

Categoría contenidos complementarios (CCC). Grupo de reactivos que consideran comportamientos referidos a contenidos curriculares complementarios de las asignaturas no académicas, como por ejemplo: *“Siempre es bueno en los deportes”*.

Categoría persistencia (CP). Grupo de reactivos que incluye a aquellos comportamientos referidos a características del sujeto hacia la persistencia en

actividades académicas. Un ejemplo de ellos es: “*Siempre cumple con las tareas*”.

Categoría distractibilidad (CD). Reactivos que consideran a los comportamientos del sujeto con respecto sus capacidades de concentración en las actividades académicas. Un ejemplo sería: “*Siempre se aburre en clase*”.

Tabla 2. Confiabilidad de las categorías de los inventarios: comportamiento social, social ante conflicto y comportamiento académico.

Categorías	Maestro	Alumno
a) Inventario de comportamientos sociales. Categoría Emisión (CE). Categoría Recepción (CR). Categoría Social (CS). Categoría Efectividad social (CES). Categoría Correspondencia social (CCS). Categoría Reciprocidad social (CRS).	$\alpha = .85$	$\alpha = .73$
b) Inventario de comportamientos sociales ante conflicto. Categoría emisión ante conflicto (CEC). Categoría recepción ante conflicto (CRC). Categoría social ante conflicto (CSC).	$\alpha = .94$	$\alpha = .68$
c) Inventario de comportamientos académicos. Categoría contenidos básicos (CCB). Categoría contenidos complementarios (CCC). Categoría persistencia (CP). Categoría distractibilidad (CD).	$\alpha = .94$	$\alpha = .77$

Confiabilidad en las diferentes aplicaciones del inventario.

En las dos aplicaciones previas del inventario de comportamientos sociales y académicos, la cual se realiza con alumnos de educación primaria de todos los grados y en centros escolares que no se considerarían en el trabajo de investigación como muestra, se obtienen los siguientes índices de confiabilidad.

Para el Inventario de Comportamientos Sociales, en la primera aplicación se obtiene un alfa de Cronbach de .91; y en la segunda .93, para la

versión de los maestros; en el caso de los alumnos, en la primera aplicación hay un alfa de .72 y en la segunda se obtiene un puntaje alfa de .82.

En el Inventario de Comportamientos Sociales ante conflicto se obtiene para los maestros un alfa de Cronbach de .95 en la primera aplicación y un alfa de .96 en la segunda. Para los autorreportes de los alumnos se obtiene en la primera aplicación un alfa de .71 y en la segunda un alfa de .86.

Finalmente en el Inventario de Comportamientos Académicos los datos obtenidos para maestros en ambas aplicaciones fue un alfa de .92; y con los alumnos se obtiene un alfa de .73 en la primera y un alfa de .82 en la segunda.

Para la muestra de sujetos focales que participan en el presente estudio se obtienen los siguientes coeficientes de confiabilidad:

Tabla 3. Confiabilidad del inventario de comportamientos sociales en muestra de sujetos focales.

Componentes	Maestros 1	Maestros 2	Alumnos 1	Alumnos 2
Comportamientos sociales	$\alpha = .93$	$\alpha = .92$	$\alpha = .82$	$\alpha = .77$
Comportamientos sociales ante conflicto	$\alpha = .90$	$\alpha = .94$	$\alpha = .89$	$\alpha = .93$
Comportamientos académicos	$\alpha = .91$	$\alpha = .91$	$\alpha = .81$	$\alpha = .83$

Nota: En esta muestra participan los 30 sujetos focales del estudio. Se realiza aplicación en dos cohortes del ciclo escolar.

Además de los coeficientes alfa, se incluye en la Tabla 4 la información referente a los índices de correlación obtenidos en la aplicación del inventario, tanto a los alumnos como a los maestros. Se abarca un período aproximado de 6 meses entre la primera y la segunda aplicación para ambos inventarios.

Para el presente trabajo se enriquece el estudio de las interacciones sociales desde una perspectiva de síntesis que incluye diferentes formas para

Tabla 4. Índices de correlación en distintas aplicaciones del Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos para maestros y alumnos.

Componentes	Maestros 1	Alumnos 1
Comportamientos sociales	$r = .510^*$	$r = .635^{**}$
Comportamientos sociales ante conflicto	$r = .541^{**}$	$r = .640^{**}$
Comportamientos académicos	$r = .516^{**}$	$r = .678^{**}$

* $p < .05$

** $p < .01$

obtener información, con distintos sujetos, en ambientes diferenciados y en tiempos específicos lo que permite generar de categorías de análisis que sean compatibles y a la vez complementarias.

El uso de metodologías y técnicas específicas como los Mapas Sociocognitivos Compuestos; la utilización de inventarios de autorreporte y reporte de terceros; y la complementariedad de lo obtenido con estos medios a través de la metodología observacional y de manera concreta con el uso de un sistema de observación creado especialmente para ambientes escolares, sin duda permiten una aproximación al contexto y realidad que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales desde dicha perspectiva de síntesis.

Considerar además a la mayoría de los sujetos involucrados en un proceso, como es la interacción social que ocurre en los grupos de educación primaria a los que asisten alumnos con necesidades educativas especiales permite ampliar la visión de los elementos y las relaciones que se dan al interior de las aulas.

Sin duda, esto se enriquece con la participación de los maestros y su perspectiva sobre los estudiantes; la visión de los alumnos con necesidades educativas especiales sobre sus propios procesos sociales y escolares; las visiones de sus compañeros y la riqueza de la información obtenida a través de observaciones sistemáticas.

Finalmente estudiar la serie de elementos, sujetos y procesos en el paso del tiempo, permiten explicar con mayor certeza y profundidad aquellas categorías que conforman y configuran las interacciones sociales de los estudiantes.

CAPITULO 4. PROBLEMA Y MÉTODO GENERAL

En este capítulo se establecen los propósitos de cada uno de los estudios realizados, así como las preguntas de investigación, desglosando dichas preguntas por estudio. Se incluyen además, las variables y su definición operacional, así como el diseño específico, los sujetos participantes, los escenarios y los procedimientos seguidos en el desarrollo de la presente investigación.

A. Propósito general:

Identificar, desde una perspectiva de síntesis, los factores que inciden en las interacciones sociales de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria.

B. Propósitos

1. Analizar las propiedades de las redes sociales de grupos de educación primaria, a través de su representación en Mapas Sociocognitivos Compuestos, identificando semejanzas y diferencias entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

2. Diseñar, validar y evaluar un inventario de comportamientos sociales y académicos con base en el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS).

3. Conocer la estabilidad o cambio que se generan en las redes sociales de las aulas de educación primaria con el paso del tiempo.

4. Desde la perspectiva de los sujetos, se busca conocer el concepto que tienen los maestros acerca de los comportamientos sociales y académicos de sus alumnos.

5. Se plantea, por otro lado, identificar cómo se percibe el alumno a sí mismo en su interacción con los demás y en su competencia académica.

6. Identificar semejanzas y diferencias en las interacciones sociales de alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

7. Conocer relaciones entre los índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social de alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

8. Establecer fuentes de congruencia, consistencia y validez con las diferentes perspectivas sociométricas: Mapas Sociocognitivos Compuestos, inventarios de comportamientos sociales y académicos en versiones de reporte

de los adultos y autorreportes de los niños; y la observación directa de comportamientos a través de SOC-IS.

De manera específica se plantean los propósitos para cada uno de los estudios, lo mismo que para el reporte integrativo:

C. Pregunta general:

¿Qué factores inciden en los procesos de interacción social de los alumnos con necesidades educativas especiales en sus contextos escolares?

D. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación se plantean en cada uno de los estudios, considerando que las ideas básicas son: identificar las habilidades sociales de los alumnos de educación primaria y específicamente de aquellos con necesidades educativas especiales; y establecer relaciones entre la información obtenida por varias fuentes y diversos medios, respetando los principios establecidos desde una perspectiva de síntesis.

En resumen se tendrían los siguientes planteamientos que dan origen a las preguntas de investigación:

- a) La identificación de la membresía en el grupo o en la red social de los estudiantes.
- b) La percepción de otros y la autopercepción en las habilidades sociales y académicas.
- c) La observación conductual de procesos de interacción social.
- d) La búsqueda de congruencia, consistencia y validez de la información obtenida desde las diferentes perspectivas sociométricas.

Estudio 1:

1. ¿Los estudiantes perciben a sus compañeros con necesidades educativas especiales como miembros de su grupo escolar?
2. ¿Son estables las redes sociales en el grupo escolar, específicamente para los alumnos con necesidades educativas especiales, al paso del tiempo?
3. ¿Hay diferencias en estabilidad de las redes sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos sin necesidades educativas especiales que son sujetos focales?
4. ¿En qué difieren las redes sociales conforme se pasa de grado escolar?

Estudio 2:

1. ¿Existen diferencias entre alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos sin necesidades educativas especiales en su

- percepción de las interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en cuestiones académicas?
2. ¿Existen cambios en las percepciones de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales con respecto a las interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en lo académico?
 3. ¿Cómo perciben los maestros a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en sus interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en el aspecto académico?
 4. ¿Existen cambios en las percepciones que los docentes tienen de sus alumnos con y sin necesidades educativas especiales con el paso del tiempo?

Estudio 3.

1. ¿Existen semejanzas y diferencias en las habilidades sociales de los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales con respecto a sus compañeros que son considerados con este tipo de necesidades?
2. ¿Se observa estabilidad en las habilidades sociales de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales en el transcurso del tiempo?
3. ¿Cómo se expresan los índices funcionales en ambos tipos de estudiantes?

Reporte integrativo.

1. ¿Qué tan congruentes son los datos obtenidos a través de los Mapas Sociocognitivos Compuestos con los generados a través de autorreportes de alumnos y reportes de sus maestros?
2. ¿Qué tanta relación hay entre los datos proporcionados a través de los inventarios de autorreporte y reporte de maestros y la información obtenida con el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales?
3. ¿Cómo se da la relación entre el número de afiliaciones en MSC y las categorías de SOC-IS?
4. ¿Qué caracteriza a los alumnos con afiliaciones diferenciadas y sus comportamientos sociales y académicos?

E. Variables del estudio

De acuerdo a los propósitos del estudio y al enfoque de multidimensional que lo sustenta, se establecen las siguientes variables, que se analizan a partir de indicadores de autorreporte, reportes de terceros (maestros y compañeros de grupo) y observaciones conductuales (véase sección: cualidades de los instrumentos y su procedimiento, capítulo 3).

VARIABLES INDEPENDIENTES.

Necesidad educativa especial.

Ser considerado como estudiante con necesidades educativas especiales por los maestros de grupo regular y/o por los docentes y personal de apoyo de Educación Especial.

Corte o período de registro.

Período de realización de las observaciones conductuales, las entrevistas a los estudiantes y las aplicaciones de los inventarios a los sujetos participantes.

VARIABLES DEPENDIENTES.

Red social.

Se refiere a las posiciones sociales de los individuos y sus demás compañeros dentro de un sistema social delimitado, por ejemplo: salón de clase o la escuela (Farmer, Pearl y Van Acker, 1996), y obtenidas por medio de la técnica del Mapa Sociocognitivo Compuesto (Cairns et al., 1988).

Interacción social.

Se define como la conducta física y/o verbal del sujeto focal y/o compañero(s) dirigidas hacia el o los otro(s) (niños), simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua, incluyendo conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.

Interacción social negativa.

Son las conductas verbales y/o físicas (de contacto físico), de tipo coercitivo del sujeto focal o el compañero dirigidas hacia el otro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.

Emisiones

Es la conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otro(s) niño(s) sin que otro(s) niño(s) se dirijan a él en el intervalo inmediato anterior. Anotando el o los nombre(s) de a quien(es) dirige la acción el sujeto focal.

Recepciones.

Es la conducta física y/o verbal iniciada por otro(s) niño(s) y dirigidas al sujeto focal; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del sujeto focal.

Otras respuestas.

Se define como todas aquellas conductas que realiza el sujeto focal y que no están englobadas en las demás actividades: emisiones, recepciones o

interacciones sociales. Aquí se incluyen actividades como instrucciones del profesor, juego solitario o en grupo, desarrollo de actividades académicas como lectura, copia del pizarrón, escritura, resolución de ejercicios, etc.

Efectividad social.

Representada por medio de un índice que se obtiene de dividir las emisiones sociales efectivas entre el total de emisiones del sujeto focal y es definida como la probabilidad de que las emisiones sociales de los sujetos obtengan la atención y respuesta social de sus pares.

Correspondencia social.

Definida como la probabilidad de que las emisiones sociales de los pares obtengan la respuesta del sujeto y representada con un índice que resulta de dividir las recepciones efectivas del sujeto focal entre el total de recepciones de las que es motivo.

Reciprocidad social.

Cuya definición es el grado en el que correlacionan las acciones sociales del sujeto con las de sus pares (Santoyo, 1996).

Episodios.

Período de tiempo registrado que implica el desarrollo de una conducta específica y es delimitado por la transición o cambio de dicha conducta a una diferente y con base al sistema de categorías utilizado.

Episodios sociales con adultos.

Número de episodios sociales delimitados considerando la interacción social con adultos.

Episodios sociales con compañeros.

Número de episodios sociales delimitados tomando en cuenta el período de interacción social con compañeros de la escuela.

Episodios de conflicto.

Número de episodios delimitados para la interacción social negativa.

F. Sujetos

Los participantes en este estudio fueron alumnos de primero, tercero y quinto grado de educación primaria, a quienes se les da seguimiento a segundo, cuarto y sexto grado. Dichos alumnos asistían regularmente a una escuela oficial. Se incluyó a alumnos de ambos sexos, con edades entre los 5 años y medio a los 12 años, en el rango definido por los grados escolares. Se consideró uno o dos grupos por cada grado escolar con un promedio de 20 alumnos por grupo.

En cada grupo se ubicó cuando menos a una pareja de alumnos, uno de ellos con necesidades educativas especiales y otro sin este tipo de necesidades. La selección de los sujetos focales se hizo tomando como base los reportes semestrales de alumnos con necesidades educativas especiales entregados por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) desde el ciclo 1998-1999, seleccionando de estas relaciones de alumnos, aquellos centros escolares con menor movilidad, o sea que expresaran una mayor permanencia de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros escolares que atienden.

En concreto, se consideraron 30 alumnos, de los cuales 15 son alumnos con necesidades educativas especiales y los otros 15, sin necesidades educativas especiales formando parejas de sujetos focales; quienes se encuentran integrados en uno de los doce grupos considerados en el estudio. De la escuela A serían 12 alumnos en cuatro grupos; de la escuela B son seis en tres grupos; y de la escuela C son 12 alumnos que asisten a cinco grupos.

Las necesidades educativas especiales de los 15 alumnos considerados como sujetos focales se encuentran asociadas a factores sociales o familiares (6 alumnos) y a factores que parten de las condiciones individuales del niño (9 alumnos: 5 estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual; 2 a discapacidad auditiva, 1 a discapacidad visual y 1 a discapacidad motora).

Por lo tanto, fueron 15 parejas de alumnos dentro de su grupo escolar, uno de los miembros de la pareja era considerado por sus maestros y especialistas como alumno con necesidades educativas especiales, el otro era un sujeto apareado con características similares en edad, género y grado escolar, con fines de comparación, siendo considerado por sus maestros como alumno sin necesidades educativas especiales.

El proceso de elección de los sujetos focales surge de la revisión de varias relaciones de alumnos con necesidades educativas especiales, donde después se hizo una selección de las escuelas con mayor permanencia de alumnos; después se eligió a los sujetos con necesidades educativas especiales, tomando en cuenta los siguientes criterios: ser alumno considerado con necesidad educativa especial integrado a una escuela primaria regular, recibir atención de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en su centro escolar, tanto en el área de aprendizaje como en apoyos específicos de: psicomotricidad, lenguaje o psicología y tener una asistencia permanente a la escuela.

G. Escenarios

Las observaciones, la aplicación de inventarios y las entrevistas se realizaron en 26 aulas regulares de educación primaria.

Se considera a tres escuelas primarias urbanas; 1 de turno matutino y 2 de turno vespertino, las tres ubicadas en la ciudad de Chihuahua.

La escuela A es un centro escolar del subsistema estatal, de turno matutino al que asisten 12 grupos, dos por cada grado escolar, con un promedio de inscripción de 25 alumnos en cada aula. Dicha escuela es de organización completa; con director técnico, maestros de grupo regular, personal de apoyo de educación especial y maestros de educación física, artística y/o musical.

La escuela B, pertenece también al subsistema estatal, y está integrada por 6 grupos, uno por cada grado escolar. Tiene un promedio de inscripción de 20 alumnos por grupo. Es una escuela de organización completa, con director técnico y seis maestros de educación regular, dos maestros de apoyo de educación especial, un maestro de educación física. Y con apoyo de psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social y maestro de psicomotricidad. Su turno es vespertino, con un horario de trabajo de 14:00 a 18:30 hrs.

La escuela C es federalizada, con 12 grupos, dos grupos por grado escolar; se labora en turno vespertino y cuenta con director técnico, 12 maestros de grupo, un maestro de apoyo de educación especial, un maestro de educación física y un maestro de dibujo. Tiene apoyo de psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social por parte de la USAER.

H. Instrumentos y materiales

Para el primer estudio se aplicó el procedimiento para la elaboración de Mapas Sociocognitivos Compuestos, (véase Características de los instrumentos y su procedimiento, en capítulo 3) partiendo en primer lugar de una entrevista a alumnos de grupos regulares, en donde se plantean las siguientes preguntas:

¿Quiénes de tus compañeros de salón se juntan?

¿Hay algún niño o niña que no se junte con alguien en tu salón?

Si el alumno entrevistado no se incluye en alguna de las respuestas anteriores se le pregunta:

3.- ¿Y qué hay de ti, perteneces a alguno de los grupos?

Las respuestas se registraron en una hoja, donde se anotaron los nombres de los niños mencionados; además, se utilizó una grabadora que registró las respuestas emitidas, para posibles verificaciones posteriores.

En el segundo estudio se aplica el Inventario de Comportamientos Sociales derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS), elaborado por Santoyo y Espinosa (1987). Se encuentra integrado por tres elementos: comportamientos sociales (41 ítems);

comportamientos sociales ante conflictos (26 ítems); y competencia académica (16 ítems). Por lo tanto, consta de 83 ítems en total, los cuales se elaboraron en versiones para alumnos y para maestros. Este inventario se encuentra ampliamente descrito en el Capítulo 3 de este trabajo de investigación en el apartado: Cualidades de los instrumentos.

En el tercer estudio se utilizó el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS) (Santoyo y Espinosa, 1987). El SOC-IS, se basa en intervalos de cinco segundos y nos permite detectar las actividades de los sujetos, la dirección del intercambio social, el lugar en donde ocurren estos intercambios y los nombres de los agentes involucrados

El SOC-IS permite identificar aquellos eventos y situaciones que dan forma a la interacción social, es decir los que contribuyen y configuran lo que en ella ocurre. Además es un instrumento que ofrece la posibilidad de analizar la organización de los intercambios sociales en el ambiente específico en que ocurre. Se agrega a ello la posibilidad de desarrollar un trabajo que permita entender y explicar funcionalmente el comportamiento con base en el análisis de la interacción. Las categorías a considerar de este sistema son: Emisión, Recepción, Actividad Social y Otras Respuestas. Los materiales utilizados: cronograma hoja de registro, lápiz y cronómetro.

I. Diseño

El diseño se realiza partiendo de criterios longitudinales y transversales, ya que se hicieron aplicaciones de instrumentos en dos ciclos escolares como en la Tabla 5 se muestra.

Tabla 5. Realización de entrevistas por grados y ciclos escolares.

Grado	CICLO 2000-2001		CICLO 2001-2002	
	1er período		2º. período	3er. período
Primero	Mayo			
Segundo			Octubre	Mayo
Tercero	Mayo			
Cuarto			Octubre	Mayo
Quinto	Mayo			

Sexto

Octubre

Mayo

En otras palabras, se trabajó con un seguimiento del primero, tercero y quinto grado hasta el ciclo escolar posterior, cuando ingresaron los alumnos a segundo, cuarto y sexto grado.

En los tres períodos de levantamiento de información se respetó la secuencia:

- a) Observación conductual de los alumnos focales en la zona de recreo y en el salón de clase (6 y 5 sesiones para cada escenario, respectivamente). Se registraron principalmente las interacciones sociales, las emisiones y recepciones, otras respuestas, comportamientos académicos, así como interacciones sociales negativas.
- b) Aplicación de los inventarios, tanto para el maestro como para el alumno, en la totalidad del grupo, en sus dos momentos con el propósito de conservar la confidencialidad de las parejas de sujetos focales.
- a) Aplicación de entrevista a todos los integrantes del grupo para la elaboración de mapas sociocognitivos compuestos.

J. Procedimiento general

Para el levantamiento de información se consideraron los siguientes pasos:

1. Se eligieron las escuelas que cumplieran con las condiciones naturales básicas que permitan realizar la investigación: organización completa, urbana, con alumnos integrados naturalmente y con apoyo de educación especial.

2. Se solicitó autorización de los directivos del centro escolar para realizar el estudio en la escuela a su cargo. Para promover la sensibilización, se realizó una plática informativa con el personal, explicando el tiempo en que se llevaría a cabo el trabajo. No se explicó nada relacionado con las hipótesis y/o los propósitos del estudio.

3. Los observadores/aplicadores asistieron a las escuelas varios días antes con la finalidad de que los niños se acostumbren a su presencia. Los entrevistadores no supieron el propósito de su encomienda, sólo realizaron las tareas de levantamiento de información, procurando no alterar mucho la dinámica del trabajo del maestro. Los observadores eran estudiantes de psicología y normalistas, capacitados previamente, quienes trabajaron en grupos de dos observadores para cada sesión.

4. Se realizó la observación de los sujetos focales con el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (sosis).

5. Se realizaron las aplicaciones de los inventarios de comportamientos sociales y académicos en sus versiones de reporte para los maestros y autorreporte para los alumnos. En el caso de los alumnos, cada inventario se respondió en tres sesiones consecutivas, es decir, el primer día se aplica el Inventario de Comportamientos Sociales; el segundo el Inventario de Comportamientos Sociales ante conflicto y; en el tercero, el Inventario de Comportamientos Académicos. A los maestros se les entregaron los inventarios con sus tres componentes y se consultó con los maestros el tiempo que se necesitaría para completarlos.

6. Después de aplicados los inventarios de comportamientos sociales y académicos, se realiza la entrevista a cada uno de los integrantes del grupo escolar, registrándose las respuestas proporcionadas por los alumnos, en la mayoría de los casos grabándose para después transcribirlas.

7. Al terminar el proceso de levantamiento de información, se tenían revisados los datos obtenidos por diferentes medios, y se procuraba, antes de terminar la visita a las escuelas, tener la seguridad de que los datos estuvieran completos y fueran útiles, ya que terminado el período de levantamiento se agradecía la cooperación a los maestros, a los alumnos y directivos y se planteaba a los últimos la fecha probable de la siguiente visita.

8. En esta fase se realizaba la estructuración y organización de los datos obtenidos, o sea una revisión a fondo, que permitiría conformar la base de datos electrónica.

9. El análisis de los datos se llevó a cabo en cada uno de los estudios, con base en los propósitos específicos y cuidando el propósito general, los fundamentos de la investigación y la metodología. En este análisis de datos se buscan aquellos aspectos relevantes y significativos, que después serán una parte sustancial en los reportes de investigación.

10. En cada uno de los tres procesos de levantamiento de información se respetaron los procedimientos y recomendaciones sugeridas. Y por ello a continuación se presenta de manera concisa el procedimiento seguido en cada uno de ellos.

Estudio 1.

Se inicia con la realización de las entrevistas a los alumnos, aunque antes ya se había visitado regularmente la escuela con el propósito de que los entrevistadores conocieran los ambientes e identificaran los alumnos.

Con las diferentes respuestas emitidas por los alumnos, se elaboró una matriz de recuerdo, indicando con una letra el grupo en donde se menciona al alumno y un número enseguida, que hace referencia al orden en que fue nombrado; así la matriz de recuerdo da una visión comprensiva de todos los grupos nombrados en una sesión de la entrevista.

Terminada la matriz de recuerdo, ésta se transforma en una matriz de co-ocurrencia. Para hacer esto, se tomaron en cuenta las veces que son nombrados pares de sujetos en un grupo. Con la finalidad de evitar que las autonominaciones pudieran alterar los datos, se considera que deben ser nominados ambos sujetos como parejas para que puedan ser ubicados en el grupo. Por ejemplo: Javier puede nominarse en un grupo con Oscar, y si Oscar no es nombrado por él o por alguien más con Javier, esta nominación no se cuenta.

Se correlacionaron las columnas de la matriz de co-ocurrencia para poder identificar algunos grupos específicos. Para correlacionar los perfiles de co-ocurrencia entre todas las parejas de sujetos, es posible determinar cuáles parejas de individuos forman distintos grupos de estudiantes. Las correlaciones mayores de .50 y con una probabilidad mayor al .05, que es la sugerida por Cairns y colaboradores (1999). Al tomar esta referencia se encontraron muchas correlaciones, por lo cual se hizo más riguroso el análisis, estableciéndose un nivel de $p = .01$.

Se elaboran los mapas sociocognitivos compuestos a partir de la información obtenida de las correlaciones y considerando los elementos para simbolizar alumnos y alumnas; las necesidades educativas especiales y las relaciones y ubicaciones de los estudiantes en el grupo.

Estudio 2.

La versión de autorreporte del inventario de comportamientos sociales y académicos se aplicó a la totalidad de los integrantes de los grupos que son parte del estudio. Después de la aplicación se eligieron aquellos inventarios que pertenecen a los alumnos que son sujetos focales.

Los inventarios se aplicaron al inicio de la jornada de trabajo, es decir en la primera hora de clase. Se aplicó un inventario por día, de manera consecutiva.

Se dieron instrucciones y recomendaciones a los alumnos para responderlos, y se cuidó que se comprendieran dichas instrucciones; verificando además, que todos los inventarios fueran contestados.

El inventario de comportamientos sociales y académicos, versión para maestros fue contestado por el maestro de grupo regular, a quien se le proporcionaron las recomendaciones e instrucciones y el tiempo necesario para responder los inventarios de cada uno de los alumnos que integran el grupo a su cargo.

Con los datos obtenidos a través de las diversas fuentes y momentos, se estructuró una base en donde se obtuvo la información para el análisis estadístico. En primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo así como un análisis que permitiera verificar las características psicométricas de los instrumentos, descritas en la sección correspondiente a cualidades de los instrumentos y su procedimiento (Ver capítulo 3).

Después, se realizó un MANOVA simple (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999) y posteriormente se establecieron correlaciones utilizando r de Pearson en la información proporcionada por los alumnos en la primera y segunda aplicación, al igual que en los maestros; y posteriormente entre alumnos y maestros.

Estudio 3.

Después de un período de adaptación a la escuela, cuyo propósito era identificar a los alumnos y reconocer los ambientes, se realizaron las observaciones de las parejas de sujetos focales: 5 sesiones en la zona de juego y 6 en el salón de clase. El procedimiento de registro de las interacciones sociales se efectuó respetando las condiciones ya descritas en la sección de caracterización de los instrumentos y sus procedimientos del presente documento.

La información se concentró en los registros observacionales, de los cuales se obtuvo el dato para su posterior análisis. Los análisis se estructuraron considerando las frecuencias absolutas y las relativas, las cuales se obtienen del total de eventos registrados con respecto a cada una de las categorías consideradas.

Posteriormente se consideraron las categorías que tienen relación con la interacción social, que serían: emisiones del sujeto focal, recepciones del sujeto focal, interacciones sociales, interacciones sociales negativas, actividad académica y otras respuestas. Anotando en la actividad social el o los sujetos involucrados; en la actividad académica, el tipo de actividad que se realizaba y en otras respuestas, las acciones del sujeto.

Con la información registrada de cada sujeto, en sus escenarios correspondientes y el total de registros de observación, se estructura una base de datos que contiene los eventos registrados en bruto, las probabilidades incondicionales y los índices funcionales.

Por último, se establecieron comparaciones entre las frecuencias de comportamientos registrados y los denominados índices funcionales a partir de las necesidades educativas especiales de los alumnos, su grado escolar y el género utilizando un análisis multivariado.

Reporte Integrativo.

Para el análisis integrativo de la información se generaron los siguientes pasos:

Se elaboró una base de datos integral con la información proporcionada por las tres perspectivas: Mapas Sociocognitivos Compuestos, Inventarios de Comportamientos Sociales y Académicos, versión para maestros y alumnos; y categorías del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales.

Se realizaron análisis de correlación con r de Pearson, para cada grupo de datos, considerando su período de observación, la fuente y aproximación y se incluyeron a aquellos coeficientes significativos.

CAPITULO 5. RESULTADOS

Para poder expresar los resultados de la presente investigación, se parte del propósito básico en el que se busca la identificación de los factores que inciden en las interacciones sociales de los estudiantes de educación primaria y en específico de aquellos que son considerados con necesidades educativas especiales.

En cada uno de los estudios realizados se buscan explicaciones desde diferentes perspectivas, con distintos instrumentos y con una aproximación centrada en el sujeto. Los resultados que aquí se presentan son ubicados en función de cada estudio, partiendo de las preguntas que le dieron origen y considerando los propósitos que se plantearon para cada uno de ellos.

Por lo tanto, se inicia con la presentación de los resultados del estudio con mapas sociocognitivos compuestos, se continúa con la información derivada de los reportes y autorreportes, y después de integran aquellos datos de las observaciones conductuales para finalmente realizar un reporte integrativo.

Estudio 1. Mapas Sociocognitivos Compuestos en Aulas de Educación Primaria

Aspectos generales

El análisis de los resultados se presenta considerando en primer lugar a la escuela en donde se ubican los grupos, el grado escolar y el momento en el cual se lleva a cabo el levantamiento de la información. Para ello se utiliza una clave que identifica a la escuela, al período de observación y al grupo, como se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6.

Claves asignadas a los centros escolares, considerando período de observación, grado y grupos escolares.

ESCUELAS:	PERIODO DE OBSERVACIÓN	GRADO	GRUPO
MI = Escuela 1.	A = Mayo-junio 2001	1 = primero	1 = A
HR = Escuela 2.	B = Nov - Dic 2001	2 = segundo	2 = B
IN = Escuela 3.	C = Mayo-junio 2002	3 = tercer	
		4 = cuarto	
		5 = quinto	
		6 = sexto	

Nota: La combinación de las claves asignadas a cada aspecto sirve de base para la elaboración de las claves de grupo de alumnos.

Ejemplo 1: *MIA1* = Escuela 1, primer período de observación y primer grado, grupo único.

Ejemplo 2: *MIC42* = Escuela 1, tercer período de observación, cuarto grado, grupo B.

En la representación de los Mapas Sociocognitivos Compuestos se identifica a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales que son sujetos focales:

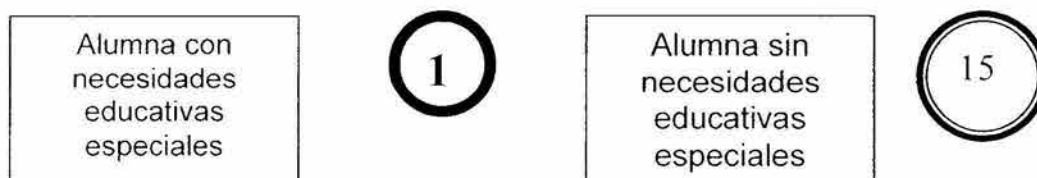


Figura 1.

Formas para la representación de alumnos y alumnas con y sin necesidades educativas especiales en los Mapas Sociocognitivos Compuestos.

Se diferencia a los alumnos, representándolos con cuadrados y a las alumnas representándolas con círculos.

Los mapas sociocognitivos compuestos de la escuela MI fueron 12, los cuales se elaboraron en los tres momentos diferentes de los dos ciclos escolares considerados en el estudio (Ver Apéndice 1).

En la escuela IN se estructuraron 10 mapas sociocognitivos compuestos correspondientes a los grupos de segundo, cuarto y sexto grado (ver Apéndice 1) ya que se incluyeron en la investigación a partir del segundo período de observación.

En la tercera escuela, la HR se pudieron elaborar nueve mapas sociocognitivos compuestos (vea Apéndice 1).

