



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

AcadémiA de Psicología

PATRONES DE AJUSTE DE NIÑOS CON
INCAPACIDADES EN EL APRENDIZAJE



T E S I S
Que para obtener el Título de:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
EDUCATIVA

P r e s e n t a:

SANDRA PEREZ QUIROZ

Asesor: Dr. Carlos Santoyo Velasco

México, D. F.

1997

AGRADECIMIENTOS

- A mis padres Jaquelina y Miguel A. Por su orientación, comprensión apoyo moral y material que me han brindado. Principalmente por el tiempo que esperaron y la paciencia que demostraron para ver realizada una de las metas primordiales de mi formación profesional.
- A mi abuelita Sara, digna de admiración y respeto le agradezco su interés por las cosas que llevo a cabo y especialmente le doy las gracias por sus sabios consejos que en todo momento han estado presentes en mí y me han impulsado a seguir adelante.
- A mis hermanas Rocio y Sara, que me demostraron su apoyo, su tiempo y porque en determinado momento participaron conmigo en la realización de esta investigación.
- A mis tíos Lupita y Jesús deseosos también por ver realizado este trabajo, les agradezco su interés y sus consejos.
- A mis amigas Rosario y Nancy, ya que fueron un gran aliciente en momentos difíciles de esta etapa de mi vida y porque mostraron interés por mi trabajo y me motivaron a seguir adelante.
- Al Dr. Carlos Santoyo Velasco por su tiempo y experiencia en el área ya que fueron fundamentales para la realización de esta investigación.
- A todo el equipo de trabajo del Dr. Carlos S.V. que participó en la obtención de los datos observacionales utilizados en esta investigación.
- Agradezco el apoyo otorgado por CONACYT en el proyecto 1479-H9207.

14-1-1999

R E S U M E N

En esta investigación, se describe el ajuste social de niños de edad escolar con incapacidades en el aprendizaje.

Se realizaron observaciones dentro del salón de clase y en la zona de juego, a fin de detectar el comportamiento de cada uno de ellos.

Se describen los efectos resultantes de su competencia social, de la probabilidad de elección entre sujetos, de la interacción recíproca, de sus actividades académicas y la de los índices de efectividad-respondencia social.

Los datos se discuten con base en sus implicaciones de tipo conceptual-metodológico.

Palabras Clave. Incapacidades del aprendizaje, interacción social, elección sociométrica, metodología observacional.

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	1
MARCO TEORICO	3
METODO	15
RESULTADOS	24
DISCUSION	43
REFERENCIAS	47
APENDICES	

INTRODUCCION

Durante los últimos años, las incapacidades en el aprendizaje han sido objeto de numerosas investigaciones que han ayudado considerablemente a su comprensión y solución. Aparentemente, estas incapacidades se presentan ahora con mayor frecuencia que en otras épocas.

Al analizar las causas por las que un niño no puede aprender y presenta estos problemas, encontramos varios factores: defectos visuales o auditivos, problemas físicos graves y problemas psicológicos primarios que pueden detener el aprendizaje en un momento dado. Por lo que toca al ambiente, cuando éste es muy deficiente no ofrece al niño la suficiente motivación que lo impulse a aprender.

Actualmente, dentro del sistema educativo, la SEP, ha implementado una nueva norma: la de incorporar a niños con incapacidades en el aprendizaje a escuelas públicas con el fin de que estos sean adaptados a un ambiente escolar normal. Sin embargo, podría suceder que el ambiente al que son incorporados, tal vez no sea el adecuado. Por lo tanto, en la presente investigación se pretende hacer un análisis para conocer a fondo qué tanto estos niños con incapacidades pueden ajustarse a un ambiente diferente.

Este estudio está encaminado a abordar específicamente los problemas de estos niños, el cuál, se tuvo la oportunidad de proponer dentro de un proyecto longitudinal más

general denominado:

“ Bases Contextuales de la Conducta Social ”

que está encaminado a estudiar las preferencias sociales, los patrones agresivos, la competencia social, entre otros.

En la primera parte de este trabajo se presenta la justificación teórica. Posteriormente, se describirá detalladamente el estudio de campo que se llevó a cabo y estuvo determinado por el uso de algunos instrumentos como el SOC-IS, el Inventario de Competencia Interpersonal, entre otros a tomar en cuenta. Esto permitió realizar un seguimiento de observaciones dentro del salón de clase y en la zona de recreo, así como, un análisis exhaustivo sobre las habilidades sociales que puedan presentar los niños con incapacidades para el aprendizaje.

MARCO TEORICO

Desde la infancia, la mayoría de los niños comienzan a aprender una importante habilidad: la de convivir con los demás. Esta habilidad y el reconocimiento de sí mismo como un ser diferente de los que lo rodean, poco a poco le permiten llegar a estructurarse como persona. Esta es una parte crucial de su aprendizaje que va a influir considerablemente en su conducta toda su vida.

