

B8
Zej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

VALIDACION EMPIRICA DE DOS ESCALAS
DEL INVENTARIO DE CONDUCTA ADAPTATIVA
DE NIÑOS.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
P S I C O L O G A
P R E S E N T A
ESPERANZA OFELIA MADRID OLVERA

DIRECTOR: MTRO. FRANCISCO MORALES CARMONA
ASESOR: DR. ISMAEL GARCIA CEDILLO

JUNIO DE 1995

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

A la memoria de mis padres, quienes además de darme el maravilloso don de la vida, fueron ejemplo de comprensión, honradez y trabajo.

A mis hijos: José Arturo, Salvador, Lydia, David, Alejandra, Octavio y Moisés, los seres a quienes más adoro y que me han hecho tan feliz.

A G R A D E C I M I E N T O S

Quiero expresar mi agradecimiento más profundo al Dr. Ismael García Cedillo y al Mtr. Francisco Morales Carmona quienes me impulsaron, animaron y ayudaron a la realización de este trabajo con admirable paciencia y responsabilidad.

También agradezco por su asesoría y atinadas observaciones al trabajo a:

Mtra. Ma. Cristina Heredia Ancona.

Mtra. Martha Cuevas Abad.

Lic. Alicia Migoni Rodríguez.

Lic. Guadalupe Santaella Hidalgo y

Lic. Jorge Villatoro.

Mi reconocimiento al personal docente de la " Escuela Primaria Maestro Francisco Cesar Morales" (Clave 41-204), por su valioso apoyo en el trabajo de investigación y especialmente a las maestras que atendieron los grupos de primero y segundo grado en el curso escolar de 1992-93.

INDICE.

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.	
ANTECEDENTES	5
Salud y Enfermedad.	5
Conducta social.	6
La conducta adaptativa.	8
Papeles no académicos en la escuela.	10
El grupo de compañeros.	13
Validación.	17
CAPITULO II.	
ESCALAS ABIC	23
Concepto de Conducta Adaptativa	23
Descripción de las escalas ABIC.	25
Estandarización del ABIC.	30
Forma de estandarización del ABIC.	31
La traducción al español del ABIC.	32
Desarrollo de la versión final del ABIC.	33
Comparación de respuestas de ítemes para niños y niñas.	35
Preguntas de veracidad.	35
Estandarización del SOMPA en el Distrito Federal.	36
CAPÍTULO III.	
MÉTODO	38
Objetivo General.	39
Objetivos Específicos.	39
Hipótesis	39
Variables.	40
Sujetos.	40
Instrumentos.	41
Escenarios.	42

Procedimiento	42
CAPITULO IV.	
RESULTADOS	45
Descripción de resultados.	45
Análisis de las respuestas donde hubo diferencias de dos o más categorías.	58
CAPITULO V.	
DISCUSIÓN	61
Caso 1	62
Caso 2	62
Caso 3	63
Caso 4	63
Limitaciones.	67
Sugerencias.	67
CAPITULO VI.	
CONCLUSIONES	88
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.	70
ANEXO 1.	74
ANEXO 2.	82

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1.	Puntajes crudos y escalares obtenidos de la aplicación de dos escalas del ABIC.	48
Tabla 2.	Rango percentil y categorías.	49
Tabla 3.	Categoría de percentil de las respuestas de la madre, del amigo y la maestra en las escalas respectivas	52
Tabla 4.	Casos en que hubo diferencias de dos o más categorías de percentil	54
Tabla 5.	Media y desviación estándar.	54
Tabla 6.	Coefficiente de correlación de Pearson	55
Tabla 7.	Preguntas de los protocolos con diferencia de dos o más categorías de percentil	56

INTRODUCCIÓN.

A medida que crece el niño, amplía su radio de acción y necesita, para relacionarse con más personas, desarrollar una extensa serie de habilidades específicas acordes con las nuevas situaciones a las que tiene que enfrentarse.

Tradicionalmente, cuando se ha querido apreciar de manera objetiva la conducta del niño, se ha enfocado la atención a los aspectos de su rendimiento escolar académico, sin tomar en cuenta que hay una gama amplísima de conductas fuera de este enfoque que requieren también de habilidad, aprendizaje y atención por parte del niño para ser realizadas.

Durante el tiempo que he trabajado como maestra de primaria, he observado como los problemas de adaptación social se presentan de manera constante en los niños de la escuela; estos problemas repercuten negativamente en su rendimiento escolar, son "etiquetados" y esto los lleva a un curso de desviación de la conducta que difícilmente se logra detener con los recursos con que se cuenta dentro de las instituciones escolares. De aquí la importancia de "definir el desarrollo de la trayectoria desviada cuando sea posible y arrestar el movimiento de una desviación primaria a una desviación secundaria" (Mercer, 1976), propósito fundamental de valoración dentro del modelo de adaptación social.

Es decir, detener el paso de la etapa en que el sujeto no logra funcionar de acuerdo a los requerimientos necesarios para determinadas situaciones específicas, a la etapa en que los integrantes de ese medio social consideran que este sujeto es incapaz de desarrollar las capacidades para manejarse adecuadamente debido a sus limitaciones; le enmarcan y reducen sus posibilidades de desarrollo, ocasionando que posteriormente él mismo se considere incapacitado para desarrollarse en forma diferente a la que le ha sido asignada.

Toda la obra que la escuela está llamada a cumplir en favor del desarrollo del niño, puede verse obstaculizada por un sistema escolar que impone la uniformidad a los métodos, los programas de enseñanza, la extensión y duración de los cursos.

Ahí no puede terminar la misión educativa y de higiene mental de la escuela, es preciso descubrir aquello que se opone para que surja la riqueza que en cada niño existe, antes de que esta se extinga por falta de atención.

Aunque la mayoría de los niños logran gracias a la flexibilidad de adaptación, soportar el sistema educativo, grave resulta ser el daño para los que se apartan del término medio; ya que faltan a la escuela, adquieren hábitos de indisciplina, vagancia, y hasta delincuencia, sin asimilar los conocimientos ni desarrollar las aptitudes necesarias para ser aceptados socialmente.

Un intento para tener en cuenta factores ambientales cuando medimos inteligencia es el Sistema de Evaluación Multicultural Pluralístico (SDMPA), actualmente se emplea en algunos estados de E.E.U.U. para ubicar estudiantes en programas de educación especial (Rice, 1979). Esta batería para niños entre 5 y 11 años incluye un examen médico completo, un C.I. Wechsler y una entrevista con los padres del niño sobre dos áreas principales de información, influencias ambientales y nivel de competencia social, biodesarrollo físico e intelectual.

Mercer, (1976) en su trabajo " System of multicultural and pluralistic assessment" (SDMPA), considera que una evaluación completa del desarrollo o funcionamiento de un niño en el papel de estudiante incluiría ambos tipos de medida. Para evaluar la conducta del alumno en otros papeles sociales incluye las escalas del Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ABIC: Adaptative Behavior Inventory for Children), las cuales aportan una visión amplia y más completa al evaluar la conducta del niño

en los diferentes sistemas sociales en que tiene que desenvolverse, considerando a su vez los papeles que desempeña y las normas a las que tiene que sujetarse. Los reactivos del ABIC se han separado en seis escalas, que comprenden diferentes sistemas sociales; familia, comunidad, grupo de amigos, roles no académicos en la escuela, roles económicos y la de cuidado propio. Esta última escala comprende un amplio rango de conductas que facilitan la adaptación en la mayoría de los sistemas sociales. Las escalas están compuestas por 238 preguntas que deben ser contestadas por una persona que forme parte de los sistemas sociales en los que el niño participa, para asegurar la información recibida.

Es importante señalar que el Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (Mercer, 1978) es el único instrumento de este tipo estandarizado con niños mexicanos. El proyecto de estandarización del SOMPA fue encomendado al Departamento de Investigación dependiente de la Dirección General de Educación Especial en 1980.

Mi inquietud radica en la necesidad que existe de ayudar a los niños con problemas de adaptación, para lo cual necesitamos examinar el comportamiento y desarrollo de aspectos de las relaciones de los niños con sus compañeros, sus habilidades sociales y la necesidad de un instrumento válido para detectar los problemas de las interacciones de los niños.

El propósito de este trabajo se refiere a la validación empírica de algunas escalas del Inventario de Conducta Adaptativa para Niños, las cuales pretenden medir la conducta adaptativa de niños de seis a doce años de edad.

Recientemente las características psicométricas del ABIC fueron investigadas (Taylor, 1985). Los estudios se han enfocado principalmente en aspectos relacionados con la validez

predictiva, concurrente y confiable y el desempeño relativo de diversos subgrupos.

Si un instrumento como el ABIC tiene el potencial de cambiar decisiones en una clasificación, sus características deben ser investigadas cuidadosamente.

Una de las características más importantes de una prueba es su validez, es decir, saber si mide lo que pretende medir, ya que esto hace posible interpretar o dar un sentido a las calificaciones que obtengamos. Para lograrlo, es necesario acumular evidencias, es decir hay que utilizar la prueba en su forma final en las diferentes situaciones, variedad de grupos y determinar en base a estos datos la eficacia de la prueba.

La validación se realizará con las escalas que se refieren a Relaciones con compañeros y Roles extra-académicos. Se han escogido estas escalas porque en la investigación original (Mercer, 1976), sólo se tomó en cuenta a la madre como informante.

Ahora, estas conductas primarias se investigarán en 40 niños de 6 y 7 años de edad que asisten a una escuela primaria del D.F., administrando las preguntas que corresponden a estos niveles de edad de las escalas del ABIC a sus maestros y compañeros para obtener medidas directas, es decir una evaluación hecha por personas que participan dentro del grupo social en el que el niño se está conduciendo.

Al validar algunas escalas del ABIC y tener un instrumento que mida realmente lo que queremos medir, deseo contribuir a realizar este proceso de validación, para conocer más exactamente los obstáculos que se oponen al desarrollo social infantil.

CAPITULO I. ANTECEDENTES.

Salud y Enfermedad.

Toda conducta "anormal", "desviada" o "enferma" nos habla de una situación de conflicto donde el intento de solución ha fallado. Conducta anormal e inadaptación son conductas que se apartan de las normas sociales, por lo que la evaluación de una conducta como normal o anormal depende de las normas de la cultura a que pertenece el individuo.

La salud y la enfermedad son definidas como adaptación activa o pasiva a la realidad, es decir que la adaptación se refiere a la relación adecuada o inadecuada de la respuesta con las exigencias del medio. Por lo tanto los criterios de salud y enfermedad son relativos, varían de acuerdo a la situación, no pueden limitarse al individuo, tienen que considerar también al grupo.

La enfermedad puede estar en la familia o incluso en la sociedad y ser ésta quien la genere o esté incapacitada para evaluar la conducta.

La persona sana tiene la capacidad para transformar la realidad al mismo tiempo que se modifica. Puede resolver sus conflictos, no evita enfrentarlos y su conducta nunca es rígida ni estereotipada como la conducta enferma.

Es entonces necesario, para calificar una conducta, analizar además de ésta el conjunto que la está moldeando, tomar en cuenta la opinión de personas dentro de cada sistema en que el niño se desenvuelve para calificar la conducta de acuerdo a las normas de esos sistemas, esto puede indicarnos el porqué considera ese sistema que la conducta es digna o no de su aprobación.

Cuando se estudia la conducta del niño, no sólo se evalúa el grado en que cada conducta es adecuada a la edad y las normas

culturales esperadas sino también las implicaciones potenciales que éstas tendrán en el desarrollo posterior. Debemos tener en cuenta que la mayoría de los niños están sanos y funcionan adecuadamente. Nuestra preocupación debe ser identificar y si es posible corregir aquéllas circunstancias que impiden o alteran el crecimiento y el óptimo desarrollo de los niños con problemas.

Conducta social.

La conducta surge porque un individuo es importante para otro como parte de su medio ambiente. Por lo tanto, es necesario un análisis del medio ambiente social y de sus rasgos distintivos "ya que el hombre vive siempre en compañía; su conducta está regulada por el medio social" (Smith y Smith, 1958 pág. 29). Desde el momento de nacer el niño inicia su desarrollo social que continuará a través de toda su existencia. La socialización tiene lugar primordialmente en las relaciones íntimas dentro de la familia, cada familia tiene sus normas a las que se conforman sus miembros y es así como las influencias culturales forman la conducta. Desde luego que estas influencias familiares no actúan sobre seres pasivos, ya que el niño interiorizará sólo algunas de estas normas, de acuerdo a su propia individualidad.

Ya que "en condiciones normales, la interacción social desempeña un papel importante en todas las etapas del desarrollo infantil" (Mc Candless, 1977 pág. 391) se hace necesaria la evaluación de este aspecto de la conducta.

La importancia de la conducta social es analizada por diversos autores, Piaget (mencionado por Richmond, 1970 pág. 136), enfatiza la importancia de la actividad mental y social ya que "sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo nunca agruparía sus operaciones en un todo coherente...". Para que el desarrollo se produzca tiene que haber una acción individual sobre un grupo humano y una respuesta del grupo a la acción individual. Ello implica que la presencia pasiva del niño ante los demás no es necesariamente un soporte

para la coordinación de sus acciones mentales. La interacción social, considerada como desarrollo, supone un grupo humano en que cada individuo contribuye para que el grupo funcione como un todo, compartiendo responsabilidades. Tal sistema de relaciones humanas permite que el niño se convierta en "una acción dentro de un sistema coordinado de acciones". (sic.)

La contribución de la interacción social al desarrollo de la inteligencia es continua. Aunque Piaget (mencionado por Richmond, 1970) señale el hecho de que las reglas de conducta transmitidas al niño por el adulto son de gran valor práctico para la formación elemental del sentido del deber, el mismo Piaget sugiere que "tales reglas tienen que ser descubiertas por el niño personalmente, para que tengan una significación. Condición de su descubrimiento es la actividad social y la cooperación en tareas compartidas." (sic.)

Para Sears (mencionado por Maier, 1979) el mejor modo de medir el desarrollo de la personalidad es mediante la acción y la interacción social - se basa en la teoría del aprendizaje de Hull dándole mayor importancia al refuerzo y a la motivación del impulso secundario - la acción es provocada por la fuerza de un impulso capaz de obligar al individuo a responder a un estímulo. En un principio todos los estímulos están asociados con impulsos primarios o innatos. La satisfacción o frustración resultante de la acción hace que el individuo adopte una conducta posterior. Mediante este proceso de interacción, aprende nuevos modos de conducta, cuyos resultados satisfactorios refuerzan la conducta de logro, que si es reforzada continuamente con acciones específicas dará lugar a impulsos nuevos o aprendidos equivalentes del impulso primario llamados impulsos secundarios.

Es decir los impulsos secundarios tienen su origen en las influencias sociales ejercidas sobre su desarrollo. El tipo de conducta y sus resultados - según los experimenta el individuo - indican si una secuencia de acción será un hecho insignificante

y transitorio o si contribuirá en forma permanente al repertorio de conductas del individuo, teniendo de ese modo un valor de refuerzo considerable o efectivo. Por lo tanto la mayoría de los actos humanos son hasta cierto punto sociales e interpersonales y la conducta adaptativa y su refuerzo en un individuo deben ser estudiadas con referencia a la respuesta real o anticipada de otro. Para Sears la conducta adaptativa depende del aprendizaje reforzado.

Al tratar de comprender la conducta social del niño debemos considerar el "campo total del momento". K. Lewin (mencionado por Valentine C.W. 1966, pág.206), ha señalado el hecho de que el niño es en sí mismo con sus necesidades y metas parte del campo total, y que la conducta es determinada por la persona y el ambiente, y no sólo por la persona o el ambiente y el ambiente que ha de ser considerado es el percibido por el niño, lo que incluye ideas de cambios futuros en ese medio. Una descripción del mismo, tal como se presenta al adulto puede ser totalmente inadecuada.

La conducta adaptativa.

La importancia de la conducta adaptativa y su evaluación han recibido mayor atención en los últimos años, en consecuencia ha habido un incremento en la investigación de la conducta adaptativa y su relación con la educación infantil.

Se sabe que la conducta adaptativa es uno de los aspectos clave de la conducta humana, y se ha tratado de evaluar tomando en cuenta los niveles y grados de desarrollo en función de los pasos ordenados que sigue su madurez y la correlación que existe entre la edad, la conducta y el desarrollo.

Doll (mencionado por Heat, 1986), visualizó como factores centrales de desarrollo la madurez social y la competencia social, conceptualizando la adaptabilidad como una característica de la persona, como una serie de atributos que la persona puede

usar para adaptarse a una gran variedad de situaciones sociales.

Lambert (mencionado por Huberty, 1981), sugirió que hay una medida de desarrollo general que tiene que ver con la inteligencia y con la conducta adaptativa. Los resultados de los estudios de Huberty (op.cit) sugieren que esta medida puede estar relacionada con la comprensión verbal, la cual claramente está compuesta de habilidades intelectuales complejas que reflejan tanto el aprendizaje adquirido como la habilidad para aprender cosas nuevas. Estas habilidades también son un medio para lograr la comprensión y entender la expresión de la conducta en el contexto social. La interacción entre la adquisición de habilidades de comprensión verbal y las experiencias sociales contribuirán a un comportamiento social adecuado y a un buen proceso de adaptación. Así, al menos un nivel mínimo de habilidades de comprensión verbal puede ser necesario para el desarrollo de algunas habilidades de funcionamiento independiente.

El niño debe aprender a adaptarse al ambiente físico y natural para sobrevivir. El hombre ha desarrollado organizaciones sociales para resolver sus problemas de supervivencia, ya que mediante la cooperación social se hace más fuerte. El niño desarrolla su humanidad al adaptarse a estas estructuras sociales. Esta es la razón por la que el concepto de conducta adaptativa se refiere principalmente a la adaptación del niño al sistema social en el que está participando.