En las tres escuelas participaron 30 sujetos focales: 18 mujeres y 12 hombres. Quince con y quince sin necesidades educativas especiales de los cuales 9 son mujeres y 6 son hombres.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados del primer estudio surge a partir de los Mapas sociocognitivos compuestos de los grupos de alumnos considerados en la presente investigación.

Básicamente se considera la membresía o no membresía del alumno en el grupo y se realizan comparaciones en función de las conexiones y las necesidades educativas especiales de los alumnos, así como los períodos en los que se realizaron las entrevistas para estructurar los mapas de cada grupo.

Por último, se parte de una serie de preguntas acorde a los objetivos del estudio, a los antecedentes teóricos y empíricos, a la metodología propuesta para elaborar los Mapas Sociocognitivos Compuestos y las preguntas de investigación.

Pregunta 1. ¿Están integrados los alumnos con necesidades educativas especiales en los grupos?

Con relación a los alumnos que son sujetos focales, se presenta un caso muy especial, de la alumna 15 de primero-segundo grado de la escuela MI, la cual se encuentra separada del grupo en los tres momentos de levantamiento de información para elaborar los mapas sociocognitivos (Vea Figura 3).

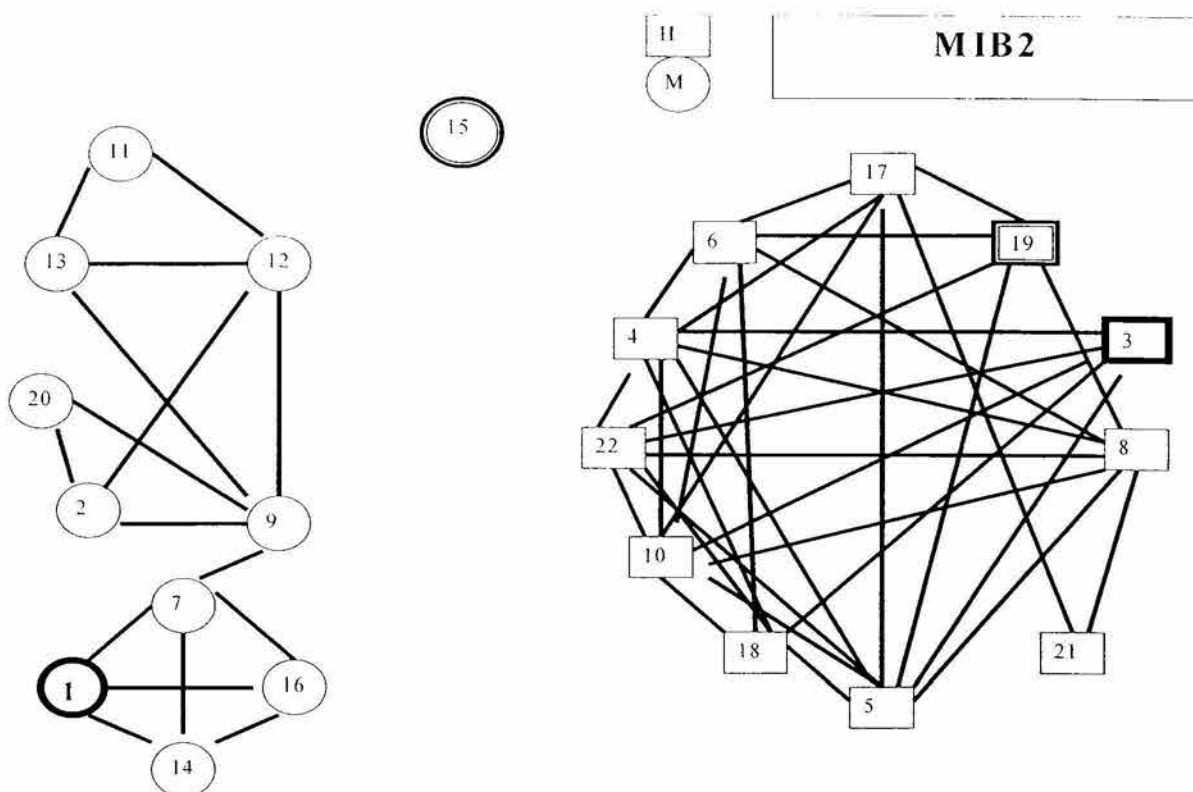


Figura 3.
Mapa sociocognitivo compuesto de segundo grado, escuela 1, segundo periodo de observación.

Otro caso es el de la alumna 3, de cuarto grado, quien se encuentra separada del grupo en el momento tres.

En las demás escuelas, los alumnos que son sujetos focales sin necesidades educativas especiales tienen establecidas relaciones con los compañeros de grupo.

Pregunta 3. ¿Son estables las relaciones de los alumnos con necesidades educativas especiales?

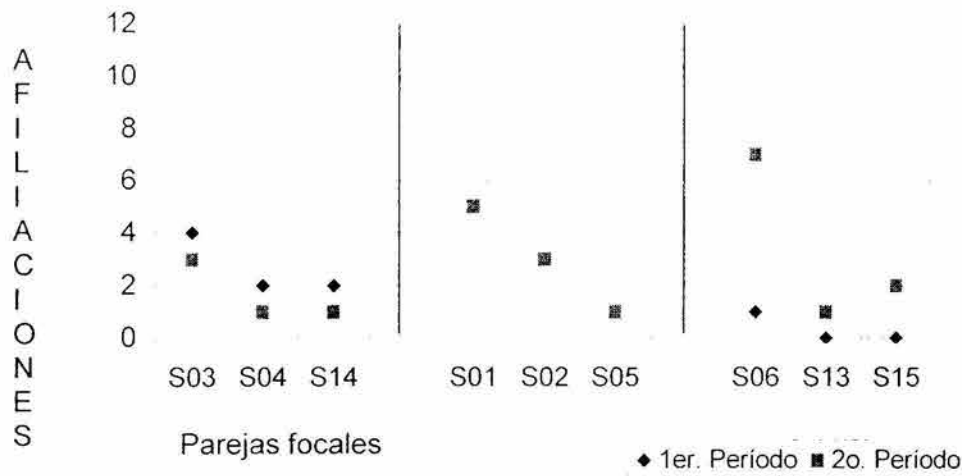


Figura 4. Número de afiliaciones de sujetos focales con necesidades educativas especiales en el primero y el segundo periodo de observación. En la figura se agrupa en el eje horizontal a los sujetos en tres bloques: en el primero a quienes disminuyen sus afiliaciones, en el segundo a quienes permanecen con el mismo número y en tercer lugar a quienes las aumentan.

En el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en el primero y segundo período se observan diferentes tipos de relaciones, ya que hay tres alumnos que disminuyen el número de afiliaciones, otros tres que permanecen estables y los últimos tres aumentan dicho número de afiliaciones. Conviene anotar que entre el primer y segundo período hay un cambio de ciclo escolar y por lo tanto los alumnos cambiaron de grado.

Al realizar el análisis del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales en la transición del segundo al tercer período se tiene lo siguiente:

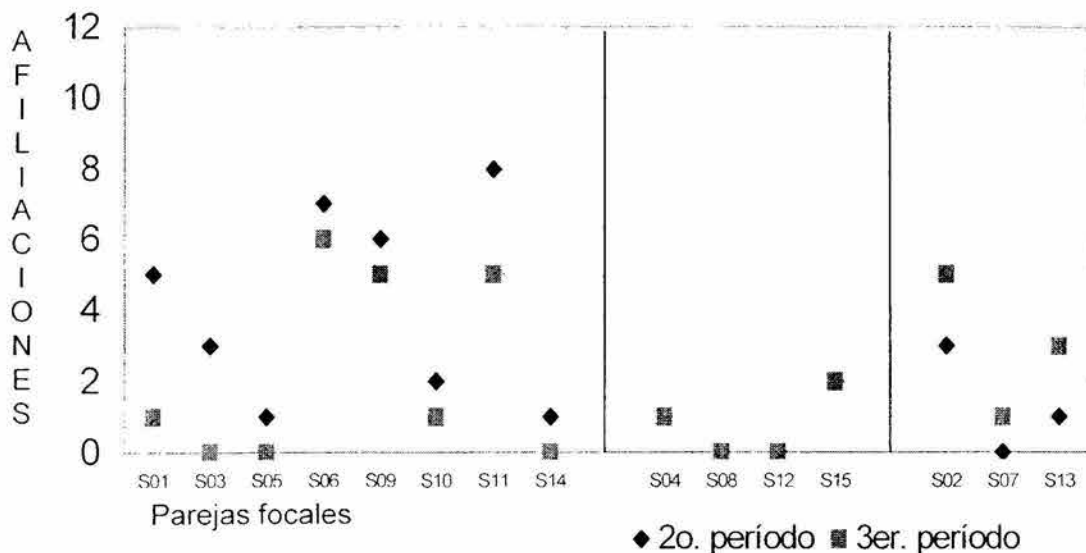


Figura 5. Número de afiliaciones de sujetos focales con nee en segundo y tercer período de observación

En la figura se agrupa en el eje horizontal a los sujetos por bloques, considerando en primer lugar a quienes disminuyen sus afiliaciones, en segundo a quienes permanecen con el mismo número y en tercero lugar a quienes las aumentan.

Al considerar a los quince sujetos focales con necesidades educativas especiales, se encuentra que la mayoría de ellos, ocho para ser exactos, disminuyen el número de afiliaciones entre el segundo y tercer período, es decir en el transcurso del ciclo escolar. Por otro lado, cuatro permanecen estables y tres incrementan su número de afiliaciones.

Pregunta 4. ¿Son estables las relaciones de los alumnos sin necesidades educativas especiales?

En la Figura 6 se sigue agrupando a los sujetos por bloques, primero a quienes disminuyen, segundo a quienes siguen igual y tercero a quienes aumentan sus afiliaciones.

Al analizar el número de afiliaciones de los alumnos sin necesidades educativas especiales que son sujetos focales en la transición del primer al segundo período, se tiene que la mayoría de ellos incrementa el número de relaciones en sus mapas sociocognitivos de grupo; dos de ellos permanecen estables y otros dos disminuyen la cantidad de relaciones

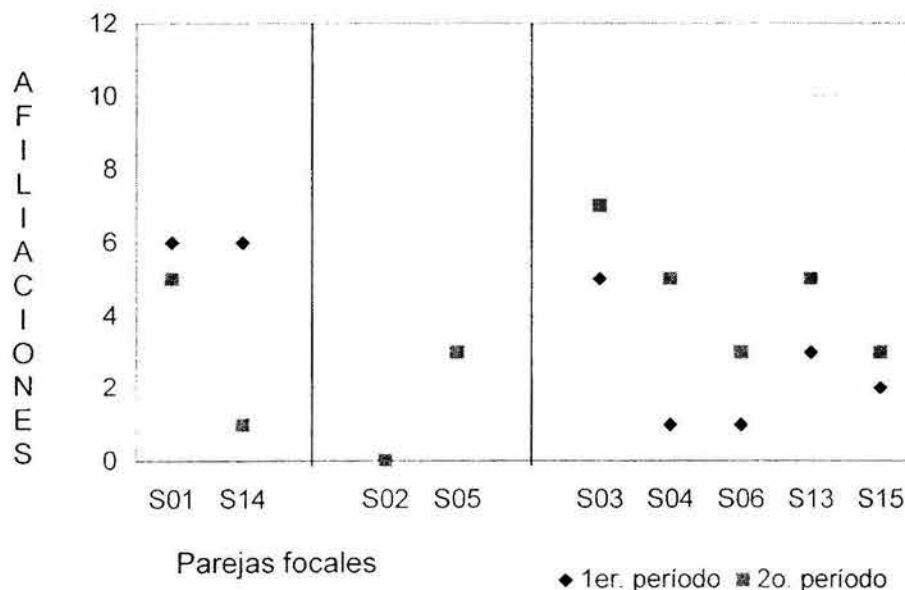


Figura 6. Número de afiliaciones de sujetos focales sin nee en primer y segundo período de observación.

En lo que se refiere al análisis del cambio de segundo a tercer período, se tiene información interesante, ya que en ocho de los quince alumnos sin necesidades educativas especiales, se disminuye la cantidad de afiliaciones de sus mapas sociocognitivos de grupo. Cinco alumnos más permanecen estables y sólo dos alumnos incrementan el número de relaciones en el transcurso del ciclo escolar, como se muestra en la Figura 7.

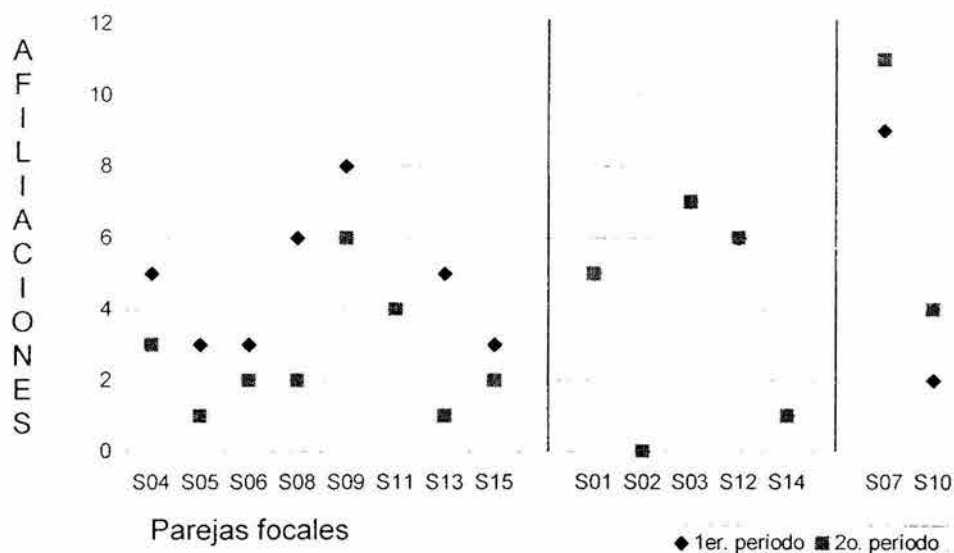


Figura 7. Número de afiliaciones de sujetos sin necesidades educativas especiales en segundo y tercer período de observación.

Pregunta 5. ¿Se observan diferencias entre los sujetos focales con y sin necesidades educativas especiales en cada uno de los momentos que se elaboraron los mapas sociocognitivos compuestos del grupo?

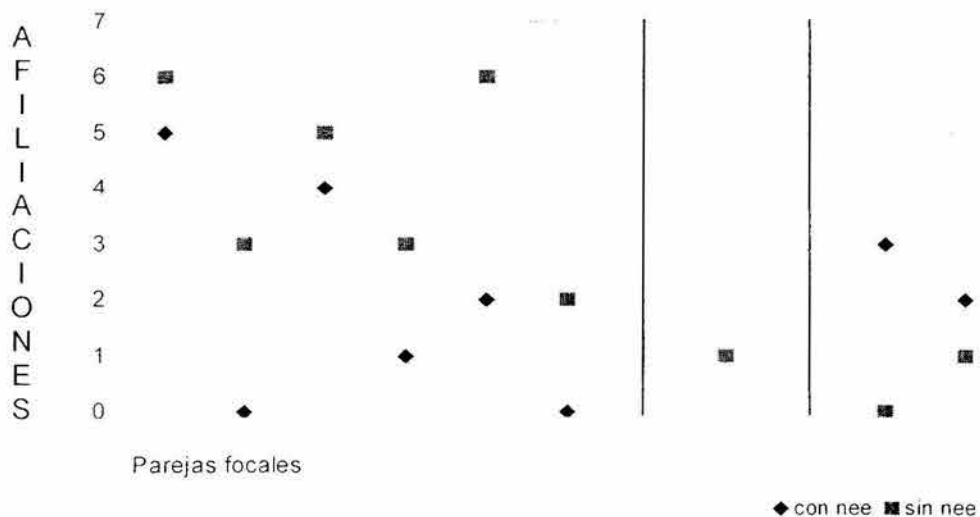


Figura 8. Número de afiliaciones de alumnos en primer período de observación.

En el primer período o momento A, 6 de los 9 alumnos sin necesidades educativas especiales tienen mayor número de ligas con sus compañeros de grupo que los alumnos sin necesidades educativas especiales (su pareja focal); a excepción de dos alumnos sin necesidades especiales, ubicados en la parte derecha de la Figura 8.

Momento B.

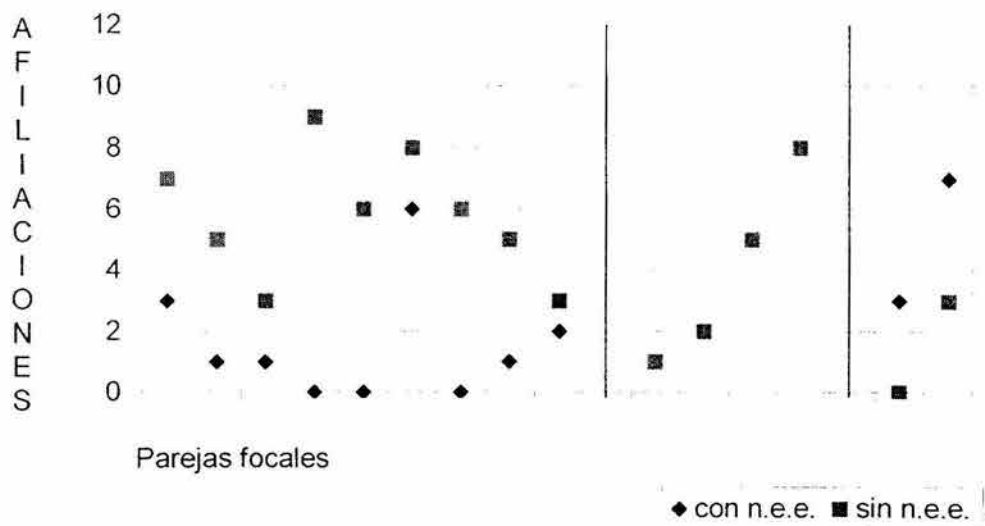


Figura 9. Número de afiliaciones de sujetos focales en segundo período de observación.

Al incluir las seis parejas en el segundo período, se encuentra que de las 15 parejas focales que conforman el total de la muestra 9 alumnos sin necesidades educativas especiales poseen un mayor número de ligas que sus parejas focales con necesidades especiales. En cuatro de dichas parejas existe una cantidad igual de afiliaciones y en dos de ellas, los alumnos con necesidades especiales tienen una mayor cantidad que sus compañeros sin necesidades especiales.

Momento C.

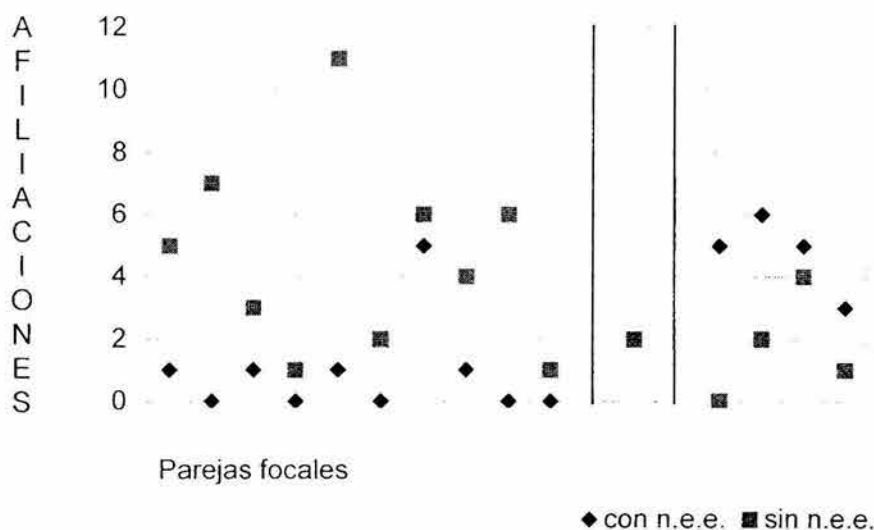


Figura 10. Número de afiliaciones de sujetos focales en tercer período de observación.

Finalmente en el tercer período, 10 de los alumnos sin necesidades especiales poseen puntajes mayores en número de afiliaciones que sus compañeros focales; en uno de los casos existe una cantidad igual de afiliaciones entre ambos alumnos y finalmente en cuatro parejas el número de afiliaciones está a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para analizar las diferencias en el número de afiliaciones de los sujetos focales son significativas se utiliza un análisis de varianza partiendo de dos bases de datos; en la primera de ellas se incluye a los 18 sujetos que participan en los tres momentos de elaboración de mapas sociocognitivos y en la segunda a 12 sujetos que se integran en los últimos dos momentos.

Al establecer las relaciones entre ambos grupos de sujetos focales se obtiene diferencias significativas en ambos grupos de análisis en el primero se obtiene una $F(1, 48) = 3.81$ $p = .05$ y en el segundo se encuentran dichas diferencias con una $F(1, 48) = 21.08$, $p = .000$. Con ello se puede afirmar que los alumnos con necesidades educativas especiales como grupo tienen un menor número de afiliaciones con sus compañeros, en comparación con sus parejas focales que no son considerados como alumnos con necesidades educativas especiales.

Además de conocer si existen diferencias significativas en los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, un dato importante se deriva en saber si se mantiene el número de afiliaciones que originalmente se identificaron en los sujetos focales.

Para conocer la respuesta, se realizó un ANOVA con ambos bloques de análisis y considerando si el alumno conserva, en los diferentes momentos de elaboración de mapas sociocognitivos a sus compañeros de grupo. Dicho análisis se realiza considerando el *bloque A* y *bloque B* de datos (18 alumnos en 3 periodos de MSC y 12 alumnos en 2 periodos de MSC respectivamente).

Las diferencias son significativas para ambos bloques de análisis si el sujeto es considerado o no con necesidades educativas especiales, ya que se tiene una $F(1,108) = 6.93$, $p = .01$ y $F(1, 48) = 7.30$, $p = .000$ respectivamente. Lo cual puede interpretarse que los alumnos sin necesidades educativas especiales que son pareja focal de alumnos con este tipo de necesidades, conservan como grupo un mayor número de afiliaciones, es decir, las mantienen en el curso del tiempo.

Discusión

En primer lugar se puede decir que los resultados coinciden con lo presentado por Cairns y Cairns (1994) al mencionar que una propiedad obvia de los grupos sociales en educación elemental es que los integrantes se asocian por género, es decir los niños se juntan con los niños y las niñas con las niñas; y otra, por edad, es decir, los niños se juntan con quienes tienen edad similar, según se puede constatar en cada uno de los mapas; pero habría que agregar que influyen otros factores como la clase social y el grupo étnico.

Otro elemento de suma importancia que se observa en los Mapas Sociocognitivos Compuestos es que algunos estudiantes que no fueron considerados como sujetos focales se encuentran aislados en sus grupos. Convendría analizar si existen necesidades educativas especiales en estos alumnos, porque obviamente si hay dificultades en la integración hacia el grupo.

Una consideración más, y que también resulta relevante se deriva de la afirmación planteada por Mamlin (1998) quien sugiere hacer una revisión de los criterios para identificar alumnos con discapacidad, ya que podrían desarrollarse actividades que llevaran a una sobre identificación e incluso a una inadecuada identificación de estos alumnos y sus necesidades educativas.

En cuanto a la membresía, los resultados de la presente investigación nos permiten considerar que los alumnos con necesidades educativas especiales establecen relaciones con sus compañeros de grupo escolar, aun y cuando haya casos de alumnos aislados en algún momento del ciclo escolar y pueda también afirmarse que comparados con los alumnos sin necesidades educativas especiales haya un menor número de alumnos que no sean miembros del grupo.

Según lo planteado por Farmer, VanAcker, Pearl y Rodkin (1999), el 81% de los estudiantes con discapacidad fueron identificados en al menos un grupo dentro de la red social total, el 19% restante están aislados socialmente. En el presente estudio, considerando los tres momentos de elaboración de mapas y el número de sujetos participantes. El 72% de los estudiantes con nee se encuentran ubicados en alguno de los grupos y el 28% restante se hallan aislados.

Lo anterior coincide con la idea de que el estatus sociométrico de los alumnos con discapacidades leves indica que es más probable que sean identificados como rechazados más que sus compañeros que no tienen discapacidad (Farmer, Rodkin, Pearl y VanAcker, 1999).

Además, en el presente estudio, la proporción de mujeres con necesidades educativas especiales que forman parte del grupo de alumnos aislados es mayor que la proporción de varones en esta misma situación.

En esta parte sería conveniente mencionar que el análisis de las redes sociales muestra que algunos niños con historia de relaciones sociales pobres, pueden ser miembros de manera rápida de una red social o un subgrupo de compañeros (Farmer y Cairns, 1991).

La mayoría de los alumnos sin necesidades educativas especiales que se incluyen como sujetos focales, establecen relaciones con los demás integrantes del grupo. Aunque como sucedió en el presente trabajo, se presenta el caso de una alumna que se encuentra aislada en los tres momentos en que se elaboraron los mapas sociocognitivos compuestos. En este caso, sería conveniente investigar más a fondo las características y contexto en el cual se ubica a esta alumna para determinar si existiese algún tipo de necesidad educativa que no haya sido detectada.

Finalmente si estableciéramos una relación entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales tendríamos que hay más alumnos dentro de la primera categoría que se encuentran aislados en alguno de los mapas que alumnos de la segunda categoría.

¿Son estables las relaciones sociales a lo largo del tiempo de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Al considerarse la estabilidad en las relaciones sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales se tiene que hay cierta permanencia en el número de relaciones sociales que se representan a través de los mapas sociocognitivos de alumnos con necesidades educativas especiales integrados a grupos regulares en los diferentes momentos de acercamiento al grupo.

Aunque se observa mayor estabilidad en las relaciones representadas para alumnos con necesidades educativas especiales en sus diferentes

momentos, que en las relaciones representadas por alumnos sin necesidades educativas especiales.

Además, en el cambio generado del primero al segundo período de observación, se observa en tres casos, que hay una disminución en el número de relaciones con los demás alumnos; hay otros tres casos donde se incrementa. Con los otros 6 alumnos no se puede establecer dicha relación, ya que no participaron en la elaboración del primer mapa sociocognitivo.

Al establecer las relaciones entre el segundo y tercer período de observación se tiene que cuatro de los alumnos focales incrementan el número de relaciones; tres permanecen con el mismo número y en ocho de los alumnos hay una disminución de dicho número de relaciones.

Incluso a tomar en cuenta la relación entre el primer y segundo período de observación, se tiene que seis de los sujetos focales incrementan el número de relaciones, dos permanecen igual y en uno de ellos se observa una disminución (sólo se incluye a nueve sujetos focales).

Sin embargo, al establecer la relación entre los períodos segundo y tercero, se observa que sólo uno de los sujetos focales incrementa su número de afiliaciones, cinco sujetos permanecen igual y en ocho de ellos se disminuye el número de estas relaciones (en esta relación se incluye a los 15 sujetos focales).

De acuerdo a los hallazgos, parece ser que las niñas se encuentran más aisladas que los niños, aspecto que coincide que lo presentado por Pérez Quiroz (1997), aspecto que podría estudiarse con mayor profundidad en el futuro.

Para analizar si existen diferencias en las redes sociales conforme se pasa de grado escolar, se consideran los diferentes momentos en que se tuvo la oportunidad de elaborar mapas sociocognitivos durante los dos ciclos escolares que abarca el estudio.

En el primer momento (MSC-A) se observan un menor número de relaciones sociales representadas por alumnos con necesidades educativas especiales al compararlos con el número de relaciones de alumnos sin necesidades educativas especiales.

En el segundo momento (MSC-B) continúa la diferencia entre el número de asociaciones de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, siendo mayor el puntaje en estos últimos.

Finalmente en el tercer momento (MSC-C) la diferencia sigue a favor de los alumnos sin necesidades educativas especiales.

Nos apoyamos para ello en los planteamientos realizados por Cairns y Cairns (1994) donde mencionan que las redes sociales surgen desde antes del cuarto grado de educación elemental e incluso que los grupos tienden a ser más cohesivos en los primeros años.

Aparte de estas características exógenas, estos mismos autores consideran los comportamientos, intereses y valores como algo de suma importancia que también determina la formación de los grupos, tales como: el comportamiento agresivo, la popularidad, el liderazgo, aprovechamiento académico, la maduración, ser atractivo y capacidades atléticas.

En complemento con lo anterior, resulta conveniente la identificación de habilidades sociales percibidas por los propios alumnos y las que perciben sus maestros, las cuales permitirían caracterizar a los alumnos que se considera que tienen necesidades educativas especiales y aquellos que se considera que no las tienen.

Es por ello que se realiza un segundo estudio cuyo propósito primordial es la caracterización de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en lo referente a sus comportamientos sociales y académicos. La caracterización se obtiene de los autorreportes de los alumnos y de los reportes proporcionados por sus maestros en dos momentos del ciclo escolar, con el apoyo del inventario de comportamientos sociales y académicos diseñado para tal fin (Rubio y Santoyo, en preparación).

Estudio 2. Comportamientos sociales y académicos en aulas integradoras: la visión de los maestros y los alumnos

El análisis principal de los datos se inicia considerando a los dos grupos de sujetos: alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos sin necesidades educativas especiales en resultados de autorreporte y reporte del maestro; y en datos obtenidos en dos momentos del ciclo escolar. Estos datos se representan en primer lugar de una manera gráfica y después se realizan pruebas estadísticas de ANOVA, para cada una de las preguntas de investigación.

Análisis de resultados.

Pregunta 1. ¿Existen diferencias entre alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos sin necesidades educativas especiales en su percepción de las interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en cuestiones académicas?

Los alumnos sin necesidades educativas especiales se perciben con mayores puntajes en lo referente a interacción social y a cuestiones académicas; además se perciben con menores interacciones sociales conflictivas, como puede verse en la Figura 11.

Dadas las características de los reactivos del inventario, a mayor puntuación obtenida en cada una de las categorías, se considera que se perciben o autopercebe en mayor cantidad dicha característica. Puntajes cercanos a 5 indican la más alta calificación en dicha característica, valores cercanos a 3 indican una calificación promedio y valores cercanos a cero, indican una percepción baja de la categoría específica.

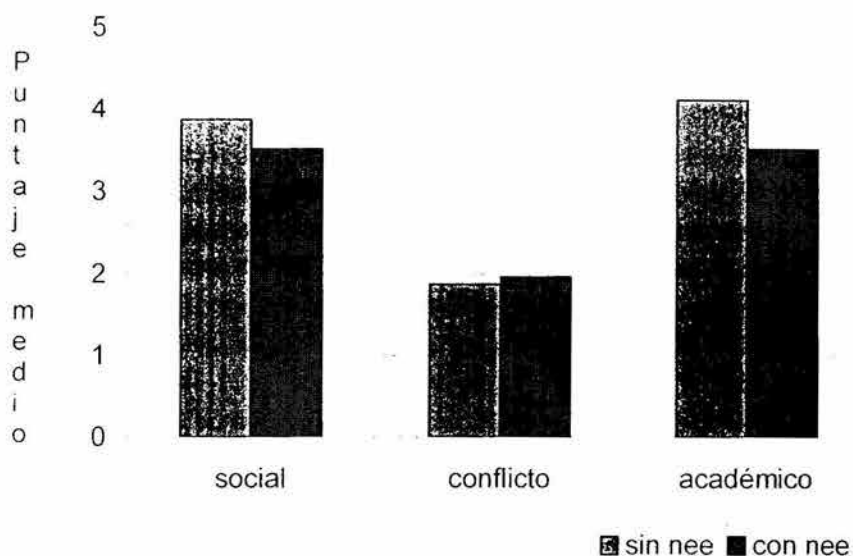


Figura 11. Puntajes promedio en comportamientos sociales, ante conflicto y académicos de alumnos con y sin nee: Autorreportes.

Los datos considerados muestran diferencias significativas en los autorreportes de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en lo social y en lo académico; en los cuales se observan $F(1, 29) = 12.49$, $p = .001$, con medias de 3.88 para alumnos sin nee y 3.52 para alumnos con nee. Una $F(1, 29) = 11.81$, $p = .001$, con una media para alumnos sin nee de 4.12 y para alumnos con nee 3.38. Lo cual significa que los alumnos con necesidades educativas especiales se perciben con menores habilidades conductuales en los aspectos referidos a los comportamientos sociales y a comportamientos académicos.

En lo referente a interacciones sociales ante conflicto, la diferencias no son significativas, aunque en un menor grado los alumnos con necesidades educativas especiales manifiesta un promedio de comportamientos ante conflicto, un poco mayor que sus compañeros sin necesidades educativas especiales.