La conducta adaptativa ha sido definida por Grossman (mencionado por Terrasi, 1989), como "la efectividad o grado con el cual una persona cumple con los estándares de independencia personal y responsabilidad social propias de su edad y grupo cultural".

La conducta adaptativa es un proceso de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto para mantener el equilibrio entre ambos, este proceso se inicia desde antes del nacimiento y se

continúa a través de toda la existencia. Es el campo más importante de la conducta. Comprende desde las más delicadas adaptaciones sensomotrices del niño ante objetos y situaciones, habilidades al resolver problemas prácticos, hasta la capacidad de realizar nuevas adaptaciones ante nuevos problemas. En el proceso de adaptación, el rol social del individuo puede servir a una función psicológica positiva o negativa, ya que estas nuevas experiencias pueden favorecer su desarrollo o desviarlo.

Papeles no académicos en la escuela.

La vida del niño se desarrolla principalmente en tres ambientes: el social, el familiar y el escolar, éstos le proporcionan elementos para que adquiera experiencias que le facilitarán su adaptación al pasar de uno a otro.

La escuela desempeña un papel muy importante al ayudar al niño a romper los lazos con su hogar, además le presenta dos nuevos agentes socializadores: un adulto, su maestro y sus compañeros. Estas nuevas experiencias pueden favorecer su desarrollo o desviarlo. El niño tiene ahora que solicitar su aceptación, deja de ser el centro de atención que posiblemente era en su casa, por lo que para muchos niños es una prueba difícil el paso del hogar al mundo nuevo del ambiente escolar "cuando los compañeros, los padres y los maestros están de acuerdo en lo conveniente de algunos valores o de algunas acciones surgen pocos problemas" (Mussen, 1938 pág.640). De todas maneras, el niño tendrá que aprender muchas conductas nuevas, algunas ya aprendidas no le servirán mas, deberá desarrollar un nuevo interés por adquirir destrezas intelectuales, físicas y sociales. La escuela presenta al niño "crecientes oportunidades de establecer relaciones más amplias y más significativas con compañeros de edad" (Op. cit. pág. 610). Ahora tiene que aprender un nuevo rol, el de alumno. Tendrá que satisfacer las exigencias de los niños del grupo y las del maestro.

Fue Freud el primero en reconocer la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo de la personalidad. Erikson (1950) reconoce las etapas de Freud con respecto al desarrollo psicosexual pero añade que también se dan etapas de desarrollo psicosocial -patrones predominantes de interacción social característicos de los diferentes periodos de vida - y que estas etapas psicosociales son por lo menos igualmente importantes para comprender el desarrollo de la personalidad. Erikson (1950), establece que se dan ocho etapas de desarrollo psicosocial:

- I. Infancia
- II. Niñez temprana
- III. Edad de juego
- IV. Edad escolar
- V. Adolescencia
- VI. Adulto joven
- VIII. Edad madura

Las primeras cinco coinciden en el tiempo con las etapas del desarrollo psicosexual aproximadamente, pero las ocho etapas abarcan todo el transcurso de la vida.

Los años de la escuela elemental corresponden a la cuarta etapa de Erikson (Op.cit), durante la cual la dirección predominante es un sentido de iniciativa contra sentimientos de inferioridad. El sentimiento de iniciativa o industriiosidad, brota de las aptitudes y competencias que se están desarrollando rápidamente y que son tan características de este periodo de la vida.

Obviamente la competencia tiene sus raíces en los años anteriores pero es precisamente durante este periodo de los años escolares cuando se constituye en elemento central para el desarrollo de la personalidad. El sentido de iniciativa o industriiosidad es uno de los componentes más importantes de los hábitos y aptitudes de trabajo.

Entre las tareas que esperan a los niños durante su crecimiento está el tener que aprender "las reglas básicas de la sociedad en que viven. Un conjunto muy importante de estas reglas básicas son las normas morales generalmente aceptadas por las cuales se juzga a las personas como buenas o malas. Las cosas concretas que los niños aprenden a considerar como morales o inmorales, así como las actitudes y valores particulares a los cuales son expuestos, dependen en gran parte del contexto social en el que crecen." (Strommen, 1982 pág.161)

El desarrollo moral es obviamente un proceso muy complejo en el que intervienen fuerzas muy diversas. Hoffman (mencionado por Strommen, 1982) opina que el desarrollo moral avanza por cuatro rutas o trayectorias distintas, aunque relacionadas entre sí. La primera ruta es el aprendizaje social que es el que mejor se acomoda al desarrollo moral inicial y da por resultado la conformidad conductual.

Los atributos morales que muestran los niños al principio de los años escolares reflejan las experiencias que los niños han tenido con reforzamientos, castigos y modelos. El aprendizaje social continúa durante toda la vida, y para algunos individuos dicho aprendizaje queda como la base principal de su moralidad.

En virtud de los cambios que se dan en su pensamiento, los niños empiezan a responder en una forma más generalizada a las situaciones que exigen decisiones morales de suerte que los premios y castigos pierden importancia como determinantes de sus acciones. Para muchos niños esto empieza a verificarse durante los años escolares intermedios (Henschel, citado por Strommen, 1982).

El desarrollo moral no termina con la escuela elemental, no obstante es indudable que es precisamente durante los años escolares cuando los niños empiezan a integrar el raciocinio, las emociones y la conducta.

El papel de estudiante en el salón de clases ha sido generalmente el aspecto que se tomaba en cuenta al evaluar la conducta, por su importancia en el futuro del niño, porque el éxito incrementa sus opciones sociales y la posibilidad de que el niño tendrá la oportunidad de moverse en una variedad más amplia de sistemas sociales. Sin embargo, en la escuela existe una diversidad de subsistemas que deben ser considerados en la evaluación. Los roles no académicos en el grupo de compañeros durante el recreo, en juegos más complicados, equipos deportivos y otras actividades semejantes que son tan importantes para el niño como los logros académicos. Las escalas del ABIC pretenden captar estas adaptaciones. Rescaly (1982), resumió los resultados de varios estudios y concluyó que la correlación entre la inteligencia y la conducta adaptativa está principalmente en función de la medida de conducta que se use. Así, la relación del ABIC (Mercer y Lewis, 1978) con el cociente intelectual es muy débil, en parte esto se debe a que el ABIC contiene menos pruebas de habilidad cognocitiva y basadas en el lenguaje.

El grupo de compañeros.

Es el grupo de compañeros una de las primeras transiciones a que el niño se enfrenta fuera de la familia, ya sea en el vecindario, la guardería, el jardín de niños u otros grupos de la comunidad.

El grupo de compañeros desempeña cada vez un papel más importante ya que el niño pasará gradualmente más tiempo con ellos que con los miembros de su familia, deberá adoptar los valores del grupo en la medida que desee ser aceptado y se halla identificado con el grupo, aprenderá a hacer frente a las hostilidades y a relacionarse, procurará realizar las actividades que sus compañeros de grupo estimen como valiosas. El nivel de las exigencias aumenta y la supervisión de los adultos en el manejo de las interrelaciones de los niños disminuirá.

En reciente investigación (Strauss, 1986) se encontró que los niños que rara vez interactuaban con sus compañeros eran menos

aceptados por éstos últimos, manifestaron pobres conceptos de sí mismos y estuvieron más deprimidos y ansiosos que los niños considerados como "sociables".

Ha habido un creciente interés en investigar a los niños insociables o aislados, los cuales son identificados solamente en base a sus extremadamente bajas tasas de interacción con sus compañeros. El Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM III: Asociación Psiquiátrica Americana, 1980) refleja este interés en su presentación de tres nuevos desórdenes ocurrientes en la niñez y en los cuales la inadaptación social es un elemento de primera importancia: "desorden esquizofrénico" "desorden de evasión" y "desorden de adaptación con insociabilidad". Este creciente interés en la clasificación y tratamiento de la inadaptación social se basa en la aceptación de que la inadaptación social o una baja tasa de interacción con los compañeros está asociada con problemas de adaptación concurrentes o que ya han sido padecidos por el niño por un largo tiempo (Wanless & Prins, 1982 citado por Strauss, 1986).

Las diferencias entre niños aislados y sociables en cuanto a sumisión refuerzan estudios anteriores demostrando que niños aislados exhiben relaciones sociales no acertadas (Rubin & Borwik 1984, citado por Struss, 1986). Los resultados contradictorios de éste y anteriores estudios sugieren que el aislamiento social puede no afectar el status sociométrico hasta que el niño alcanza las últimas etapas de su desarrollo (Greenwood, 1977).

Es evidente que "un factor importante en el desarrollo infantil parece ser la adquisición y mantenimiento de relaciones positivas con compañeros. Cuando este tipo de relaciones es consistentemente pobre en la niñez, comúnmente son predictivas de consecuencias patológicas y de inadaptación durante la adolescencia y adultez" (Cowen, et. al, 1973; Robins, 1966; Roff, 1961; Roff, Sells y Golden 1972 citados por Beverly, 1982, pág. 226). Estas investigaciones sugieren que posiblemente es

necesario cierto número de habilidades cognocitivas así como habilidades en la solución de problemas para que la interacción con otros sea efectiva.

Spivack y asociados (1971-72-74 citados por Beverly, 1982) han demostrado que la habilidad cognocitiva de generar muchas y variadas soluciones a problemas interpersonales está muy relacionado con la adaptación conductual social aún en los niños de apenas 4 años. Es decir que los niños con conductas desviadas no son deficientes en ofrecer una solución efectiva individual, sino cuando es necesaria más de una solución efectiva los chicos con problemas son relativamente menos hábiles para generarla.

"Puede ser que los problemas de conducta de estos niños surjan en situaciones en que su primera solución no fue suficiente y hacen falta conductas alternativas" (Beverly, 1982, pág.227). En este punto los patrones cognocitivos de solución de problemas de niños comunes, agresivos y aislados varían. Antes de este estudio los investigadores no habían atendido a la secuencia de generación de respuestas de solución de los niños.

En este estudio se exploraron las habilidades para resolver problemas en dos situaciones: resolución de un conflicto e iniciación de una amistad. La solución inicial ofrecida por todos los grupos de niños (agresivos, tímidos y bien adaptados) se juzgó generalmente como efectiva, mientras que las soluciones subsiguientes tendieron a variar. Los niños comunes siguieron ofreciendo soluciones acertadas, mientras que los agresivos y aislados incrementaron la proporción de respuestas agresivas e inefectivas, las diferencias entre grupos no fueron afectadas por el tipo de problema. Esta investigación también demostró que la habilidad cognocitiva social no se correlaciona con las medidas generales de inteligencia. Podemos afirmar que la adquisición y mantenimiento de relaciones con compañeros es un factor importante en el desarrollo infantil.

Los niños, por la interacción con los compañeros, no solo aprenden a llevarse bien con los demás; los compañeros también los introducen a un mundo social que, aún cuando coexiste con el mundo social que los niños comparten con los adultos, es diferente de muchas maneras. El mundo social de los niños tiene sus propios rituales, sus propias actividades, tradiciones y códigos sociales, todo esto los niños lo aprenden unos de otros.

Un gran cambio que se da en la organización social de los niños una vez que empiezan la escuela, es la cantidad tan grande de tiempo que pasan con los compañeros; juegan, hacen proyectos, discuten, dan sus opiniones y participan en muchas otras actividades que organizan entre ellos.

En el transcurso de estas actividades aprenden mucho acerca de los demás y de ellos mismos. Según Sullivan (mencionado por Strommen, 1982) los años de escuela son el período de la vida en que los niños realmente empiezan a ser sociables. Las relaciones con los adultos cambian cuando los niños ingresan a la escuela, porque entran en contacto con mayor cantidad de personas con autoridad. Sin embargo son las relaciones con los compañeros las que son especialmente importantes. Los compañeros son personas iguales entre sí, además son personas que se parecen a él mismo de muchas maneras, pero que al mismo tiempo tienen sus propias ideas, actitudes, intereses, deseos, gustos. Ante estas diferencias los niños tienen que aprender a pactar entre sí y a entenderse mutuamente mediante sus propias acciones. Los niños aprenden por medio de estas relaciones la acomodación social a otras personas. Tienen que aprender que los demás niños son diferentes a ellos de muchas maneras, y también tienen que aprender el modo de acomodarse a estas diferencias.

Los niños no tienen una idea muy clara de los sentimientos de los demás ni tampoco muchas aptitudes para acomodarse a esos sentimientos. La acomodación social según Sullivan (Op.cit.) depende del desarrollo de las habilidades para comprender a otras

personas, para entender sus puntos de vista sin renunciar a los propios.

Piaget (mencionado por Richmond, 1970) al igual que Sullivan, hace hincapié en que las interacciones con los compañeros constituyen elementos más dinámicos en este proceso del conocimiento social. La comprensión de lo que los demás piensan es habilidad básica para la comunicación.

Los niños preoperacionales según la tesis de Piaget son egocéntricos en el sentido de que no pueden distinguir su punto de vista del de otra persona y solamente con la adquisición de las operaciones concretas durante los años de escuela logran superar su egocentrismo y reconocer que la otra persona no sabe lo que ellos saben o no piensa como ellos piensan. Cerca de los seis años los niños ya empiezan a darse cuenta de que los demás ven las cosas de manera diferente a como ellos las ven; a los ocho empiezan a valorar el punto de vista de otra persona y algunos a los diez pueden hacerlo simultáneamente (Fefer, 1970 - mencionado por Strommen E.A., 1982).

Validación.

" La validez de un método es la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido que midan realmente los rasgos que se pretenden medir." (Magnusson, 1975 pág.153).

Al hablar de validación nos referimos al nombre general con que se conoce a "una serie de procedimientos y conceptos estrechamente ligados que utilizamos para determinar la utilidad de las medidas" (Nunally, 1970 pág.159).

Los procedimientos que existen para determinar la validez de un test están basados en establecer la relación entre sus resultados y otros hechos que podamos observar y estén en relación muy directa con el tipo de conducta que es lo que constituirá "el

criterio" con el que correlacionaremos los resultados del test.

Como la validez de un test no está en función de éste mismo sino del uso al que se destinará, se han implementado diversos procedimientos cada uno de acuerdo a la finalidad del test, de sus características, etc. Existen varias clasificaciones, en los "Standars for Educational and Psychological Tests and Manuals (1966), estos procedimientos se clasifican de la siguiente manera:

- Validez de construcción
- Validez de contenido
- Validez relacionada con el criterio

Validez de construcción. Cuando la prueba se usa para estudiar los rasgos psicológicos y sus manifestaciones y para el desarrollo de teorías psicológicas, entonces el enfoque de la validez de construcción puede estar sobre la prueba o sobre el rasgo y la validez de construcción se lleva a cabo mediante la acumulación de evidencias respecto al rasgo que mide realmente la prueba." El concepto de validez de construcción es especialmente útil en relación a los test que miden rasgos para los cuales no hay un criterio externo." (Magnusson, 1975 pág.160).

Validez de contenido. Cuando se quiere conocer que tan bien se realiza un individuo en determinadas situaciones de las que la prueba es sólo una muestra, la evaluación de la validez de contenido se hará en relación con lo adecuado de la muestra de reactivos, "La validez de contenido se determina entonces por el grado en que la muestra de ítemes del test es representativa de la población total" (sic).

Validez relacionada con el criterio. "Uno de los usos más comunes de las pruebas psicológicas es el de predecir la conducta futura. Aunque a veces hacemos una predicción para comprobar una hipótesis teórica, lo más frecuente es que vaticinemos un

resultado importante desde el punto de vista social" (Brown, s.f. pág. 77).

Puesto que la prueba "estima alguna forma importante de conducta (que recibe el nombre de criterio) una vez obtenido el criterio, la validez de una función de predicción se determina en forma directa" (Nunnally, 1970 pág.159) al correlacionar los resultados del test con el criterio.

Como la prueba predice el criterio, esta validez relacionada con el criterio a veces es llamada validez predictiva y como su determinación implica siempre reunir datos empíricos sobre la relación entre las calificaciones de la prueba y la medida de criterio, algunos autores la nombran validez empírica .

La validez en el ABIC es juzgada por su habilidad para reflejar exactamente la extensión en la que el niño cumple con las exigencias de los miembros de los sistemas cubiertos en las escalas.

En el modelo del sistema social hay medidas directas e indirectas del funcionamiento del papel social. Las medidas directas son evaluaciones que vienen de los miembros del sistema, tales como un maestro evaluando a un niño de su grupo, a un compañero evaluando el funcionamiento del niño en el grupo de compañeros.

Las medidas directas son ordinariamente usadas como medidas de criterio para determinar si las medidas indirectas como las pruebas o resultados de personas que no son miembros del sistema son adecuados predictores del funcionamiento de papel.

La validez en el ABIC es determinada por las escalas del Weschler por su habilidad de predecir juicios sobre la actuación del papel actual del niño, por el maestro o por otro miembro del sistema social de la escuela. Las escalas del Weschler son una medida del sistema social indirectas validadas contra un criterio que es una

medida directa.

Algunas escalas en el ABIC califican como medidas directas mientras que otras son medidas indirectas dependiendo de la fuente de información en un caso particular. Porque un miembro de la familia, usualmente la madre, es la que responde, el resultado de la escala familiar es una medida directa.

Sin embargo los resultados en la comunidad, relaciones de grupo, papeles de la escuela no académicos y de consumidor y asalariado son medidas indirectas cuando se basan en información de un padre porque el padre no es un miembro de los sistemas en los que el niño está actuando. Hablando estrictamente tales escalas serían validadas contra evaluaciones sociométricas o de otros tipos hechos por miembros actuales del sistema, ya que en la versión original del ABIC se dice que idealmente hubiesen preferido entrevistar a las personas de cada sistema para hacer la valoración del papel social, pero no tuvieron suficientes fuentes para hacerlo al desarrollar el ABIC, y afirman que sería de mucho valor en la extensión de las escalas.

El ABIC usando a la madre como informante representante de los sistemas sociales de la comunidad y familiares mide la actuación social del niño en los seis sistemas sociales: la familia, la comunidad, grupo de compañeros, papeles no académicos de la escuela, los de consumidores y asalariados y los de mantenimiento propio. Porque la madre participa con el niño en cierta extensión en todos esos sistemas sociales ella fue la informante dentro de esos sistemas sociales. Ahora hemos preferido entrevistar a las personas de cada sistema, para hacer la valoración del papel social con evaluaciones hechas por miembros actuales del sistema porque son medidas directas.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, se pretende realizar la validación empírica de dos escalas del ABIC: Roles no académicos en la escuela y Grupo de amigos, ya que estas escalas

están basadas en las observaciones de la madre, mismas que son indirectas. Puesto que ella no forma parte del ambiente escolar no académico, ni del grupo de compañeros de su hijo, se hace necesario comparar los resultados de la escala del ambiente escolar no académico de la prueba aplicada a la madre con los resultados de su aplicación al maestro del niño quien sí se encuentra dentro de ese medio social y por lo tanto conoce sus normas y es un observador directo de la conducta de su alumno.

En la misma forma, pero referente al grupo de amigos, se validará esta escala comparando los resultados de su aplicación a la madre, con los que se obtengan de un miembro del grupo de amigos del niño, quien también nos proporcionará observaciones directas ya que participa, como su compañero, del mismo grupo de amigos.

Este tipo de estimaciones realizadas por maestros y compañeros de clase se usan como el verdadero núcleo de medida del criterio; "se han empleado en la validación de casi todos los tipos de test. Son particularmente útiles para proporcionar criterios en los test de personalidad, ya que en esta área es mucho más difícil hallar criterios objetivos, muy en particular en lo que respecta a los rasgos claramente sociales, donde las valoraciones basadas en el contacto personal constituyen el criterio más lógicamente defendible" (Anastasi, 1974 pág. 113).

"Validez implica, pues, cuando menos dos aspectos: 1) si la prueba está adecuadamente sirviendo para los propósitos últimos de la misma, y 2) con que tanta precisión realiza su labor de medir. Si es posible obtener una medida independiente del criterio, y si la correlación entre las medidas de la prueba y las medidas de criterio es suficientemente alta" (Adkins, 1977 pág. 34).

El Inventario de Conducta Adaptativa para Niños es uno de los instrumentos más recientemente usado para tomar decisiones sobre el diagnóstico de clasificación en las escuelas.

Últimamente, las características psicométricas del ABIC fueron investigadas (Taylor, 1985). Los estudios se han enfocado principalmente en tres aspectos relacionados con el ABIC, la validez predictiva, concurrente y el desempeño relativo de diversos subgrupos.

Si un instrumento como el ABIC tiene el potencial de cambiar decisiones en una clasificación, sus características deben de ser investigadas cuidadosamente. Los estudios actuales examinaron el rendimiento de niños de diferentes antecedentes étnicos y diferentes tipos de comunidades e investigaron la validez utilizando otras medidas del SOMPA como medidas de criterio.

Consistente con investigaciones previas, estos estudios indican que niños de diferentes antecedentes étnicos actúan similarmente en el ABIC. Ya que la primera intención del SOMPA es eliminar prejuicios en contra de la minoría de los niños, esto es un resultado importante. Estos resultados implican también que el resultado psicológico y la relevancia educacional del ABIC, cuando fue utilizado con diferentes tipos de comunidad justifica un estudio ulterior.

Estos resultados proveen una validez más alta en los coeficientes que los reportados en investigaciones previas aunque aun prestan apoyo parcial y teórico a la originalidad del ABIC.

" La evidencia adecuada de su validez divergente es aparente . No obstante los investigadores deben continuar buscando evidencia de validez convergente"(Taylor, 1985 pág. 642)

CAPITULO II.

ESCALAS ABIC.

Concepto de Conducta Adaptativa

Proceso de Ajuste Adaptativo.

La expresión ajuste adaptativo ha sido usada por Cassel (mencionado por Mercer, 1976), al hablar del proceso dinámico mediante el cual el individuo y el sistema social negocian una adaptación.

Para alcanzar un ajuste adaptativo dentro de un determinado sistema social, un niño debe, primero, desarrollar habilidades para crear y mantener lazos interpersonales con los otros miembros del sistema, para lo cual es necesario que el niño genere ataduras afectivas negociando patrones de asistencia mutua y reciproca que sostendrán su participación continua en el sistema; segundo, debe aprender las habilidades instrumentales necesarias para el status de acuerdo a su edad y sexo que sean acordes a los objetivos del grupo.

El proceso de ajuste adaptativo caracteriza la interacción de los niños de muy corta edad; (Sanders, 1962) reporta un patrón cíclico en la secuencia de las adaptaciones de las parejas madre e infantes de 18 meses de edad. Cada avance de nivel de madurez en el niño demanda nuevos ajustes en la relación, él interpreta este proceso de modificación como una cuestión de interacción negociada.

La negociación exitosa de entrada a cualquier sistema social es facilitada por lo menos por tres elementos: la presencia de una base segura, así como de un agente de transición y de una socialización anticipatoria.

La base segura se refiere (Cassel, mencionado por Mercer, 1976) a una situación en que el niño ha desarrollado una relación de atadura en un sistema en marcha, generalmente la familia. Especialmente la relación entre la madre y el niño, proporciona

el punto de apoyo al niño para explorar las situaciones sociales nuevas. Carlson (mencionado por Mercer, 1976) nota que el miedo a situaciones nuevas es reducido por la presencia de la madre u otras figuras apegadas, porque asegura al niño que el nuevo ambiente es seguro. La ausencia de una base segura reduce el apoyo para explorar los nuevos medioambientes e inhibe al niño para negociar su entrada a sistemas sociales nuevos.

El agente de transición hace más fácil la entrada a un sistema social nuevo. Para que esta persona sea efectiva como agente de transición debe haber establecido con el niño una relación firme de unión para ser una base segura para la conducta exploratoria del niño. De preferencia el agente debe estar establecido en el nuevo sistema para apoyar la presencia del niño así como sus primeros esfuerzos para funcionar en el sistema.

La socialización anticipatoria sucede cuando el niño tiene la oportunidad de practicar el nuevo papel antes de entrar al nuevo sistema y ha adquirido las habilidades necesarias para funcionar en el rol apropiadamente, o si ya ha tenido experiencias en desarrollar relaciones interpersonales con personas semejantes con las que participará, tendrá menos problemas al hacer el ajuste adaptativo.

El análisis de transiciones críticas en la vida del niño proporcionará información en la comprensión del funcionamiento actual del niño.

La conducta adaptativa del niño puede entenderse como una trayectoria o un camino que el niño recorre a través de varios sistemas sociales en su desarrollo. El resultado de esta trayectoria adaptativa depende no sólo de la naturaleza del niño sino también de las características de los sistemas sociales que el niño debe confrontar, tales como: la naturaleza de las exigencias del papel, los status y papeles disponibles en cada sistema, el contenido y nivel de exigencias normativas y las

sanciones típicamente usadas por cada sistema.

Estas trayectorias pueden ser capacitadoras según faciliten el uso del niño a un espacio social más amplio, o incapacitadoras cuando constan de sistemas que no proveen de una base segura ni agentes de transición ni socialización anticipatoria que permita al niño negociar su entrada a otros sistemas.

En la evaluación de la conducta adaptativa, es la naturaleza de la trayectoria en general la que está siendo evaluada.

Trazar la trayectoria adaptativa es un proceso complejo que requiere un estudio extensivo del caso. El ABIC asegura una visión a través de las secciones de la conducta adaptativa del niño en una variedad de sistemas sociales en un momento determinado.

Está comprobado que un niño puede comportarse en distinta forma en la escuela y en el hogar o en un grupo escolar, comparado con la conducta observada en un grupo de juego diferente o en un club fuera de la influencia escolar, debido a que en la medida en que se desarrollen sentimientos y actitudes permanentes no solo hacia otros, sino hacia principios o ideales generales de conducta, se integra o se estabiliza su carácter.

Descripción de las escalas ABIC.

La mayoría de pruebas actualmente usadas por los psicólogos de escuelas y por psicólogos educativos están diseñadas para evaluar la conducta del niño cuando juega los papeles de estudiante en las escuelas públicas. Carver (1974, mencionado por Mercer, 1976) ha identificado dos propósitos de las pruebas de conducta del papel del estudiante: la función psicométrica y la función edumétrica.

La función psicométrica es para encontrar un rango relativamente estable de individuos en la conducta a medir, para que los individuos puedan ser comparados uno con otro. Por esta razón los

resultados de las pruebas psicométricas están estandarizadas ordinariamente en relación a alguna población normativa. Poco cambio se espera en la posición relativa de un estudiante de una administración de una prueba a la siguiente; los resultados son estandarizados generalmente por edad.

La función edumétrica es la de proporcionar información de las necesidades educativas del alumno para desarrollar intervenciones educativas. Por lo tanto el enfoque es acerca del desarrollo actual del alumno en áreas del currículum específico. Las pruebas edumétricas evalúan el funcionamiento o desarrollo del alumno contra una serie de objetivos educativos dados que han sido establecidos como una serie de fases lógicas para lograr las metas del currículum. Ordinariamente son usados los resultados netos en lugar de los resultados estandarizados, se anticipa que el funcionamiento de un alumno como es medido por los resultados netos mejorará con la instrucción. Solamente se pone un ligero interés en comparar el funcionamiento de un alumno con el de los otros. En cambio el funcionamiento es evaluado en relación a las metas determinadas socialmente, son referidas al criterio. El desarrollo individual es medido repetidamente y comparado con el tiempo.

Ambos test edumétricos y psicométricos son adecuados al sistema social porque ellos miden la conducta aprendida que es evaluada contra los estandares fijados por el sistema social. En general las pruebas diseñadas para propósitos psicométricos como las pruebas de inteligencia y las de aptitudes y las pruebas estandarizadas de aprovechamiento académico no son apropiadas para propósitos edumétricos. Ellas no están directamente ligadas al currículum y tienen muy pocas preguntas en áreas académicas específicas para proporcionar la clase de información necesaria para desarrollar una intervención educativa. Por otro lado la mayoría de las pruebas edumétricas no son generalmente usadas para funciones psicométricas que están referidas al criterio en lugar de a la norma.

Una evaluación completa del desarrollo o funcionamiento de un niño en el papel de estudiante incluiría ambos tipos de medidas. La mayoría de las escalas usadas actualmente se enfocan en un solo papel, el de estudiante de las escuelas públicas. En una evaluación verdaderamente multidimensional la conducta del alumno en otros papeles sociales también sería evaluada, papeles comunitarios, papeles familiares, papeles en un grupo de compañeros etc. En cada caso el propósito fundamental sería determinar la extensión en la cual la conducta del niño concuerda con las normas sociales del grupo.

Los autores Lewis y Jane Mercer, a partir de estudios en Riverside California en Estados Unidos crearon en 1978, una alternativa de diagnóstico consistente en la batería SOMPA.

La batería SOMPA se compone de tres modelos de evaluación:

- Modelo médico
- Modelo social
- Modelo pluralístico

El modelo médico consta de seis instrumentos de medición: las escalas de destreza física, el test gúestáltico visomotor Bender, los inventarios de salud, relación de peso y altura, agudeza visual y agudeza auditiva.

Al modelo social pertenecen la escala de inteligencia Wisc-R y el inventario de conducta adaptativa (ABIC).

El instrumento utilizado en el modelo pluralístico es el conocido como escalas socioculturales.

En 1980, el Departamento de Investigación de la Dirección General de Educación Especial se encargó de la traducción de los manuales originales publicados por los autores de la batería de pruebas respetando los fundamentos teóricos e incluyendo los datos

necesarios para ser adecuada su aplicación en México con la asesoría de la doctora Jane Mercer, Dr. Eligio Padilla y Dr. Samuel Roll.

Las medidas del SOMPA dentro del modelo del sistema social son el WISC-R y las seis escalas del Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ABIC). El WISC-R además de ser una medida excelente de inteligencia proporciona un buen indicio del rendimiento del niño en la escuela. Se interpretan los IQ de la escala completa verbal y de funcionamiento como medidas del nivel de funcionamiento escolar del niño. El ABIC usando a la madre como informante representante de los sistemas sociales de la comunidad y familiares, mide la actuación del papel social del niño en los seis sistemas sociales la familia, la comunidad, grupo de compañeros, papeles no académicos de la escuela, los de consumidores y asalariados y los de mantenimiento propio.

El ABIC se basa para el análisis de la conducta adaptativa en un enfoque socioecológico. Mide la adaptación en relación con los grupos sociales y normas específicas de sus grupos en que el niño participa. Considera que todos los sistemas sociales constan de normas, posiciones y papeles sociales. El individuo aprende a conducirse de diversas maneras de acuerdo a las exigencias de estos sistemas. Para poder formar parte de ellos es necesario que establezca relaciones interpersonales con los demás miembros del grupo y lograr una adaptación y ajuste de manera tal que se cumplan las metas del grupo. Cuando la conducta del individuo sale de estos lineamientos en determinada medida que no es posible tolerar, se considera fuera de lo normal.

Sin embargo debido a la variedad de sistemas en que el individuo se desenvuelve, puede suceder que en algunos su conducta sea la adecuada y en otros resulte su actuación deficiente o desviada. Los puntos del ABIC toman en cuenta los dos aspectos de la conducta adaptativa.

La desviación social no es vista como una característica del individuo sino como grado de conducta. La desviación es un proceso de definición en el que las personas en el sistema evalúan la actuación del individuo actuando un papel.

La normalidad no es una característica del niño sino un juicio sobre la actuación del niño en un sistema específico y en un juego de normas de papel específico. Este juicio no es tratado como un atributo al individuo, así la desviación de las normas del sistema no implica déficit patológico ni biológico en la persona que se desvía, porque en la infinita variedad de roles sociales y sistemas sociales que existen en varios medios culturales, el enfoque está en el aprendizaje motivación y socialización de un juego particular de conductas de papel evaluadas por las personas en el medio sociocultural del niño.

La conducta adaptativa está conceptualizada como el alcanzar un ajuste adaptativo a través del desarrollo de lazos interpersonales y la adquisición de habilidades específicas requeridas para llenar las tareas y funciones asociadas con un papel en particular.

Los puntos en el ABIC cumplen con estos aspectos de la conducta adaptativa. Los niveles crecientes de la conducta adaptativa son medidos por el número de los sistemas sociales en los que el niño participa, el número de diferentes papeles que juega en esos sistemas, la extensión en la cual el niño demuestra control interno al desarrollar la conducta del papel, independiente de la supervisión y control de personas mayores y la complejidad de la conducta del papel.

La experiencia del niño preescolar está limitada principalmente a la familia y al vecindario. Por lo tanto las preguntas en el ABIC para niños pequeños se refieren principalmente a los papeles en la familia y el vecindario inmediato y en el grupo de la misma edad. Al moverse el niño dentro del sistema social de la escuela

hay preguntas respecto al funcionamiento de papeles de la escuela no académicos y la interacción con compañeros en la escuela. El niño va creciendo y asume más papeles y mayores responsabilidades para protección de su propia salud y bienestar.

La secuencia de desarrollo mencionada anteriormente está reflejada en la secuencia de los puntos del ABIC.

Estandarización del ABIC.

Fuentes de las preguntas del ABIC.

Las preguntas para el inventario provienen de tres fuentes principales.

Unas son adaptaciones de preguntas usadas en las escalas de conducta adaptativa desarrolladas para la epidemiología de Riverside (Mercer, 1973), otras están basadas en la información asegurada en entrevistas con madres de 230 niños etiquetados como mentalmente retrasados por las escuelas públicas. Estas madres describieron en detalle las actividades de los niños en la casa y el vecindario.

Otra importante fuente de preguntas fue una serie de entrevistas profundas con 18 madres, 6 de cada grupo étnico, de nivel socioeconómico mitad medio y mitad bajo - estas madres fueron seleccionadas porque tenían uno o más niños de 5 a 11 años de edad que iban a escuelas públicas regulares. Cada madre pasaba varias horas discutiendo las actividades de sus hijos fuera de la escuela.

De este voluminoso material las preguntas fueron formuladas. Entonces se les pedía a las madres que respondieran a las preguntas estructuradas en una entrevista. Identificaban ambigüedades y sugerían preguntas adicionales. Posteriormente fueron desarrolladas para que se aplicaran a ambos sexos a todos los niveles socioeconómicos y a todos los grupos étnicos - actividades que requerían equipo muy caro no fueron incluidas

porque no estarían disponibles para niños de hogares con menos recursos. Los juegos que eran únicamente de un grupo cultural no fueron incluidos a menos que hubiera juegos similares en otros grupos culturales que pudieran ser incluidos en las preguntas. Estas entrevistas tomaron aproximadamente 3 meses y resultó un banco de 480 puntos.

Debido a que el banco era muy grande, las preguntas fueron divididas en cinco cuestionarios para el pretest. Las preguntas estaban ordenadas en cada cuestionario para reflejar la edad creciente. Puesto que no había información sistemática en la mejor colocación por edad en el pretest nos basamos en la información de las madres consejeras para juzgar la colocación del nivel de edad aproximada para cada punto.

Forma de estandarización del ABIC.