Pregunta 2. ¿Existen cambios en las percepciones de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales con respecto a las interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en lo académico?

Se perciben diferencias menores en el paso del tiempo al analizar los datos de la primera y la segunda aplicación del inventario. (Véase Figura 12)

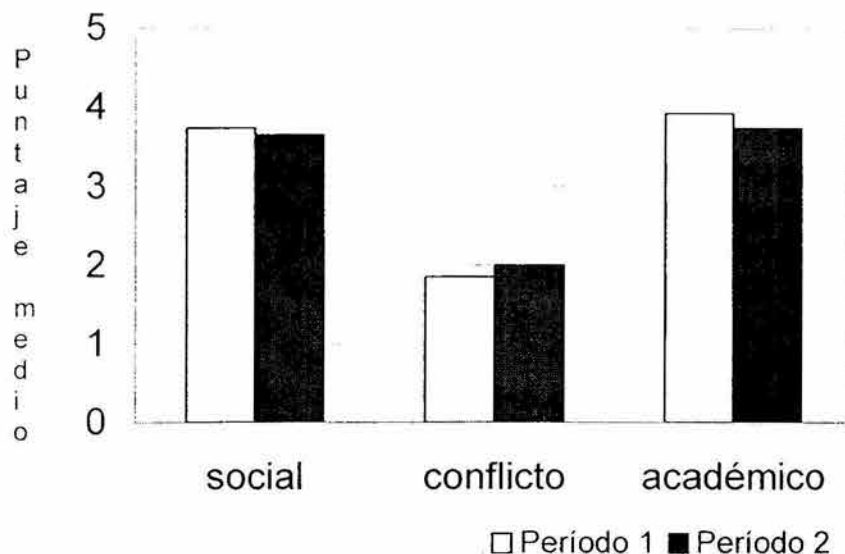


Figura 12 Puntajes promedio de autorreportes de alumnos en comportamientos sociales, ante conflicto y académicos en primera y segunda aplicación

No se presentan cambios significativos en las percepciones que tienen los alumnos en sus comportamientos sociales, ante conflicto y académicos en las dos cohortes, con lo cual se infiere cierta estabilidad en los indicadores.

Pregunta 3. ¿Cómo perciben los maestros a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en sus interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en el aspecto académico?

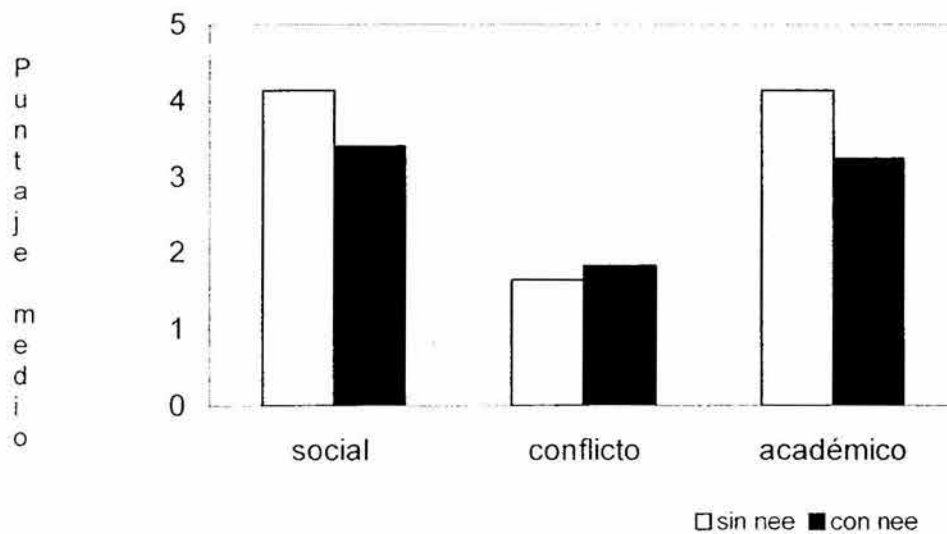


Figura 13. Puntajes promedio en comportamientos sociales, ante conflicto y académico de alumnos con y sin nee: Reporte de maestro

En la Figura 13 se representan los puntajes promedio de datos obtenidos a través de los reportes de los maestros sobre sus alumnos con y sin necesidades educativas especiales. En dichos puntajes se observan diferencias entre los alumnos con y sin necesidades especiales en los comportamientos sociales y en los comportamientos académicos; ambas diferencias son significativas. Para comportamientos académicos se tiene una $F(1,29) = 22.54$, $p = .000$ y para comportamientos sociales $F(1,29) = 11.81$, $p = .001$.

Los maestros perciben en sus alumnos sin necesidades educativas especiales mayor número de comportamientos sociales y comportamientos académicos que en sus alumnos sin necesidades educativas.

En lo que se refiere a comportamientos sociales ante conflictos, las diferencias no son significativas para ambos grupos de alumnos: con y sin necesidades educativas especiales.

Pregunta 4. ¿Existen cambios en las percepciones que los docentes tienen de sus alumnos con y sin necesidades educativas especiales con el paso del tiempo?

No se encuentran diferencias notorias en las percepciones que expresan los maestros en la primera y segunda aplicación del inventario, como se muestra en la Figura 14.



Figura 14. Puntajes promedio de reportes de maestros en comportamientos sociales, ante conflicto y académicos por aplicación.

De acuerdo a los datos obtenidos en los reportes de los maestros en sus dos momentos de aplicación, no se expresan diferencias significativas entre ambas aplicaciones.

Pregunta 5. ¿Existen diferencias generales entre las percepciones de los maestros en alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos sin necesidades educativas especiales en las interacciones sociales, interacciones sociales ante conflicto y en cuestiones académicas?

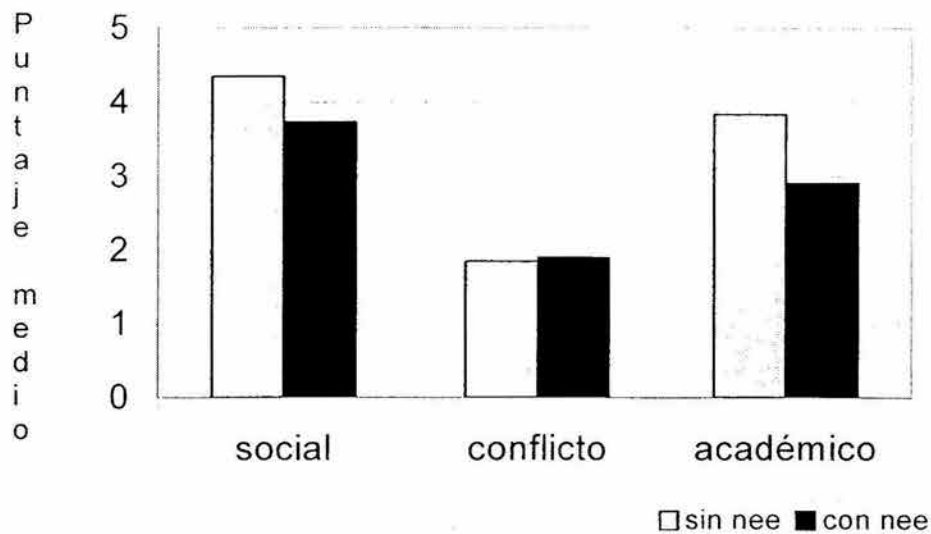


Figura 15. Puntajes promedio en comportamientos sociales, ante conflicto y académicos de alumnos con y sin nee. Percepciones de los maestros.

De acuerdo con los datos representados en la Figura 15. Si existen diferencias entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales sobre sus comportamientos sociales, ante conflicto y de tipo académico.

En el caso de comportamientos sociales, dichas diferencias son significativas con una $F(1, 29) = 54.29$ $p = .000$. Los maestros consideran que los alumnos sin necesidades educativas especiales expresan más comportamientos sociales que sus compañeros con necesidades especiales.

Al tomar en cuenta a los comportamientos sociales ante conflicto, hay diferencias mínimas entre los alumnos con y sin necesidades especiales. Dichas diferencias no son significativas, aunque en la gráfica se aprecia un puntaje promedio ligeramente mayor de comportamientos coercitivos en niños con necesidades especiales.

Finalmente en el caso de los comportamientos académicos, se considera que los alumnos con necesidades educativas especiales poseen menor grado de competencia académica que sus compañeros que no tienen este tipo de necesidades, diferencias significativas en $F = (1, 29) = 33.80$ $p = .001$

Con la finalidad de profundizar en los datos obtenidos con los inventarios, se realizó un segundo análisis estadístico, considerando ahora las categorías de cada componente de los inventarios y preguntas derivadas de la primera.

Pregunta 6. ¿En qué categorías del inventario de comportamiento social existen diferencias entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales?

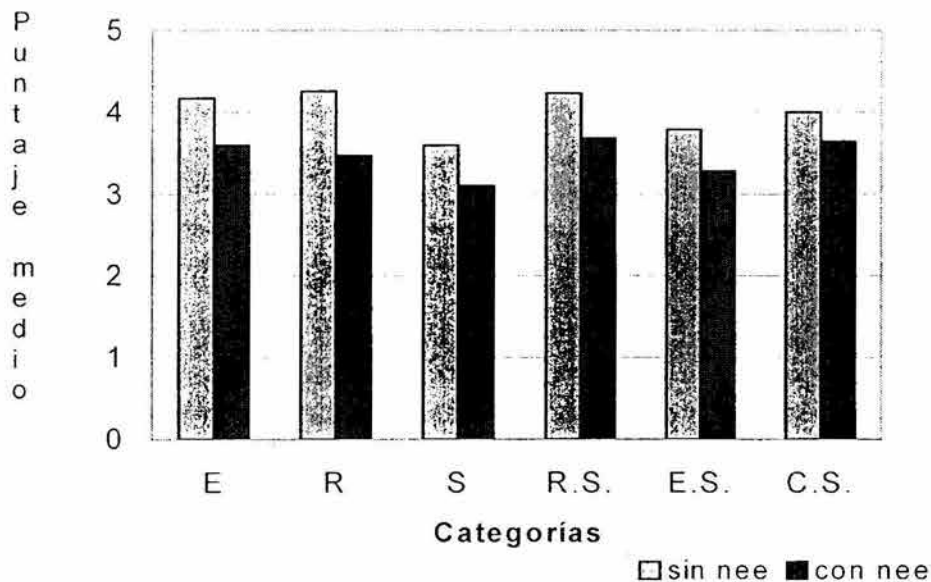


Figura 16. Puntajes promedio en comportamientos sociales. Comparación de alumnos con y sin nee.

Nota: E = Emisión, R = Recepción, S = Social, R.S. = Reciprocidad social, E.S. = Efectividad social y C.S. = Correspondencia social.

Las diferencias son significativas en las primeras tres categorías, con la siguiente información: emisión $F = (1, 30) = 25.13$ $p = .000$; recepción $F = (1, 30) = 38.62$ $p = .000$; y social $F = (1, 30) = 27.47$ $p = .000$. En términos generales los alumnos sin necesidades educativas especiales obtienen un puntaje promedio mayor que sus compañeros con necesidades educativas especiales. O sea que se considera que realizan más emisiones hacia otros compañeros, las reciben y mantienen un número mayor de interacciones sociales (Ver Figura 16).

En efectividad y correspondencia social se establecen comparaciones, encontrando que los alumnos sin necesidades educativas especiales tienen un

puntaje promedio mayor en este tipo de interacciones sociales. Las diferencias son significativas en las dos categorías, para efectividad $F(1,30) = 25.34$, $p = .000$ y para correspondencia $F(1,30) = 17.07$, $p = .000$ (Véase Figura 16).

Lo anterior implica que en los alumnos con necesidades educativas especiales se manifiesta un menor grado de comportamientos sociales con características específicas de efectividad y/o correspondencia que sus compañeros sin necesidades especiales.

Al realizar un análisis de la reciprocidad social, en esta categoría también se encuentran diferencias significativas con una $F(1,30) = 13.07$, $p = .000$, el cual se presenta en las dos últimas columnas de la Figura 16.

Pregunta 7. ¿Existen diferencias entre los alumnos con y sin necesidades especiales en las categorías del inventario ante conflicto?

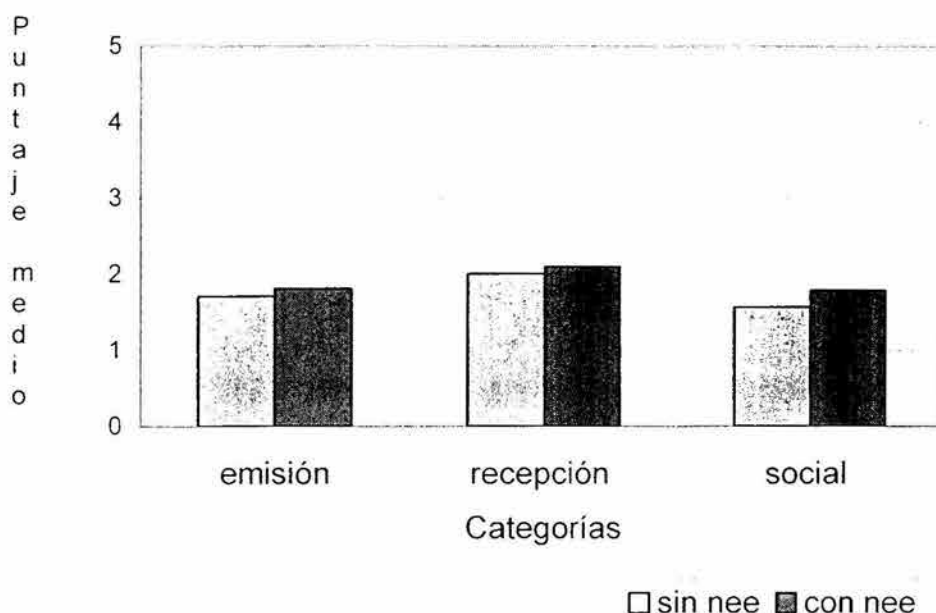
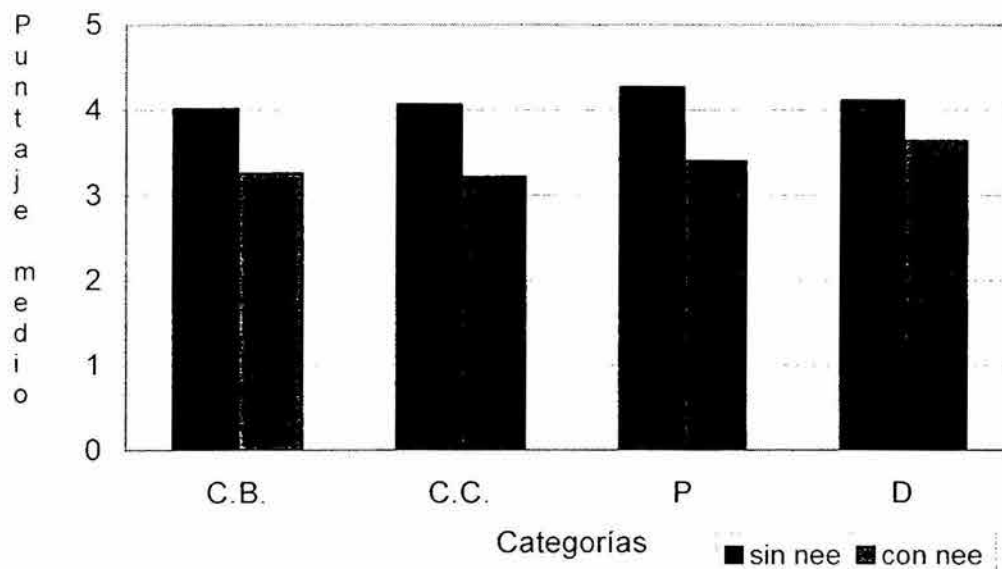


Figura 17. Puntajes promedio en comportamientos sociales ante conflicto. Comparación entre alumnos con y sin nee.

Se presentan diferencias mínimas entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en el inventario referente a comportamientos sociales ante conflicto, dichas diferencias no son significativas (Ver Figura 17).

Pregunta 8. ¿Qué diferencias se encuentran entre alumnos con y sin necesidades especiales en el inventario de comportamientos académicos?

Los alumnos con necesidades educativas especiales obtienen menores puntajes en las cuatro categorías del inventario de comportamientos académicos, que sus compañeros que no tienen necesidades especiales. Las diferencias entre ambos grupos de alumnos son significativas para cada categoría, con los siguientes resultados: para contenidos básicos $F(1, 29) = 20.99, p = .000$; para contenidos complementarios $F(1, 29) = 33.2, p = .000$; en lo que se refiere a persistencia $F(1, 29) = 28.92, p = .000$; y en distractibilidad, $F(1, 29) = 11.55, p = .000$ (Véase la Figura 18).



C.B. = *Contenidos básicos*; C.C. = *Contenidos complementarios*; P = *Persistencia*
D. = *Distractibilidad*.

Figura 18. Puntajes promedio en comportamientos académicos de alumnos con y sin nee.

La anterior información implica que los alumnos sin necesidades educativas especiales se involucrarían más en actividades curriculares básicas y actividades curriculares complementarias, es decir se consideran como mejores alumnos en matemáticas, español, ciencias naturales y sociales; además de que se consideran mejores en música, deporte y educación artística.

En lo referente a la categoría persistencia, se infiere que los alumnos sin necesidades educativas especiales se involucran con mayor frecuencia en actividades escolares como cumplir con las tareas, participar en las clases o estudiar para los exámenes.

Finalmente en la categoría distractibilidad, los alumnos con necesidades educativas especiales ponen menos atención, se aburren o contestan menos en clase que sus compañeros sin necesidades especiales.

Discusión

El análisis realizado a partir de la información proporcionada por los maestros y los alumnos en torno a los comportamientos sociales, ante conflicto y académicos genera los siguientes planteamientos:

Existe semejanza en la información proporcionada por los maestros y los alumnos a través de los reportes y autorreportes, ya que de acuerdo a lo proporcionado por ambas fuentes, existen diferencias en comportamiento social y académico entre los alumnos que tienen necesidades educativas especiales y aquellos alumnos que se considera que no tienen este tipo de necesidades educativas. Sin embargo, Santoyo, Espinosa, Vega, Sotelo y Fabián (1996) obtienen datos conductuales y sociocognitivos complementarios de niños de 6 y 7 años de edad para evaluar las relaciones existentes entre la competencia social y la ubicación de los alumnos de un grupo escolar dentro de la red social donde encontraron que la profesora del grupo parece ser la mejor informante de la competencia social de los niños, comparada con la capacidad de éstos para describir su propia competencia social.

Los alumnos con necesidades educativas especiales califican con puntajes más bajos, si se les compara con sus parejas focales, es decir, con sus compañeros del mismo grado, género y edad que no son vistos por sus maestros como alumnos con necesidades especiales. Se pudiera decir que los alumnos con necesidades especiales son catalogados como menos capaces social y académicamente. Dichos planteamientos coinciden con lo encontrado por Strain (1983), Guralnick y Weinhouse (1984), McConnell y Odom (1991), Vaughn, Elbaum y Schumm (1996), Farmer, Pearl y Van Acker (1996) Diehl, Lemerise, Caverly, Romsay y Roberts (1998) y Farmer, Van Acker, Pearl y Rodkin (1999) en lo social; y en lo académico con lo sugerido por Juvonen (1992).

Una cuestión interesante resulta del hecho de que los alumnos con y sin necesidades educativas especiales son similares en puntajes obtenidos del inventario de comportamiento social ante conflicto; dicha perspectiva es también común por parte de los maestros y de los propios alumnos. Esto coincide con lo mencionado por Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy (1988) quienes estudiaron las redes sociales y el comportamiento agresivo de alumnos de 4o. a 7o. grado, encontrando que los sujetos agresivos tienden a asociarse con otros sujetos agresivos; sin embargo, al analizar los grupos y selecciones recíprocas de “mejores amigos” se encontró que los sujetos altamente agresivos no son diferentes de aquellos considerados como no

agresivos en cuanto a membresía de grupo o ser un solitario o rechazado en la red social.

Otra de las preguntas iniciales de esta investigación habla sobre los cambios que se perciben en los alumnos con y sin necesidades educativas especiales; los resultados obtenidos sugieren que las apreciaciones que tienen los maestros y los alumnos sobre sí mismos en cuanto a sus comportamientos sociales, ante conflicto y académicos no varían significativamente en un período de seis meses. Lo anterior se confirma con los hallazgos Neckerman (1996) acerca de la estabilidad de los grupos sociales, en donde los resultados proveen evidencia de que el grado de estabilidad del medio ambiente social del aula puede influir fuertemente en la estabilidad de los grupos sociales.

Finalmente, al hacer un análisis más minucioso de los inventarios y partiendo de las categorías generadas en cada uno de ellos; las diferencias iniciales manifiestas en los inventarios de comportamientos sociales y académicos se conservan en ellas. En lo referente a las categorías sociales de emisión, recepción, interacciones sociales, efectividad, correspondencia y reciprocidad social, las diferencias son significativas a favor de los alumnos sin necesidades educativas especiales. Lo cual significa que se considera a los alumnos por parte de sus maestros y ellos se consideran a sí mismos que participan más en interacciones sociales, reciben mayor número de recepciones e inician más interacciones al emitir comportamientos hacia los compañeros, que sus parejas focales con necesidades especiales.

Además, se considera que los alumnos sin necesidades educativas especiales son más efectivos, es decir participan en un mayor número de interacciones sociales iniciadas por ellos mismos que sus compañeros sin necesidades especiales. Lo mismo ocurre con la correspondencia social, al verse a los alumnos sin necesidades especiales como sujetos que reciben un mayor número de comportamientos para participar en eventos sociales. Finalmente, en este mismo rubro, la reciprocidad social es mayor en estos alumnos que en los que tienen necesidades especiales, lo que plantea el hecho de que son alumnos que reciben más de lo que proporcionan en interacciones sociales.

En lo que se refiere a la cuestión académica, las diferencias encontradas entre ambos grupos de alumnos: con y sin necesidades especiales sugieren que los alumnos sin necesidades especiales son considerados como más capaces o mejores en las asignaturas académicas y en las complementarias; además se les ve como más persistentes en sus actividades académicas e involucrados en un menor grado de actividades que les distraigan de su participación en los aprendizajes escolares.

La información en el presente estudio se basa en autorreportes de los alumnos y en los reportes de los maestros, que son generados a través del inventario de comportamientos sociales y académicos, o sea que se está

considerando lo que cree el alumno sobre sí mismo y lo que creen los maestros sobre sus alumnos. Por ello, se hace necesario un estudio complementario que permita confirmar de manera observacional “in situ”, las apreciaciones generales obtenidas a través de los datos de autorreportes de los estudiantes y reportes de los maestros.

Estudio 3. Observación de las interacciones sociales de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria

Análisis de resultados.

El análisis de resultados se presenta considerando los tres diferentes periodos de observación y los sujetos focales participantes de las tres escuelas primarias, partiendo de su categorización como alumno con y sin necesidades educativas especiales.

El estudio inicia en el ciclo escolar 2000-2001 con la participación de 18 sujetos focales de dos escuelas primarias de la ciudad, y con la finalidad de integrar un mayor número de sujetos a la investigación, se incorpora una escuela más, agregando con ello a 12 sujetos focales para el ciclo escolar 2001-2002. Con ello, en total participaron 30 sujetos focales, que conforman las 15 parejas de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, integrados en distintos momentos de la recopilación de información.

Debido a lo anterior, los resultados se presentan en dos bloques, en el *bloque A* se incluye a las nueve parejas de sujetos focales con y sin necesidades educativas especiales, en tres cohortes o momentos de observación (mayo 2001, noviembre 2001 y mayo 2002) y en dos escenarios: salón de clases y zona de juego.

El *bloque B* incluye a seis parejas de sujetos focales con y sin necesidades educativas especiales, en dos cohortes o momentos de información (noviembre 2001 y mayo 2002) y los dos escenarios: salón de clases y zona de juego.

En el análisis de los datos se agrupan cuatro cuestiones básicas de interés: las categorías en general; los índices funcionales; la actividad académica y los episodios.

En lo referente a las categorías en general, se hace un sencillo análisis de las interacciones sociales en general, considerando las emisiones, las recepciones y la actividad social en alumnos,

Las interacciones sociales generales

Del registro de observaciones realizado en los distintos periodos, se tiene que un 27% son eventos relativos a interacciones sociales, incluyendo emisiones y recepciones, para el salón de clases, además para la zona de juego se tiene un 39.84%. Porcentajes que son similares y se conservan en los tres periodos.

Las diferencias y semejanzas en las categorías sociales y otras respuestas.

En el primer bloque de análisis se encuentra que las relaciones entre necesidad educativa especial, período de observación y escenario son significativas, con $F(2,108) = 3.07$, ($p = .05$), cuyas medias se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Puntajes promedio en interacciones sociales de alumnos con y sin nee, en las relaciones de período de observación y escenario.

		Necesidad educativa especial	
		período	
		1 = sin	2 = con
Escenario 1	1	286.44	115.77
	2	229.33	280.22
	3	290.44	262.22
Escenario 2	1	206.33	128.55
	2	346.00	190.88
	3	196.66	191.33

El período de observación tiene una influencia diferencial en las interacciones sociales, dependiendo de la necesidad educativa especial. En el aula, los niños que no tienen necesidades educativas especiales decrementan al cambio de ciclo y vuelven a aumentar, pero los niños con necesidades educativas especiales aumentan sus interacciones sociales al cambiar de ciclo escolar, y se decrementan en un cambio posterior.

En la zona de juego se da un incremento en el cambio de ciclo, pero después ocurre un decremento en las interacciones de los alumnos sin necesidad educativa especial, no ocurre lo mismo en los alumnos con necesidades educativas, en quienes se manifiesta un incremento notorio al cambio de ciclo escolar y después se da otro incremento de menor grado.

El análisis post hoc se muestra que los puntajes promedio serían: 184.27 para el primer período; 261.61 para el segundo y 234.16 para el tercero, donde la diferencia de medias es de -77.33 con $p = .04$, siendo significativa entre el período 1 y el período 2, es decir hay un incremento del término del año escolar y el inicio del siguiente, con el cambio de grado.

En el segundo bloque con esta misma variable, interacción social, se observan diferencias significativas entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, con $F(1, 48) = 10.44$, ($p = .002$) y medias de 120 para

los primeros y 220 para los segundos; es decir los alumnos sin necesidades educativas especiales tienen un mayor número de interacciones sociales que los alumnos que tienen este tipo de necesidades, confirmando lo encontrado en el análisis del *bloque A*.

En lo referente a las variables referidas a: emisiones, recepciones y otras respuestas, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, en los dos bloques de información.

Los eventos sociales conflictivos.

Similar a las variables anteriores, no se presentan diferencias en actividades sociales conflictivas entre los dos grupos de alumnos; lo cual se manifiesta tanto en el primero como en el segundo bloque de análisis.

Los índices funcionales

Al tomar en consideración los índices funcionales, se describe de manera básica los resultados obtenidos al comparar a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, obteniéndose lo siguiente:

a) La efectividad social.

De acuerdo a la información obtenida en el primer bloque, existen diferencias significativas en la variable que tiene referencia con la efectividad social con base en necesidades educativas especiales con una $F(1,108) = 7.98$, ($p = .006$) y una media de .75 para alumnos sin y .65 para alumnos con necesidades educativas especiales. Lo que implica que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen una menor capacidad para iniciar con éxito interacciones sociales con sus compañeros de grupo que los alumnos sin necesidades educativas especiales.

Existen además diferencias significativas en la interacción de necesidades educativas especiales y escenario. $F(1,108) = 6.70$ ($p = .01$); donde se manifiestan para el primer grupo medias de .68 y .67 para ambos escenarios y .82 y .63 para el segundo grupo.

Lo anterior implica que los alumnos sin necesidades educativas especiales inician con éxito similar interacciones sociales dentro del salón de clase y en la zona de juego; cuestión que no ocurre con los alumnos con necesidades educativas especiales, quienes tienen una menor posibilidad en la zona de juego, aunque en el salón de clase sus posibilidades de éxito son mayores, incluso que las de sus compañeros sin necesidad especial.

Al realizar el análisis del segundo bloque de información no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos.

b) *La correspondencia social.*

Los datos obtenidos sugieren que en el índice de correspondencia social se manifiestan diferencias significativas con $F(1,108) = 5.47$, ($p = 0.02$) y medias respectivas de .61 y .72 para cada grupo, donde los alumnos sin necesidades educativas especiales denotan una mayor capacidad para responder con éxito a las iniciaciones sociales de otros sujetos hacia ellos.

En el segundo bloque de análisis no se identifican diferencias significativas entre alumnos con y sin necesidades especiales en lo que se refiere al índice de correspondencia social.

c) *La reciprocidad social.*

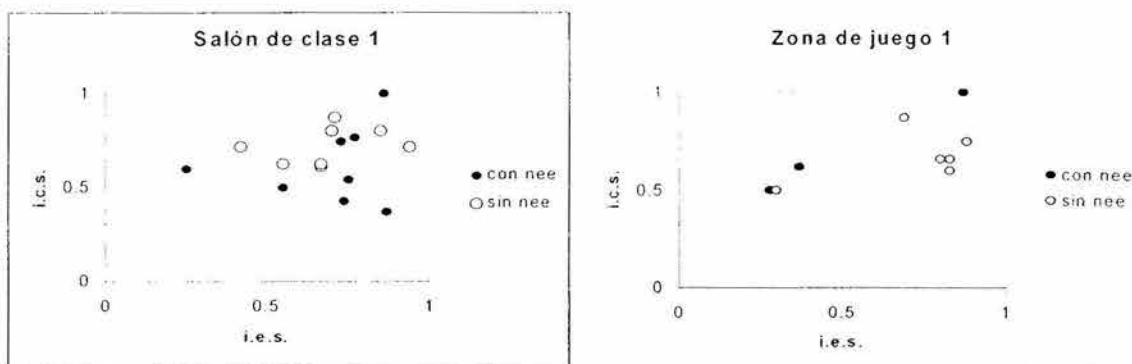
Los alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas muestran puntajes en los índices de reciprocidad social muy similares, es decir que con los datos obtenidos no se encuentran diferencias significativas entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en ambos bloques de información.

Hasta aquí se han presentado las posibles relaciones entre los grupos de alumnos considerados con o sin necesidades educativas especiales, pero resulta interesante conocer cómo se distribuyen los individuos dentro de cada categoría; cuestión que se tratará en la siguiente parte.

La distribución de los sujetos según los índices de efectividad y correspondencia social

Para realizar un análisis con datos relativos de cada una de las parejas focales del estudio, se tomaron en cuenta las relaciones existentes entre la efectividad y la correspondencia social por cada sujeto. Los cuales se representan por bloques de análisis a continuación:

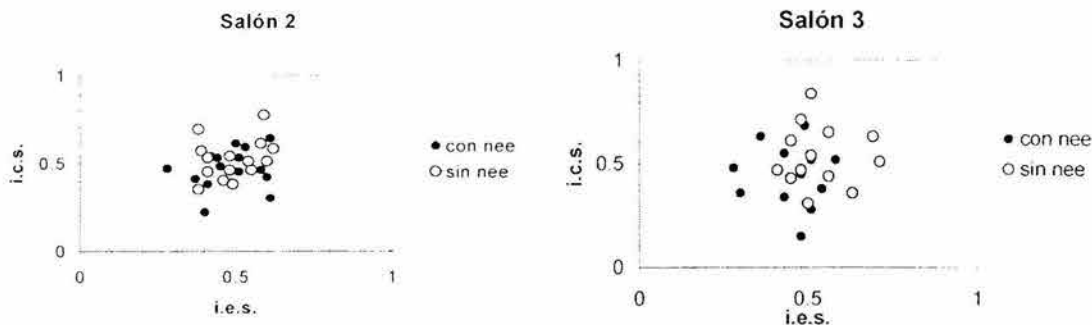
En el primer bloque de análisis encontramos que los alumnos con necesidades educativas especiales obtienen menores puntajes en efectividad y correspondencia social que sus parejas focales en distribuciones dispersas para ambos escenarios. Incluso en el salón de clase se tiene el caso de un estudiante con necesidades educativas especiales con un número muy reducido de recepciones sociales. Por otro lado, en la zona de juego se presentan seis casos de estudiantes con necesidades educativas especiales en esta misma situación. Lo que implica una baja o pobre recepción social, es decir que el sujeto focal sea motivo de inicio de interacciones sociales. (Véase Figura 19).