La información necesaria para la forma estandarizada del ABIC fue resultado del análisis de las respuestas del pretest. Las preguntas que los padres encontraron redundantes fueron eliminadas o consolidadas. Las preguntas que fueron ambiguas fueron reescritas. Las preguntas que probaron ser inaplicables para muchos niños fueron omitidas. Las preguntas restantes fueron hechas otra vez para que conformaran el mismo formato.

Las alternativas de respuestas fueron organizadas en tres categorías básicas : latentes, emergentes y de maestría. En general, las respuestas latentes indicaban que el niño nunca había mostrado una competencia de papel en particular y su calificación era "cero". En general, la categoría de emergente indicaba que el niño desarrollaba el papel infrecuentemente o sólo bajo la supervisión o con la ayuda de un adulto. Calificaba como "1". La categoría de maestría indicaba que el niño regularmente demostraba competencia en el papel social sin la supervisión o la ayuda de un adulto y la calificación era "2". En algunos casos un respondiente reportaba que al niño no le era permitido tener ciertas actividades o no tenía oportunidad de

participar. Tales respuestas eran registradas con una "N" Y analizadas después. Los respondientes que decían que no sabían si un niño tenía una actividad les era dada una "OK" por esa pregunta y estas respuestas eran también analizadas separadamente.

La información del pretest dio una base más firme para determinar la colocación apropiada por edad de cada punto. Un subgrupo de puntos probó ser apropiado para niños de todos los niveles de edad cubiertos, y fueron aglomerados en una sección no graduada por la edad para el cuestionario de estandarización. Todos los otros puntos fueron cargados en orden cronológico aproximado del mas simple al más difícil basados en la edad promedio del niño para el cual el papel era emergente.

La traducción al español del ABIC.

Cuando el trabajo de la versión en inglés del ABIC fue completado una traducción en español se llevó a cabo. Tal traductor fue Rosa Elías MacGrath, quien nació y se educó en la Ciudad de México y emigró a Estados Unidos como adulto y a través de sus contactos con las comunidades hispánicas de Riverside y de Los Angeles se familiarizó con el español coloquial hablado en California. Ella tradujo el ABIC en un español general que sería comprendido por todos los respondientes de habla hispana sin importar sus orígenes nacionales específicos. Para asegurar una equivalencia de significado y tener una forma de verificar la confiabilidad de la traducción se empleó un segundo traductor familiarizado con el español hablado en California para traducir la versión española del ABIC al inglés otra vez. Comparando la versión original en inglés del ABIC con la versión traducida del español se encontró que las dos versiones eran esencialmente equivalentes para la mayoría de las preguntas. En aquellos casos en los que aparentemente había ligeras discrepancias en significado o de alguna manera un énfasis diferente, las dos traductoras trabajaron juntas hasta que se pusieron de acuerdo en una traducción.

Subsecuentemente la traducción española del ABIC fue usada experimentalmente con otras tres poblaciones de habla hispana de los Estados Unidos.

Desarrollo de la versión final del ABIC.

Colocación por edad de los puntos del ABIC.

Aunque se completaron 2,100 entrevistas durante el estudio de estandarización, la muestra de estandarización para el ABIC consistió en 2,085 entrevistas, había 252 preguntas en la forma de estandarización. Diez preguntas fueron eliminadas quedando 242 en la versión final.

Cada punto fue dando una tentativa de edad en la versión de estandarización, basado en la información de los 1,259 cuestionarios del pretest. Los entrevistadores fueron instruidos en comenzar el cuestionario al punto del nivel de edad del niño y trabajar hacia atrás hasta que la madre hubiera dado respuestas de maestría, emergente o no sabe a 8 puntos en sucesión.

Este procedimiento estableció el punto de línea base. Los entrevistadores entonces regresaron al punto de entrada inicial y trabajaron hacia adelante hasta que la madre hubiera dado respuestas de latente, o no permitido o de no oportunidad a 8 preguntas consecutivas.

Este procedimiento estableció el techo. Se requirió de este relativo largo número de respuestas similares consecutivas para establecer la línea base y el techo para asegurar que todas las preguntas que fueran a ser apropiadas para cada niño fueran actualmente preguntadas en la entrevista. Estos procedimientos han sido retenidos en la administración de la versión final del ABIC.

Las respuestas de las madres a cada punto fueron clasificadas de acuerdo a la edad del niño y un análisis de una dirección de varianza fue hecho en cada punto para determinar si las

respuestas a esa pregunta en particular variaban significativamente a través de las edades. Los 31 puntos que no mostraron ninguna diferencia significativa por edad se encontraron entre los primeros 35 puntos y de los puntos no graduados por edad, los otros 4 puntos en las series no graduadas por la edad eran puntos de veracidad y serán discutidos después.

Estas 35 preguntas son hechas a todos los respondientes sin importar la edad del niño los puntos no graduados por edad preguntaban sobre los papeles que la mayoría de los niños en la muestra habían dominado. Estos puntos simples estaba incluidos para proveer un piso para las escalas que podrían ser suficientemente bajas para medir a aquellos de cinco años que estaban muy por debajo del nivel de su grupo de edad en funcionamiento de papel social. La secuencia de alternativas de respuesta varía de pregunta a pregunta de una manera al azar para mantener al respondiente desarrollando un juego de respuestas.

La calificación promedio para el ítem 95 fue .76 para los cinco años 1.38 para seis años, 1.96 para diez años y 1.99 para 11 años. La calificación promedio más cercana a 1.00 fue de .76 para niños de cinco años. así el ítem está clasificado como un ítem de cinco años.

Siguiendo este procedimiento cada ítem era asignado a la categoría de edad propia. Los ítemes estaban arreglados entonces dentro de cada categoría de edad del más fácil (calificación promedio mas alta) al más difícil (calificación promedio mas baja) 18 ítemes fueron asignados a la categoría de cinco años, los ítemes seguidos por V eran ítemes de veracidad. Ellos no contaban como parte de la secuencia graduada por la edad.

Los ítemes del 219 al 242 están todos categorizados como mayor que 11 porque las calificaciones medias para los niños de 11 años en esos ítemes estaban más abajo del 0.50. Los 24 ítemes adicionales en la categorías de mayores de 11 tenían

calificaciones medias por debajo del 0.10 . Esos fueron usados en veracidad. El gran número de ítemes apropiados para niños de más de 11 años de edad son necesarios para proveer un techo suficientemente alto en la prueba para evaluar la actuación del papel del niño que está más allá del nivel de su grupo de edad.

Comparación de respuestas de ítemes para niños y niñas.

Cada ítem excepto aquellos de veracidad fue analizado para determinar si las respuestas a la pregunta diferían de acuerdo al sexo del niño. Una prueba para la significancia de diferencia de dos medias fue usada ya que había aproximadamente igual número de niñas que de niños en cada nivel de edad en la muestra, la edad fue controlada haciendo parejas y en el análisis comparaba la muestra total de niñas con la muestra total de niños.

Había 57 diferencias de sexo estadísticamente significativas en 218 comparaciones. Los hombres calificaban más alto en 35 ítemes y las mujeres calificaban más alto en 22 ítemes.

La diferenciación del papel sexual y del tipo sexual son claramente evidentes en las actividades de nuestra muestra de niños de escuelas primarias pero los ítemes que favorecían a los hombres tendían a ser balanceados por aquellos ítemes que favorecían a las mujeres. Consecuentemente no había importantes diferencias sexuales en el total de calificaciones.

Preguntas de veracidad.

En el ABIC, se usaron las 24 preguntas del nivel más alto de dificultad como una medida de veracidad. 24 ítemes han sido intercalados entre las otras preguntas del ABIC en la versión final. Anticipamos que pocos niños habrían "dominado" las conductas en estas preguntas en el nivel de edad en las que aparecen en la secuencia de preguntas.

Ninguno de los respondientes daba más de 3 respuestas dominadas en las preguntas de veracidad se sugiere que una calificación de

4 ó más respuestas dominadas a los ítemes de veracidad sea usada como un límite para una posible inflación sospechosa de adaptación de función por el respondiente. En tales casos puede ser necesario asegurar la información entrevistando a un segundo respondiente o a través de un estudio de caso a fondo o de observaciones de conducta extensiva.

Estandarización del SOMPA en el Distrito Federal.

El proyecto de estandarización del SOMPA en el Distrito Federal, fue encomendado al Departamento de Investigación dependiente de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Especial.

En junio de 1980, previo permiso de las autoridades, se eligieron al azar, de las listas de escuelas oficiales primarias y secundarias (Generales y Técnicas) en el Distrito Federal, adscritas a la Secretaría de Educación Pública, del ciclo escolar 80-81, 50 escuelas primarias y 50 escuelas secundarias. En las 100 escuelas seleccionadas se extrajo un promedio de 11 sujetos por escuela dando un total de 1100 estudiantes cuyo rango de edad fluctuaba entre los 6 años 6 meses a 16 años 6 meses, 550 varones y 550 mujeres. En general los sujetos se localizaron en el grado escolar que les correspondía de acuerdo a su edad.

El Inventario de Conducta Adaptativa se aplicó en la primera etapa en su versión original. Posteriormente se procedió a un análisis cualitativo de todos los reactivos que componen el Inventario, estando dirigido este examen por la Doctora Jane Mercer autora de la Bateria SOMPA. En consecuencia se reformularon algunas preguntas de tal forma que resultaron accesibles a la comprensión de los padres de familia.

Para la administración del Inventario de Conducta Adaptativa, el psicólogo tenía un Manual previamente revisado en cuanto a la redacción y adaptado a la cultura mexicana. La adaptación del Manual del Inventario de Conducta Adaptativa consistió en el

cambio de fechas de festividades por las fiestas nacionales, sustitución de nombres de organizaciones por nombres de las actuales de México. Exclusión de términos no usados en México. Esta adaptación fue mínima debido a que la traducción en español ya había sido efectuada para la estandarización del SOMPA en E.U.A., con una población hispano-parlante.

Después de tener todos los instrumentos aplicados, se procesaron estadísticamente los resultados. Para este fin se contó con la colaboración de los servicios de computación de la Universidad de Nuevo México en Albuquerque, E.U.A.

Las tablas obtenidas son el resultado del procesamiento estadístico de los puntajes obtenidos por una muestra de 600 niños de niveles de edad de 6 a 11 años. Para estandarizar el Inventario de Conducta Adaptativa, se hicieron las 242 preguntas en el orden original, con las adaptaciones antes expuestas.

Después de evaluar los resultados se procedió a un reordenamiento de los ítems, debido a esto, el nuevo Inventario de Conducta Adaptativa publicado por la Dirección General de Educación Especial dentro del manual SOMPA, está compuesto de 238 preguntas que corresponden a los puntajes de estos niños mexicanos.

CAPÍTULO III.

MÉTODO.

Una evaluación multidimensional del desarrollo de un niño debe tomar en cuenta tanto su funcionamiento en el papel académico, como su conducta en otros papeles sociales, ya que en condiciones normales la interacción social desempeña un papel importante en todas las etapas del desarrollo infantil.

Un intento para tomar en cuenta factores sociales cuando se mide inteligencia es el Sistema de Evaluación Multicultural Pluralístico (SOMPA). Esta batería para niños entre 5 y 11 años incluye un examen médico completo, un C.I. Wechsler y una entrevista con los padres del niño sobre dos áreas principales de información, influencias ambientales y nivel de competencia social, biodesarrollo físico e intelectual.

Para evaluar la conducta del alumno en papeles sociales incluye las seis escalas del Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ABIC), las cuales proporcionan una vista topográfica del comportamiento del niño en los diferentes sistemas sociales, en una determinada etapa de su vida.

El establecimiento de normas mexicanas de este inventario se logró mediante un estudio exhaustivo de niños de escuelas públicas regulares y especiales del D.F.

Actualmente se emplea en E.E.U.U. para ubicar estudiantes en programas de educación especial.

Si un instrumento como el ABIC tiene el potencial de cambiar decisiones en una clasificación, sus características deben ser investigadas cuidadosamente y una de las características más importantes de una prueba es su validez es decir saber si mide lo que pretende medir.

Objetivo General.

Validar empíricamente dos escalas del ABIC y determinar con base en los resultados la utilidad de la prueba.

Objetivos Específicos.

O1 Determinar el nivel de validez de criterio externo de la escala de compañeros del ABIC.

O2 Determinar el nivel de validez de criterio externo de la escala de roles no académicos del ABIC.

Hipótesis.

H₀ : Los puntajes de los compañeros no se correlacionan de manera estadísticamente significativa con los resultados obtenidos al aplicar el instrumento a la madre del niño.

H_{t1} : Los puntajes de los compañeros se correlacionan de manera estadísticamente significativa con los resultados obtenidos al aplicar el instrumento a la madre del niño.

H₀ : Los puntajes obtenidos por los maestros de los niños no se correlacionan de manera estadísticamente significativa con los resultados obtenidos al aplicar el instrumento a la madre del niño.

H_{t2} : Los puntajes obtenidos por los maestros de los niños se correlacionan de manera estadísticamente significativa con los resultados obtenidos al aplicar el instrumento a la madre del niño.

Variables.

V.D. Por ser un estudio descriptivo, la designación de variables dependiente e independiente es muy arbitraria.

V.C. Edad, sexo, grado escolar, nivel socioeconómico.

V.E. Nivel de comunicación y cercanía entre madre e hijo; nivel de conocimiento entre el niño y su amigo y frecuencia con que se reúnen; nivel de conocimiento entre el maestro y el niño; rendimiento escolar; nivel de inteligencia del niño; número de hermanos.

Sujetos.

Los sujetos para esta investigación fueron las madres, los maestros y los compañeros de los niños evaluados con el ABIC.

Se eligieron niños, de ambos sexos, que asistían al primero o segundo grado de primaria.

El total de niños investigados fue 40: 10 niños y 10 niñas de 6 años y 10 niños y 10 niñas de 7 años. Se escogieron estas edades por considerar que es conveniente detectar, lo más tempranamente posible, los problemas de adaptación de los niños, antes de que evolucionen a etapas más complejas.

La selección se hizo por medio de muestreo no probabilístico intencional (Zorrilla, 1989), intencional porque se seleccionaron los casos en base a la recomendación de sus maestros de acuerdo a la seguridad de que las madres asisten cuando son requeridas en la escuela. Se eligieron 10 alumnos de cada grupo de los dos de primer grado y de los dos de segundo.

Se entrevistó a las 40 madres de los niños, los 40 compañeros y los 4 maestros que corresponden a los diferentes grados de la escuela elegida.

Instrumentos.

Los instrumentos que se utilizaron son:

a) La escala de comportamiento en el grupo de compañeros.

b) La escala de comportamiento en la escuela de roles no académicos.

Inicialmente se incluyó la totalidad de las preguntas de veracidad.

c) Las seis escalas del ABIC.

Ambas escalas están tomadas del Inventario de Conducta Adaptativa (ABIC) (Mercer & Lewis, 1978) estandarizada en México (1980), que tiene por objeto conocer la medida en que un individuo ha logrado adaptarse prácticamente a la vida, tomando en cuenta principalmente como la sociedad le ha permitido integrarse a ella.

La definición funcional de conducta adaptativa del ABIC considera la habilidad del niño para actuar los papeles sociales para personas de su edad y sexo de manera que se ajuste a las exigencias de los sistemas sociales en los que participa. Por lo tanto la actuación del papel social es vista en relación a los sistemas sociales específicos y a sus papeles; los ítemes del ABIC están organizados por sistemas sociales o por el tipo de papel.

Son cinco los sistemas cubiertos por las escalas, llamadas: Familia, Comunidad, Relaciones de compañeros, Papeles de la escuela no académicos y de Ganador y consumidor, la sexta escala toma en cuenta conductas que habilitan al niño para su propio mantenimiento.

Al entrevistado se le pide que responda a las preguntas clasificando la conducta del niño con una de las tres opciones de respuesta. Las opciones son: sin habilidad (0 puntos), habilidad emergente (1 punto), o habilidad completa (2 puntos) de una

conducta específica. Los resultados parciales se suman y se convierten a escalares.

Relaciones de compañeros.- Con 36 ítemes. Valora la conducta del niño con otros niños de su edad no miembros de su familia, como interactúa con ellos en sus juegos y discusiones.

Papeles no académicos en la escuela.- Consta de 37 ítemes, indica como actúa el niño en relación con sus maestros y compañeros de clase en sus juegos libres, actividades atléticas etc

Escenarios.

Las pruebas se aplicaron en salones y cubículo de la escuela donde asisten los niños; "Escuela Maestro Francisco Cesar Morales" es una escuela oficial urbana de nivel primario, del turno matutino, del Segundo Sector de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.).

Se escogió escuela oficial, por que asisten a ellas los sectores mayoritarios de la población de la capital de México.

Procedimiento.

1. Se solicitó permiso al director de la escuela para realizar la investigación.
2. Se acordó con los maestros los posibles sujetos de estudio por ser los maestros quienes están en contacto con las madres de los niños.
3. Posteriormente se habló con las madres, con la finalidad de saber si existía interés en contestar las preguntas de las escalas, explicándoles brevemente que se trataba de una investigación.
4. Una vez escogidos los sujetos se procedió a citar a las madres para contestar las preguntas de las seis escalas del ABIC. Cada

entrevista duraba de 60 a 90 minutos por lo que se citaba a dos o tres madres cada día.

5. Posteriormente se platicó con cada uno de los niños para pedirles que mencionaran el nombre de sus compañeros de juegos o amigos.

6. Se le aplicó la escala del grupo de compañeros al amigo de cada uno de los niños en forma individual durante el horario de clases los niños acudían al cubículo.

7. Aplicando finalmente a la maestra del niño la escala de papeles no académicos, una por cada alumno. Esto se realizó en varias sesiones, cuando la maestra disponía de tiempo por estar el grupo en alguna clase especial con otro maestro.

8. Una vez aplicados los instrumentos se procedió a su calificación:

Obtención del puntaje crudo para cada escala. La calificación cruda total de cada escala se obtuvo sumando las calificaciones de cada uno de los reactivos de la misma.

Una vez obtenidos los puntajes crudos totales se convirtieron a escalares consultando las tablas del manual de aplicación del ABIC.

Obtención de los rangos percentil. Se obtuvo el rango de percentil equivalente para cada puntaje escalar consultando la tabla de rangos percentil.

Traducción de los puntajes percentiles en las categorías de los puntajes estándar.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó a través del coeficiente de correlación de Pearson. Si el coeficiente calculado es menor que el valor correspondiente en la tabla,

debemos aceptar la hipótesis nula ($r=0$), si por otra parte el r calculado es mayor o igual que el valor de la tabla rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación de que existe una correlación.

CAPITULO IV.

RESULTADOS.

Descripción de resultados.

En seguida se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a las 40 madres, 40 compañeros y las 4 maestras de los 40 niños de seis y siete años seleccionados para la muestra.

Las tabla 1 se divide en dos secciones, una referente a los puntajes crudos y escalares obtenidos en las escalas del grupo de compañeros aplicada a la madre y al compañero de juegos de los 40 niños, y otra a los puntajes de la escala de papeles no académicos de la escuela aplicada a la madre y a la maestra de cada niño de la muestra.

La primera columna contiene los nombres de las 10 niñas y 10 niños de siete años; 10 niñas y 10 niños de seis años, presentados en ese orden.

En la segunda columna están los resultados crudos de la escala de compañeros aplicada a las madres.

La tercera columna presenta estos datos convertidos a escalares porque los puntajes crudos de las escalas no son directamente interpretables, ya que cada una contiene un número diferente de reactivos aun dentro de una misma escala "el puntaje crudo no comunica nada significativo debido a que los puntajes son altos o bajos de acuerdo al nivel de edad del niño. Así los puntajes crudos deben convertirse en puntajes estándar y escalares" (Gómez Palacio, 1986 pág. 270).

En la cuarta columna tenemos los resultados crudos de la misma escala aplicada al compañero del niño y en la columna cinco estos puntajes convertidos a escalares.

La siguiente sección contiene los resultados de la aplicación de la escala de papeles no académicos en la escuela. En la columna seis los puntajes obtenidos de su aplicación a las madres y en la siete convertidos a escalares.

En la columna 8 se muestran los puntajes crudos de la escala aplicada a la maestra de los niños y en la nueve los puntajes escalares de la misma escala aplicada a la maestra.

Los datos de esta tabla nos indican que únicamente dos niños están en la zona de "riesgo", ya que los puntajes "riesgo" en el ABIC son puntajes escalares de 21 puntos o menos, y significa que resulta palpable que no tengan las conductas necesarias para su edad y puedan caer en la categorización de niños problema.

Para comparar con precisión los resultados particulares con los obtenidos por el resto del grupo se obtuvieron los percentiles. "Los rangos de percentil fueron derivados de los valores de una curva teórica normal y son muy aproximados al nivel de ejecución del niño al compararlo con una muestra de niños de la misma edad cronológica representativa de la población de niños del D.F." (Gómez Palacio, 1989 pág. 274). de esta manera un sólo número nos indica "que porcentaje de casos en una distribución cae por debajo de un puntaje dado" (Levin, 1977).

Para entender mejor los percentiles se hicieron siete categorías. Las categorías que se utilizan reflejan en palabras la distancia aproximada de cada rango de puntajes a la media del grupo. Tienden a ser menos valorativas que los niveles tradicionales, para evitar juicios de valor o diagnósticos instantáneos de la aplicación de un solo instrumento.

Las categorías utilizadas para los rangos de percentil está, basadas en Kaufman (tomado de Gómez, M. 1986), y son las siguientes:

CATEGORÍA		PERCENTILES
1	Extremo inferior	De 2 o menos
2	Muy por debajo del promedio	3 a 8
3	Por debajo del promedio	9 a 24
4	Promedio	25 a 74
5	Arriba del promedio	75 a 90
6	Muy arriba del promedio	91 a 97
7	Extremo superior	98 ó más

Estas categorías están basadas en la distribución normal que se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Categorías Descriptivas de Percentiles de acuerdo a Kaufman (tomado de Gómez, M. 1986)

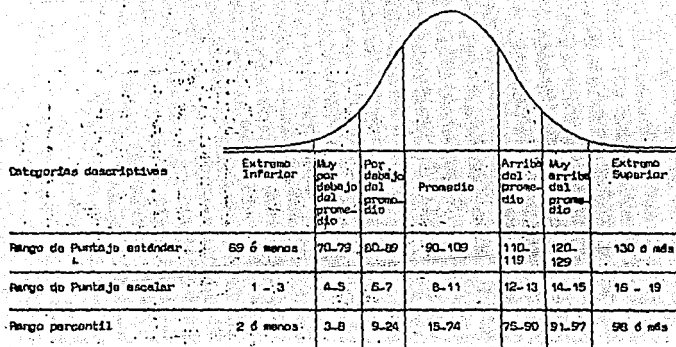


Tabla 1. Puntajes crudos y escalares obtenidos de la aplicación de dos escalas del ABIC.

Nombre	ESCALA de COMPANEROS				ESC. PAPELES NO ACADEM.			
	Madre		Amigo		Madre		Mtra.	
	P.C.	P.E.	P.C.	P.E.	P.C.	P.E.	P.C.	P.E.
Pilar	41	53	44	59	40	51	29	50
América	37	44	28	28	27	44	25	40
Claudia	32	36	43	57	30	52	40	76
Patricia	48	66	50	70	50	90	41	78
Sandra	32	31	25	18	31	49	15	15
Juana	46	56	40	46	35	57	36	60
Melissa	31	29	31	22	29	45	23	32
Lizbeth	35	33	42	47	33	51	37	60
Marlene	33	29	38	39	32	48	31	46
Betzabé	34	31	32	27	29	41	31	46
Victor	58	85	39	49	49	90	23	36
Rodrigo	34	39	34	39	26	43	34	53
Jorge	32	36	37	45	34	62	29	50
Edgar	45	60	40	51	40	76	32	57
Heriberto	29	30	32	36	26	43	33	59
Samuel	38	42	36	38	40	68	31	49
Omar	41	47	35	36	28	42	28	42
Juan	41	46	53	69	28	42	40	68
Carlos	37	37	45	53	32	48	25	32
Manuel	42	47	34	31	30	43	21	22
Anabel	39	68	26	39	26	85	29	75
Karina	33	55	26	39	27	68	26	56
Angélica	39	61	43	70	39	90	40	90
Laura	29	40	41	65	29	64	32	73
Abigail	29	40	32	46	23	47	30	67
María	32	41	34	51	29	64	34	79
Carla	29	40	27	36	31	70	31	70
Gabriela	38	53	26	29	29	56	39	82
Claudia	30	37	40	57	29	56	33	67
Concepci	37	51	32	41	33	67	35	72
Gabriel	37	57	31	44	22	44	30	67
Josafat	33	48	31	44	25	53	28	61
Luis	42	68	39	61	25	53	31	70
Jorge	49	82	41	65	36	85	30	67
Marco	38	58	33	48	34	79	32	73
Francisco	53	83	42	61	40	85	41	88
Roberto	30	37	24	25	22	38	13	15
Alejandro	26	29	35	47	22	38	16	22
Leonel	26	29	25	27	28	54	25	46
Felipe	27	31	33	43	19	30	35	72

En la tabla 2, se presentan los percentiles obtenidos y las categorías de percentil de la madre, la maestra y el amigo.

Tabla 2. Rango percentil y categorías.

6 AÑOS								7 AÑOS							
Madre				Amigo				Madre				Mtra.			
P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C
80	5	25	4	80	5	95	6	53	4	68	4	51	4	50	4
55	4	25	4	84	5	62	4	38	4	8	2	38	4	30	4
72	4	90	5	99	7	99	7	22	3	82	5	54	4	95	6
30	4	80	5	78	5	94	6	82	5	80	5	97	6	96	6
30	4	12	3	42	4	84	5	12	3	3	2	48	4	1	1
32	4	51	4	78	5	96	6	61	5	42	4	62	4	70	4
30	4	24	3	90	5	90	5	8	2	3	2	40	4	15	3
53	4	8	2	62	4	98	7	16	3	44	4	51	4	70	4
25	4	62	4	62	4	84	5	8	2	28	4	46	4	42	4
52	4	32	4	64	5	94	6	12	3	8	2	32	4	42	4
64	4	38	4	39	4	82	5	98	7	48	4	99	7	24	3
48	4	38	4	53	4	72	4	28	4	28	4	34	4	55	4
88	5	72	4	53	4	90	5	24	3	40	4	74	4	50	4
97	6	80	5	98	7	85	5	70	4	52	4	95	6	62	4
68	4	48	4	97	6	96	6	10	3	28	4	38	4	66	4
98	7	71	4	98	7	99	7	34	4	28	4	86	5	48	4
26	4	20	3	28	4	1	1	44	4	22	3	35	4	35	4
9	3	44	4	28	4	16	3	42	4	89	5	35	4	86	5
9	3	9	3	58	4	42	4	24	3	53	4	46	4	14	3
14	3	36	4	10	3	93	6	44	4	13	3	36	4	4	2

c. categoría
p. percentil

En la primera columna tenemos los percentiles de las madres, en la segunda las categorías de percentil, en la tercera los percentiles del compañero y en la cuarta sus categorías de percentil en la escala de compañeros. A continuación en la quinta columna los percentiles de la madre, sus categorías de percentil en la sexta, los percentiles de la maestra en la séptima y en la octava columna las categorías de la maestra en la escala de papeles de la escuela no académicos.

Como podemos observar en la escala de compañeros aplicada a las madres de los niños de seis años, 13 se encuentran en la categoría promedio, 3 por debajo del promedio, 2 arriba del promedio, 1 muy arriba del promedio y 1 en el extremo superior. En la misma escala aplicada al compañero encontramos 12 niños en la categoría promedio, 4 por debajo del promedio, 1 muy por debajo del promedio y 3 arriba del promedio.

En la escala de papeles no académicos aplicada a las madres, vemos 8 niños en la categoría promedio, 5 arriba del promedio, 1 muy por arriba del promedio, 2 en el extremo superior y 1 por abajo del promedio. En esta misma escala aplicada a la maestra quedaron 3 niños en la categoría promedio, 6 por arriba del promedio, 6 muy arriba del promedio, 3 en el extremo superior y solo 1 por debajo del promedio. En ambos casos sólo hay un niño por debajo del promedio, coincidiendo los dos resultados.

Los niños de siete años obtuvieron las siguientes categorías en la escala de compañeros aplicada a la madre: 8 en la categoría promedio, 7 por debajo del promedio, 2 muy por debajo del promedio, 2 arriba del promedio, y 1 en la categoría superior. En la misma escala aplicada al compañero quedaron 11 niños en la categoría promedio, 2 por debajo del promedio, 4 muy por debajo del promedio y 3 por arriba del promedio.

En la escala de papeles no académicos contestada por la madre tenemos 16 niños en la categoría promedio, 1 arriba del promedio, 2 muy por arriba del promedio y 1 en el extremo superior. Al aplicar la misma escala a la maestra se colocaron 12 niños en la categoría promedio, 3 por debajo del promedio, 1 muy por debajo del promedio, 1 en el extremo inferior, 1 arriba del promedio y 2 muy arriba del promedio.

En esta tabla 2, vemos en los niños de seis años más categorías bajas cuando califica el compañero y más categorías altas cuando califica la madre en la escala de compañeros.

En la escala de papeles no académicos de la escuela de los niños de siete años, hay más categorías bajas cuando califica la maestra, y más categorías altas cuando lo hace la madre.

En la tabla 3, se señalan los casos en que hubo diferencia de categorías de percentil entre las respuestas de la madre y las del compañero en la escala del grupo de compañeros; y entre las respuestas de la madre y las de la maestra del niño en la escala de roles no académicos en la escuela.

Iniciamos esta tabla con los nombres de los integrantes de la muestra, en la segunda columna observamos las categorías de rango percentil de las madres, en la tercera las categorías de rango percentil de los amigos y en la cuarta columna las diferencias en las categorías entre la madre y el amigo del niño en la escala del grupo de compañeros.

En seguida en la columna quinta, las categorías de percentil de la madre en la escala de comportamiento en la escuela de papeles no académicos, en la sexta las categorías de la maestra en la misma escala y en la séptima columna las diferencias de categorías entre la madre y la maestra.

Los números negativos indican que la categoría de la madre es más alta que la del compañero o la de la maestra, y los números positivos que la categoría de la madre es menor que la del compañero o de la maestra.

En la escala de compañeros de los niños de 6 y de 7 años, son más las diferencias negativas entre las respuestas de la madre y el compañero, que las diferencias positivas.

En la escala de papeles de la escuela de los niños de 7 años también son más las diferencias negativas, entre las repuestas de la madre y las de la maestra.

Tabla 3. Categoría de percentil de las respuestas de la madre, del amigo y la maestra en las escalas respectivas y las diferencias de dos o más categorías.

Nombre	Categoría		Diferencia	Categoría		Diferencia
	Madre	Amigo		Madre	Maestro	
Pilar	4	4		4	4	
América	4	2	-2	4	4	
Claudia	3	5	2	4	6	2
Patricia	5	5		6	6	
Sandra	3	2	-1	4	1	-3
Juana	5	4	-1	4	4	
Melissa	2	2		4	3	-1
Lizbeth	3	4	1	4	4	
Marlene	2	4	2	4	4	
Betzabé	3	2	-1	4	4	
Victor	7	4	-3	7	3	-4
Rodrigo	4	4		4	4	
Jorge	3	4	1	4	4	
Edgar	4	4		6	4	-2
Heriberto	3	4	1	4	4	
Samuel	4	4		5	4	-1
Omar	4	3	-1	4	4	
Juan	4	5	1	4	5	1
Carlos	3	4	1	4	3	-1
Manuel	4	3	-1	4	2	-2
Anabel	5	4	-1	5	6	1
Karina	4	4		5	4	-1
Angélica	4	5	1	7	7	
Laura	4	5	1	5	6	1
Abigail	4	3	-1	4	5	1
María	4	4		5	6	1
Carla	4	3	-1	5	5	
Gabriela	4	2	-2	4	7	3
Claudia	4	4		4	5	1
Concepci	4	4		5	6	1
Gabriel	4	4		4	5	1
Josafat	4	4		4	4	
Luis	5	4	-1	4	5	1
Jorge	6	5	-1	7	5	-2
Marco	4	4		6	6	
Francisco	7	4	-3	7	7	
Roberto	4	3	-1	4	1	-3
Alejandro	3	4	1	4	3	-1
Leonel	3	3		4	4	
Felipe	3	4	1	3	6	3

En estos datos encontramos 15 diferencias de más de dos categorías entre las respuestas de la madre y las del compañero o la maestra de los niños, que corresponden a 12 niños ya que tres de ellos tuvieron diferencias de más de dos categorías en ambas escalas.

Estos 15 casos en los que hubo diferencias de dos o más categorías de percentil se presentan en la tabla número 4, donde vemos en primer lugar las categorías de percentil de la madre, y del amigo en la escala de compañeros. En la columna 3 las diferencias de dos o más categorías entre sus respuestas. En la columna cuarta las categorías de las madres, en la quinta las de las maestras y en la sexta sus diferencias de categoría en los resultados de la escala de roles de la escuela no académicos.

En la escala del grupo de compañeros 6 madres tuvieron diferencias de categoría con el compañero de sus hijos, 4 de dos categorías y 2 de tres categorías.

En la escala de papeles no académicos de la escuela hubo 3 diferencias de 2 categorías, 3 de 3 categorías y 1 de 4, es decir que hubo más diferencias de categoría entre la madre y la maestra que entre la madre y el compañero.

Así, podemos apreciar mayor diferencia entre las respuestas de las madres y las maestras - dos personas adultas - que entre las respuestas de las madres y los compañeros de los niños - un adulto y un niño.

Estos resultados concuerdan con los estudios de La Greca (1981) al examinar la correspondencia entre la clasificación de los compañeros del grupo y las clasificaciones del maestro de la conducta social de sus alumnos tendían a concurrir usando el inventario de evaluación del alumno.

Tabla 4. Casos en que hubo diferencias de dos o más categorías de percentil entre las respuestas de las madres y los compañeros o las maestras y las madres.

C O M P A Ñ E R O S			NO ACADEMICOS		
Madre	Amigo	Diferencia	Madre	Mtra	Diferencia
7	4	-3			
4	2	-2			
2	4	2			
4	2	-2	7	4	-3
3	5	2	4	6	2
7	4	-3	7	3	-4
			7	5	-2
			4	1	-3
			3	6	3
			4	1	-3
			4	4	-2
			6	4	-2
			4	2	-2

En la tabla 5 se presentan los estadísticos de las siguientes variables:

- Respuestas de la madre en la escala de compañeros.
- Respuestas del compañero en la escala de compañeros.
- Respuestas de la madre en la escala de papeles de la escuela no académicos.
- Respuestas de la maestra en la escala de papeles de la escuela no académicos.

Tabla 5. Media y desviación estándar.

Variabes	X	S
Puntaje crudo de la madre en E.C.	36.5500	7.3553
Puntaje crudo del compañero en E.C.	35.4750	7.0018
Puntaje crudo de la madre en E.E.	30.9250	6.8403
Puntaje crudo de la maestra en E.E.	30.3500	6.8146

En el cuadro 5 se presentan las medias y las desviaciones de los puntajes respecto a las medias de sus distribuciones.