Valores cercanos a 1 indican reflejan índices de efectividad y correspondencia social altos.
 Valores cercanos a 0.5 indican índices de efectividad y correspondencia social medios.
 Valores cercanos a 0 indican índices de efectividad y correspondencia social bajos o pobres.

Figura 19. Índices relativos de efectividad y correspondencia social en parejas focales en ambos escenarios: primer bloque de análisis.

En el segundo bloque al considerar el salón de clase y el período de observación (ver Figura 20) se observa que la mayor parte de los sujetos con necesidades especiales se distribuyen en puntajes menores a 0.5 en ambos en los índices de efectividad y correspondencia social, lo cual indica una efectividad y correspondencia social baja. Cuestión que es menos notoria en los alumnos considerados sin ellas. En el siguiente período de observación se nota una mayor dispersión de los datos con valores cercanos a 1, aunque la mayoría pertenecen a los alumnos sin necesidades educativas especiales. Incluso hay un menor número de alumnos considerados con este tipo de necesidades que están representados en la figura; éstos serían casos graves, ya que dado el bajo número de recepciones y emisiones, no se pudieron obtener sus índices correspondientes.

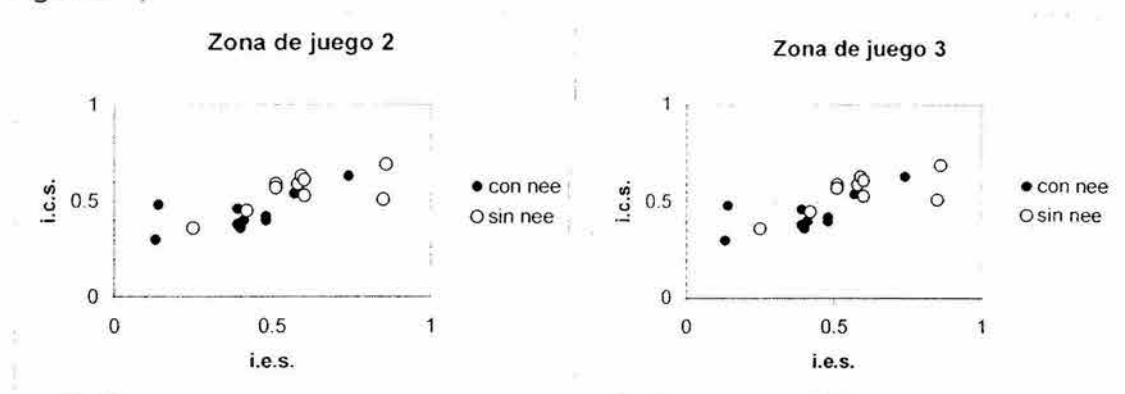


Valores cercanos a 1 indican reflejan índices de efectividad y correspondencia social altos.
 Valores cercanos a 0.5 indican índices de efectividad y correspondencia social medios.

Valores cercanos a 0 indican índices de efectividad y correspondencia social bajos o pobres.

Figura 20. Índices relativos de efectividad y correspondencia social en parejas focales en salón de clase: segundo bloque de análisis.

Al considerar la zona de juego se tiene que los valores se dispersan más hacia una diagonal y los alumnos con necesidades educativas especiales para ambos períodos se distribuyen en puntajes menores al 0.5, lo que indica también una baja o pobre efectividad social y/o correspondencia social. (Véase Figura 21)



Valores cercanos a 1 indican reflejan índices de efectividad y correspondencia social altos.

Valores cercanos a 0.5 indican índices de efectividad y correspondencia social medios.

Valores cercanos a 0 indican índices de efectividad y correspondencia social bajos o pobres.

Figura 21. Índices relativos de efectividad y correspondencia social en parejas focales en zona de juego: segundo bloque de análisis.

La actividad académica y otras respuestas

Al llevar a cabo un análisis con valores relativos de la actividad académica se encuentran diferencias significativas en función de las necesidades educativas especiales en ambos bloques de análisis: para el primero $F(1,108) = 26.41$ ($p = 0.00$) con medias relativas de 1.48 y 8.12 en cada grupo; y para el segundo bloque una $F(1,108) = 83.27$, ($p = 0.00$) y sus medias relativas de 1.03 y 8.11 respectivamente. O sea que en ambos grupos de análisis es altamente significativa la diferencia en lo que se refiere a la actividad académica, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales muestran una menor cantidad de comportamientos académicos que sus parejas focales.

En la categoría denominada otras respuestas, también se encuentran diferencias significativas ($F(1,120) = 8.52$, $p = .004$) donde los alumnos con necesidades educativas especiales muestran mayores puntuaciones, es decir que manifiestan, en el salón de clase y en la zona de juego una mayor cantidad de actividad de ocio que sus compañeros sin necesidades educativas.

Los episodios

Los episodios se analizaron considerando en primer lugar al número general registrados en el proceso de observación, los episodios que hacen referencia a interacciones sociales, y de ellos se desglosan aquellos que se desarrollan con adultos y los que surgen con los compañeros de la escuela, terminando con el análisis de episodios de conflicto.

1) *Los episodios en general*

Los alumnos sin necesidades educativas especiales participan en más episodios en general (véase Figura 22), además con los episodios totales se encuentran diferencias significativas en necesidades educativas especiales con valores $F(1,108) = 5.50$, ($p = .02$) y medias de 51.33 y 60.29, en alumno con y sin necesidades educativas especiales, o sea que en éstos últimos se observa un mayor número de episodios que en los alumnos con dichas necesidades. En los momentos de observación $F(2,108) = 10.69$, $p = .00$) y medias de 43.63; 64.33 y 59.47 para cada uno de ellos, las diferencias destacan en un incremento al cambio del ciclo escolar; y también en escenario $F(1,108) = 214.57$, $p = .00$) con una media de 83.79 para salón de clases y 27.83 para la zona de juego, donde es bastante notorio el número de episodios ocurridos en el salón de clase a diferencia de los que ocurren en la zona de juego.

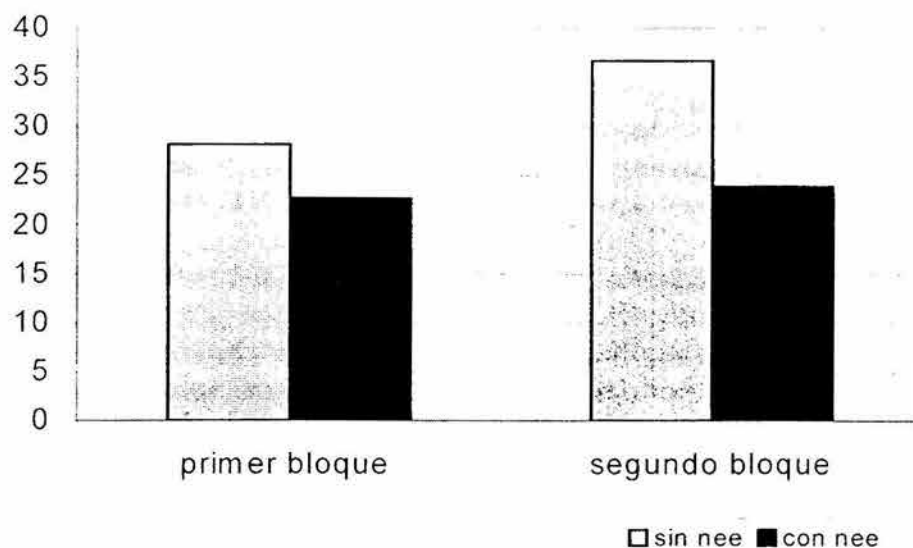


Figura 22. Puntajes promedio de episodios sociales de alumnos con y sin nee.

En el análisis post hoc se encuentran diferencias en los períodos 1 = 43.64 y 2 = 59.47, con una diferencia de medias de +15.83 y una probabilidad de .003 o sea que se observa un incremento amplio al cambio de ciclo escolar. Al considerar las diferencias en período 1 y 3, o sea al cierre de cada ciclo escolar, donde el período 1 = 43.64 y el período 3 = 64.33 muestran una diferencia de medias de +20.69 y una probabilidad de .000 implica la presencia de un menor número de episodios del anterior al posterior cierre de ciclo escolar.

En el segundo bloque de análisis no se encontraron diferencias significativas en la variable referente a episodios en general.

Si se toman en cuenta los episodios sociales, se encuentran diferencias en necesidades educativas especiales $F(1, 108) = 5.79$, $p = .01$) con una media de 22.72 para alumnos con y una de 28.18 para alumnos sin necesidades educativas especiales, o sea que los segundos participan en un número mayor de episodios sociales que sus compañeros con este tipo de necesidades.

En el segundo bloque ocurre lo mismo en lo que respecta a los episodios sociales, ya que al considerarlos, se encuentran diferencias significativas tanto en necesidades educativas especiales como en escenario, con $F(1, 48) = 5.51$, $p = .02$) y medias de 23.95 para alumnos con y 36.75 para alumnos sin nee; y $F(1, 48) = 10.97$, $p = .002$) con una media para el salón de clase de 39.37 y para la zona de juego de 21.33; o sea que los alumnos sin necesidades educativas especiales manifiestan un mayor número de episodios sociales que sus

compañeros con necesidades educativas. Los episodios sociales son más en el salón de clases que en la zona de juego.

2) *Los episodios con los maestros.*

En acuerdo con la información obtenida, no se encuentran diferencias significativas en la convivencia con los maestros por parte de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

En los episodios sociales las diferencias se hacen notorias en escenario con $F(1, 108) = 113.98$, $p = .00$) con medias de 7.61 para el salón de clase y .741 para la zona de juego, donde obviamente se da un mayor número de interacciones con adultos dentro del aula que en la zona de juego.

3) *Los episodios con compañeros.*

Los alumnos sin necesidades educativas especiales tienen un mayor número de episodios sociales con sus compañeros que sus parejas focales que tienen necesidades educativas especiales, ya que al analizar las diferencias éstas se hacen notorias en necesidad educativa especial con $F(1, 108) = 6.54$, $p = .01$), y una media de 18.63 para los alumnos con y una media de 23.88 para alumnos sin nee; es decir, los niños con necesidades educativas especiales manifiestan un menor número de episodios sociales con sus compañeros que los alumnos que no tienen estas necesidades educativas; lo mismo ocurre en escenario con $F(1, 108) = 57.29$, ($p = .00$), y medias respectivas de 29.03 y 13.48 para el salón de clase y la zona de juego, lo cual significa que hay un mayor número de episodios con compañeros dentro del aula que en la zona de juego.

En el segundo bloque de análisis al hablar de los episodios con alumnos se encuentran diferencias en necesidades educativas especiales y en escenario, con $F(1, 48) = 5.70$, $p = .02$) y medias respectivas de 21.79 y 34.41 para alumnos con y sin nee; y una $F(1, 48) = 8.00$ $p = .007$), donde 35.58 es la media para el salón de clase y 20.62 para la zona de juego. Lo que significa un mayor número de episodios sociales con compañeros por parte de los alumnos sin necesidades educativas especiales que aquellos considerados con este tipo de necesidades y que éstos ocurren mayormente en el salón de clase como a continuación se especifica.

Los escenarios

De acuerdo a los datos obtenidos en los dos bloques de información, las interacciones sociales ocurren más en el salón de clases. De las variables consideradas en el presente estudio, destacan:

Los eventos sociales de conflicto, ya que se encontraron diferencias significativas en escenarios, donde $F(1,108) = 5.03$, ($p = .02$) con medias de 44.11 para salón de clase y 2.3 para la zona de juego; lo que puede significar que las interacciones sociales de conflicto se presentan con mayor frecuencia en el aula, aunque en proporción con los demás eventos registrados, estas se presenten con poca frecuencia.

Recepción, donde se manifiestan diferencias significativas en escenario $F(1,108) = 3.11$, ($p = .00$) con medias de 16.64 para el salón y 6.63 para la zona de juego; lo que representa una mayor cantidad de recepciones en el salón de clase, en comparación con la zona de juego.

Por otro lado, en la Reciprocidad social se expresan diferencias significativas en escenario con $F(1,108) = 4.90$, ($p = .02$) y medias de .62 y .68, para salón de clase y zona de juego respectivamente y si partimos que puntajes cercanos a .5 esto implicaría que hay más reciprocidad social para ambos sujetos focales en el salón de clase que en la zona de juego.

Con respecto a los Episodios sociales hay un mayor número de ellos en el salón de clases que en la zona de juego, con diferencias significativas de $F(1,108) = 99.66$, ($p = .00$) ya que sus medias son 36.72 para el primero y 14.22 para el segundo.

Para finalizar se realiza un análisis de los Episodios de conflicto, encontrando diferencias significativas en escenarios $F(1,108) = 6.48$, ($p = .01$) y medias de 2.98 para el salón y 1.67 para la zona de juego, cuya interpretación nos arroja que hay mayor número de episodios de conflicto dentro del primer escenario que del segundo.

Al conjuntar la información, se tiene que en el aula se observa mayor actividad social, ya que las diferencias significativas que surgen del análisis destacan en las variables de eventos social de conflictos, el número de recepciones ocurre más en este escenario, lo mismo que el índice de reciprocidad social e incluso al hablar de episodios sociales éstos ocurren con mayor frecuencia en el aula, al igual que los episodios de conflicto.

Las interacciones y los episodios en el tiempo

Si se toma en cuenta a aquellas variables que son significativas al realizar el análisis por período de observación se tiene lo siguiente:

En la variable emisiones se presentan diferencias significativas en el período de observación con una $F(2,108) = 5.12$, ($p = .008$) y medias para cada uno de ellos de 21.15; 30.83 y 25.22 respectivamente, lo cual expresa que la media de emisiones al inicio del ciclo escolar se incrementa, tomando como base las emisiones registradas en el primer periodo de observación, el cual

ocurre al cierre del ciclo anterior, sin embargo dicha media decremента conforme se avanza en el nuevo grado escolar. Con respecto al escenario se tiene una $F(2,108) = 107.13$, ($p = .00$) con una media de 38.25 para el salón de clase y 13.44 para la zona de juego, lo cual expresa que hay una mayor cantidad de emisiones sociales dentro del aula en comparación con la zona de juego.

En el análisis post hoc se observan diferencias en períodos de 1 a 2: con una diferencia de medias de +3.72, ($p = .00$) para el primero 21.50 y para el segundo 25.22, o sea que al cambio de ciclo escolar existe un incremento de las emisiones de los alumnos al mostrarse diferencias significativas entre el primer y segundo período de observación.

En lo que respecta a los episodios sociales con compañeros, se tienen diferencias con $F(1,108) = 3.76$, ($p = .02$), y medias de 17.97; 24.86 y 20.94 respectivas para cada período. El análisis post hoc muestra diferencias en el primero y segundo período de - 6.89, ($p = .02$). Por lo tanto hay un incremento en el número de episodios con compañeros al inicio de ciclo escolar, en comparación con el cierre del anterior.

En las demás variables, como Interacción social, recepciones, e incluso con los índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social no se observan diferencias significativas en los tres distintos períodos de observación.

Resulta conveniente mencionar que en los análisis de datos se consideraron también las posibles diferencias que pudieran derivarse en función del grado escolar y del género de las parejas focales. Al respecto se menciona que no se encontraron diferencias significativas en dichas variables.

Discusión

En términos generales, la estrategia utilizada en la observación de las interacciones sociales de los alumnos en el aula y en la zona de juego permite identificar algunos de los mecanismos de la competencia social que orientan explicaciones en torno a las diferencias de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales que conviven en aulas de educación primaria.

Los resultados coinciden con los de Farmer et al (1996, 1999) quienes plantean que muchos estudiantes con discapacidad leve, tienen problemas en su comportamiento social, no son bien aceptados en las aulas generales y aunque este tipo de niños establece relaciones con otros, dichas relaciones a veces son problemáticas.

Al contar con información de tipo conductual se tiene la posibilidad de realizar un análisis más a profundidad y con una sistematización de las

interacciones que ocurren en los ambientes escolares lo que permite describir los procesos que se manifiestan ya sea en el aula o en la zona de juego.

Los grupos escolares tienden a integrarse por estudiantes que cursan un grado específico, con características y posibilidades muy semejantes, principalmente de orden académico, es decir un grupo de cierto grado escolar deberá manejar ciertos contenidos del plan de estudios, pero qué ocurre con las características sociales de los alumnos. Al parecer la preocupación principal en las escuelas es que los estudiantes lleven un aprovechamiento aceptable en el aprendizaje de los contenidos escolares, sin dar mucha importancia al desarrollo de las habilidades sociales.

Así, uno de los propósitos del presente estudio plantea la identificación de las habilidades sociales de los alumnos considerados con y sin necesidades educativas especiales. Al respecto, los resultados muestran que hay diferencias significativas entre una y otra categoría de alumno.

En resumen, las variables en las que se encuentran menores puntajes derivados de la observación conductual en los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales que en sus parejas focales considerados sin este tipo de necesidad:

a) se observa un menor número de interacciones sociales, así como de episodios sociales y episodios sociales con compañeros del grupo. Lo que implica que estos alumnos interactúan en menores ocasiones con los demás; tienen menos episodios sociales y en estos episodios hay menor interacción con los demás compañeros del grupo.

b) existe menor actividad académica y mayor actividad de ocio (otras respuestas). Es decir, que la observación muestra que estos alumnos utilizan más tiempo en distracciones y menos tiempo en el desarrollo de las actividades académicas.

c) Las interacciones sociales disminuyen conforme se avanza en el ciclo escolar y aumentan significativamente al cambio de ciclo.

En otras variables se muestran características muy similares entre ambas categorías de alumnos, por ejemplo:

- a) No se encuentran diferencias significativas en actividad social conflictiva.
- b) Ambos grupos presentan similares características en emisiones y recepciones sociales, como categorías básicas.
- c) También los episodios sociales con adultos son muy similares en cantidad.
- d) Ambos grupos de alumnos interactúan más en el salón de clase que en la zona de juego.
- e) Sus comportamientos sociales, observados y categorizados, no se modifican sustancialmente en el paso del tiempo.

El segundo propósito del estudio buscaba conocer los índices de efectividad social, correspondencia social y reciprocidad social como factores microrregulatorios de las habilidades sociales en ambos grupos de alumnos.

De ellos se puede mencionar:

- a) Que se observa una mayor efectividad social en los estudiantes sin necesidades educativas especiales, o sea que hay mayores posibilidades de respuesta social hacia las emisiones que estos alumnos dirigen a los demás integrantes de sus grupos.
- b) También se observa una mayor correspondencia social, lo que conlleva plantear que los alumnos sin necesidades educativas especiales expresan mayores posibilidades de respuesta social a las emisiones que los demás dirigen hacia ellos (recepciones).
- c) En la reciprocidad social no se encontraron diferencias significativas, lo que implica que ambas categorías de alumnos reciben en proporción de lo que dan. Es decir, si un alumno con necesidad educativa especial ofrece poca actividad social también recibe poca de los demás integrantes del grupo.
- d) En los estudiantes catalogados con necesidades educativas especiales hay algunos casos graves en lo que se refiere a la correspondencia social, ya que las recepciones observadas y registradas fueron muy pocas, lo que no permitió computar los datos y a la vez, no se pudieron obtener los índices correspondientes.

De lo anterior se podría concluir que:

En los alumnos con necesidades educativas especiales se observan comportamientos sociales y académicos menores que los observados en compañeros de grupo con características similares a él, pero diferente en su categorización como alumno con necesidad especial.

Al no registrarse diferencias en emisiones y recepciones sociales como categorías básicas de observación, se infiere que existe un número similar de intentos por iniciar o recibir interacciones sociales con los demás integrantes del grupo; pero las diferencias que se encuentran en la efectividad y la correspondencia social indican que en los procesos de interacción social tienen mayor éxito los estudiantes sin necesidades especiales.

Además, una mayor efectividad social sería indicativo de mayores posibilidades de éxito para iniciar actividades sociales con los demás, lo que depende en gran medida de ellos; pero una mayor correspondencia social implica una mayor posibilidad de respuesta del sujeto hacia los demás, lo que depende del sujeto en sí. Esto parece indicar que si los alumnos con necesidades educativas especiales son menos efectivos y menos recíprocos,

entonces están respondiendo con menor éxito a las emisiones de otros y les responden también con menor éxito que a sus semejantes.

Para finalizar, resulta conveniente mencionar que en los análisis de datos se consideraron también las posibles diferencias que pudieran derivarse en función del grado escolar y del género de las parejas focales. Al respecto se menciona que no se encontraron diferencias significativas en dichas variables.

Aunque las diferencias significativas se muestran sólo en las categorías sociales consideradas por el SOC-IS, sería conveniente incluir fuentes de información complementaria a través de reportes de adultos y autorreportes de los alumnos, por ejemplo inventarios que se deriven del sistema de categorías propuestas por SOC-IS. (Rubio y Santoyo, en preparación) e información derivada de la estructura social de los grupos, con el apoyo de los Mapas Sociocognitivos Compuestos.

Para esto se presentan los siguientes resultados donde se integra información de los tres estudios reportados hasta ahora, se buscarán las relaciones posibles entre los datos obtenidos en cada una de sus fuentes.

Reporte integrativo.

Las interacciones sociales de los alumnos con y sin necesidades especiales: análisis integrativo desde diferentes perspectivas sociométricas

Para el análisis integrativo de los datos se inicia en primer lugar con la búsqueda de correlaciones entre las diferentes fuentes de información utilizadas en los estudios previos y se continúa con un análisis complementario de los niños con y sin necesidades educativas especiales.

Dicho análisis se realiza considerando los diferentes períodos en que se hicieron los levantamientos de información en los grupos de las tres escuelas participantes y las preguntas de investigación planteadas para el estudio integrativo.

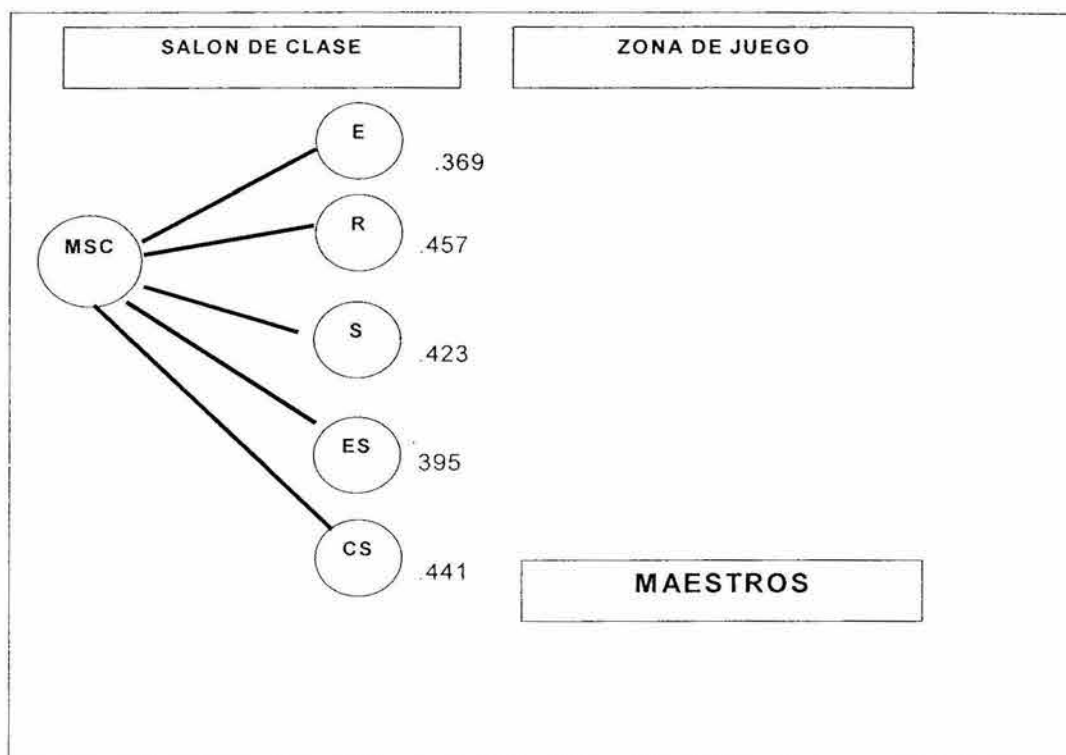
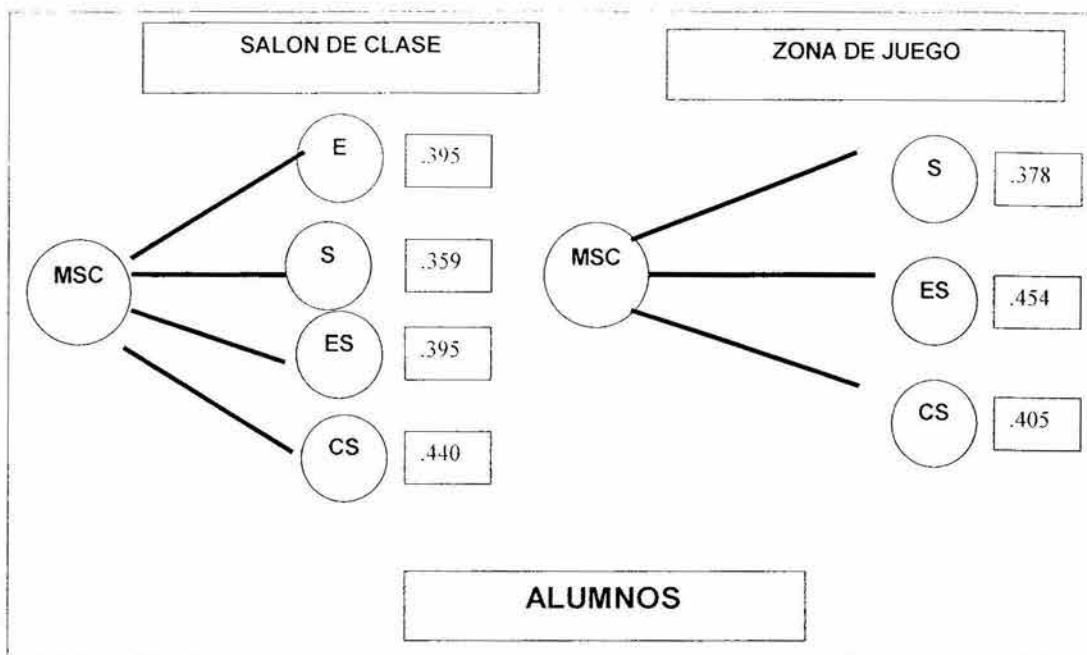
Relaciones entre la información proporcionada por los Mapas Sociocognitivos Compuestos y la obtenida a través del Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos.

En el segundo período de observación se incluyen las tres perspectivas utilizadas en los estudios previos: Mapas Sociocognitivos Compuestos (MSC), Inventario de comportamientos sociales y académicos, versión para maestros y alumnos (ICSA-M e ICSA-A, respectivamente; y Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS).

El análisis integrativo comienza presentando las correlaciones entre el número de afiliaciones de los MSC y categorías del ICSA-M e ICSA-A, para después continuar con las correlaciones entre éstos últimos y las categorías de los inventarios.

Afiliaciones y categorías de los inventarios

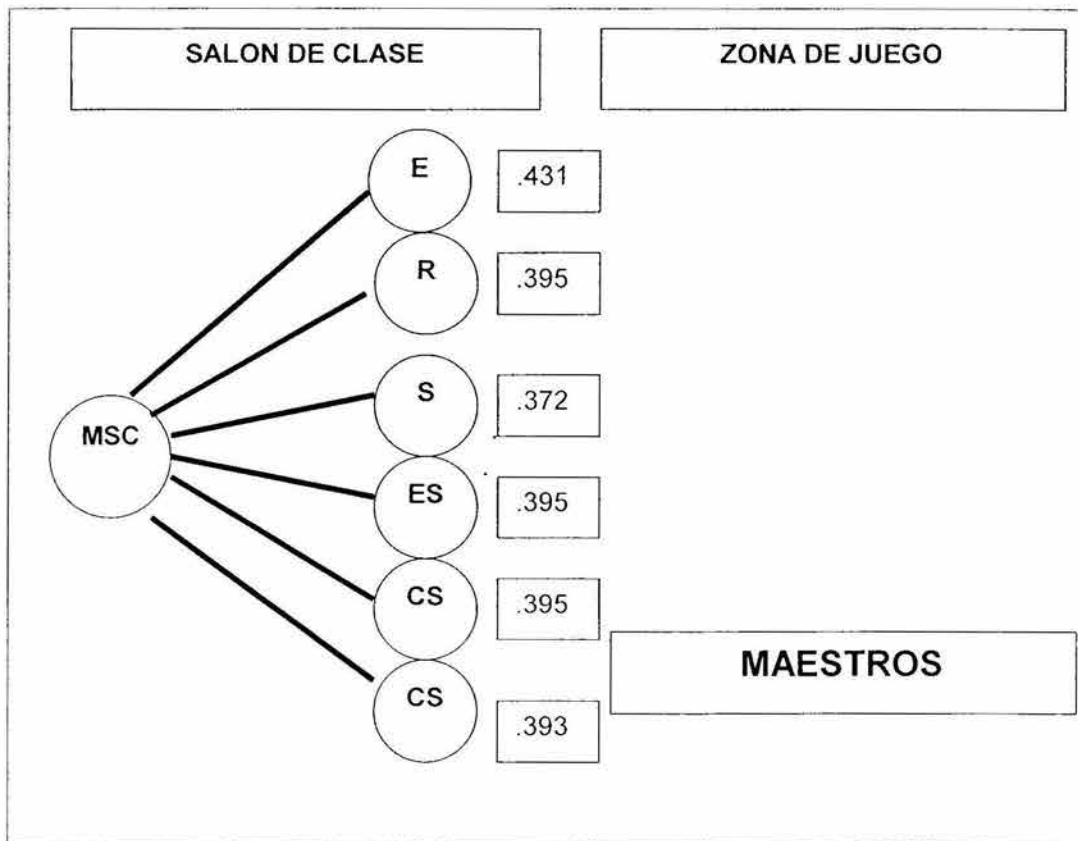
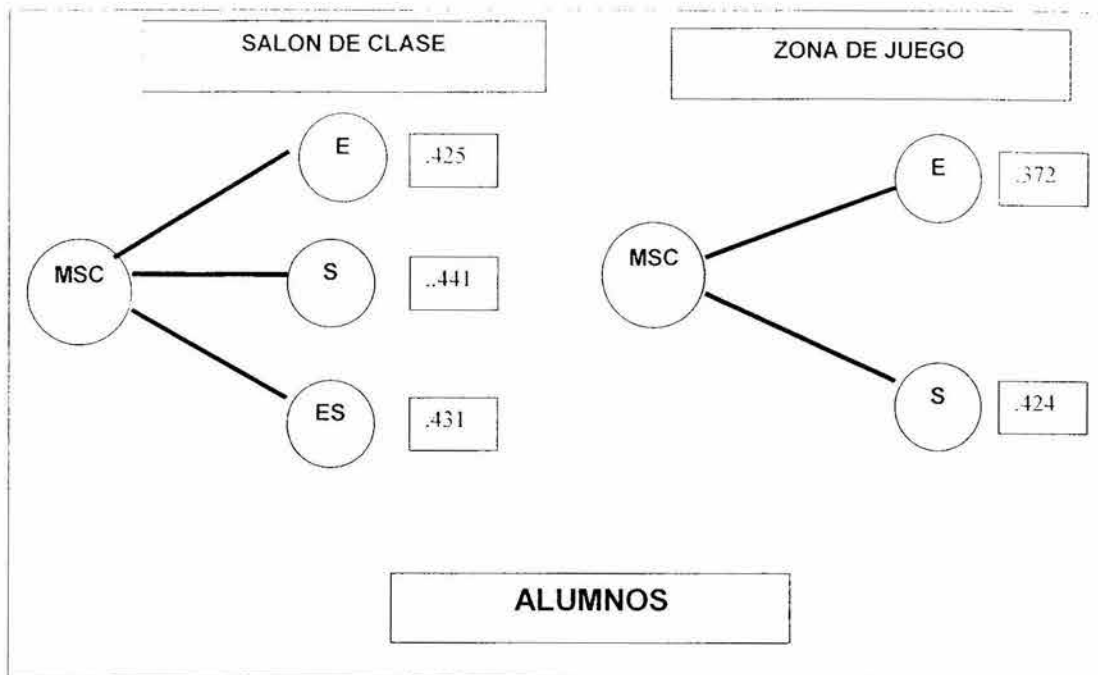
Se obtienen correlaciones positivas moderadas entre los inventarios y el número de afiliaciones. Para el caso de los alumnos, en las categorías referidas a emisiones, actividad social y las que consideran los índices de efectividad y correspondencia social en ambos escenarios: salón de clase y zona de juego (Véase Figura 23).