Tabla 6. Coeficiente de correlación de Pearson

Variables	r
Puntaje crudo de la madre y p. c. del amigo	.4683 **
Puntaje crudo de la madre y p.c. de la maestra	.2888
* P < .05	
** P < .01	
*** P < .001	

El coeficiente de correlación de Pearson refleja hasta que punto cada miembro de la muestra obtiene el mismo puntaje Z, es una medida de la relación entre dos variables y podemos determinar la fuerza y dirección de la correlación mediante el signo (Tabla 6).

Se encontró correlación en una de las variables, el valor de r entre el puntaje crudo de la madre y el puntaje crudo del amigo, es estadísticamente significativo más allá del nivel de probabilidad de 0.01. En todos los casos la correlación es positiva.

No hubo correlación estadísticamente significativa entre el puntaje crudo de la madre y el puntaje crudo de la maestra.

Esto significa que solo se comprobó una de las variables.

Con el objeto de analizar las diferencias entre las respuestas de la madre y el compañero o la maestra se han separado las preguntas que corresponden a los 15 casos basándonos en la tabla 4. Es decir tomando únicamente los protocolos donde hubo diferencia de más de 1 categoría de percentil.

Tabla 7. Preguntas de los protocolos con diferencia de dos o más categorías de percentil entre las respuestas de la madre y las del amigo y las respuestas de la madre y la maestra al aplicar las escalas respectivas.

Núm.	PREGUNTAS	Frecuencia	
		Compañeros	P.no ac.
7	Como se lleva con niños	1	
9	Como se lleva con niños de la escuela	7	
10	Como se lleva con maestros		3
13	Ha dejado de ir a la escuela sin permiso		4
14	Llega tarde a la escuela		2
17	Cuando conoce por primera vez a niños	4	
18	Cuando un niño lastima	3	
21	Le hacen burla	3	
22	Juega con niños menores	3	
23	Con que frecuencia lastima a otros	2	
25	Es el líder	4	
28	Se separa	2	
30	Tiene algo que decir	5	
34	Se esconden otros niños	2	
66	Juega a la casita, policías y ladrones	4	
66	Va con un grupo de niños	3	
68	Cuantos nombres sabe	1	
69	Cuando alguien le quita sus juguetes	2	
73	Fractica en la casa letras de molde o guarda sus cosas de la escuela		6
75	Trae las notas del maestro		4
79	Lleva cosas a la escuela		3
80	Juega juegos cantados		2
81	Va a la escuela temprano	3	
83	Ayuda a la profesora		4
85	Vienen otros a pedirle jugar		4
90	Inventa rimas cantos o chistes	2	
91	Lleva sus libros		5
95	Tiene un grupo especial de amigos		5
96	Lee libros	4	
98	Cuando toma parte en eventos		4
103	Le hace mandados a la profesora		2
105	Ve programas de televisión como tarea		3
106	Hace un columpio o algo parecido		4
112	Trae amigos de la escuela	1	
114	Invita a amigos a pasar la noche	3	
116	Que hace en el patio de recreo	4	
119	Planea la tarea	6	
120	Lo escogen cuando hacen partidos		5
124	Estudia en la casa	3	
126	Pide ayuda con su tarea		2
129	Se encuentra con amigos en un lugar esp.	3	
143	Con quien va a eventos en la comunidad	3	
144		3	

Tabla 7. Continuación.

PREGUNTAS	Frecuencia Compañeros F.no aca.	
146 Usa libros de la biblioteca en su tarea		5
154 Construye una casita club con amigos	3	
155 Hace planes con amigos	4	
157 Vigila a otros niños en la escuela		1
166 Va a la escuela en vacaciones		1
167 Ayuda en la oficina, cooperativa de la esc.		1
171 Forma grupos o clubs de sus mejores amigos	4	
172 Sale a jugar	1	
190 Intercambia cosas con sus amigos	3	
193 Invita amigos para hacer la tarea		4
195 Participa en planes de la escuela		2
199 Cuando otros se están burlando	3	
201 Va a eventos sociales escolares con amigos	4	
202 Juega con un equipo deportivo escolar		1
209 Participa en competencias de la escuela		4
210 Lo han escogido para bailables		5
218 Ha preparado voluntariamente algo		4
224 Ha tenido un puesto como jefe en clase		3
227 Ha trabajado como voluntario	1	
229 Ha sido capitán del equipo deportivo		1
231 Participa en un grupo musical escolar		1
235 Toma lecciones musicales en la escuela		1

Posteriormente se presenta el análisis de las preguntas y las respuestas de los 15 casos con diferencias de 2 ó 3 categorías entre las respuestas de la madre y las del amigo en la escala Grupo de compañeros, y las respuestas de la madre y la maestra en la escala de Roles no académicos de la escuela.

Iniciamos este análisis con las respuestas con mayor frecuencia la cual fue de 7 en la escala de Grupo de compañeros y de 6 en la escala de Roles no académicos y terminamos con las que tuvieron una frecuencia de 3.

Este análisis pretende aclarar el motivo de las diferencias entre las respuestas de la madre y la maestra.

Análisis de las respuestas donde hubo diferencia de dos o más categorías.

Escala del grupo de compañeros.

9. ¿Como se lleva con los niños de la escuela?

Ninguna madre contestó "no muy bien". El compañero sí.

119. ¿Que hace en el patio de recreo?

La madre calificó más alto que el compañero en todos los casos.

30. ¿Tiene algo que decir?

En dos casos la madre calificó más alto y en otros dos más bajo que el compañero.

25. ¿Es el líder?

Dos madres califican más alto y dos más bajo que el compañero.

65. ¿Juega a la casita, policías y ladrones?

En todos los casos las madres calificaron más alto.

96. ¿Tiene un grupo especial de amigos?

La diferencia es de grado en tres casos "el compañero dice de vez en cuando" y la madre reporta "todo el tiempo".

116. ¿Invita amigos a pasar la noche?

Respuestas diferentes y variadas. De vez en cuando -nunca, nunca - no se, nunca - de vez en cuando).

155. ¿Hace planes con amigos?

El amigo contesta " algunas veces o "todo el tiempo" y la madre " nunca".

171. ¿Forma grupos o clubs de sus mejores amigos?

El amigo contesta " seguido o " de vez en cuando" y la madre: nunca.

201. ¿Va a eventos sociales escolares con amigos?

La maestra dice que va sólo o con un grupo de amigos y la madre afirma que no va a esos eventos.

18. ¿Cuando un niño lastima?

Dos amigos reportan "se le olvida pronto" y la madre "se queda enojado por poco tiempo", solo una madre " se le olvida pronto" y el amigo " se queda enojado por mucho tiempo".

21. ¿Le hacen burla?

Dos reportes del amigo de "parte del tiempo" y " nunca" de la madre.

22. ¿Juega con niños menores?

Cuando la madre afirma que con niños menores el amigo que con mayores y viceversa.

66. ¿Va con un grupo de niños?

En los tres casos la madre dice que si y el amigo que no o no sabe.

81. ¿Juega juegos cantados?

La madre calificó mas alto que el amigo.

114. ¿Trae amigos de la escuela?

Respuestas todas diferentes.

124. ¿Lo escogen cuando hacen equipos?

La madre siempre reportó "uno de los primeros".

144. ¿Con quien va a eventos en la comunidad?

Respuestas opuestas en los tres casos.

154. ¿Construye una casita club con amigos?

El amigo siempre califica mas bajo.

190. ¿Intercambia cosas con sus amigos?

Hubo dos respuestas afirmando " de vez en cuando" del amigo. La madre no llegó a esa pregunta.

199. ¿Cuando otros se están burlando?

Una madre contestó "trata de proteger al niño del cual se están burlando" la otras dos no llegaron a esa pregunta.

El resto de las preguntas no fueron analizadas por tener una frecuencia menor de tres.

Papeles no académicos en la escuela.

73. ¿Practica en la casa letras de molde o cursivas?

La madre calificó siempre más alto que la maestra.

13. ¿Ha dejado de ir a la escuela sin permiso?

En todos los casos la madre dijo que no y la maestra que algunas veces.

95. ¿Lleva sus libros?

La madre siempre calificó mas alto que la maestra.

98. ¿Lee libros?

En tres casos la maestra contestó que nunca. Las madres que seguido o algunas veces.

120. ¿Planea la tarea?

Tres madres calificaron más alto que la maestra.

146. ¿Usa libros de la biblioteca en su tarea?

En cuatro cuestionarios la madre dice que de vez en cuando o regularmente y la maestra que nunca.

210. ¿Lo han escogido para bailables?

La maestra contesta seguido o algunas veces.

106. ¿Ve programas de televisión como tarea?

Todas las madres calificaron con la más alta excepto una que no se lo permite.

193. ¿Invita amigos para hacer la tarea?

En todos los casos la maestra afirmó que regularmente y la madre que nunca.

209. ¿Participa en competencias de la escuela?

La madre dijo que nunca, la maestra que algunas veces o seguido.

218. ¿Ha preparado voluntariamente algo?

La maestra opina que dos o tres veces o una o dos veces y la madre que nunca o no sabe.

10. ¿Como se lleva con maestros?

Dos madres dicen bien, la maestra mas o menos bien.

79. ¿Trae las notas de la maestra?

La madre reporta que casi siempre y la maestra que algunas veces.

105. ¿Le hace mandados a la profesora?

Todo tipo de respuestas no sé y seguido, nunca y de vez en cuando, de vez en cuando y seguido.

224. ¿Ha tenido un puesto como jefe en clase?

En todos los casos la madre dice que nunca y la maestra que una o dos veces.

CAPITULO V. DISCUSIÓN.

El Inventario de Conducta Adaptativa es un instrumento relativamente nuevo comparado con otras escalas de conducta adaptativa (ABS-SE) por lo tanto recientemente sus características psicométricas han sido estudiadas (Taylor L.R. Ziegler W. Paternio, 1985). Nuestra investigación toma la sugerencia de la autora del ABIC quien opina que es necesario aplicar el instrumento a las personas que forman parte de los sistemas en que el niño se desenvuelve y los compara con los resultados de la aplicación del ABIC a la madre, la cual no forma parte del Grupo de Compañeros ni del medio Escolar no Académico de su hijo.

En esta sección se exponen las relaciones que los resultados indican.

La tabla 1 nos señala que sólo dos de los 40 niños de la muestra, se encuentran en la "zona de riesgo" es decir que obtuvieron puntajes por debajo del promedio. Sería grave encontrar muchos de estos casos cuando se trabaja con niños normales. Este dato es importante porque indica que el ABIC es un instrumento apropiado en tanto no detecta a una cantidad de niños que superara la que se esperaría de acuerdo con los postulados de la curva normal.

En sí, el dato no es definitivo ni definitorio, dado que se hace necesario mostrar que los niños detectados efectivamente muestran algún problema de conducta adaptativa, así como mostrar que los niños no detectados no tienen problemas de ese tipo.

En seguida se presentan algunos datos de los dos niños que obtuvieron los puntajes más bajos y los dos más altos en alguna o en ambas escalas.

Caso 1- Está en la zona de riesgo en la escala de roles no académicos en la escuela, aplicada al amigo.

Roberto vive en una casa de la Colonia Campestre Churubusco con su papá que es químico, su mamá dedicada al hogar, un hermano de 23 años estudiante de medicina y una tía, hermana de su mamá. No se lleva muy bien con su mamá, con su hermano la relación es limitada, posiblemente por la diferencia de edades.

No juega mucho con otros niños, le gusta ser líder, es muy activo, pero no ayuda en su casa ni coopera en la escuela.

Roberto presenta diversos problemas en la escuela: molesta continuamente a sus compañeros diciéndoles palabras ofensivas, apodos o golpeándolos. Trabaja solo cuando se le vigila y no cumple con sus tareas, por lo tanto tiene retraso académico general y problemas con sus compañeros.

Caso 2- Los puntajes obtenidos la colocan en zona de riesgo en ambas escalas, contestadas por la amiga y la maestra respectivamente.

Sandra vive en una casa de la Ciudad Jardín, con sus padres y dos hermanas; una un año mayor y otra cinco años más pequeña. El padre fabrica calzado y su mamá vende joyería.

Tiene un problema físico en sus piernas, se le han practicado varias intervenciones quirúrgicas, si puede caminar pero con inseguridad, ya que sus piernas son muy delgadas y débiles, se deprime con facilidad al no poder hacer las actividades físicas que realizan sus compañeros, o cuando tiene dificultades de tipo académico, lo cual sucede con frecuencia. Actualmente recibe apoyo psicológico. No tiene muchas amigas. Es muy reservada.

Caso 3 - Puntajes altos en ambas escalas en las evaluaciones de la madre, las compañeras y la maestra.

Angélica vive en un departamento de los multifamiliares de la Unidad Tlalpan con sus padres, una hermana y su abuela materna. El padre es ingeniero y trabaja en las instalaciones del Metro, su madre, enfermera, trabaja en un hospital, su hermana tiene 11 años y cursa el último grado de primaria, la abuela permanece en el hogar.

Es una niña muy dedicada y responsable. Tiene muchas amigas, es muy solicitada cuando se forman equipos. Es alegre y cooperativa. En su casa la estimulan mediante felicitaciones verbales. Hay mucha comunicación entre padres e hijos. Las decisiones respecto a la educación de los hijos se toman en conjunto.

Caso 4 - Puntajes altos en las dos escalas al ser evaluado por la madre, la maestra y los compañeros.

Francisco vive en un departamento de la colonia Campestre Churubusco con su familia integrada por su padre quien es contador, su madre y tres hermanas. La mayor tiene 21 años, estudió computación, la menor tiene 17 años y trabaja junto con sus padres en una aseguradora, su otra hermana tiene 18 años, estudia la preparatoria.

Francisco es un niño muy empeñoso, responsable y estimado por sus compañeros y maestras. Es inquieto, le gusta el deporte.

Los casos descritos presentan características muy diferentes, sin embargo el ABIC detectó ambos (los dos primeros con problemas para interactuar con el medio que los rodea y los dos últimos sin problemas de ese tipo), esto nos indica que el instrumento funciona adecuadamente al distinguir áreas específicas de conducta adaptativa, coincidiendo con Reynolds, (1985 pág.18) quien concluye que cuando se utiliza el ABIC, puede ser

importante averiguar si existen áreas especificas de función adaptativa en la cual un niño sobresale o presenta dificultades. Lo que permite que los esfuerzos de enseñanza pueden ser dirigidos benéficamente para corregir estos problemas.

Los resultados del ABIC, nos están señalando dos casos diferentes pero que coinciden en serios problemas de adaptación, y dos que coinciden en una buena adaptación.

Al comparar los resultados particulares con los del resto del grupo (tabla 3), vemos que en las dos escalas la gran mayoría está en la categoría promedio, lo cual era de esperarse como dijimos anteriormente ya que trabajamos con niños normales.

También notamos que las categorías de la madre son más altas que las del compañero y que las de la maestra, esto puede deberse a que la madre trate de elevar su imagen al elevar la de su hijo.

De los 40 casos (tabla 4), solo en 8 hubo diferencias de dos o más categorías entre las respuestas de la madre y las del compañero, y en 9 casos entre las respuestas de la madre y las de la maestra. Estos datos demuestran coincidencias importantes entre las respuestas de la madre y las del compañero o la maestra.

En general, podemos decir que las respuestas donde hubo diferencia de dos o más categorías entre las respuestas de la madre y las del compañero o la maestra, se debió a que las acciones a que se refieren las preguntas se realizan en dos lugares diferentes y es muy posible que en estos 15 casos cada informante se haya referido a situaciones diferentes.

Así, en la pregunta 25 que se refiere a la relación del niño con sus compañeros, la madre considere el grupo de compañeros del niño en su casa o vecindario, y el compañero al de la escuela, y esto mismo se repita en las preguntas 30, 65, 96, 21, 22, 66, 81,

y 154, porque en la mayoría de los casos los compañeros de la escuela no son los mismos de su casa y por lo tanto, el niño puede conducirse de manera diferente en ambientes diferentes, ya que sus patrones de conducta todavía no están totalmente establecidos.

En otro grupo de respuestas, se notan diferencias que pueden deberse a desconocimiento, pero que no fueron reportadas como "no sé". En la pregunta 116, donde el niño dice que invita amigos a pasar la noche en su casa al no realizarse, la madre no se entera y ella responde que "nunca"; o que el niño haga planes con sus amigos pero no lo comunique a su madre o no comente con ella sobre el grupo de sus mejores amigos. El compañero puede ignorar también con quién va su amigo a eventos en la comunidad ya que él solo lo ve en la escuela.

Un tercer grupo de respuestas, difieren entre lo que dice la madre y lo que dice la maestra, podemos observar que estas preguntas se refieren a aspectos que la madre puede no conocer de la escuela; como la relación de su hijo con la maestra o algunos detalles de la casa que la maestra desconoce. En tres casos, la maestra afirmó que el niño "regularmente" invita amigos para hacer la tarea y la madre dijo que "nunca". Algo semejante pasa con las preguntas 73, 13, 95, 98, 120, 146, 210 y 106.

Los resultados estadísticos (tabla 6), reportan correlaciones significativas entre las respuestas de la madre y el compañero del niño, estos datos nos dicen que el ABIC es un instrumento válido lo cual concuerda con las afirmaciones de Reynolds (1985 pág. 16), "existen pocas buenas medidas de conducta adaptativa disponibles para el médico clínico y el ABIC es uno de los más accesibles ... el ABIC claramente resalta como la mejor contribución del SOMPA al proceso de evaluación."

De ésta forma la medida del sistema de conducta adaptativa por medio del ABIC resulta ser algo distinto de lo que es medido por

las pruebas de inteligencia (Leland, Shellhaas, Nihira, Foster-sin fecha, mencionado por Terrasi, 1985). En otras palabras la validez discriminada de los componentes del coeficiente intelectual y la conducta adaptativa deben ser verificados empíricamente por medio de medidas de conducta, que prueban ser más que "una pobre prueba de inteligencia ... generalmente disfruta tales correlaciones con pruebas normalizadas de inteligencia para sugerir que éstas son medidas redundantes" (Baumeister, 1975 pág. 303).

Tenemos que mencionar que las correlaciones fueron moderadas, lo cual puede indicarnos que el ABIC podría ser usada como una escala independiente como sugiere Reynolds, (1985). Se usaría en la propia escuela para una primera detección de alumnos aplicando la escala a las madres. Esta primera detección de alumnos con problemas de adaptación nos reduciría a solo un 3% de la población escolar, que podría requerir posteriormente de una investigación más especializada a la cual se le canalizaría.

Limitaciones.

El instrumento que se aplicó a los compañeros estaba formado por las preguntas de la escala de compañeros y la totalidad de las preguntas de veracidad. Sin embargo, al hacer a los niños las preguntas de veracidad que no se referían a la escuela, empezaban a titubear o se desconcertaban, por lo que se optó por quitar las preguntas de veracidad que no se referían a la escuela.

Al elegir la muestra no se investigó el nivel intelectual de los niños que la integraban, la investigación se concretó al grado que cursaban y a la conducta adaptativa.

No obstante que la muestra abarcó todos los grupos de primero y segundo grado de esa primaria, consideramos que la muestra fue pequeña, ya que se limitó a solo 10 alumnos de cada grupo de una sola escuela.

Los compañeros de los niños en su gran mayoría eran amigos sólo en la escuela, de tal manera que desconocían las actividades que se referían a la comunidad o el hogar de sus amigos.

Sugerencias.

Se sugiere que se efectuó la investigación con una muestra que abarque un mayor número de escuelas y que incluya diferentes niveles socioeconómicos.

Es conveniente que investigue la validez tomando en cuenta los dos componentes, el coeficiente intelectual y la conducta adaptativa.

Se hace necesario demostrar que los niños detectados por el ABIC, efectivamente muestran algún problema de conducta adaptativa, así como mostrar que los niños no detectados no tienen problemas de este tipo.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES.

Esta investigación, intentó determinar con base al nivel de validez de criterio externo de dos escalas del ABIC, la utilidad de esta prueba.

Es importante disponer de un instrumento válido que nos permita detectar los problemas de las interacciones de los niños que obstaculizan su desarrollo social, el cual repercute en otros aspectos de su conducta en la escuela.

Una de nuestras hipótesis se comprobó, ya que el coeficiente de correlación de las respuestas de la madre y las del compañero, indican que existen correlaciones estadísticamente significativas en esta escala del grupo de compañeros.

Cuando se esperaba que la mayor coincidencia de las respuestas de la madre se diera con las de la maestra, por ser ambas personas adultas, se encontró que no existía una relación estadísticamente significativa entre las respuestas de la madre y las de la maestra, en la escala de papeles no académicos de la escuela.

Esto nos está indicando que en esta escala es necesario tener tres fuentes de información: observaciones directas, las de la maestra y las de la madre del niño.

Además, se observó que las madres no siempre están dispuestas a aceptar que desconocen algunas conductas de sus hijos dentro de la escuela, por lo tanto, es necesario hacer énfasis en que no se espera que sepan todas las respuestas ya que habrá algunas que ellas desconozcan y en ese caso deben manifestarlo.

El análisis de los resultados de la aplicación del ABIC, nos permitió detectar tanto, a los niños que presentan dificultades de adaptación como, a los que sobresalen en este aspecto.

El ABIC es útil como un indicador, más no como el indicador de la conducta adaptativa ya que un sólo instrumento no es suficiente para evaluar un aspecto tan importante de la conducta humana.

El aprendizaje, no sólo tiene relación con los niveles de inteligencia sino también con los problemas de adaptación.

Si queremos lograr mejores niveles de aprovechamiento escolar, debemos continuar investigando para conocer y así poder resolver los problemas que afectan la conducta adaptativa de los niños.

Las escalas ABIC han sido objeto de estudios de validez en E.U., están estandarizadas en México, es importante continuar su validación en México para beneficio de nuestros niños.

Posiblemente es necesario revisar la escala de papeles no académicos de la escuela, puesto que las respuestas de la madre no son suficiente evidencia.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

- Adkins, W. Doroty. 1977. Elaboración de Test. Desarrollo e Interpretación de los Test de Aprovechamiento.
Ed. Trillas. México.
- Anastasi, A. Anne. 1974. Test psicológicos.
Ed. Aguilar. México.
- , 1980. Psicología Diferencial.
México.
- Anónimo. 1990. Psicología. Concepto de Normalidad y Anormalidad.
En: Núm. 28. Marzo-Abril. pp. 2-7.
México, D. F.
- Beverly, R.A. y K.A. Dodge. 1982. Social Maladjustment and Problem Solving in School-aged Children.
En: Journal of Consulting & Clinical Psychology.
Apr. Vol. 50 (2) 226-233.
- Brown G. Frederik. ----- Principios de la Medición en Psicología y Educación.
Ed. El Manual Moderno. México.
- Cerda, Enrique. 1972. Psicometría General.
Ed. Herder. México.
- Davidoff, L. Linda. 1984. Introducción a la Psicología.
Ed. Calipso. México.
- Downie M. N. y R. W. Heat. 1973. Métodos Estadísticos Aplicados.
Edit. Harla.
- Erikson, Erik, H. 1950. Infancia y Sociedad
New York.
- Freire, Paulo. 1978. La Educación como Práctica de la Libertad.
Ed. Siglo XXI Editores S.A. en coedición con
Tierra Nueva.
- Fromm, Erik. 1956. Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea.
Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Garrett E. Henry. 1958. Las Grandes Realizaciones de la Psicología Experimental.
Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Gesell A. y C. Amatruda. 1985. Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño.
Paidós, SAICE.

- Gómez Palacio Margarita. 1986. Adaptación y Estandarización de la Bateria de Evaluación Intelectual Secuencial Simultánea de Kaufman en México D.F. Manuales de Aplicación; calificación e interpretación.
- Heat Ch., et al.. 1986. Adaptative Behavior: Concurrent Validity
En: Journal of Psychoeducational Assessment Vol.4
Núm.1 pp. 53- 59.
- Huberty J. Thomas. 1985. Relationship of the WISC-R factors to the Adaptative Behavior Scale School Edition in Referral Sample.
En: The Journal of School Psychology Inc. Vol. 24(2)
pp. 155-162.
Indiana University U.S.A.
- Jurgen Reusco y T.A. Unifield. 1956. Theory of Human Behavior.
- Katz D. y R.L.Kahn. 1977. Psicología Social de las Organizaciones.
Editorial Trillas. México.
- Kolb C. Laurence. 1983. Psiquiatría Clínica Moderna.
Nueva York.
- La Greca Annette M. 1981. Peer Acceptance: The Correspondence between Childrens Sociometric Scores and Teachers Ratings of Peer Interactions.
En: Journal of Abnormal Child Psychology.
Vol. 24 (2) p.p.155- 162.
- Levin, Jack. 1979. Fundamentos de Estadística en la Investigación Social.
Ed. Harla. México.
- Maier, Henry. 1979. Tres teorías sobre el desarrollo del niño.
Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Manning, Sidney. A.E.H. 1977. Elaboración de Escalas de Actitudes y Psicofísica Clásica.
Ed. Trillas, México.
- Marvey F.C. y G.F.Mc.Coy. 1970. Transtornos de la Conducta en el Niño.
Ed. El Manual Moderno. México.
- Matias, R. Victor. 1972. Psicotécnica Pedagógica Teoría y Práctica.
Impresora Galve. México D.F.

- Mc.Candless y R.J. Trotter. 1977. Conducta y Desarrollo en el Niño. Fundamentos Culturales y Sociales del Desarrollo.
Nueva Editorial Interamericana.
- Magnusson, David, 1975. Teoría de los Test.
Editorial Trillas.
México.
- Mercer, J. 1976. System of Multicultural and Pluralistic Assessment. The Psychological Corporation.
E.U.A.
- Morales Ma, Luisa. 1975. Medición y Evaluación de la Conducta.
Ed. Trillas, México.
- Millsap, P.A., et.al. 1987. Dimensional Estructure of the Adaptive Behavior Inventory For Children (ABIC): Analsy and Implications.
En: Journal of Psychoeducational assessment.
Vol. 5 Núm.1 pp. 61- 66.
- Mussen, P.H.; J.J.Conger y J.Kagan. 1978. Desarrollo de la Personalidad en el Niño.
Ed. Trillas. México.
- Nunnally, G.Jum. 1970. Introducción a la Medición Psicológica.
Ed. Paidós. México.
- Piaget, Jean. 1983. La Psicología de la Inteligencia.
Ed. Critica Gpo. Edit. Grijalbo. Barcelona,
España.
- Pichon, R. Enrique. 1985. El Proceso Grupal.
Buenos Aires, Argentina.
- Reynolds, Cecil R. 1985. Evaluating Subscale Performance on the Adaptive Behavior Inventory for Children.
En: Psychology in the Schools.
Vol.22 Num.1 pp. 14-16.
- Reca, Telma. 1979. La Inadaptación Escolar.
Ed. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- Richmond, P.G. 1970. Introducción a Piaget
Ed. Fundamentos. España.
- Skinner, B.F. 1974. Ciencia y Conducta Humana.
Ed. Fontanella.
- Smith y Smith. 1958. Introducción a la Psicología.
Ed. Universitaria de Buenos Aires.

- Strauss C., et.al. 1986. The Association Between Social with Dawal and Internalizing Problems of Children.
En: Journal of Abnormal Child Psychology.
Vol. 14 Num. 4 p.p. 525-535.
- Stromen, E.A. 1982. Psicología del desarrollo. Edad escolar.
El Manual Moderno. México.
- Swartz, Paul. 1973. Psicología. El estudio de la conducta.
Compañía Editorial Continental.
- Taylor, Ronald. 1985. Psychological Reports.
57, 640-642.
- Terrasi, S., et.al. 1989. The Relationship between Adaptative Behavior and Intelligence for Special Needs Students.
En: Psychology in the Schools.
Vol. 26 Num. 2.
- Tolman C. Edward. 1959. Principios de Conducta Intencional.
Nueva York.
- Valentine, C.W. 1966. Anormalidades en el Niño Normal.
Ed. Paidós. Argentina.
- Whittaker, O. James. 1977. Psicología.
Nueva Editorial Interamericana.
México.
- Williams, Federik. 1982. Razonamiento Estadístico.
Nueva Editorial Interamericana.
México.
- Zorrilla, A. Santiago. 1989. Introducción a la Metodología de la Investigación.
México.

ANEXO 1.

PREGUNTAS DEL INVENTARIO DE CONDUCTA ADAPTATIVA PARA NIÑOS MEXICANOS.

"Vamos a hablar de varias cosas que los niños hacen en la casa o en el vecindario. Le voy a hacer unas preguntas y le voy a dar varias contestaciones para que usted escoja la contestación que sea lo que ----- hace. Por favor, dígame cuando usted no le permita a ----- hacer lo que le pregunte, o cuando no ha tenido la oportunidad de hacerlo, o cuando usted no sabe si ----- lo hace. Si ya está usted lista podemos comenzar".

Si hay preguntas, repita o clarifique las instrucciones. Luego empiece con la pregunta 1 y haga todas las preguntas hasta la pregunta No. 35. Recuerde que los números (0, 1, ó 2) impresos delante de las respuestas no se leen en voz alta.

PREGUNTAS GRUPO DE COMPAÑEROS.

7. ¿Como se lleva ----- con los niños del barrio? (no familiares)

2 bien 0 no muy bien o 1 más o menos bien

8. ¿Que tan seguido toca ----- en una banda del barrio u otro grupo musical o canta con un grupo fuera de la escuela?

0 nunca 1 de vez en cuando 2 por lo regular

9. ¿Cómo se lleva ----- con los niños de la escuela?

1 más o menos bien 0 no muy bien o 2 bien

16. ¿Con qué frecuencia ayuda ----- a un vecino (no familiar) ya grande (mayor) o que está enfermo, lavándole el coche, sacándole la basura o haciendo cosas en la casa?

2 una vez a la semana o más 1 dos veces al mes

0 casi nunca o nunca

17. Cuando ----- conoce por primera vez a niños de su edad,

2 el/ella es el primero/la primera que inicia la plática

1 algunas veces él/ella es él/la que lo hace

0 usualmente espera a que ellos lo hagan

18. Cuando un niño sin querer lastima a _____ ,
 0 se quede enojado/a por mucho tiempo
 1 se queda enojado/a por poco tiempo
 2 se le olvida pronto
21. ¿Con que frecuencia otros niños (no familiares) lo molestan o le hacen burla a _____ ?
 0 casi todo el tiempo 1 parte del tiempo 2 nunca
22. Generalmente juega _____ con niños (no familiares) que son,
 1 más jóvenes que él/ella 2 de la misma edad o mayores
 0 no juega mucho con otros niños
23. ¿Con que frecuencia lastima _____ a otros niños jugando pesado?
 0 muy seguido 1 algunas veces 2 no muy seguido
24. Cuando hay una fiesta, comida, o cosas parecidas. ¿Qué tan seguido contribuye _____ a la diversión? (cantando, recitando, etc.).
 2 por lo regular 1 de vez en cuando 0 nunca
25. Cuando _____ está con un grupo de niños de su edad, (no familiares), ¿que tan seguido es el líder o está al frente de las actividades de los niños?
 2 frecuentemente 1 de vez en cuando 0 nunca
28. Cuando otros niños se juntan para jugar, se separa o se aleja _____
 0 con frecuencia 1 algunas veces 0 nunca
30. Cuando _____ está con un grupo de niños (no familiares),
 2 siempre tiene algo que decir 1 algunas veces tiene algo que decir
 0 por lo general está callado.
32. ¿Qué tan seguido va _____ fuera de la ciudad con amigos mayores que manejen? (no familiares)
 0 nunca 1 de vez en cuando 2 seguido
34. ¿Que tan seguido se esconden otros niños (no familiares) de _____ y se van a jugar sin él/ella?
 0 frecuentemente 1 de vez en cuando 0 nunca

35. Cuando _____ ha tenido un disgusto o una pelea con otros niños (no familiares)

0 se queda enojado/a por un par de días 1 por dos horas
2 por muy poco tiempo

Pare un rato antes de empezar las preguntas graduadas por edad. Introduzca estas preguntas diciendo:

"Ahora le voy a preguntar de cosas que los niños hacen a diferentes edades. Va a haber cosas que _____ tal vez las hacía cuando estaba más chico (a) y que ahora ya no las hace. Si este es el caso, por favor dígamelo. Le preguntaré también de cosas que hacen los niños más grandes. Como antes escoja la respuesta que mejor nos diga lo que _____ hace ahora. No deje de decirme si usted no le permite hacer a _____ lo que yo le pregunte, o si _____ no tiene la oportunidad de hacerlo, o si usted no sabe si lo hace. Si está usted lista, podemos comenzar".

Encuentre la pregunta inicial para la edad cronológica del niño, trabaje hacia atrás para determinar la base, y luego hacia adelante para determinar el límite superior. (Techo).

65. ¿Que tan seguido juega _____ "a la casita", "a la escuelita", "policías y ladrones", o juegos como esos con los niños que viven cerca?

0 nunca 2 frecuentemente 1 algunas veces

66. Va _____ a lugares en la colonia (o el rancho) con un grupo de niños de su edad (no de la familia)

2 frecuentemente 1 de vez en cuando 0 nunca

69. Cuando otro niño (no familiar) de la edad de _____ le quita sus juguetes u otras cosas suyas, usualmente,

0 llora o viene a verla para que le ayude
1 le pide ayuda a otros niños
2 trata él/ella de traerlos

76. Cuando a _____ lo/la golpean o lo/la codean accidentalmente mientras juega con otros niños, él/ella,

0 usualmente llora y regresa a casa
1 llora un poquito pero comienza a jugar otra vez
2 se levanta y sigue jugando sin hacer ningún alboroto

78. Escribe _____ cuentos, historias u obras de teatro.

2 muy seguido 0 nunca lo hace 1 de vez en cuando

81. ¿Que tan seguido canta o juega _____ Juegos cantados con otros niños que viven cerca? (no importa si son o no son familiares)

0 nunca 2 seguido 1 de vez en cuando

6 AÑOS

86. Cuando _____ va caminando, o va en bicicleta por la colonia o fuera del pueblo, por lo general,

2 va solo o con otros niños de su edad
1 va con niños mayores o adultos 0 no hace estas cosas

90. ¿Que tan seguido vienen otros niños de la colonia a pedir que _____ juegue con ellos? (no familiares)

2 Todos los días 1 una vez a la semana
2 solamente de vez en cuando

91. Inventa _____ rimas, cantos o chistes con sus amigos

2 frecuentemente 1 de vez en cuando 0 nunca

94. Cuando _____ sale del barrio después que obscurece,

0 siempre va un adulto con él/ella
1 algunas veces sale con niños más grandes
2 sale solo o con amigos de su edad (no importa si son o no familiares)

96. ¿Come _____ su torta o juega durante el recreo con un grupo especial de amigos?

1 de vez en cuando 2 todo el tiempo 0 nunca

102. ¿Qué tan seguido lava _____ la ropa suya o la de la familia o se lleva la ropa a lavarla a la lavandería?