Significativas $p < .05$

Figura 23. Correlaciones entre el número de afiliaciones y categorías sociales de los inventarios de autorreporte (alumnos) y reporte (maestros). Primer bloque

Para el caso de los maestros, las correlaciones significativas se presentan también de manera positiva, pero sólo en las categorías referidas a cuestiones



Significativas $p < .05$

Figura 24. Correlaciones entre el número de afiliaciones de MSC y categorías de los inventarios de reporte y autorreporte. Segundo bloque

en el salón de clase.

Las categorías que se refieren a Recepción y Reciprocidad social sólo tienen una correlación positiva de las cuatro establecidas en ambos escenarios, y esto ocurre en la versión de maestros dentro de las categorías que hablan de las interacciones en el salón de clase. Además, si consideramos a los maestros, sus correlaciones son poco mayores que las establecidas con los puntajes proporcionados por los alumnos en sus autorreportes.

Al tomar en cuenta el tercer período de observación se establece el mismo mecanismo de correlación, pero utilizando los datos del tercer período, los cuales pueden observarse en la Figura 24. (véase página anterior)

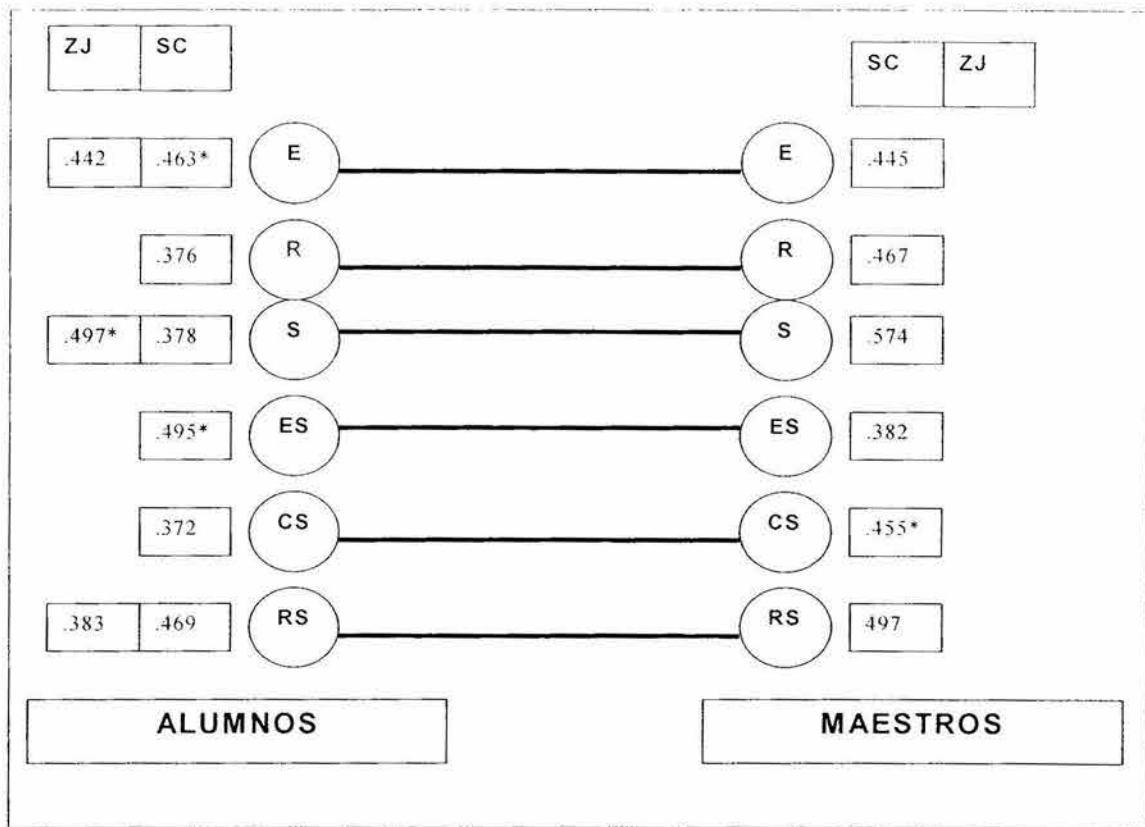
Se continúa con índices de correlación moderados, tanto en los datos obtenidos en las versiones de maestros y de alumnos. En los primeros, las categorías con correlación significativa positiva son las que se refieren a comportamientos en el aula; aquellas referidas a comportamientos en el recreo no resultaron significativas. En el caso de los segundos, los alumnos, sólo correlacionan positivamente las categorías referidas a emisiones y actividad social para ambos escenarios; la categoría efectividad social correlaciona positivamente en el escenario que hace referencia al salón de clase.

Categorías de los inventarios y categorías observacionales

Al buscar las relaciones entre datos obtenidos por medio del Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos y datos derivados del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales encontramos los siguientes planteamientos (Vea Figura 25).

Para el alumno y sus autorreportes, correlacionan de manera significativa, positiva, pero moderada, casi todas las categorías, a excepción de las recepciones, la efectividad social y la correspondencia social en el escenario: zona de juego.

Para los maestros y su versión de reporte, en el escenario salón de clase, todas las correlaciones establecidas son positivas y moderadas, a excepción de reciprocidad social; en el caso de la zona de juego, las recepciones, la correspondencia y la reciprocidad social no resultan significativas.



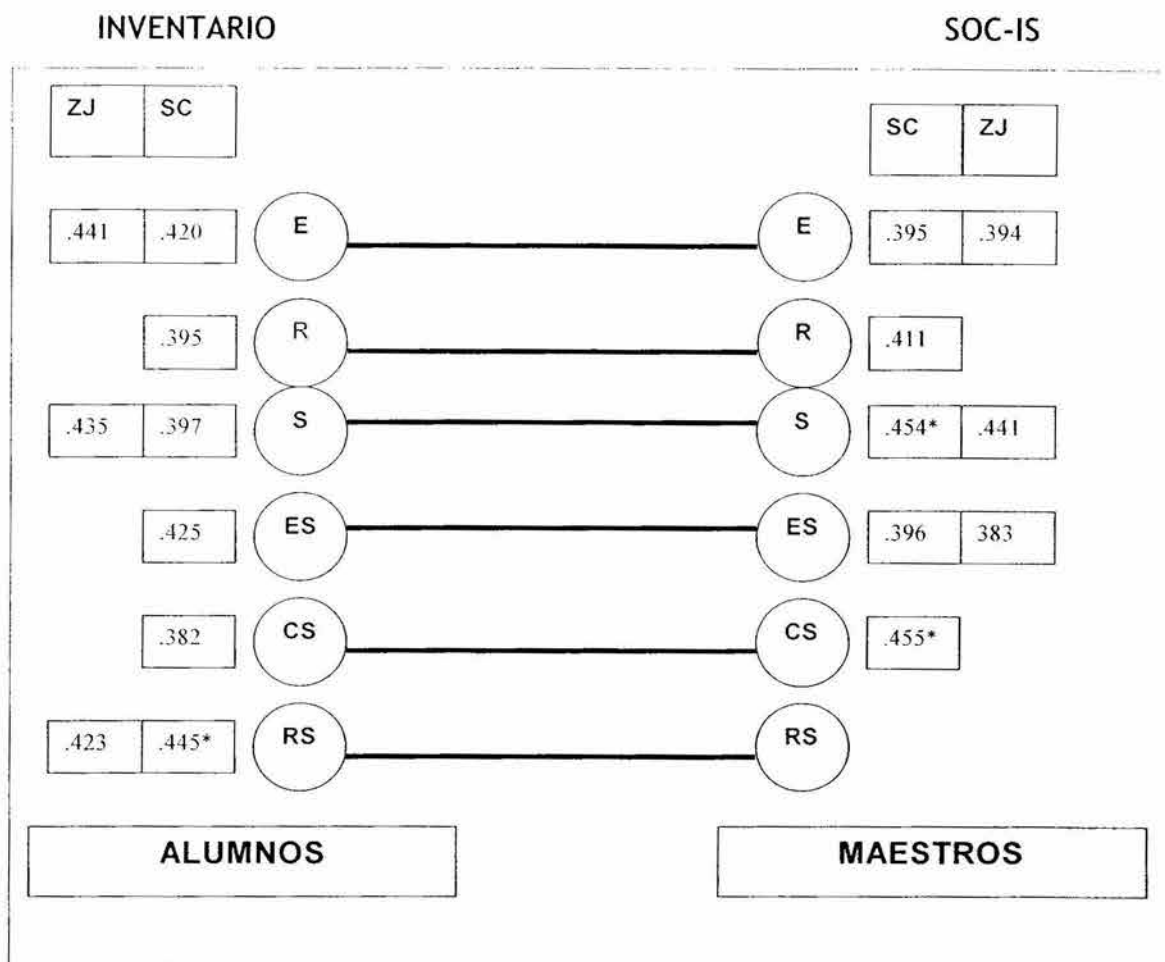
Significativas $p < .05$

*Significativas $p < .01$

Figura 25. Correlaciones entre categorías de los inventarios y de la observación conductual. Primer bloque.

Al considerar el escenario salón de clase, las correlaciones establecidas con los datos obtenidos en los inventarios de autorreporte y de maestros, se tiene que todas sus categorías correlacionan de manera positiva, aunque de manera moderada para ambas versiones.

En el caso de los resultados obtenidos en la zona de juego, las correlaciones positivas y moderadas se dan en las categorías: emisión, actividad social y reciprocidad social para los alumnos y en ninguna de las categorías de la versión de reporte para el maestro (Vea Figura 26).



Significativas $p < .05$
 *Significativas $p < .01$

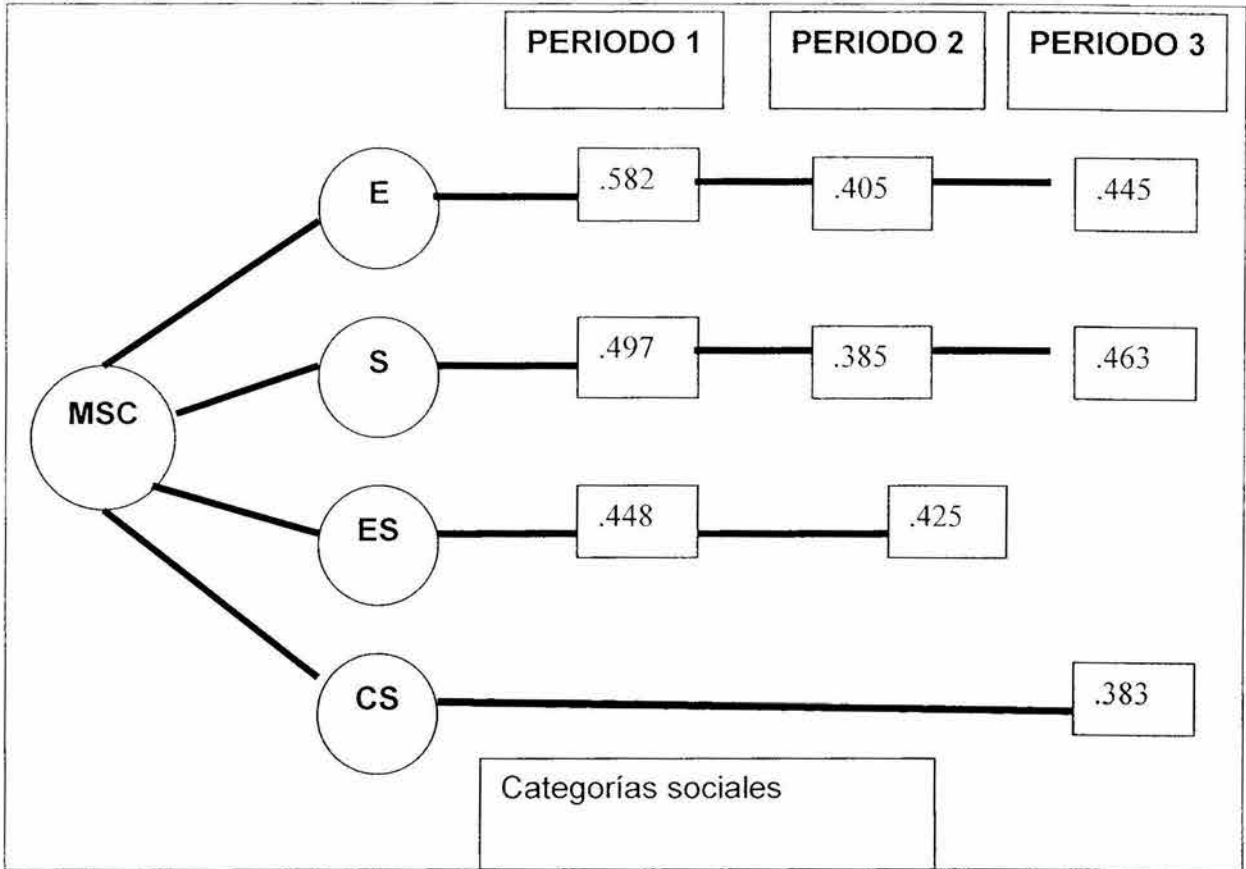
Figura 26. Correlaciones entre categorías de los inventarios y de la observación conductual. Segundo bloque.

Afiliaciones y categorías sociales de observación

En los tres períodos de observación se revisan las correlaciones entre dos aproximaciones: de los mapas sociocognitivos compuestos su número de afiliaciones y del SOC-IS las categorías y los índices sociales.

Como se aprecia en la Figura 27, las categorías del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales que correlacionan de manera positiva con el número de afiliaciones del MSC, ocurren en el escenario salón de clase, además de que dichas correlaciones son moderadas y pudiera decirse que son aquellas que dependen del sujeto.

Se realizó un análisis de correlación entre el número de afiliaciones y el inventario de comportamientos sociales y académicos en sus dos últimos componentes: interacciones sociales ante conflicto y comportamientos académicos no encontrándose correlaciones significativas.



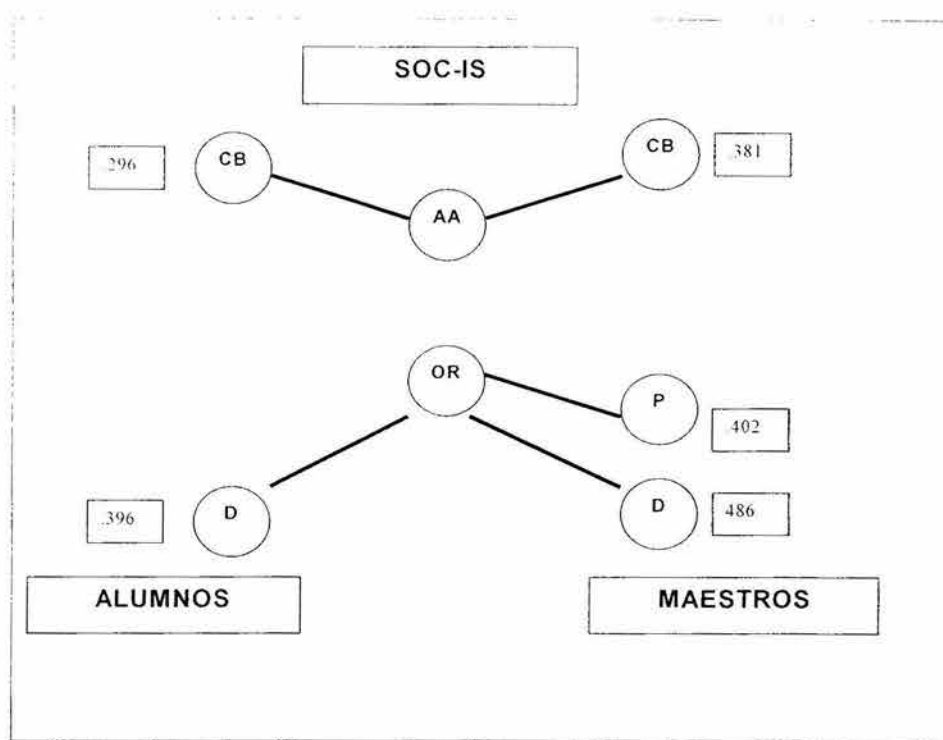
Significativas $p < .05$

Figura 27. Correlaciones entre número de afiliaciones y categorías sociales de observación en tres periodos.

No se pudo realizar el análisis de correlación entre las categorías referidas a las interacciones sociales ante conflicto y las del SOC-IS, debido a que se identifica un porcentaje muy pequeño de eventos conflictivos en las observaciones.

Categorías académicas: inventarios y observación.

En lo referente a las categorías académicas del inventario y las categorías del SOC-IS, se establecen correlaciones entre: contenidos básicos, contenidos complementarios, persistencia y distractibilidad con la observación conductual de comportamientos académicos y otras respuestas. Los resultados se pueden observar en la Figura 28.



CB = Contenidos básicos, D = Distractibilidad, P = Persistencia, AA = Actividad académica y OR = Otras respuestas.
Significativas $p < .05$

Figura 28. Correlaciones entre categorías del inventario de comportamientos académicos y categorías observacionales.

Se observan correlaciones moderadas entre las categorías de los inventarios de reporte (maestros) y las categorías conductuales, similares a las del autorreporte.

Al parecer hay relaciones moderadas entre lo expresado por los maestros y los alumnos en los inventarios que hacen referencia a los contenidos básicos y los comportamientos académicos observados en los estudiantes.

También se establecen correlaciones entre la actividad de ocio (otras respuestas) y las categorías referidas a la persistencia y a la distractibilidad en el caso de los maestros; y en los alumnos sólo en la segunda.

Discusión

Conviene recordar que el mapa sociocognitivo compuesto provee información de los grupos de personas que conforman una red social; que incluso se pueden identificar los nombres de quienes se juntan con quienes o si hay algún compañero aislado; que también se puede obtener el estatus de grupo en la red completa e inclusive el estatus del individuo dentro del grupo y de la red.

Por otro lado, el inventario de comportamientos sociales y académicos busca establecer las percepciones que tienen los maestros y los propios alumnos sobre este tipo de comportamientos, incluyendo aquellos que se refieren a situaciones de conflicto; conocer si existe convergencia o divergencia con base en las versiones de reporte o autorreporte; y si en los autorreportes de los alumnos existen diferencias con base en características como ser o no considerado como alumno con necesidades educativas especiales; e incluso si estas percepciones cambian con el paso del tiempo.

La observación y el registro de comportamientos a través del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales permite identificar el número de episodios sociales en los que se involucran los alumnos; quién o quienes inician dichos episodios sociales; su duración e inclusive el tipo de evento social; además con la información obtenida se pueden identificar los índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social que tienen los sujetos focales.

La conjunción de datos y el análisis integrativo que se realiza en este trabajo busca establecer la congruencia de la información obtenida por distintos medios, bajo características y condiciones específicas desde una perspectiva de síntesis que permita explicar el fenómeno de la interacción social en alumnos que conviven en los grupos escolares; y de manera particular en alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

Paredes y Santoyo (1998) sugieren evaluar la convergencia de los datos obtenidos a través de cuestionarios de autorreporte y de clasificación del profesor con datos de naturaleza conductual, lo que permitiría el desarrollo de estrategias de síntesis o integrativas para el estudio del desarrollo del comportamiento social.

Las comparaciones entre los datos proporcionados como número de afiliaciones en los mapas sociocognitivos compuestos y los obtenidos por medio de los inventarios de comportamientos sociales y académicos en sus versiones de reporte y autorreporte muestran correspondencia en algunos de los factores referidos a la interacción social. Así, por ejemplo, un alumno con necesidades educativas especiales con una cantidad menor de afiliaciones que su compañero

sin necesidad educativa especial es probable que obtenga bajos puntajes en sus comportamientos sociales.

La información proporcionada por los maestros correlaciona en un grado un poco mayor que la proporcionada por los alumnos, aunque las correlaciones que se manifiestan en mayor grado son las que se establecen en el escenario: salón de clase. O sea que los maestros pueden informar más fácilmente de lo que ocurre en el aula en lo que se refiere a las interacciones sociales, más que lo que pudiera ocurrir en la zona de juego.

En el caso de los alumnos las correlaciones se identifican más en los factores referentes a las emisiones y a la actividad social, más que a identificar procesos un tanto más complejos como sería el saber qué tan efectivo es él mismo para iniciar intercambios sociales; cuestión que con los maestros no se presenta, aunque sean menores los índices de correlación en la zona de juego.

Al establecer las relaciones entre los factores del inventario de comportamientos sociales y académicos y las categorías observadas con el SOC-IS, se tiene que el escenario en donde se identifica un mayor número de relaciones es el salón de clase, quizá porque sean donde conviven más tiempo los alumnos con sus maestros, aunque de cierta manera regulados por las actividades académicas que tienen que realizarse en el aula.

Los índices de correlación continúan siendo un poco más altos en los reportes de los maestros a los que se encuentran en los datos obtenidos de los autorreportes de los alumnos, aunque parece ser que la mayoría de las categorías de comportamiento social observadas en los alumnos coinciden con los factores percibidos por los maestros y los alumnos, incluyendo las referidas a los índices de correspondencia, efectividad y reciprocidad social.

Lo anterior parece indicar que si un alumno con necesidades educativas especiales se percibe a sí mismo como una persona con baja efectividad social, así lo percibe su maestro y el observador a través de las categorías específicas. O sea que si él considera que los compañeros de su grupo le responden en pocas ocasiones a las iniciativas de relación social con ellos; es probable que su maestro también así lo perciba e incluso un observador entrenado, ajeno al grupo, también registre con el apoyo de un sistema de observación, pocas iniciativas de éxito para iniciar intercambios sociales con otros compañeros.

Finalmente, al establecer correlaciones entre el número de afiliaciones de los sujetos focales y las categorías del sistema de observación conductual de las interacciones sociales, se generan algunos índices significativos, principalmente en el área de actividad social. Lo cual parecería significar que los alumnos con mayor número de afiliaciones, podrían establecer más intercambios sociales, los cuales son registrados por un observador externo.

DISCUSIÓN GENERAL

En los tres estudios realizados y en la conformación de un estudio integral y con relación a los procedimientos y técnicas utilizados para investigar el desarrollo de las interacciones sociales en ambientes escolares conviene recordar que:

1) El Mapa Sociocognitivo Compuesto provee información consensada de los grupos de personas que conforman una red social; que incluso se pueden identificar los nombres de quienes se juntan con quienes o si hay algún compañero aislado; que también se puede obtener el estatus de grupo en la red completa e inclusive el estatus del individuo dentro del grupo y de la red.

2) El Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, busca establecer las percepciones que tienen los maestros y los propios alumnos sobre este tipo de comportamientos, incluyendo aquellos que se refieren a situaciones de conflicto; conocer si existe convergencia o divergencia con base en las versiones de reporte o autorreporte; y si en los autorreportes de los alumnos existen diferencias con base en características como ser o no considerado como alumno con necesidades educativas especiales; e incluso si estas percepciones cambian con el paso del tiempo.

3) La observación y el registro de comportamientos a través del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales permite identificar el número de episodios sociales en los que se involucran los alumnos; quién o quienes inician dichos episodios sociales; su duración e inclusive el tipo de evento social; además con la información obtenida se pueden identificar los índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social que tienen los sujetos focales.

4) La conjunción de datos y el análisis integrativo que se realiza en este trabajo busca establecer la congruencia de la información obtenida por distintos medios, bajo características y condiciones específicas desde una perspectiva de síntesis que permita explicar el fenómeno de la interacción social en alumnos que conviven en los grupos escolares; y de manera particular en alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

Así se sugiere evaluar la convergencia de los datos obtenidos a través de cuestionarios de autorreporte y de clasificación del profesor con datos de naturaleza conductual, lo que permitiría el desarrollo de estrategias de síntesis o integrativas para el estudio del desarrollo del comportamiento social (Paredes y Santoyo 1998)

1. Las redes sociales representadas en mapas sociocognitivos compuestos.

La ubicación de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de los Mapas Sociocognitivos Compuestos nos permite considerar básicamente los siguientes aspectos:

Los alumnos con necesidades educativas especiales como grupo manifiestan un menor número de afiliaciones en sus mapas sociocognitivos compuestos que sus compañeros sin necesidades educativas especiales. Por ejemplo, Ray (1995) plantea que es más probable que los estudiantes con discapacidad sean rechazados y menos probable que tengan un estatus popular. Farmer, Pearl y Van Acker, (1996) mencionan que los estudiantes con discapacidad tienen baja aceptación social en la educación regular.

Sin embargo, conviene preguntarnos el por qué hay alumnos que están aislados y el por qué hay alumnos que no lo están, o a qué se debe que haya estudiantes que conservan sus afiliaciones, aunque sean pocas en comparación con su grupo de referencia; sería conveniente analizar cuáles son los factores que hacen la diferencia para unos y para otros dentro del grupo de alumnos con necesidades especiales.

A ello podemos agregar que en los alumnos con necesidades educativas especiales se conservan menos las afiliaciones con los compañeros en el paso del tiempo, a diferencia de sus compañeros sin necesidades especiales, ya que el grado de estabilidad del medio ambiente social del aula puede influir en la estabilidad de los grupos sociales (Neckerman, 1996).

El hecho de que los estudiantes continúen con un mismo grupo escolar tiene dos riesgos: a) si el estudiante es miembro del grupo es muy probable que continúe siéndolo en el transcurso del tiempo; b) si el estudiante no tiene membresía en el grupo, posiblemente continuará aislado del mismo en los siguientes cursos.

Conviene sugerir que el estudio de las condiciones escolares, principalmente la referida a las interacciones sociales, es un factor que puede permitir a los docentes tomar decisiones en cuanto a qué tanto afectaría cambiar o no a los estudiantes de grupo, y en particular a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Al existir variabilidad en las afiliaciones tanto en los alumnos con, como en los alumnos sin necesidades educativas especiales, ésta se ve influida por el contexto. Conviene recordar que las redes sociales surgen a partir de la selección y socialización por una serie de factores que van más allá de las habilidades sociales del estudiante.

Por lo tanto, surge una necesidad de generar ambientes escolares que favorezcan la interacción social de los estudiantes; ambientes escolares que promuevan el intercambio social en la totalidad de los alumnos, con actividades académicas grupales y/o una didáctica basada en la promoción de habilidades sociales, además de los aprendizajes escolares, ya que la baja aceptación y el aislamiento social influyen negativamente en el crecimiento psicológico y emocional (Farmer, Pearl y Van Acker, 1996).

De acuerdo con Strain (1983) en un ambiente integrado se favorece la conducta social o como sugieren Cairns, Perrin y Cairns (1985) los niños y los adolescentes se asocian con otros en grupos de iguales.

En los resultados del presente trabajo surge que un 78 % de los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran afiliados a algún grupo, es decir son miembros de un grupo en alguno de los momentos de elaboración de la red social.

La cifra anterior es considerablemente buena, pero qué ocurre con el 22% restante, e incluso, qué características serán notables en un alumno con necesidad educativa especial para los demás estudiantes, ya que de acuerdo con Farmer, Pearl y Van Acker (1996) el agrupamiento de los alumnos se da por características similares como la proximidad, el género, el grupo étnico, el comportamiento agresivo, los problemas de conducta, la popularidad y las características académicas.

Conviene preguntar, ¿será alguna de estas características por las que se busca la interacción con el alumno con necesidad educativa especial o será por alguna otra? Conviene retomar la idea de Kantor (1977) al mencionar que las estructuras sociales influyen en el comportamiento de los individuos.

Diehl, et al (1998) lo complementa al considerar que el rechazo activo de los iguales hacia los niños con problemas acarrea dificultades en el ajuste en la escuela, aunque también menciona que el tener un amigo es un factor protector.

Otro resultado relevante surge cuando se observa que hay más mujeres con necesidades educativas especiales que están aisladas que sus compañeros varones, en proporción total.

Eder y Hallinan (1978) surgieron que los niños expanden sus relaciones incluyendo a otros, las niñas tienden a mantener sus relaciones en díadas; y Neckerman (1996) menciona que aún en aulas inestables, es más probable que los individuos mantengan sus afiliaciones cuando los miembros del grupo son asignados al mismo salón de clase. Por lo tanto, ¿a las niñas sería conveniente ubicarlas en otros grupos?

Se puede decir que los resultados coinciden con lo presentado por Cairns y Cairns (1994) al mencionar que una propiedad obvia de los grupos sociales en educación elemental es que los integrantes se asocian por género, es decir los niños se juntan con los niños y las niñas con las niñas; y otra, por edad, es decir, los niños se juntan con quienes tienen edad similar. De acuerdo a los resultados, se puede constatar las afirmaciones anteriores, en cada uno de los mapas pero habría que agregar que influyen otros factores como la clase social y el grupo étnico.

La idea de que el estatus sociométrico de los alumnos con discapacidades leves indica que es más probable que sean identificados como rechazados más que sus compañeros que no tienen discapacidad (Farmer, Rodkin, Pearl y VanAcker, 1999) es notoria en algunos de los resultados del presente estudio.

También sería conveniente mencionar que el análisis de las redes sociales muestra que algunos niños con historia de relaciones sociales pobres, pueden ser miembros de manera rápida de una red social o un subgrupo de compañeros (Farmer y Cairns, 1991).

En cuanto a los alumnos sin necesidades educativas especiales se puede decir que establecen relaciones con los demás integrantes del grupo.

Como sucedió en el presente trabajo, con el caso de una alumna que es incluida en las parejas de sujetos focales en el grupo de alumnos sin necesidades educativas especiales, y que se encuentra aislada en los tres momentos en que se elaboraron los mapas sociocognitivos compuestos. Sería conveniente investigar más a fondo las características y contexto en el cual se ubica a esta alumna para determinar si existiese algún tipo de necesidad educativa que no haya sido detectada u otro tipo de factores que generan dicho aislamiento social.

Por otro lado, hay poca estabilidad en el número de relaciones sociales que se representan a través de los mapas sociocognitivos de alumnos con necesidades educativas especiales integrados a grupos regulares en los diferentes momentos de acercamiento al grupo.

Se observa mayor estabilidad en las relaciones representadas para alumnos sin necesidades educativas especiales en sus diferentes momentos, que en las relaciones representadas por alumnos con necesidades educativas especiales. Las relaciones cambian con el paso del tiempo, y al parecer hay alumnos con necesidades educativas especiales que “pierden” fácilmente sus afiliaciones, quedándose incluso aislados y otros casos donde su membresía se conserva e incluso una o dos afiliaciones estables con compañeros del grupo.

En el cambio generado entre los ciclos escolares, se observa en tres casos, que hay una disminución en el número de relaciones con los demás alumnos; hay otros tres casos donde se incrementa. Con los otros 6 alumnos no se puede establecer dicha relación, ya que no participaron en la elaboración del primer mapa sociocognitivo.

Al establecer las relaciones entre los momentos dos y tres de mapas sociocognitivos se tiene que 4 de los alumnos focales incrementan el número de relaciones; 3 permanecen con el mismo número y en 8 de los alumnos hay una disminución de dicho número de relaciones.

Al efectuar una relación entre el primer y segundo momento, se tiene que 6 de los sujetos focales incrementan el número de relaciones, 2 permanecen igual y en uno de ellos se observa una disminución (sólo se incluye a 9 sujetos focales).

Sin embargo, al establecer la relación entre los momentos 2 y 3, se observa que sólo uno de los sujetos focales incrementa su número de afiliaciones, 5 sujetos permanecen igual y 8 de ellos se disminuye el número de estas relaciones (en esta relación se incluye a los 15 sujetos focales).

En otro sentido, los hallazgos indican que las niñas de ambos grupos focales se encuentran más aisladas que los niños, aspecto que coincide que lo presentado por Pérez (1997), y que podría estudiarse con mayor profundidad en el futuro.

Conforme avanza el ciclo escolar y se cambia a otro ciclo, ocurren cuestiones como:

En el primer momento (MSC-A) se observan un menor número de relaciones sociales representadas por alumnos con necesidades educativas especiales al compararlos con el número de relaciones de alumnos sin necesidades educativas especiales.

En el segundo momento (MSC-B) continúa la diferencia entre el número de asociaciones de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, siendo mayor el puntaje en estos últimos.

Finalmente en el tercer momento (MSC-C) la diferencia sigue a favor de los alumnos sin necesidades educativas especiales.