0 nunca lo hace 1 de vez en cuando 2 por lo regular

103. Cuando _____ toma parte en eventos como el desfile o las posadas, por lo general

109. ¿Cuando un grupo local va a tener una comida, fiesta, kermesse, qué tan seguido ayuda _____ a construir un puesto o preparar la comida?

2 tres o más veces 1 una o dos veces 0 nunca lo hace

1 va con alguien mayor
2 va solo, con niños de su edad (no importa si son o no de la familia)
0 nunca va a eventos como éstos

112. ¿Que tan seguido juega ----- Juegos como hacer un columpio con llantas de carro viejas o algún juego parecido?

2 todo el tiempo 1 algunas veces 0 nunca

7AÑOS

114. ¿Que tan seguido trae ----- amigos de la escuela para jugar?

2 algunas veces 1 de vez en cuando 0 nunca lo hace

116. ¿Invita ----- a parientes o amigos de su edad a pasar la noche en su casa?

2 seguido 1 de vez en cuando 0 nunca lo hace

119. Por lo general, en el patio de recreo de la escuela,

2 Juega... Juegos de pelota como beisbol, futbol, basquetbol

1 Juega en los columpios o barra de ejercicios

0 No juega

124. Cuando los niños (que no sean de la familia) hacen equipos para jugar, por lo general a ----- lo/la escogen

2 uno (a) de los primeros 0 uno (a) de los últimos
1 no es el primero ni el último

127. ¿Qué tan seguido toma ----- la responsabilidad de preparar las comidas de la familia?

2 por lo regular 0 casi nunca o nunca 1 algunas veces

134. ¿Qué tan seguido va a juegos de la escuela al cine, a los bailes o a lugares similares con niños mayores que manejan? (que no sean de la familia)

1 de vez en cuando 0 nunca 2 seguido

142. ¿Qué tan seguido atiende ----- a niños más chicos, dándoles de comer y mandándolos a la escuela en la mañana?

1 de vez en cuando 0 nunca 2 seguido

9AÑOS

143. ¿Que tan seguido se encuentra y juega _____ con sus amigos en un lugar especial, como en un terreno baldío, un parque, o en un patio escolar?

1 algunas veces 0 casi nunca 2 seguido

144. Cuando _____ va al cine, juego de pelota u otras actividades como éstas en la comunidad

2 va solo con otros niños de su edad
1 con niños mayores o adultos
0 no participa en tales actividades (no importa si son o no de la familia)

150. ¿Qué tan seguido ayuda _____ en los juegos de la escuela, llevando la cuenta, vendiendo refrescos, como acomodador, o anunciando el juego? (juego de foot-boll)

1 algunas veces 2 por lo regular 0 nunca

154. ¿Que tan seguidose Junta _____ con sus amigos para construir afuera de la casa una casita-club para poder jugar?

0 nunca 2 seguido 1 algunas vece

155. ¿Que tan seguido hace _____ planes con sus amigos acerca de lo que haran después de la escuela, o el fin de semana?

0 nunca 1 algunas veces 2 todo el tiempo

158. ¿Qué tan seguido a representado _____ a su grupo en la sociedad de alumnos o en otras Juntas de la escuela?

2 res o más veces 1 una vez o dos veces 0 nunca

165. ¿Qué tan seguido hace _____ reparaciones mayores en la casa como pintar, poner cal en las paredes o resanar?

1 sólo si se le pide 2 por lo regular, sin que se le pida
0 nunca hace trabajo como ese

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

199. Se sirve _____ de cuchillos filosos para cortar cosas como guisado de carne, pollo u otras cosas parecidas.

- 1 solamente cuando un adulto lo esta vigilando
- 2 seguido sin que alguien lo vigile
- 0 nunca se sirve de ellos

200. Cuando otros niños se están burlando de alguien, por lo general _____

- 0 participa en la burla
- 1 no se mete
- 2 trata de proteger al niño del cual se están burlando

201. ¿Que tan seguido ha sido _____ el organizador de un periódico de la escuela, del libro anual escolar o de cualquier otra publicación de otro tipo?

- 2 tres o más veces
- 1 una o dos veces
- 0 nunca

222. ¿ Qué tan seguido trabaja _____ con otros jóvenes en programas de acción en la comunidad los cuales se concierne con el entrenamiento de trabajadores, situando desempleados o cosas parecidas?

- 2 por lo regular
- 1 de vez en cuando
- 0 nunca

227. ¿Cuántas veces ha trbajado _____ como voluntario (a) para recaudar fondos para la cruz roja o los damnificados, o para grupos parecidos?

- 0 Nunca
- 1 una o dos veces
- 2 tres o más veces

ANEXO 2.

PREGUNTAS DEL INVENTARIO DE CONDUCTA ADAPTATIVA PARA NIÑOS MEXICANOS.

"Vamos a hablar de varias cosas que los niños hacen en la casa o en el vecindario. Le voy a hacer unas preguntas y le voy a dar varias contestaciones para que usted escoja la contestación que sea lo que ----- hace. Por favor, dígame cuando usted no le permita a ----- hacer lo que le pregunte, o cuando no ha tenido la oportunidad de hacerlo, o cuando usted no sabe si ----- lo hace. Si ya está usted lista demos comenzar".

Si hay preguntas, repita o clarifique las instrucciones. Luego empiece con la pregunta 1 y haga todas las preguntas hasta la pregunta No. 35. Recuerde que los números (0,1,ó 2) impresos delante de las respuestas no se leen en voz alta.

PREGUNTAS AL MAESTRO.

8. ¿Qué tan seguido toca ----- en una banda del barrio u otro grupo musical o canta con un grupo fuera de la escuela?

0 nunca 1 de vez en cuando 2 por lo regular

9. ¿Cómo se lleva ----- con los niños de la escuela?

1 más o menos bien 0 no muy bien 2 bien

10. ¿Cómo se lleva ----- con los maestros?

1 más o menos bien 2 bien 0 no muy bien

13. A veces los niños no van a la escuela porque no quieren ir. ¿Cuántas veces ha dejado de ir a la escuela ----- sin permiso?

0 una vez por semana o más 1 unas dos veces al mes
2 casi nunca o nunca

14. ¿Con qué frecuencia llega ----- tarde a la escuela?

0 como una vez por semana o más 1 dos veces al mes
2 casi nunca o nunca

16. ¿Con qué frecuencia ayuda ----- a un vecino (no familiar) ya grande (mayor) o que está enfermo, lavándole el coche, sacándole la basura o haciendo cosas en la casa?

2 una vez a la semana o más 1 dos veces al mes
0 casi nunca o nunca

24. ¿ Cuando hay una fiesta, comida o cosas parecidas.¿Qué tan seguido contribuye___ a la diversión (cantando, recitando,etc.)

2 Por lo regular 1 De vez en cuando 0 Nunca

32. Qué tan seguido va ___fuera de la ciudad con amigos mayores que manejen (no familiares).

0 Nunca 1 De vez en cuando 2 Seguido

Pare un rato antes de empezar las preguntas graduadas por edad. Introduzca estas preguntas diciendo:

"Ahora le voy a preguntar de cosas que los niños hacen a diferentes edades. Va a haber cosas que _____ tal vez las hacía cuando estaba más chico (a) y que ahora ya no las hace. Si este es el caso, por favor dígamelo. Le preguntaré también de cosas que hacen los niños más grandes. Como antes escoja la respuesta que mejor nos diga lo que _____ hace ahora. No deje de decirme si usted no le permite hacer a _____ lo que yo le pregunte, o si _____ no tiene la oportunidad de hacerlo, o si usted no sabe si lo hace. Si está usted lista, podemos comenzar".

Encuentre la pregunta inicial para la edad cronológica del niño, trabaje hacia atrás para determinar la base, y luego hacia adelante para determinar el límite superior. (Techo).

68. ¿Cuántos nombres sabe _____ de los niños que están en su grupo?

0 unos cuantos 1 la mitad 2 casi todos

73. ¿Qué tan seguido practica _____ en la casa con letras de molde o letras cursivas las palabras nuevas que él/e'lla ha aprendido en la escuela?

1 algunas veces 0 nunca 2 seguido

75. Guarda _____ sus cosas de la escuela, como lápices, libros, crayolas o dibujos en un lugar especial.

0 nunca 2 casi todo el tiempo 1 algunas veces

78. Escribe _____ cuentos, historias u obras de teatro.

2 muy seguido 0 nunca lo hace 1 de vez en cuando

79. Cuando la maestra manda notas o mensajes con _____, por lo general trae a la casa,

2 casi todos 0 ninguna 1 algunos

80. ¿Qué tan seguido lleva _____ cosas a la escuela para usarlas en un trabajo o en cualquier evento de la escuela?

0 nunca 1 algunas veces 2 por lo regular

6 AÑOS

83. ¿Qué tan seguido se va _____ a la escuela un poquito más temprano para no tener que ir con prisa?

1 algunas veces 2 seguido 0 nunca

85. ¿Qué tan seguido le ayuda _____ a la profesora con quehaceres de la clase como poniendo agua a las plantas, sacando los basureros o ayudando a cuidar a los animales?

0 nunca lo hace 1 de vez en cuando 2 muy seguido

86. Cuando _____ va caminando, o va en bicicleta por la colonia o fuera del pueblo, por lo general,

2 va solo o con otros niños de su edad
1 va con niños mayores o adultos 0 no hace estas cosas

94. Cuando _____ sale del barrio después que oscurece,

0 siempre va un adulto con él /ella
1 algunas veces sale con niños más grandes (mayores)
2 sale solo o con amigos de su edad (no importa si son o no familiares)

95. ¿Qué tan seguido lleva _____ a la escuela sus libros o cosas de la escuela sin tener que recordárselo?

1 de vez en cuando 0 casi nunca lo hace 2 seguido

98. ¿Qué tan seguido lee _____ libros que ha traído de la escuela?

0 nunca 1 algunas veces 2 seguido

102. ¿Qué tan seguido lava _____ la ropa suya o la de la familia o se lleva la ropa a lavarla a la lavandería?

0 nunca lo hace 1 de vez en cuando 2 por lo regular

105. ¿Qué tan seguido le hace _____ mandados a la profesora dentro de la escuela pero fuera de su clase (llevar un recado, comprarle un refresco)?

0 nunca 1 de vez en cuando 2 seguido

106. Cuando la maestra le pide a _____ que vea ciertos programas de televisión en la casa como parte de su tarea,

- 2 ve el programa sin que se le recuerde
- 1 algunas veces ve el programa sin que se le recuerde
- 0 por lo general se le olvida verlo

109. ¿Cuando un grupo local va a tener una comida, fiesta, kermesse, que tan seguido ayuda _____ a construir un puesto o preparar la comida?

- 2 tres o más veces
- 1 una o dos veces
- 0 nunca lo hace

7 AÑOS.

119. Por lo general en el patio de recreo de la escuela,

- 2 juega _____ juegos de pelota como futbol, basquetbol.
- 1 juega en los columpios o barra de ejercicios
- 0 no juega

120. ¿Planea _____ la mejor manera de hacer la tarea para no cometer muchos errores?

- 2 casi todo el tiempo
- 1 algunas veces
- 0 nunca

126. ¿Qué tan seguido estudia _____ en la casa cuando tiene pruebas o exámenes?

- 1 de vez en cuando
- 0 no lo hace
- 2 seguido

127. ¿Qué tan seguido toma _____ la responsabilidad de preparar las comidas de la familia?

- 2 por lo regular
- 0 casi nunca o nunca
- 1 algunas veces

129. ¿Qué tan seguido le pide _____ ayuda a usted o a alguien con su tarea (o trabajo de la escuela)?

- 2 muy rara vez
- 1 algunas veces
- 0 seguido

134. ¿Qué tan seguido va a juegos de la escuela, al cine, a los bailes o a lugares similares con niños mayores que manejan? (que no sean de la familia)

- 1 de vez en cuando
- 0 nunca
- 2 seguido

142. ¿Qué tan seguido atiende _____ a niños más chicos, dándoles de comer y mandándolos a la escuela en la mañana?

- 1 de vez en cuando
- 0 nunca
- 2 seguido

9 AÑOS.

146. ¿Qué tan seguido hace ----- usando libros que hay en la casa o biblioteca, además de los libros que usa regularmente en la escuela?

0 nunca 1 de vez en cuando 2 seguido

150. ¿Qué tan seguido ayuda ----- en los juegos de la escuela, llevando la cuenta, vendiendo refrescos, como acomodador o anunciando el juego? (Juego de foot_ball)

1 algunas veces 2 por lo regular 0 nunca

157. ¿Qué tan seguido ayuda ----- a vigilar a otros niños en la escuela, actuando como jefe de grupo, encargado del aseo, o haciendo cosas parecidas?

0 nunca lo hace 1 de vez en cuando 2 seguido

158. ¿Qué tan seguido ha representado ----- a su grupo en la Sociedad de Alumnos o en otras Juntas de la escuela?

2 tres o más veces 1 una vez o dos veces 0 nunca

164. ¿Qué tan seguido va ----- a la biblioteca para estudiar o para traer libros que leer?

0 nunca 2 seguido 1 algunas veces

165. ¿Qué tan seguido hace ----- reparaciones mayores en la casa como pintar, poner cal en las paredes o resanar?

1 sólo si se le pide 2 por lo regular, sin que se le pida
0 nunca hace trabajos como éstos

166. ¿Qué tan seguido va ----- a la escuela en vacaciones a cualquier curso como estudiar arte, participar en deporte, aprender a nadar o cosas parecidas? *

0 nunca 1 algunas vacaciones 2 casi todas las vacaciones

10 AÑOS

167. ¿Qué tan seguido ayuda _____ en la cafetería, la oficina, la biblioteca o vender en la cooperativa de la escuela?

1 algunas veces 0 nunca ayuda 2 seguido

169. ¿Qué tan seguido cuida _____ cuida a niños más chicos mientras los adultos salen de noche? (no importa si son o no familiares).

0 nunca lo hace 1 unas dos veces al mes
2 una vez a la semana

176. ¿Qué tan seguido toma _____ parte en actividades teatrales que organiza la escuela que no son musicales, o en actividades como en el grupo que anima a los jugadores durante un juego (porras)?

2 por lo regular 1 algunas veces 0 nunca

11 AÑOS

184. Con el dinero que gana _____ ¿qué parte del costo de clases de baile, música, costura, patinaje o cosas parecidas paga?

2 todo el costo 1 parte del costo
0 no paga nada o no toma lecciones

192. ¿Qué tan seguido sirve _____ en grupos de voluntarios en la comunidad, tales como Cruz Roja, Patrullas de Rescate o en grupos parecidos?

2 una vez a la semana 1 dos veces al mes 0 casi nunca o nunca

193. ¿Qué tan seguido invita _____ a su casa amigos para hacer la tarea o planes de la escuela?

2 regularmente 0 nunca 1 algunas veces

195. ¿Qué tan seguido participa _____ en planes de la escuela para juntar dinero vendiendo cosas a los parientes u otras personas en la comunidad?

1 de vez en cuando 0 nunca 2 seguido

200. Cuando otros niños se están burlando de alguien, por lo general _____

0 participa en la burla 1 no se mete
2 trata de proteger al niño del cual se están burlando

201. ¿Qué tan seguido ha sido _____ el organizador de un periódico de la escuela, del libro anual escolar o de cualquier otra publicación de ese tipo?

2 tres o más veces 1 una o dos veces 0 nunca

202. Juega _____ en un equipo deportivo de la escuela

2 que juega contra otras escuelas
1 que juega contra otros grupos de la escuela
0 no juega en nada

206. ¿Qué tan seguido ayuda _____ a otros estudiantes, amigos o miembros de la familia instruyéndoles?

1 de vez en cuando 2 frecuentemente 0 nunca

209. Cuando _____ va a la tienda a comprar ropa no muy cara,

1 algunas veces la escoge él/ella
2 por lo general la escoge él /ella
0 siempre lleva a un adulto para que le ayude a escoger

210. ¿Qué tan seguido participa _____ en competencias de la escuela como en un concurso de deletrear palabras, de escribir temas o de hacer cartelones?

2 seguido 1 de vez en cuando 0 nunca

218. ¿Cuántos trabajos ha preparado voluntariamente _____ para algo especial como una exposición escolar, para un debate entre escuelas o un concurso de discursos o cosas parecidas?

0 nunca 1 una o dos veces 2 tres o más veces

222. ¿Qué tan seguido trabaja _____ con otros jóvenes en la comunidad los cuales se concierne con el entrenamiento de trabajadores, situando desempleados o cosas parecidas?

2 por lo regular 1 de vez en cuando 0 nunca

224. ¿Qué tan seguido ha sido _____ presidente o secretario (a), o ha tenido un puesto parecido en su clase (como jefe de grupo)?

0 nunca 1 una o dos veces 2 tres o más veces

226. ¿Qué tan seguido ha tomado _____ una clase especial en la escuela o en otro lugar, tal como clases de primeros auxilios, inglés, karate, clases de pintura o clases parecidas?

2 tres o más veces 1 una o dos veces 0 nunca

229. ¿Qué tan seguido ha sido _____ un capitán del equipo deportivo, del equipo de discursos, sargento de una escolta, del equipo de ejercicios de precisión o cualquiera otra posición en la escuela como éstas?

0 nunca 1 una o dos veces 2 tres o más veces

231. ¿Qué tan seguido participa _____ en un grupo musical de la escuela como en coro, la orquesta o la banda?

- a) escuela
- b) fuera de la escuela

0 nunca 2 por lo regular 1 de vez en cuando

235. ¿Qué tan seguido toma _____ lecciones en la escuela para aprender a tocar un instrumento musical o toma lecciones de canto?

1 de vez en cuando 0 nunca 2 por lo regular