Nos apoyamos para ello en los planteamientos realizados por Cairns y Cairns (1994) donde mencionan que las redes sociales surgen desde antes del cuarto grado de educación elemental e incluso que los grupos tienden a ser más cohesivos en los primeros años.

Aparte de estas características exógenas, estos mismos autores consideran los comportamientos, intereses y valores como algo de suma importancia que también determina la formación de los grupos, tales como: el comportamiento agresivo, la popularidad, el liderazgo, el aprovechamiento académico, la maduración, ser atractivo y capacidades atléticas.

Las redes sociales representadas por medio de mapas sociocognitivos compuestos manifiestan cambios notables en el paso del tiempo para los sujetos focales con y sin necesidades educativas especiales, así Paredes y Santoyo (1998) plantean que se da una mayor estructura a mayor edad por los factores proximales y por las preferencias mutuas.

En complemento con lo anterior, resulta conveniente la identificación de habilidades sociales percibidas por los propios alumnos y las que perciben sus maestros, las cuales permitirían caracterizar a los alumnos que se considera que tienen necesidades educativas especiales y aquellos que se considera que no las tienen.

Es por ello que se realiza un segundo estudio cuyo propósito primordial es la caracterización de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en lo referente a sus comportamientos sociales y académicos. La caracterización se obtiene de los autorreportes de los alumnos y de los reportes proporcionados por sus maestros en dos momentos del ciclo escolar, con el apoyo del inventario de comportamientos sociales y académicos diseñado para tal fin (Rubio y Santoyo, en preparación)

2. Los comportamientos sociales y académicos: las autopercepciones y las percepciones de otros.

En los resultados del segundo estudio se toman en cuenta los planteamientos de Farmer, Rodkin, y Pearl (1999) con respecto a la consideración de las características individuales del estudiante en relación a su rol en la estructura social, ya que hay una considerable variabilidad en la estimación que hace el profesor de los comportamientos interpersonales de sus alumnos con discapacidad.

Existen diferencias en las habilidades percibidas de los alumnos con necesidades educativas y sus compañeros sin necesidades educativas en los aspectos sociales y académicos, lo que implica que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen una baja expectativa de sí mismos con respecto a sus capacidades sociales y académicas, si se les compara con estudiantes sin necesidades educativas especiales.

Sin embargo, en torno a las percepciones que tienen de sí mismos con respecto a interacciones sociales de conflicto, no se encuentran diferencias

significativas entre los estudiantes con necesidad educativa especial y aquellos que se considera que no las tienen. Lo anterior se complementa con la visión de sus maestros de grupo. Los alumnos con y sin necesidades educativas especiales participan en eventos agresivos en igualdad de circunstancias, desde la perspectiva de sus maestros y desde la visión de sí mismos.

Aquí convendría preguntar si operaría lo que sugieren Cairns, Cairns, Gest y Gariépy, (1988) al mencionar que los sujetos agresivos tienden a asociarse con otros sujetos agresivos o si estarían en situación de riesgo para asociarse, en este caso los alumnos con necesidades educativas especiales con otros sujetos similares (Farmer, Pearl y Van Acker, 1996).

Además, en el análisis de los datos proporcionados a través del inventario de comportamientos sociales y académicos en sus versiones de reporte y autorreporte, no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales en lo referente a interacciones sociales ante conflicto, quizá a la tasa baja de actos agresivos que exhibieron los niños o bien porque no existen diferencias en interacciones coercitivas, como en el estudio realizado por Santoyo, Espinosa y Maciel (1996) con niños preescolares.

Las apreciaciones que tienen los alumnos de sí mismos en los aspectos sociales y académicos no cambian de manera significativa conforme se avanza en el ciclo escolar. Las apreciaciones que tienen los maestros de sus alumnos en los aspectos sociales y académicos no se modifican significativamente con el paso del tiempo.

De ello se rescatan dos cuestiones importantes: la primera nos habla de la posibilidad de que los estudiantes que se perciben con bajas habilidades académicas y sociales posiblemente continúen con esa idea de sí mismo en el paso del tiempo. En la segunda cuestión, surge a partir de la percepción que tiene el docente de sus alumnos, en este caso del alumno con necesidad educativa especial.

Si el maestro percibe con menores habilidades sociales y académicas al alumno con necesidades especiales que a otros compañeros de grupo, posiblemente continúe con esa percepción. También es probable que sus expectativas cambien, lo que generaría una situación difícil para el alumno con bajas habilidades; ya que un resultado interesante surge cuando se obtiene que los maestros perciben a sus alumnos con necesidades educativas especiales como con menores posibilidades en las áreas académicas y sociales.

Por otra parte, los alumnos con necesidades educativas especiales se perciben un poco más alto en sus comportamientos académicos y sociales a como los perciben sus maestros; lo que conlleva a considerar que haya una

mayor expectativa de sí mismo en el estudiante con necesidad educativa especial que la que tiene su maestro de grupo sobre él.

Aquí conviene preguntarse qué tan sensibilizado y/o informado se encuentra el maestro de grupo acerca de las habilidades académicas y sociales de sus alumnos y sobre todo qué tanto promueve el desarrollo de dichas habilidades en la totalidad de sus estudiantes, y en específico en los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con respecto a las percepciones que tiene el estudiante con necesidades educativas especiales en torno a sus habilidades sociales, así como las que tiene el maestro, se podría considerar que:

- a) Las percepciones que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales en cuanto a que inician intercambios e incluso participan en actividades sociales son más bajas que las expresadas por alumnos sin necesidades educativas especiales.
- b) A los alumnos con necesidades educativas especiales se les percibe con menor efectividad social, es decir, se consideran que tienen menos éxito para iniciar intercambios sociales con otros compañeros.
- c) A los alumnos con necesidades educativas especiales se les percibe con menores posibilidades de responder a intercambios sociales iniciados por otros compañeros, es decir manifiestan menos correspondencia social.
- d) Los alumnos con necesidades educativas especiales se perciben y se les percibe con menos posibilidad de participación en actividades académicas básicas y complementarias, además de que se les considera más distraídos y menos persistentes en sus actividades escolares.

Lo anterior implica que el estudiante se concibe a sí mismo y es concebido por su maestro como un sujeto con menores habilidades sociales y académicas aunque la percepción que tiene el maestro de él, sea menor a la percepción que tiene de sí mismo; cuestiones que quizá se vean reflejadas en los comportamientos y se manifiesten en los resultados del siguiente estudio, basado precisamente en la observación de comportamientos sociales y académicos.

En un meta-análisis realizado por Kavale y Forness (1996), de 152 estudios realizados con estudiantes con problemas de aprendizaje, en un 75% de ellos se menciona que es más probable que estos alumnos manifiesten déficit en sus habilidades sociales y académicas que sus compañeros sin este tipo de problemas. Incluso, el mismo nivel de déficit se distingue a través de distintas medidas (de compañeros, del profesor, de sí mismo) y en diferentes dimensiones del comportamiento social.

Otro meta-análisis más reciente, incluye la competencia social de estudiantes con problemas de aprendizaje en aulas inclusivas (Nowicki, 2003). Abarca 32 estudios y considera la percepciones de los maestros de la competencia social, las preferencias de los compañeros, las nominaciones positivas, y la autopercepción de los estudiantes. Se sugiere que los maestros perciben a sus estudiantes con problemas de aprendizaje con menores habilidades sociales que sus compañeros; en las estimaciones de los compañeros los estudiantes con dificultades tienen menor estatus social y en las autopercepciones tienden a evaluarse con menores puntajes.

Existe semejanza en la información proporcionada por los maestros y los alumnos a través de los reportes y autorreportes, ya que de acuerdo a lo proporcionado por ambas fuentes, existen diferencias en comportamiento social y académico entre los alumnos que tienen necesidades educativas especiales y aquellos alumnos que se considera que no tienen este tipo de necesidades educativas. Sin embargo, Santoyo, Espinosa, Aramburu, Vega, Sotelo y Fabián (1996) obtienen datos conductuales y sociocognitivos complementarios de niños de 6 y 7 años de edad para evaluar las relaciones existentes entre la competencia social y la ubicación de los alumnos de un grupo escolar dentro de la red social donde encontraron que la profesora del grupo parece ser la mejor informante de la competencia social de los niños, comparada con la capacidad de éstos para describir su propia competencia social.

Los alumnos con necesidades educativas especiales califican con puntajes más bajos, si se les compara con sus parejas focales, es decir, con sus compañeros del mismo grado, género y edad que no son vistos por sus maestros como alumnos con necesidades especiales. Se pudiera decir que los alumnos con necesidades especiales son catalogados como menos capaces social y académicamente. Dichos planteamientos coinciden con lo encontrado por Strain (1983), Guralnick y Weinhouse (1984), McConnell y Odom (1991), Vaughn, Elbaum y Schumm (1996), Farmer, Pearl y Van Acker (1996) Diehl, Lemerise, Caverly, Romsay y Roberts (1998) y Farmer, Van Acker, Pearl y Rodkin (1999) en lo social; y en lo académico con lo sugerido por Juvonen (1992),

Una cuestión interesante resulta del hecho de que los alumnos con y sin necesidades educativas especiales son similares en puntajes obtenidos del inventario de comportamiento social ante conflicto; dicha perspectiva es también común por parte de los maestros y de los propios alumnos. Esto coincide con lo mencionado por Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy (1988) quienes estudiaron las redes sociales y el comportamiento agresivo de alumnos de 4o. a 7o. grado, encontrando que los sujetos agresivos tienden a asociarse con otros sujetos agresivos; sin embargo, al analizar los grupos y selecciones recíprocas de “mejores amigos” se encontró que los sujetos

altamente agresivos no son diferentes de aquellos considerados como no agresivos en cuanto a membresía de grupo o ser un solitario o rechazado en la red social.

Otra de las preguntas iniciales de esta investigación habla sobre los cambios que se perciben en los alumnos con y sin necesidades educativas especiales; los resultados obtenidos sugieren que las apreciaciones que tienen los maestros y los alumnos sobre sí mismos en cuanto a sus comportamientos sociales, ante conflicto y académicos no varían significativamente en un período de seis meses. Lo anterior se confirma con los hallazgos de Neckerman (1996) acerca de la estabilidad de los grupos sociales, en donde los resultados proveen evidencia de que el grado de estabilidad del medio ambiente social del aula puede influir fuertemente en la estabilidad de los grupos sociales.

Finalmente, al hacer un análisis más minucioso de los inventarios y partiendo de los factores generados en cada uno de ellos las diferencias iniciales manifiestas en los inventarios de comportamientos sociales y académicos se conservan en sus factores. En lo referente a los factores sociales de emisión, recepción, interacciones sociales, efectividad, correspondencia y reciprocidad social, las diferencias son significativas a favor de los alumnos sin necesidades educativas especiales. Esto significa que se considera a los alumnos por parte de sus maestros y ellos se consideran a sí mismos que participan más en interacciones sociales, reciben mayor número de recepciones e inician más interacciones al emitir comportamientos hacia los compañeros, que sus parejas focales con necesidades especiales.

Además, se considera que los alumnos sin necesidades educativas especiales son más efectivos, es decir participan en un mayor número de interacciones sociales iniciadas por ellos mismos que sus compañeros sin necesidades especiales. Lo mismo ocurre con la correspondencia social, al verse a los alumnos sin necesidades especiales como sujetos que reciben un mayor número de comportamientos para participar en eventos sociales. Finalmente, en este mismo rubro, la reciprocidad social es mayor en estos alumnos que en los que tienen necesidades especiales, lo que plantea el hecho de que éstos últimos son alumnos que reciben más de lo que proporcionan en interacciones sociales.

En lo que se refiere a la cuestión académica, las diferencias encontradas entre ambos grupos de alumnos con y sin necesidades especiales sugieren que los alumnos sin necesidades especiales son considerados como más capaces o mejores en las asignaturas académicas y en las complementarias, incluso se les ve como más persistentes en sus actividades académicas e involucrados en un menor grado de actividades que les distraigan de su participación en los aprendizajes escolares.

3. La observación conductual de las interacciones sociales y las actividades académicas.

Al llegar a la inclusión de los datos obtenidos por medio de la observación de los sujetos con el apoyo del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, resumiríamos la información relevante:

- a) Los alumnos con y sin necesidades educativas especiales utilizan una cuarta parte de su tiempo en el aula para interactuar con los demás, y casi un 40% de su tiempo en la zona de juego.
- b) Hay mayor participación en actividades sociales de los alumnos sin necesidades educativas especiales que sus compañeros con este tipo de necesidad.
- c) Las actividades sociales conflictivas de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales son muy similares, de acuerdo los registros de observación obtenidos.
- d) Se confirma por medio de la observación conductual, que los alumnos con necesidades educativas especiales son menos efectivos socialmente que sus compañeros sin este tipo de necesidades.
- e) Se confirma que los alumnos sin necesidades educativas especiales son más capaces de responder a las iniciaciones de otros para el intercambio social que sus compañeros con necesidades especiales.
- f) En términos generales y con base en las observaciones conductuales, los alumnos con necesidades educativas especiales:
 1. participan en menos episodios generales que sus compañeros sin nee.
 2. Se involucran en un menor número de episodios sociales que sus parejas focales.
 3. Participan en episodios sociales en cantidad similar de eventos con adultos.
 4. Participan en un menor número de episodios sociales con los compañeros de grupo.

En general, la estrategia utilizada en la observación de las interacciones sociales de los alumnos en el aula permite identificar algunos de los mecanismos de la competencia social que orientan explicaciones en torno a las diferencias de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales que conviven en aulas de educación primaria.

Los resultados coinciden con los de Farmer et al (1996, 1999) quienes plantean que muchos estudiantes con discapacidad leve, tienen problemas en su comportamiento social, no son bien aceptados en las aulas generales y aunque este tipo de niños establece relaciones con otros, dichas relaciones a veces son problemáticas.

Aunque las diferencias significativas se muestran sólo en las categorías sociales consideradas por el SOC-IS, sería conveniente analizarlas integralmente con las fuentes de información complementarias de reportes de adultos y autorreportes de los alumnos e información derivada de la estructura social de los grupos, con el apoyo de los Mapas Sociocognitivos Compuestos.

4. Las interacciones sociales en ambientes escolares: la perspectiva de síntesis.

Al realizar la integración de los resultados establecería en términos generales:

Las comparaciones entre los datos proporcionados como número de afiliaciones en los mapas sociocognitivos compuestos y los obtenidos por medio de los inventarios de comportamientos sociales y académicos en sus versiones de reporte y autorreporte muestran correspondencia en algunos de los factores referidos a la interacción social. Así, por ejemplo, un alumno con necesidades educativas especiales con una cantidad menor de afiliaciones que su compañero sin necesidad educativa especial es probable que obtenga bajos puntajes en sus comportamientos sociales.

La información proporcionada por los maestros correlaciona en un grado un poco mayor que la proporcionada por los alumnos, aunque las correlaciones que se manifiestan en mayor grado son las que se establecen en el escenario: salón de clase. O sea que los maestros pueden informar más fácilmente de lo que ocurre en el aula en lo que se refiere a las interacciones sociales, más que lo que pudiera ocurrir en la zona de juego.

En el caso de los alumnos las correlaciones se identifican más en los factores referentes a la emisiones y a la actividad social, más que a identificar procesos un tanto más complejos como sería el saber qué tan efectivo es él mismo para iniciar intercambios sociales; cuestión que con los maestros no se presenta, aunque sean menores los índices de correlación en la zona de juego.

Al establecer las relaciones entre los factores del inventario de comportamientos sociales y académicos y las categorías observadas con el SOC-IS, se tiene que el escenario en donde se identifica un mayor número de relaciones es el salón de clase, quizá porque sean donde conviven más tiempo los alumnos con sus maestros, aunque de cierta manera regulados por las actividades académicas que tienen que realizarse en el aula.

Los índices de correlación continúan siendo un poco más altos en los reportes de los maestros a los que se encuentran en los datos obtenidos de los autorreportes de los alumnos, aunque parece ser que la mayoría de las categorías de comportamiento social observadas en los alumnos coinciden con

los factores percibidos por los maestros y los alumnos, incluyendo las referidas a los índices de correspondencia, efectividad y reciprocidad social.

Aunque pudiera considerarse al adulto como mejor informante, lo anterior parece indicar que si un alumno con necesidades educativas especiales se percibe a sí mismo como una persona con baja efectividad social, así lo percibe su maestro y el observador a través de las categorías específicas. O sea que si él considera que los compañeros de su grupo le responden en pocas ocasiones a las iniciativas de relación social con ellos; es probable que su maestro también así lo perciba e incluso un observador entrenado, ajeno al grupo, también registre con el apoyo de un sistema de observación, pocas iniciativas de éxito para iniciar intercambios sociales con otros compañeros.

Finalmente, al establecer correlaciones entre el número de afiliaciones de los sujetos focales y las categorías del sistema de observación conductual de las interacciones sociales, se generan algunos índices significativos, principalmente en el área de actividad social. Esto parecería significar que los alumnos con mayor número de afiliaciones, podrían establecer más intercambios sociales, los cuales son registrados por un observador externo.

Recomendaciones para estudios futuros.

A partir de los resultados obtenidos, se hacen una serie de recomendaciones para estudios futuros de las interacciones sociales en escenarios escolares:

1. Las fuentes de información compatibles y complementarias obtenidas de los compañeros del grupo y los datos de registros observacionales permiten confrontar, analizar y explicar aquellas situaciones específicas que ocurren en los escenarios escolares. Con ello se pueden superar las limitaciones que pudieran derivarse del uso exclusivo de información basada en autorreportes de los alumnos y en los reportes de los maestros.

2. El seguimiento desde diferentes ángulos, en distintos tiempos y escenarios, con una perspectiva holística aporta una riqueza de fuentes, datos y ambientes que le proporcionan a un estudio integral una mayor profundización de las cualidades de un determinado número de sujetos que se consideren en un estudio de esta naturaleza, es decir, no importan tanto el número de sujetos si de ellos se tienen datos de una calidad y riqueza que permitan explicar el objeto de estudio.

3. Las condiciones escolares, los sujetos y las facilidades otorgadas para la realización del estudio, además de una serie de características de contexto y del propio alumno, es decir, el ambiente natural, es un aspecto que debe ser

tomado en cuenta al realizar, recabar e interpretar la información y los resultados.

4. El análisis de la información de los alumnos con necesidades educativas especiales no se puede completar hasta llegar a la especificidad del tipo de necesidad educativa que posee cada uno de ellos; además de incluir, desde esta misma perspectiva holística, aquella información del contexto, de los sujetos con quien interactúa y de los tiempos en que ello ocurre.

5. Un análisis más minucioso de los actores que tienen relación directa con estos alumnos y un seguimiento más amplio permitirán una mayor profundización en las explicaciones futuras que se den a la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Implicaciones

Los resultados obtenidos contienen una serie de implicaciones de tipo teórico y metodológico para el estudio y el desarrollo de alternativas de atención del área social de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

Las implicaciones metodológicas se derivan a través del análisis con indicadores múltiples que permiten encontrar orden y congruencia o incluso complementar información obtenida por medio de distintas herramientas y/o perspectivas que pudieran convertirse en complemento de información relevante que explique de manera global un fenómeno psicológico y social.

En lo conceptual se puede encontrar una vía de acceso al estudio del desarrollo desde una perspectiva de síntesis con opciones de trabajos múltiples y complementarios que expliquen como en este caso, el desarrollo social de los niños con ciertas características y en ciertas condiciones específicas.

En el ámbito educativo se plantea la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas que sean acordes a las necesidades reales que se detectan en los ambientes escolares. Al tomarse en cuenta trabajos que aborden el desarrollo del área social de los alumnos, y en este caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, se poseen elementos para modificar de manera sustancial las prácticas docentes encaminadas a una real integración educativa de los niños.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en Soto, F.J. y López, J.A. (Coords). Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid. Narcea.
- Alba, R. D. COMPLT. (1972). A program for analyzing sociometric data and clustering similarity matrices. *Behavioral Science*. 17, 566-567.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1986). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Traducción: Ma. Teresa Anguera y Angel Blanco. Ediciones Morata. Madrid.
- Barga, N. K. (1996). Students with Learning Disabilities in Education: managing a disability. *Journal of Learning Disabilities*. 29 (4), 413-421.
- Blanco, V.A., Santoyo, V.C., y Espinosa, A.M.C. (no publicado) *Un análisis de generalizabilidad del SOC-IS*.
- Brennan, W. (1988). El currículo y las necesidades especiales. *El currículo para niños con necesidades especiales*. España, Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1944a). A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry*, 6, 363-397
- Bronfenbrenner, U. (1944b). A constant frame of reference for sociometric research: Part 2. Experiment and inference. *Sociometry*, 7, 40-75
- Bursuck W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 188 - 194.
- Cairns, R.B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994). *Lifeliness and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (1988). The sociogenesis of self concepts. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, and M. Moorehouse (Eds.), *Persons in social context.: Developmental Processes*, (pp 181-202). New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S. & Gariépy, J.L. (1988). Social network and aggressive behavior: peer support o peer rejection?. *Developmental Psychology*, 24, 815-123.
- Cairns, R.T., Elder, G.H. y Costello, E.J. (1996). *Developmental science*. Cambridge University Press.
- Cairns, R.B. Gariépy, L., y Kindermann, T. (1991). Identifying social networks in natural settings. *Psychological Bulletin*, 76, 445-457
- Cairns, R.B. Leung, M.C., Buchanan y Cairns, B.D. (1995). Friendships and social network in childhood and adolescence: fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66. 1330-1345.
- Cairns, R.B. Leung, M.C, Buchanan y Cairns, B.D. (Forthcoming). The short-term stability of social cluster and social affiliations in school children.
- Cairns, R.B., Leung, M.Ch., Gest, S.D. y Cairns, B. (1995). A brief method for assessing social development: structure, reliability, stability, and developmental validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behavior Research and Therapy*, 33, 725-36.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E., y Cairns, B.D. (1985). Social Structure and social cognition in early adolescence: affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*. 5. 339-355.
- Cairns, R.B., Santoyo, V.C., Ferguson, L. y Cairns, B.D. (1991). Integración de información interaccional y contextual: el procedimiento de las observaciones sincrónicas. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17, 105-120.
- Cairns, R.T., Santoyo, V.C., y Holly, K.A. (1994). Aggressive escalation: toward a developmental analysis. In M. Potegal y J. Knutson (Eds) *Escalation of agresión: biological an social proceses*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns, R.B., Xie, H., & Leung., M.C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. *New directions for Child Development*, 80, 25-53.

- Casanova, M. A. (1991). *La sociometría en el aula. La muralla. Colección Aula abierta.* Madrid.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Cappelletti, H. (1982). Dimension and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Cole, D. A., Martin, J.M., Powers, B., and Truglio, R. (1996). Modeling Causal Relations Between Academic and Social Competence and Depression: A Multitrait-Multimethod Longitudinal Study of Children. *Journal of Abnormal Psychology*. APA, 105, 2, 258-270.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society.* Glencoe, ILL.; Free Press.
- Coleman, J. Michael, McItam, Laura A. & Minett Ann M. (1992). Similarities in the social competences of Learning Disabled and Low Achieving Elementary School Children. *Journal of Learning Disabilities*, 25,0, Dec. 1992 pp 671 - 677.
- Diehl, D., Lemerise, E., Coverly S., Ramsay, S. & Robert, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of educational psychology*, 90, 3, 506- 515.
- Díez A. A., y Huete, A. S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 60, 15-17.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaske, C. y Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51,2, (213).
- Durkheim, E. (1951). *Suicide.* New York: Free Press.
- Eckerman, C.O. (1993). Imitation and toddler achievement of co-ordinated action with others. In UJ. Nadel y Camaioni (Eds). *New perspectives in early communicative development.* (pp. 116-156). New York: Routledge.
- Eder, D. & Hallinan, M.T. (1978). Sex differences in childrens friendships. *American Sociological Review*, 43, 237-250.
- Elder, G.H., Jr (1995). The life course paradigm: social change and individual development. In P. Moen, G.H. Elder, Jr., y K. Lüscher (Eds) *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp 101-139) Washington, DE: American Psychological Association.
- Fabián, T. A.L., y Santoyo, V.C. (1998). Patrones de organización del comportamiento en el aula: un estudio longitudinal de la interferencia social. *La psicología social en México*, 8, 363-368.

- Farmer, E. & Farmer, T.W. (1999). The role of schools in outcomes for youth: implications for childrens mental health services research. *Journal of child and family studies*, 8, (4), pp 377-396.
- Farmer T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis, perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 30, 232-256.
- Farmer, T. W., Van Acker, R., Pearl, R. & Rodkin, P.C. (1999). Social Networks and peer-assessed problem behavior in elementary classrooms: students with and without disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 4, 244 - 256.
- Farmer, T.W. y Cairns, R.B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral Disorders*, 16, 288-298.
- Farmer, T.W. y Rodkin, P.C. (1996). The social network centrality perspective. *Social Development*, 5, 174-188.
- Feiring, C. y Lewis, M. (1991). The transition from middle childhood to early adolescence sex differences in the social network and perceived self-competence. *Sex Roles*. 25, 489-509
- García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. M., Fernández, T. L., Mustri, D. A., Puga, V. R. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. SEP. Cooperación Española. México.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. y Hartup, W. W. (1998). Classroom social position: Common and unique features of number of friendships, social network centrality. *Social Development*, 9, 2-25.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aulas de innovación educativa*, 81, 73-78.
- Goldfried, M.R., y d'Zurilla, T.J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C.D. Spielberger, (Ed.) *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1, pp. 151-196). New York: Academic Press.
- Gordillo, P. y Santoyo, V.C. (1990). Evaluación de la calidad del medio ambiente familiar de niños de diferente nivel socioeconómico, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3, pp. 183-193, México.

- Guajardo, E. (1999). La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales. Conferencia Magistral. *Foro: "Integración educativa: un compromiso de todos"*. Guadalajara, Enero de 1999.
- Guralnick, M.J., & Weinhouse, E.M. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development of characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815-827.
- Hallinan, M.T. y Smith, S.S. (1989). Estructural effects on childrens friendships and cliques. *Social Psychology Quarterly*, 4, 22-54.
- Hartup. W. N. & Van Lieshout, C.F.M. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*. 46:655-87
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. 5a. ed, Prentice Hall Iberia, Madrid.
- Heil, G. H. y White, H. C. (1976). An algorithm for finding simultaneous homomorphic correspondence between graphs and their image graphs. *Behavioral Science*. 21, 26-35.
- Hubbard, J. A. and Coie, J.D. (1994). *Emotional correlates of social competence in children's peer relationships*. Unpublished manuscript. Duke University, Durham, N.C.
- Joreskog, K. G. Y Sorbom, D. (1985). *Lisrel VI analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Mooresville, Ind. Scientific Software.
- Juvonen, J., & Bear.G. (1992). Social Adjustment of children with and without Learning Disabilities in Integrated Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 322-330.
- Kandel, D. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84, 427-436.
- Kantor, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kavale, A. & Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, (3) 226-234.
- Kindermann, T.A. (1993). Natural peer groups as context for individual development. The case of childrens motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.

- Ladd, G.W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill- Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Leung, M-C. (1993). *Social cognition and social networks of Chinese school children in Hong Kong*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina at Chapel Hill: Chapel Hill, North Carolina.
- López, M. J. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, 181-207.
- López, M. M. (1986). *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Madrid, arcea, S.A.
- Lus, María Angélica. (1977). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Serie Cuestiones de Educación, Paidós, Argentina, 376.
- Magnusson, D. (1988). Individual development in paths through life: Vol 1. A longitudinal study. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Magnusson, D. (1995). Individual development: a holistic integrated model. In P. Moen, G.H. Elder Jr., y K. Luscher (Eds) *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp19-60) Washington, DC: American Psychological Association.
- Mamlin, N. and Harns, K. R. (1998). Elementary teachers Referral to special educative in Light of inclusion and referal: "Eveny Child Is here to learn.... But some of these children are in Real trouble", *Journal of Eduactional Psychology*, 90, 3 pp. 385 - 396.
- Marchesi, A., Coll, C y Palacios, J. (1996). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Psicología. Madrid, 1996.
- Margalit, M. (1989). Academic Competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 22,1, pp 41-45.
- Mata, S. (2001). *Educación Especial. Enfoques conceptuales y de investigación*. Grupo editorial universitario. Granada España.
- Mathur, S. & Rutherford, R. B. Jr. (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research Issues and Needs. *Behavioral Disorders*, 22 (1), 21 -28.

- McConnell, S., & Odom, S.L (1991). *A performance -based assessment of social competence of young children with disabilities*. Paper presented at the Biennial Conference of the Society for Research in Child Development. Seattle, WA.
- McFall, R.M. y Dodge, K.A. (1982). Self-management and interpersonal skills learning. In P. Karoly y F.H. Kanfer (Eds.) *Self-management and behavior change*, pp. 353-392.
- Monereo, C. (1988). Estrategias de intervención para la modificación de actitudes hacia la integración escolar. En Varios: *Areas de Intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar*. Universidad de Barcelona, 37-82.
- Montemayor, R. y Van Komen, R. (1985). The development of sex differences in friendship patterns and peer groups structure during adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, 285-294.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous an Mental Disease Publishing Co.
- Neckerman, H. J. (1992). Ontogeny on friendships: stability and change. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social development*, 5, 2
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities kcompared to classmates of lox and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-88.
- Oden, S. (1987). Alternative perspectives in Children's peer relationships, in *Integrative processes and socialization: early to middle childhood*, edited by: T.D. Yawkey and J.E. Johnson. Elmsford, N.J.; L. Erlbaum, Inc. 112-124.
- Odom, S.L., McConnell, S.R., McEvoy, M.A.(1992). *Social competence of young children with disabilities*. Issues and Strategies por Intervention. Paul H. Brookes Publishing Co. Maryland, 1992.

- Paredes, T.V. y Santoyo, V.C., (1998). Mecanismos conductuales en la regulación de mapas socioconductuales. *La psicología social en México*, 8, 489-494.
- Parilla, L. A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y Formación*. Cincel, Argentina.
- Pearl, R. and Bryan, T. (1992). Students expectations about peer pressure to engage in misconduct. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 9 pp 582-582,597.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometris status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Pellegrini, A.D. y Glickman, C.D. (1990). Measuring Kindergarden's social competence. *Young Children*. 40-44.
- Pérez, Q.S. (1997). *Patrones de ajuste de niños con incapacidades en el aprendizaje*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona.
- Pulido, R.M., Fabián, T.A.L., y Santoyo, V.C. (1998). El estudio diferencial de las redes sociales: factores microrregulatorios y de desarrollo. *La psicología social en México*, 7, 461-466.
- Putallaz, M.M. y Gottman, J.M. (1983). Social relationship problems in children: An approach to intervention. In B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.) *Advances in clinical child psychology*, 6, pp. 1-25).
- Raydell, A. Hagekull, B. y Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology*, 33, 5, pp. 824- 833.
- Reyes, L. I., (1996). La medición de la personalidad en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12, 1 - 2.
- Rubio, P. y Santoyo V. C. (en preparación) *Inventario sobre habilidades sociales derivado del SOC-IS: Reporte del maestro y autorreporte del alumno*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Santoyo, V.C. (1997). La investigación sobre la regulación de las interacciones sociales en "La psicología en México hoy: tópicos de investigación. Susana

- Rodríguez. Coordinadora. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. 267-273.
- Santoyo, V.C. (1996). Behavioral Assessment of Social Interactions in Natural Settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (2) 124-131.
- Santoyo, V.C. (1994). Sociometría conductual: El diseño de mapas socioconductuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, (2) 183-205.
- Santoyo, V. C. (1992). El análisis contextual de la equidad: un proceso de elección interdependiente. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoyo, V.C., y Espinosa, A.M.C. (1987). Un sistema de observación conductual de interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 13, 235-253.
- Santoyo, V.C., y Espinosa, A.M.C. (1990). Interacción social en escenarios preescolares: aspectos metodológicos y conceptuales. *Revista Mexicana de Psicología*, 7, 25-36.
- Santoyo, V.C.; y Espinosa, A.M.C. (1988). El análisis conductual de las preferencias sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 14, 23-29.
- Santoyo, V.C.; y Espinosa, A.M.C. (1990). Interacción social en escenarios preescolares: aspectos metodológicos y conceptuales. *Revista Mexicana de Psicología*, 7, 25-36.
- Santoyo, V.C., Espinosa, M.C., Bachá, G. (1994). Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: Calidad, dirección, contenido, contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 1, 55-68.
- Santoyo, V.C., Espinosa, M.C. y Cáceres, A.S. (1986). Transformación de patrones de interacción social: una alternativa de análisis. Presentado en el VIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Marzo, 12. Veracruz, Ver.
- Santoyo, V.C., Espinosa, A.M.C. y Fabián, T. A. (1995). Sobre el problema de la convergencia entre diferentes fuentes de información concernientes a la competencia interpersonal. *Ponencia del VII Congreso Mexicano de Psicología*. D.F.

- Santoyo, V.C. Espinosa, M.C., Vega, V.Z., Ortega, S.V. y Fabián, T.A.L. (1996). Un estudio conductual sobre las redes sociales en escenarios escolares. *La Psicología Social en México*, 6, 369-374.
- Santoyo, V. C. y López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México, Trillas: Sociedad Mexicana de la Conducta. 1990
- Santoyo, V.C. y Martínez N. (1989). Efectos de la inequidad de reforzamiento sobre la elección de intercambios sociales, en *Revista Sonorense de Psicología*, 3, pp. 130-146, Hermosillo, Sonora.
- Santoyo, V.C., Espinosa, M.C. y Maciel, O., (1996). Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 13. 1, 63-74.
- SEP. (2002). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. México.
- SEP. (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México.
- SEP. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 2*. “Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación”, México.
- SEP. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3*. “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, México.
- SEP. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4* “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular”, México.
- SEP. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 6* “Proyecto General de Educación Especial, Pautas de Organización”, México.
- SEP. (1998). *Necesidades Educativas Especiales*. Licenciatura en Educación. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.
- SEP-SNTE. (1997). *Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales*. Equidad para la Diversidad. México.
- SeyC. (2001). Información básica para el Programa de fortalecimiento de la Educación Especial. Manuscrito. Chihuahua, Chih.
- Sktirk, T. M. (1995). *Disability and democracy: Reconstructin (Special) education for postmodernity*. Teacher College Press, Columbia University, New York.

- Strain, P.S., (1983). Identification of social skill curriculum targets for severely handicapped children in mainstreamed preschools. *Applied Research in Mental Retardation*. 4, 369-382.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In J. P. Curran y P.M. Monti (Eds.) *Social skills training*, pp. 399-428 New York: Guilford.
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education*. Salamanca, Spain.
- UNESCO. (2000). Including the excluded: one school for all. *Education for All*. EFA. Bulletin published by UNESCO: No. 32, 3-18.
- UPN. *Educación e Integración*. Antología Básica. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1994. México.
- Valsiner, J. (1987). Culture and development of childrens actino: a cultural-historical theory of developmental psychology. Chichester, England: Wiley.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.
- Vaughn, S. Elbaum, B.E. and Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, pp. 598- 608.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. London, HMSO.
- Waters, E., y Srout, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- White, R.C. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 3, 79-97.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1999). Social networks and configurations in inner-city schools: aggression popularity, and implications for students with EBD: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (3) 258-15.

APENDICE 1

- A. HOJA CON INSTRUCCIONES DE INVENTARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES Y ACADEMICOS. VERSIÓN PARA MAESTROS.
- B. INVENTARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES DE LOS ALUMNOS DERIVADO DEL SISTEMA DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES (SOCIS). VERSIÓN DE AUTORREPORTE.
- C. INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS SOCIALES ANTE CONFLICTOS DERIVADO DEL SISTEMA DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES (SOCIS). VERSIÓN DE AUTORREPORTE.
- D. INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS ACADÉMICOS DERIVADO DEL SISTEMA DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES (SOCIS) VERSIÓN DE AUTORREPORTE.¹

¹ En proceso de Registro de Derechos de Autor.

A. HOJA CON INSTRUCCIONES DE INVENTARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES Y ACADEMICOS. VERSIÓN PARA MAESTROS.

INSTRUCCIONES:

El siguiente inventario contiene una serie de enunciados en pareja, que hacen referencia al comportamiento social de los alumnos dentro y fuera del salón de clase. Le agradecemos que responda en cada uno de ellos, anotando una "X" de acuerdo a qué tanto se aproxima el enunciado al comportamiento real del alumno que se considera como sujeto de este inventario.

Por favor no deje casillas en blanco y recuerde anotar el nombre del alumno al principio.

A continuación le presentamos dos ejemplos.

EJEMPLO 1.

Siempre se integra a equipos de trabajo. Nunca les habla a otros niños.

Esto significa que el alumno la mayoría de las veces se integra a los equipos de trabajo.

EJEMPLO 2.

Nunca falta a la escuela. Siempre falta a la escuela.

Esto significa que el alumno nunca falta a la escuela.

Para aclarar alguna duda o pregunta, por favor diríjase a la persona que le hizo entrega de los inventarios.

Gracias por su participación.

B. INVENTARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES DERIVADO DEL SISTEMA DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES. (SOC-IS)
 Versión de autorreporte.

Mi nombre _____

Siempre les hablo a otros niños en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca les hablo a otros niños en el recreo.
Siempre me hablan otros niños cuando estamos en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca me hablan otros niños cuando estamos en el salón.
Nunca me junto con el maestro en el recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre me junto con el maestro en el recreo
Siempre doy en el recreo lo que recibo de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca doy en el recreo lo que recibo de los demás.
Nunca hago en el salón lo que los demás proponen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre hago en el salón lo que los demás proponen.
Nunca me junto con aquellos que me hablan en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre me junto con aquellos que me hablan en el recreo.
Siempre les hablo a otros niños en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca les hablo a otros niños en el salón.
Siempre juego con otros cuando estamos en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca juego con otros cuando estamos en el recreo.
Nunca ando solo (a) en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre ando solo (a) en el salón.
Siempre invito a jugar a otros niños en el recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca invito a jugar a otros niños en el recreo.
Siempre me junto con las niñas en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca me junto con las niñas en el recreo.
Nunca trabajo con otros en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre trabajo con otros en el salón.
Siempre les devuelvo el favor a quienes me hacen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca les devuelvo el favor a quienes me hacen un favor en

un favor en el salón.

Siempre me junto con el maestro en el salón.

Siempre me hablan otros niños cuando estamos en el recreo.

Siempre me hacen caso cuando les hablo a los demás en el recreo.

Nunca juego solo (a) en el recreo.

Siempre hago en el salón lo que los demás proponen.

Nunca me junto con las niñas en el salón.

Nunca me junto con aquellos que me hablan en el salón.

Siempre hago las cosas solo (a) en el salón.

Siempre que estamos en el recreo, se juntan conmigo cuando les hablo.

Nunca me junto con los niños en el salón.

Siempre presto en el salón mis cosas, a quienes me prestan las suyas.

Siempre me hacen caso en el salón cuando les hablo a los demás.

Nunca ando solo (a) en el recreo.

Nunca les hago caso a los demás cuando me hablan

el salón.

Nunca me junto con el maestro en el salón.

Nunca me hablan otros niños cuando estamos en el recreo.

Nunca me hacen caso cuando les hablo a los demás en el recreo.

Siempre juego solo (a) en el recreo.

Nunca hago en el salón lo que los demás proponen.

Siempre me junto con las niñas en el salón.

Siempre me junto con aquellos que me hablan en el salón.

Nunca hago las cosas solo (a) en el salón.

Nunca que estamos en el recreo, se juntan conmigo cuando les hablo.

Siempre me junto con los niños en el salón.

Nunca presto en el salón mis cosas, a quienes me prestan las suyas.

Nunca me hacen caso en el salón cuando les hablo a los demás.

Siempre ando solo (a) en el recreo.

Siempre les hago caso a los demás cuando me hablan en el

en el salón.

Siempre que estamos en el salón, se juntan conmigo cuando les hablo.

Siempre presto en el recreo mis juguetes a quienes me prestan los suyos.

Nunca me junto con los niños en el recreo.

Siempre saludo a los que me saludan en el salón.

Nunca juego con los niños que me invitan a jugar en el recreo

Siempre digo a qué jugar en el recreo y los demás aceptan.

Siempre tomo turnos en los juegos del recreo con los compañeros.

Siempre digo qué hacer en el salón y los demás aceptan.

Nunca juego solo, el juego de otros niños.

Nunca les hago caso a los demás cuando me hablan en el recreo.

Siempre tomo turnos en el salón con los compañeros.

Siempre invito a trabajar a otros niños en el salón.

Nunca participo con los niños que me invitan en el salón.

salón.

Nunca que estamos en el salón, se juntan conmigo cuando les hablo.

Nunca presto en el recreo mis juguetes a quienes me prestan los suyos.

Siempre me junto con los niños en el recreo.

Nunca saludo a los que me saludan en el salón.

Siempre juego con los niños que me invitan a jugar en el recreo

Nunca digo a qué jugar en el recreo y los demás aceptan.

Nunca tomo turnos en los juegos del recreo con los compañeros.

Nunca digo qué hacer en el salón y los demás aceptan.

Siempre juego solo, el juego de otros niños.

Siempre les hago caso a los demás cuando me hablan en el recreo.

Nunca tomo turnos en el salón con los compañeros.

Nunca invito a trabajar a otros niños en el salón.

Siempre participo con los niños que me invitan en el salón.

Siempre saludo a los que me saludan en el recreo.

Nunca saludo a los que me saludan en el recreo.

C. INVENTARIO SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES ANTE CONFLICTOS DERIVADO DEL SISTEMA DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES (SOC-IS). Versión de autorreporte

Mi nombre _____

Siempre molesto a los compañeros en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca molesto a los compañeros en el salón.
Siempre me insultan los compañeros cuando estamos en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca me insultan los compañeros cuando estamos en el recreo.
Nunca discuto con los compañeros en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre discuto con los compañeros en el recreo.
Siempre molesto al profesor (a) en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca molesto al profesor (a) en el salón.
Nunca insulto a los compañeros en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre insulto a los compañeros en el salón.
Siempre que me insultan en el salón les regreso el insulto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca que me insultan en el salón les regreso el insulto.
Nunca golpeo a los compañeros cuando estamos en recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre golpeo a los compañeros cuando estamos en recreo.
Siempre que me golpean en el recreo les regreso el golpe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca que me golpean en el recreo les regreso el golpe.
Nunca me golpean los compañeros cuando estamos en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre me golpean los compañeros cuando estamos en el recreo.
Nunca discuto con los compañeros en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre discuto con los compañeros en el salón.
Siempre comienzo peleas con los compañeros en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca comienzo peleas con los compañeros en el recreo.
Siempre molesto a los compañeros en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca molesto a los compañeros en el recreo.
Nunca me hacen sentir mal los compañeros cuando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre me hacen sentir mal los compañeros cuando

estamos en el salón.

Siempre que me golpean en el salón les regreso el golpe.

Siempre molesto al profesor (a) en el recreo.

Nunca golpeo a los compañeros cuando estamos en el salón.

Siempre hago sentir mal a los demás en el salón.

Nunca insulto a los compañeros en el recreo.

Siempre me insultan los compañeros en el salón.

Nunca me hacen sentir mal los compañeros cuando estamos en recreo.

Siempre comienzo peleas con los compañeros en el salón.

Nunca me molestan los compañeros en el recreo.

Nunca me golpean los compañeros cuando estamos en el salón.

Siempre que me insultan en el recreo les regreso el insulto.

Siempre hago sentir mal a los demás en el recreo.

Nunca me molestan los compañeros en el salón.

estamos en el salón.

Nunca que me golpean en el salón les regreso el golpe.

Nunca molesto al profesor (a) en el recreo.

Siempre golpeo a los compañeros cuando estamos en el salón.

Nunca hago sentir mal a los demás en el salón.

Siempre insulto a los compañeros en el recreo.

Nunca me insultan los compañeros en el salón.

Siempre me hacen sentir mal los compañeros cuando estamos en recreo.

Nunca comienzo peleas con los compañeros en el salón.

Siempre me molestan los compañeros en el recreo.

Siempre me golpean los compañeros cuando estamos en el salón.

Nunca que me insultan en el recreo les regreso el insulto.

Nunca hago sentir mal a los demás en el recreo.

Siempre me molestan los compañeros en el salón.

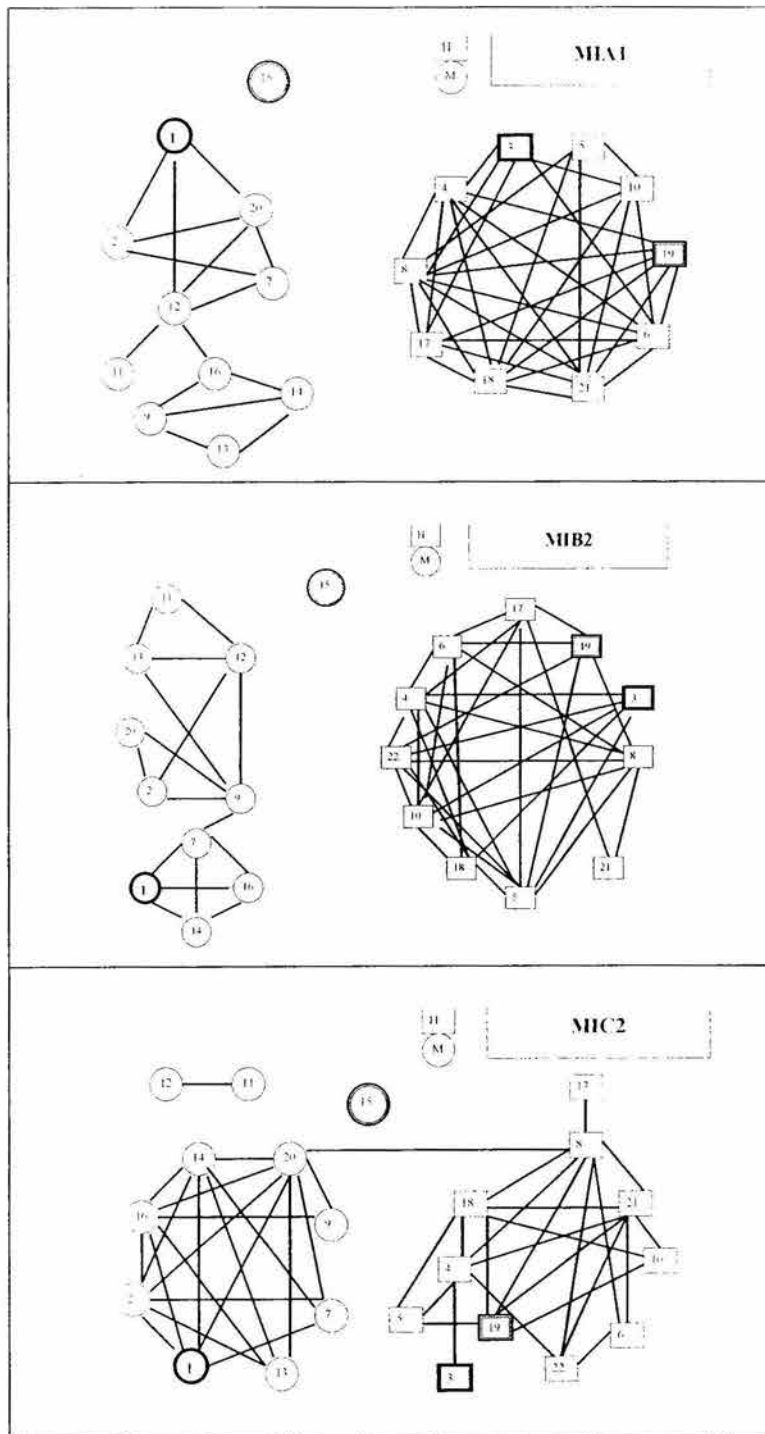
D. INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS ACADÉMICOS DERIVADO DEL SISTEMA DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES. (SOC-IS)
Versión de autorreporte

Nombre _____ Grado _____

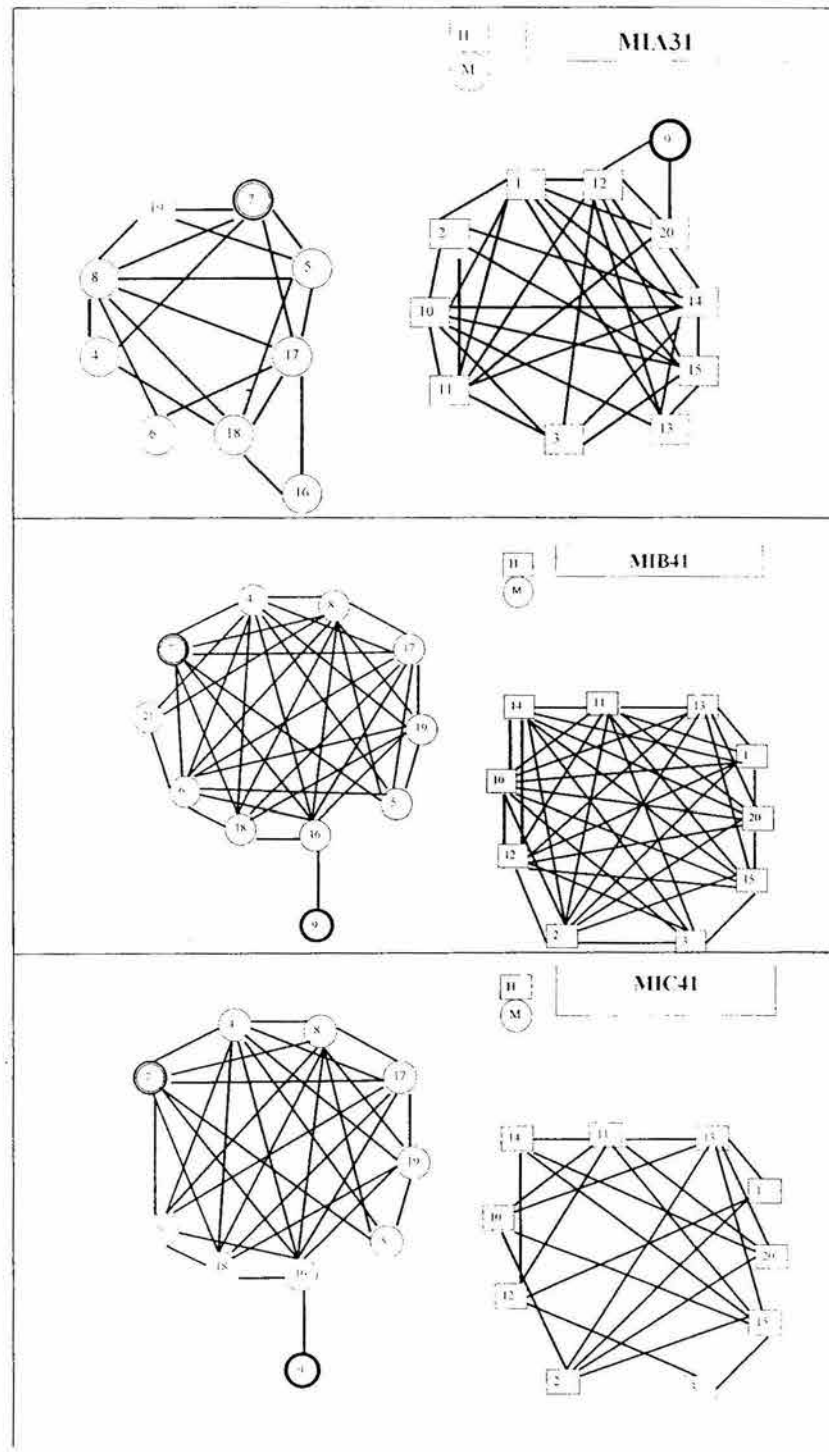
Siempre soy bueno (a) en español.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca soy bueno (a) en español.
Nunca cumpro con las tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre cumpro con las tareas.
Siempre soy bueno (a) en ciencias sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca soy bueno (a) en ciencias sociales.
Nunca pongo atención en clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre pongo atención en clases.
Nunca estudio para los exámenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre estudio para los exámenes.
Siempre soy bueno (a) en ciencias naturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca soy bueno (a) en ciencias naturales.
Nunca me aburro en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre me aburro en clase.
Siempre considero que soy un (a) buen (a) alumno (a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca considero que soy un (a) buen (a) alumno (a).
Siempre soy bueno (a) en matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca soy bueno (a) en matemáticas.
Nunca me eligen para actividades culturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre me eligen para actividades culturales.
Siempre me duermo en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca me duermo en clase.

Siempre contesto bien las preguntas que me hacen en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca contesto bien las preguntas que me hacen en clase.
Nunca participo en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre participo en clase.
Siempre soy bueno en los deportes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca soy bueno en los deportes.
Nunca hago bien los trabajos en la clase de dibujo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre hago bien los trabajos en la clase de dibujo.
Siempre me saco buenas calificaciones en música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca me saco buenas calificaciones en música.

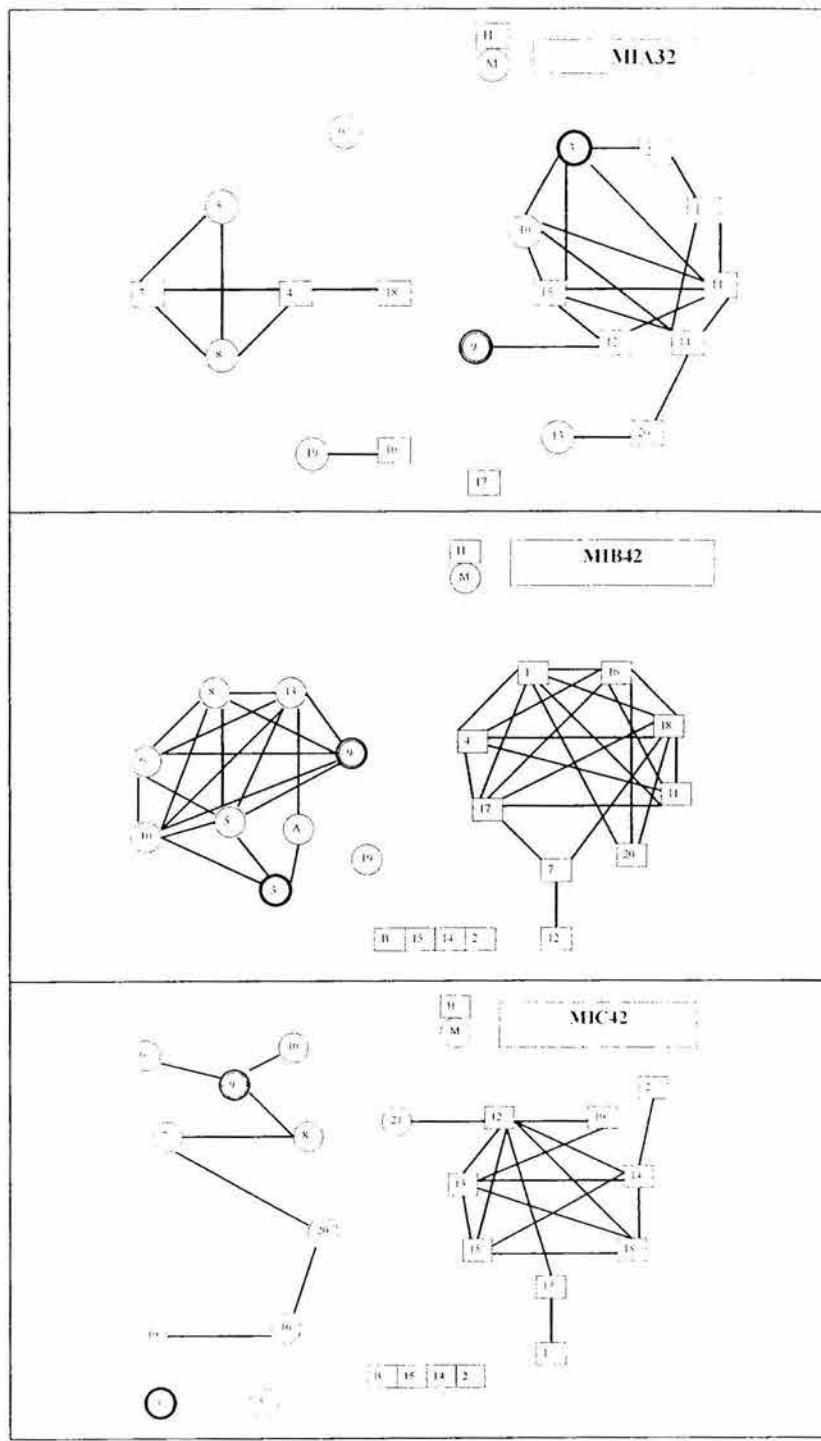
APÉNDICE 2
MAPAS SOCIOCÓGNITIVOS COMPUESTOS



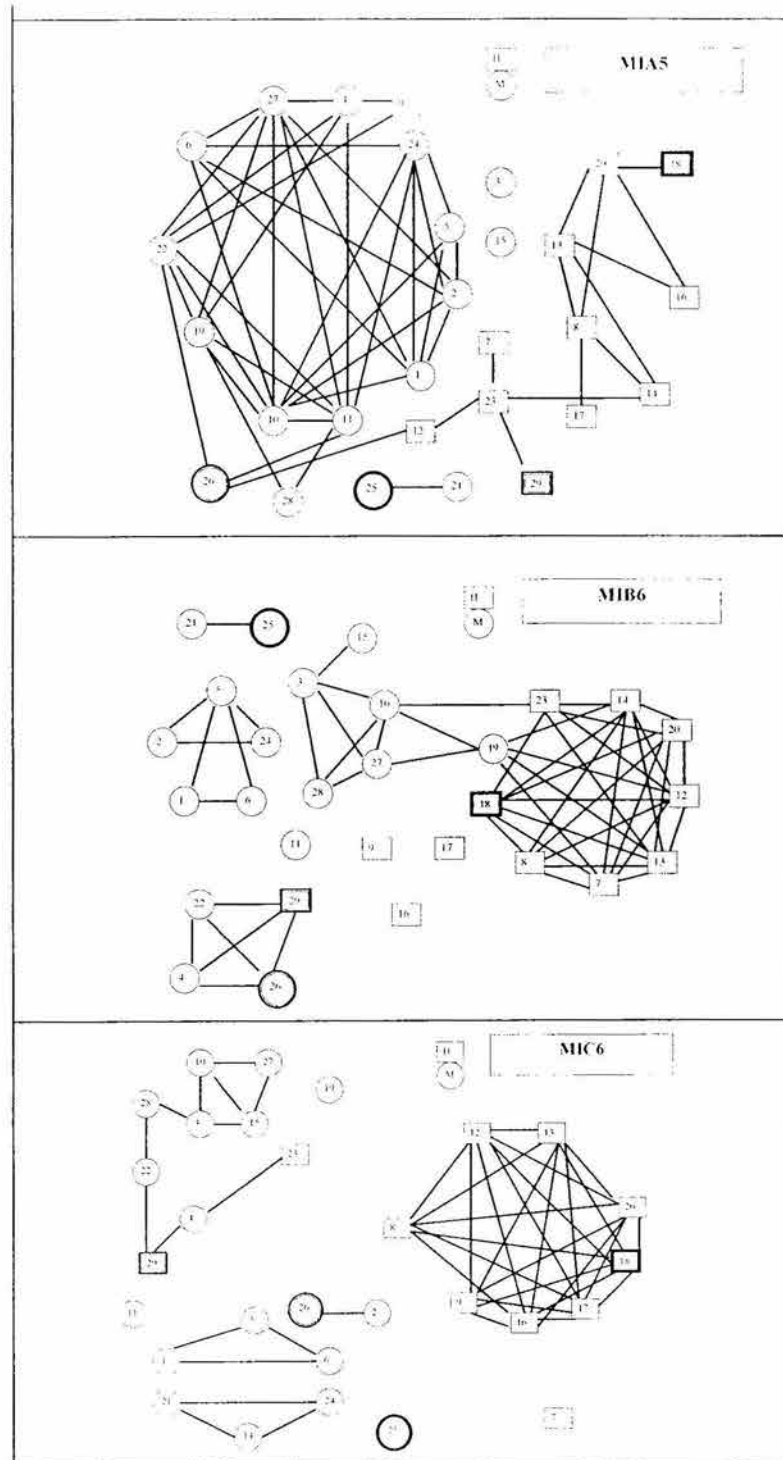
Mapas sociocognitivos compuestos de primero a segundo grado de la escuela A, en tres períodos de observación.



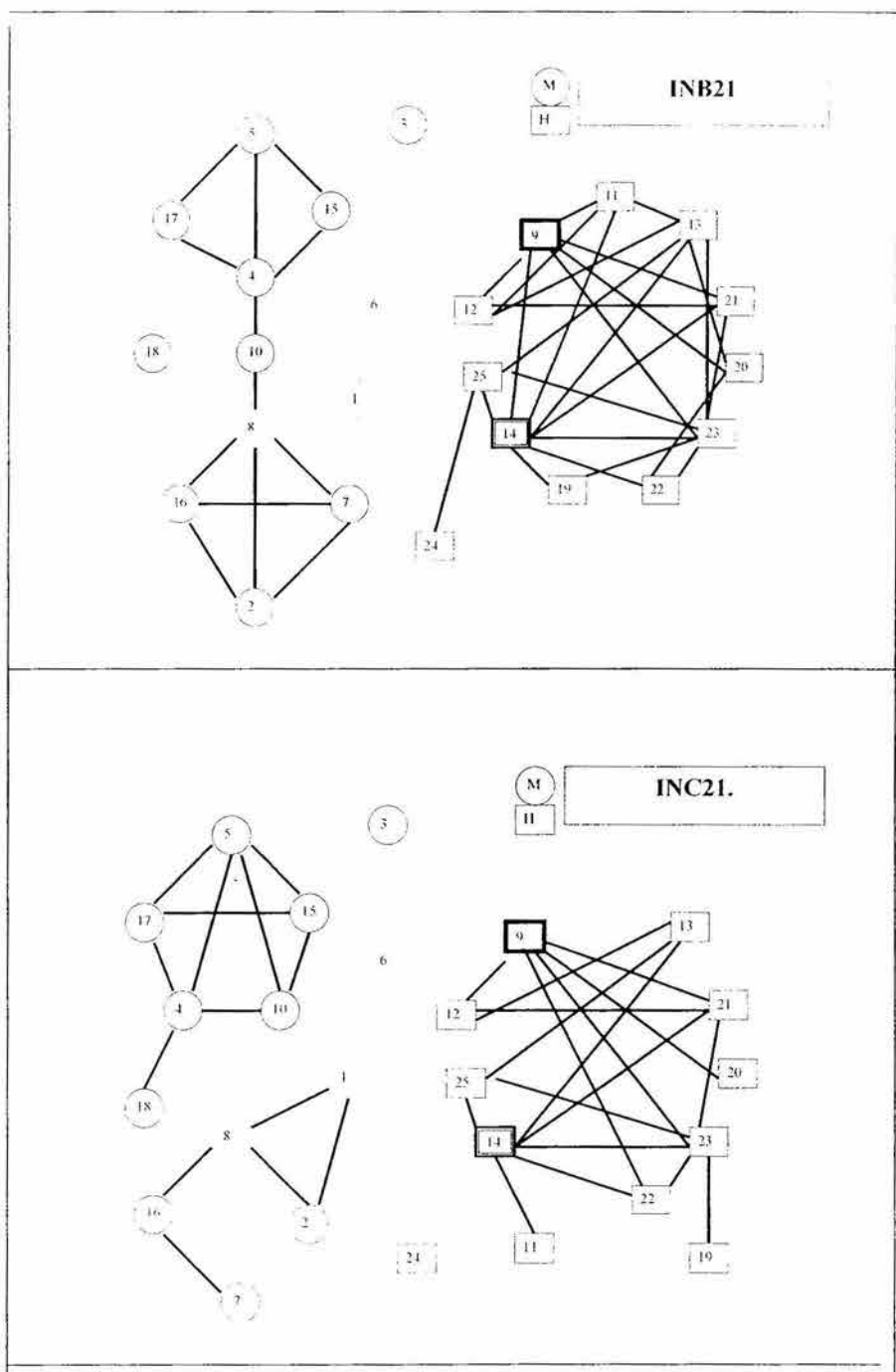
Mapas sociocognitivos compuestos de tercero a cuarto grado, grupo uno de la escuela A, en tres periodos de observación.



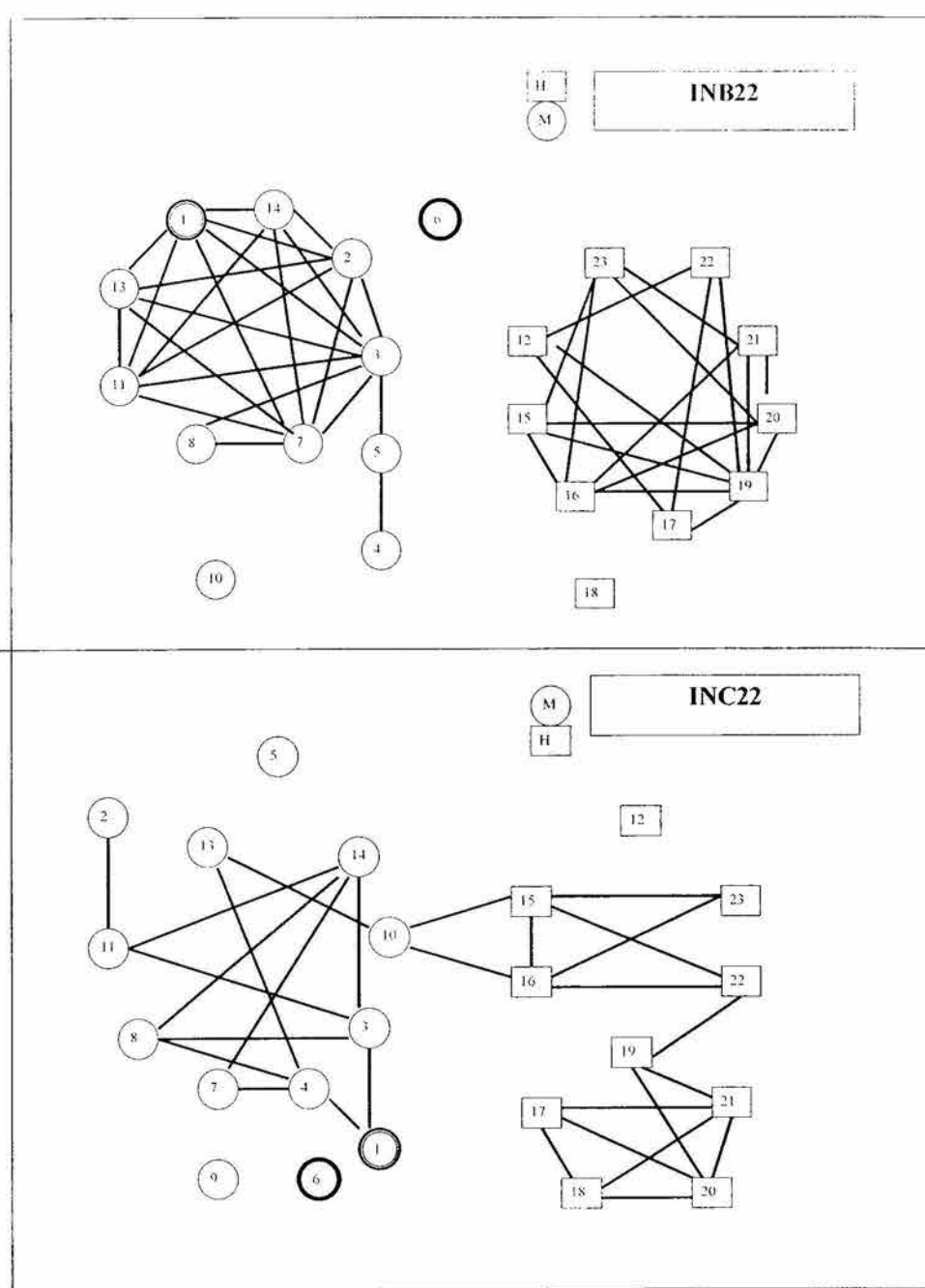
Mapas sociocognitivos compuestos de tercero a cuarto grado, grupo dos, de la escuela A, en tres periodos de observación.



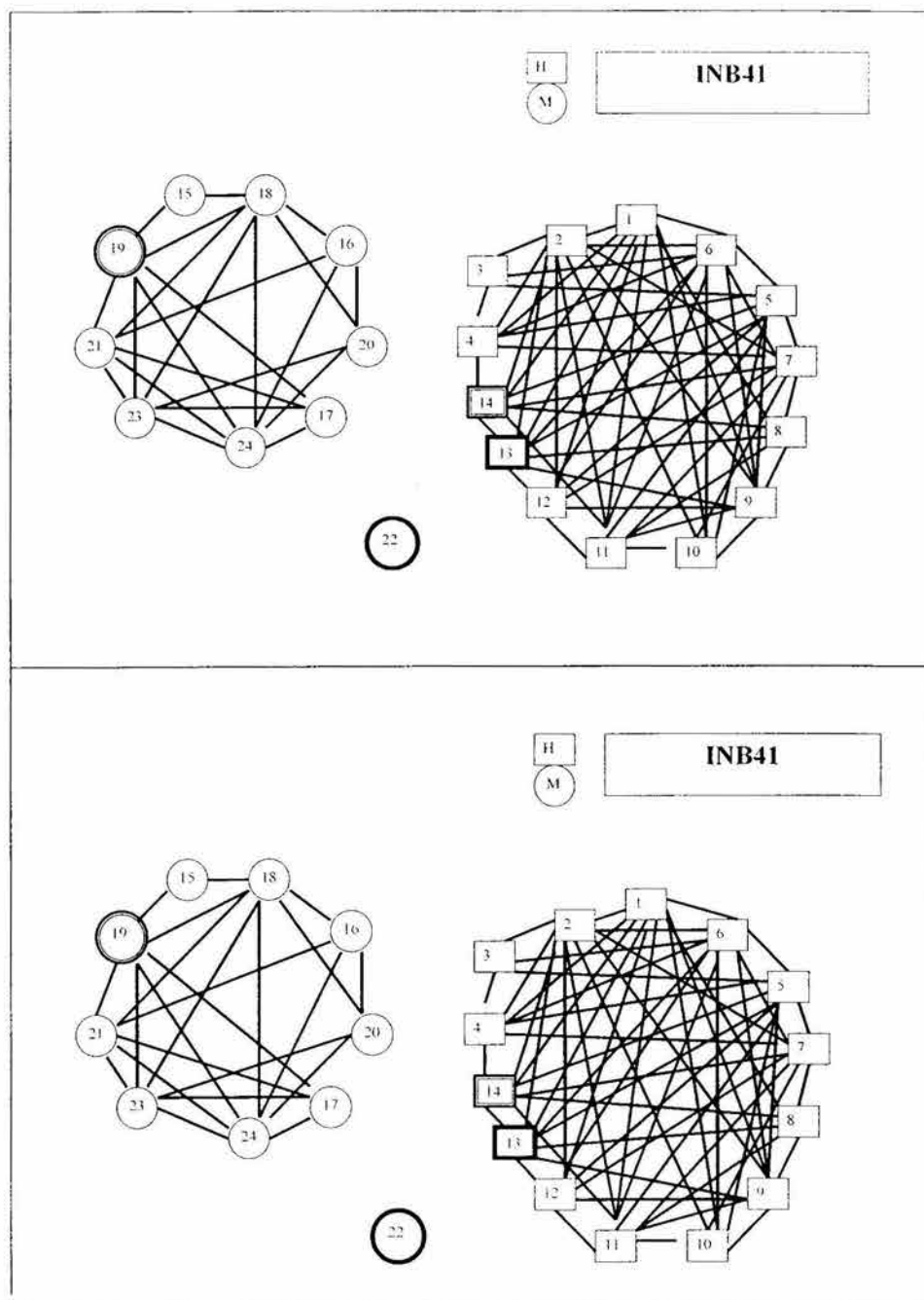
Mapas sociocognitivos compuestos de quinto a sexto grado de la escuela A, en tres periodos de observación.



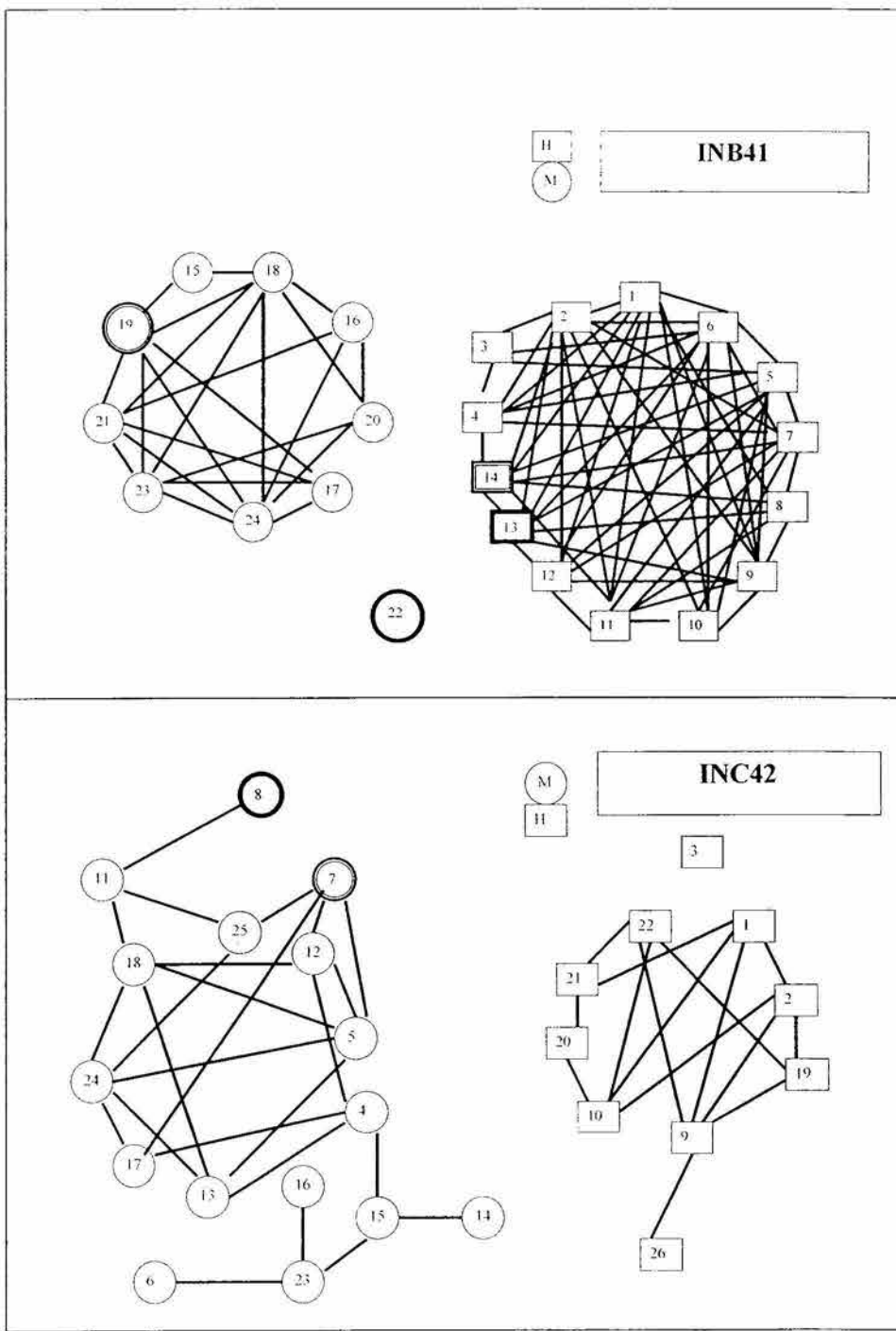
Mapas sociocognitivos compuestos de segundo grado, grupo 1, de la escuela B, en dos períodos de observación.



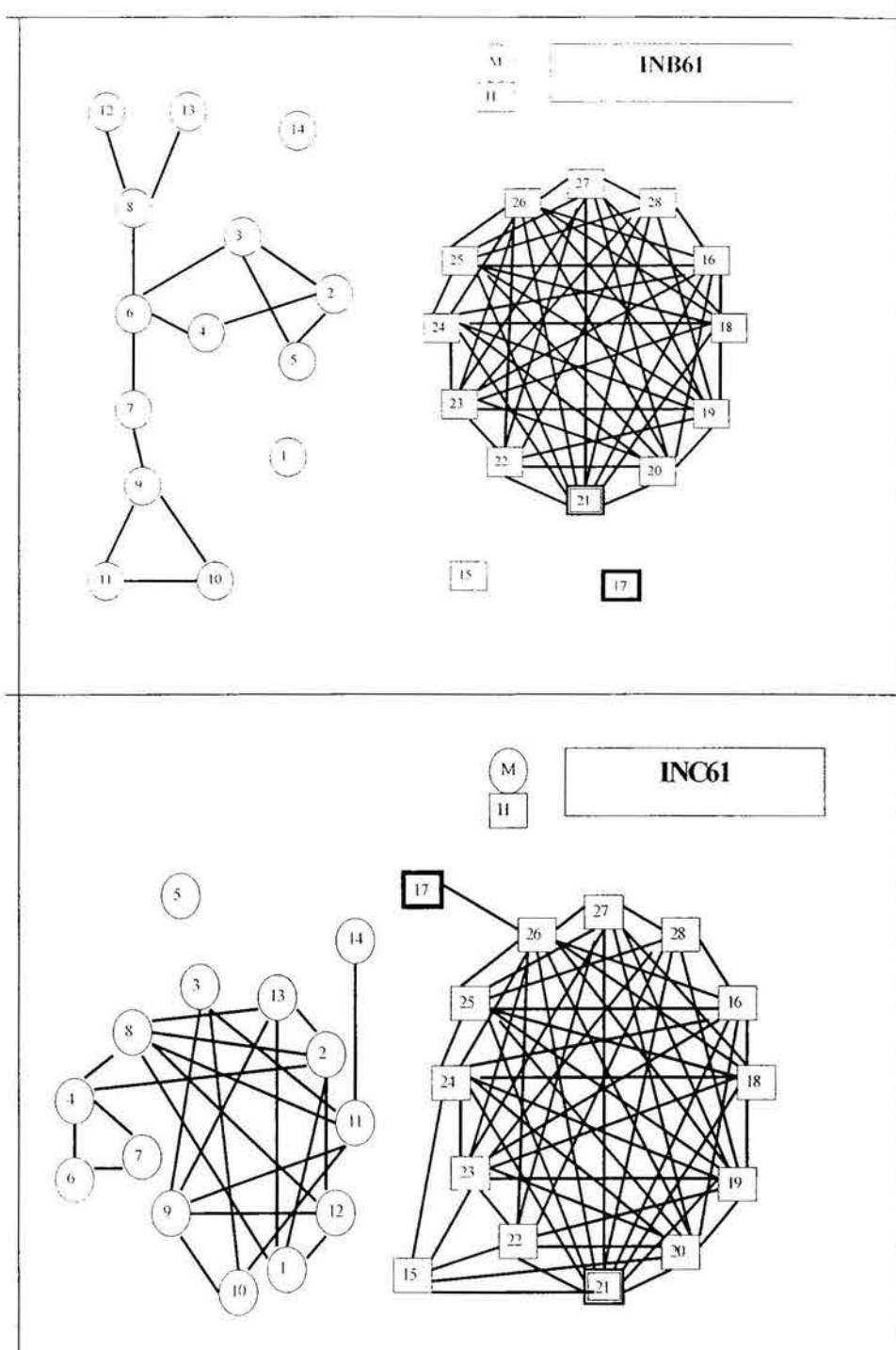
Mapas sociocognitivos compuestos de segundo grado, grupo dos, de la escuela B, en dos períodos de observación.



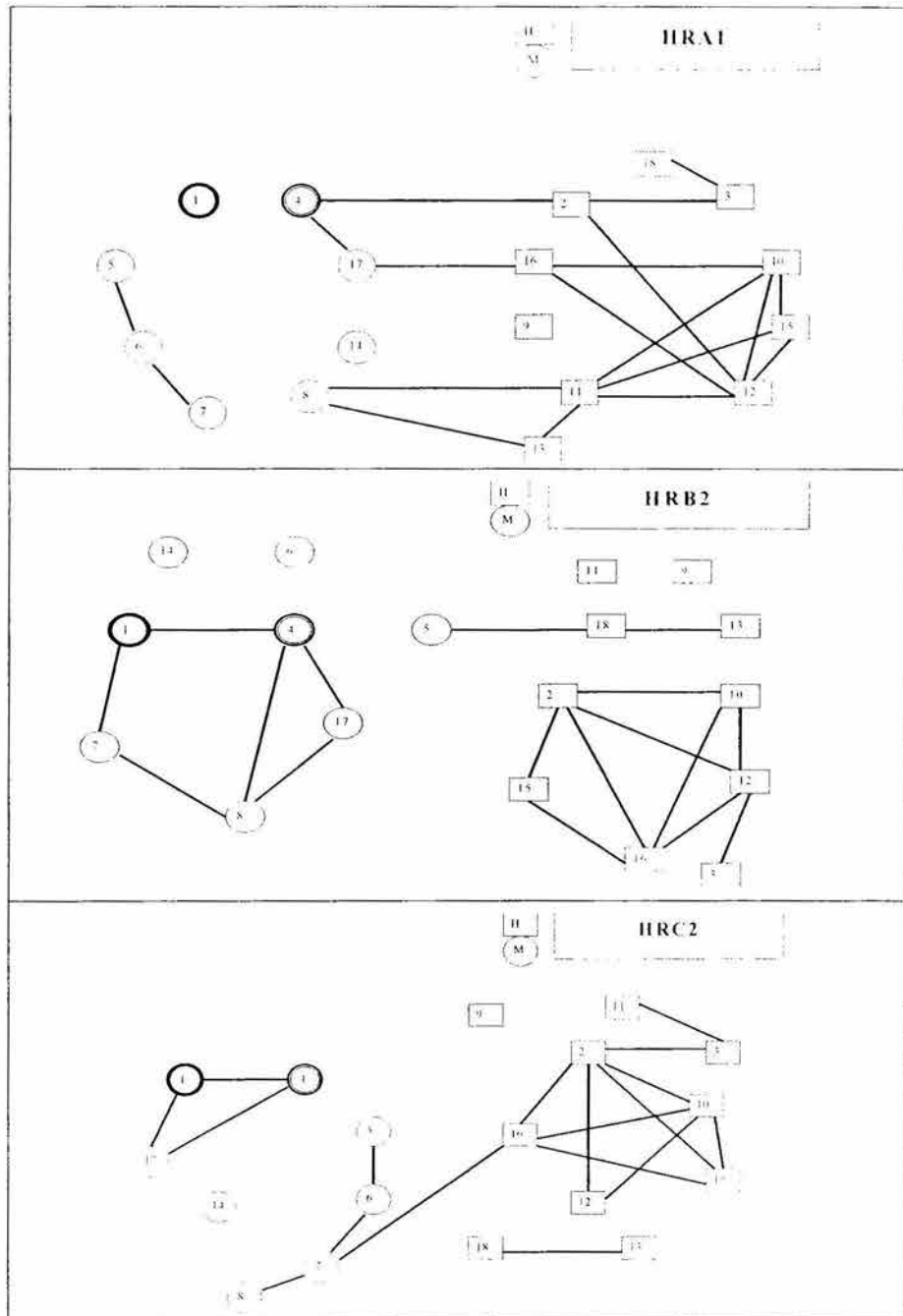
Mapas sociocognitivos compuestos de cuarto grado, grupo uno, de la escuela B, en dos períodos de observación.



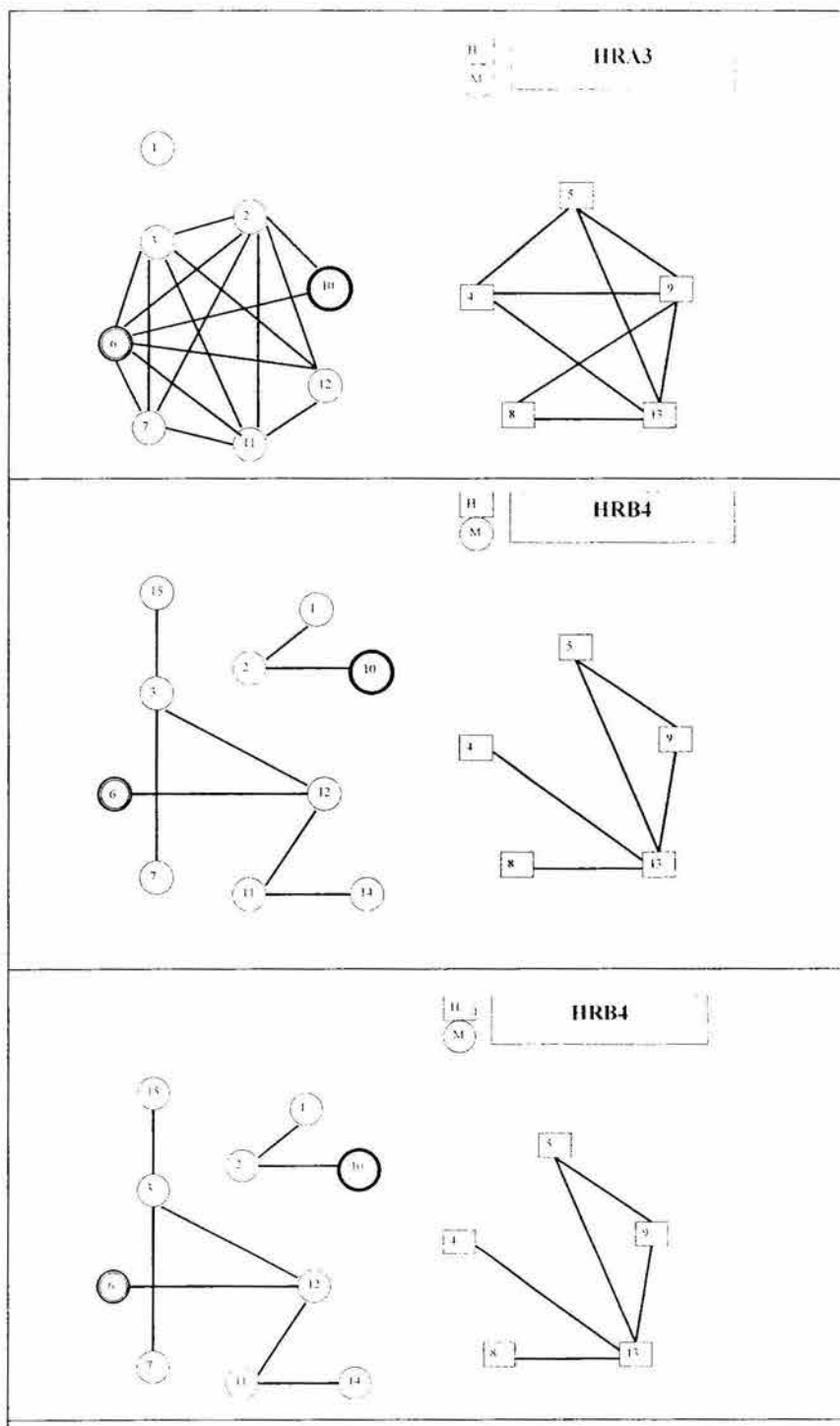
Mapas sociocognitivos compuestos cuarto grado, grupo dos, de la escuela B, en dos períodos de observación.



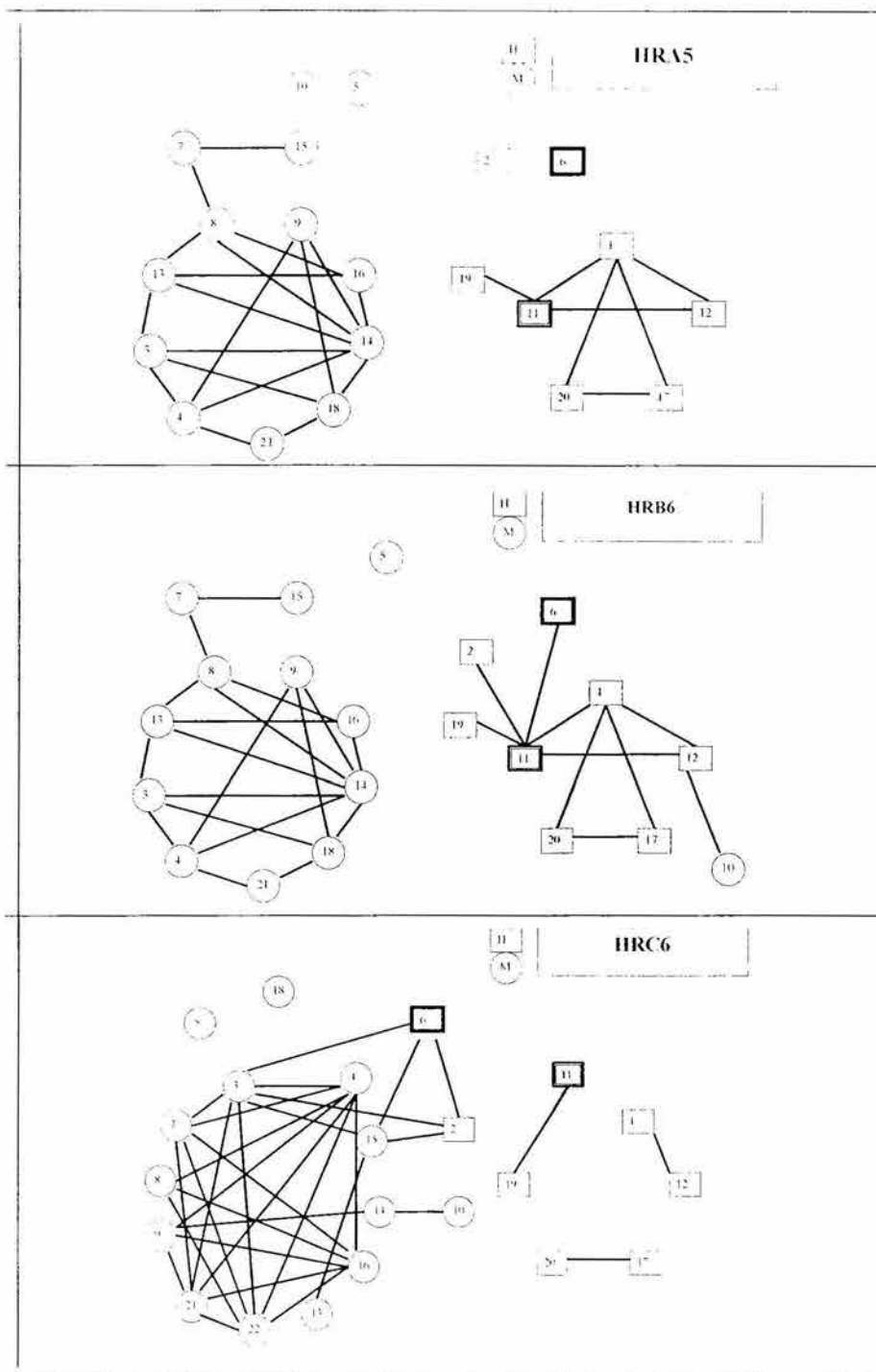
Mapas sociocognitivos compuestos sexto grado de la escuela B, en dos periodos de observación.



Mapas sociocognitivos compuestos de primero a segundo grado de la escuela C, en tres períodos de observación.



Mapas sociocognitivos compuestos tercero a cuarto grado de la escuela C, en tres períodos de observación.



Mapas sociocognitivos compuestos quinto a sexto grado de la escuela C, en tres periodos de observación.

APENDICE 3

Catálogo Conductual (SOC-IS 1 y 2)

El presente catálogo contiene las categorías conductuales base, su código y definición. Las actividades aquí descritas se encuentran organizadas de acuerdo con: a) Si se desarrollan de manera individual o grupal, b) si las realiza el sujeto focal u otro(s) niño(s) o adulto(s), y c) si son positivas (no llevan signo) o negativas (en cuyo caso se anexa el signo “-“).

IA. Actividades realizadas por el sujeto focal (SF).

Categoría conductual	Código	Definición
Actividad Académica	Ac	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesora y acorde con el objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad libre	Al	Conductas realizadas por el SF donde la profesora selecciona y otorga el material con el que trabajará el niño, sin objetivo instruccional explícito. Implica el contacto y uso del material según los requerimientos del propio sujeto.
Juego aislado	Ja	Conductas del SF realizadas con objetos y/o juguetes. Sin la participación de otro(s) . Se identificará el tipo de juego de acuerdo con la actividad y/o reglas utilizadas por el SF. Se considera juego aislado el contexto y uso de estructuras (p.e. resbaladillas).
Juego paralelo	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y/o juguetes desarrolladas simultánea e independientemente de la participación de otro(s) . Y siguiendo las reglas prescritas y ejecutadas por el grupo replicado.
Desplazamiento	Des	Se define como aquel movimiento motor grueso de traslado, cubriendo una distancia mínima de aproximadamente un metro.
Otra(s) respuesta(s)	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.

IB. Actividades realizadas por el sujeto focal

Categoría conductual	Código	Definición
Emisión del sujeto focal	→	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a otro(s) niño(s) sin que otro(s) niño(s) se dirijan a él en el intervalo inmediato anterior. Se anotará el o los nombre(s) de a quien(es) dirige la acción el SF.
Emisión negativa del SF	- →	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF dirige a otro(S) niño(S), sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción por parte de otro(s) hacia el SF. Anotándose el (los) nombre(s) de quien(es) recibe(N) la acción negativa (evento aversivo o punitivo) del SF.
Emisión a la profesora u otro adulto	→ Pr	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a la profesora o a cualquier otro adulto, sin que en el intervalo inmediato anterior se presente la iniciación del mismo tipo por otra persona.
Emisión negativa a la profesora u otro(s) adulto(s).	→ Pr-	Conducta verbal y/o física de tipo coercitivo que el SF dirige a la profesora u otro(s) adulto(s) sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción (aversiva o punitiva) por parte del (los) otro(s).

II. Actividades dirigida por otro(s) niño(s) o adulto (s) hacia el sujeto focal

Categoría conductual	Código	Definición
Emisión del otro(s) niño(s) dirigida(s) hacia el sujeto focal o RECEPCION	←	Conducta física y/o verbal iniciada por otro(s) niño(s) y dirigidas al SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF:
Emisión negativa de otro(s) niño(s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCION NEGATIVA	← -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por otro(s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo hayan existido iniciación o respuesta del SF.
Emisión de la profesora u otro(s) adulto(s) dirigidas hacia el sujeto focal o, RECEPCION	← Pr	Conducta física y/o verbal iniciada por profesora u otro(s) adulto(s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF:
Emisión negativa de la profesora u otro(s) adulto(s) dirigidas hacia el Sujeto Focal, o RECEPCION NEGATIVA DE PROFESORA	← Pr-	Conducta verbal y/o física de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por la profesora u otro(s) adulto(s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, haya alguna iniciación por parte del SF.
Instrucciones dadas al grupo por la profesora u otro adulto	G	Se define como aquel grupo de conductas verbales que la profesora u otro adulto da al grupo en su conjunto sobre las actividades que debe llevar a cabo.

III.A. Actividades diádicas o grupales que se constituyen en INTERACCIONES SOCIALES

Categoría conductual	Código	Definición
Interacción social	S	Conducta física y/o verbal del SF y/o compañero(s) dirigidas hacia el o los otro(s) (niños), simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. Se incluyen conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción social negativa	S-	Conductas verbales y/o físicas (de contacto físico), de tipo coercitivo del SF o el compañero dirigidas hacia el otro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción social con la profesora o cualquier adulto	SPr	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o de la profesora u otro(s) adulto(s), sea éste un padre, empleado u otro profesor de la institución, dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva; existiendo dependencia mutua entre participantes de la interacción. Se incluyen conductas de asentimiento, o negación, con movimiento de cabeza y/o extremidades.
Interacción social negativa con la profesora o cualquier adulto	SPr-	Grupo de conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitiva en la que el niño (SF) se encuentra interactuando con la profesora o cualquier adulto, sea éste padrea, un empleado o profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigos, etc.) en dependencia mutua.

IIIB. Actividades individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales

Categoría conductual	Código	Definición
Actividad académica e interacción social	o Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica (del SF) y la interacción social entre el SF y otro(s) niño(s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero (Ver definición de y S).
Actividad académica y social con profesora.	Spr o Acspr	Situación en donde se emite simultáneamente la actividad académica del SF y la interacción social de este con la profesora. Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente para la actividad académica por parte del SF (ver definiciones)
Actividad libre e interacción social	Als	Situación en la que se emiten simultáneamente la actividad libre y social entre el SF y otro(s) niño(s). Implica contacto y uso del material, según los requerimientos del SF y/o el (los) otro(s) niño(s), sin objetivo instruccional vigente. (Ver definición)
Juego en grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF y otro (s), las que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y/o juguetes.