En los tres primeros años de vida, los niños se mueven de una etapa egocéntrica a otra de socialización y de relación con los demás, mucho antes de ingresar a la escuela. Cuando llegan a la edad preescolar, la mayoría empieza a darse cuenta de lo interesante que es relacionarse con otros niños. Cuando llega el momento de ingresar a la primaria, la mayoría ha aprendido a ver a los demás niños como individuos con quienes pueden competir y compartir sus cosas. Al mismo tiempo, el ambiente social del niño aumenta enormemente; la escuela y sus contactos más frecuentes con iguales amplian sus horizontes intelectuales y sociales, le ofrecen nuevos retos, problemas y oportunidades de crecimiento personal y social. Lo que los niños aprenden por medio de estas relaciones es la acomodación social a otras personas. Tienen que aprender que los demás niños difieren de ellos de muchas maneras y, también el modo de resolver y de acomodarse a estas diferencias. Los niños, por la interacción con los compañeros, no solamente aprenden a llevarse bien con los demás; los compañeros también los introducen a un mundo social

que, aun cuando coexiste con el mundo social que los niños comparten con los adultos, difiere de él de muchas maneras. El mundo social de estos niños tiene sus propias actividades, sus propios códigos sociales, juegan, manipulan las cosas en busca de alguna posición social y en el transcurso de estas actividades, aprenden mucho acerca de los demás y acerca de sí mismos.

A consecuencia de la continua interacción entre el niño que está madurando y su ambiente que se va ampliando, la personalidad del niño durante estos años se vuelve más rica y más compleja.

Sullivan (1953) fue un estudioso y teorizante de la personalidad y estaba convencido de que los años de escuela elemental desempeñan un papel formativo crucial para el desarrollo de la personalidad debido a las nuevas relaciones que aportan tanto con los compañeros como con los adultos en general. Según Sullivan, los años de escuela son el período de la vida cuando los niños realmente empiezan a ser sociables por primera vez. (Citado en Strommen, 1985)

En 1986, Aguilar y Díaz Barriga publicaron un trabajo que describe los resultados de un Proyecto de Diagnóstico Psicopedagógico en la Educación Básica. Ellos señalan algunos aspectos vinculados con las habilidades sociales en donde refieren que los niños de 10 a 11 años de quinto de primaria, tienen la necesidad de establecer una relación estrecha con un compañero del mismo sexo (como el mejor amigo), empiezan a interesarse por el sexo opuesto, dejan de ser egocéntricos dándole a los sentimientos y

necesidades de otras personas tanta importancia como a las propias, interés respecto a sus cambios físicos y emocionales. (Citado en López, 1993)

Sin embargo, una gran cantidad de niños ingresan careciendo de habilidades sociales y presentan dificultades para aprender. Estos son los niños a los cuales denomino como "niños con problemas o incapacidades en el aprendizaje". Su proceso de aprendizaje puede ser diferente del proceso por el cual aprenden otros niños.

Es pertinente observar que la causa u origen de las incapacidades en el aprendizaje se considera por lo general, relacionada con la forma en que el sistema neurológico cerebral integra las diversas señales sensoriales que recibe. Esto puede dar como resultado dificultades en el habla, en la lectura, en matemáticas, en la percepción social y ejecución o alguna combinación de éstas y otras áreas.

Muchas de las características asociadas casi siempre con estudiantes que presentan incapacidades para aprender, se encuentran mucho más en personas con lesiones cerebrales o a quienes se les diagnostica disfunción cerebral mínima (DCM), que en la población normal. Esta relación que implica el funcionamiento neurológico es un componente etiológico importante que debe tomarse en cuenta.

De acuerdo con Erskine (1973), la etiología de las incapacidades en el aprendizaje se deriva de alguno de los tres factores siguientes: biológicos, emocionales o de experiencias.

" En las incidencias de causa biológica, una porción del sistema nervioso central se ha desarrollado de una manera incompleta o ha sido destruida, o bien, factores de tipo genético e infecciones en la sangre de la madre o el niño, son considerados también como causas principales. Por otra parte, las experiencias emocionales que se prolongan por un periodo largo de pueden producir incapacidades en el aprendizaje. El tercer factor etiológico está relacionado con la falta de experiencias adecuadas en la primera infancia. En este, se considera al aprendizaje como el resultado de la interacción entre el organismo y su medio ambiente. Para que el aprendizaje tenga lugar, el organismo debe de ser capaz de responder al medio ambiente y éste debe presentar el estímulo para que el organismo responda a él. Cuando las experiencias necesarias para el fundamento del aprendizaje no han estado al alcance del niño en su medio ambiente, el niño no se desarrolla plenamente. Estas privaciones en la primera infancia producen una alteración general en la calidad del aprendizaje ". (p.22-23)

DEFINICION DE INCAPACIDADES EN EL APRENDIZAJE

El paso hacia el desarrollo de una definición que puede tener un amplio uso a nivel nacional, surge en 1981 por el National Joint Committee for Learning Disabilities que es la siguiente:

Incapacidades para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y para las matemáticas. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una incapacidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de minusvalidez

(como deterioro sensorial, retraso mental y perturbación emocional y social) o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicógenos), no es resultado de aquellas condiciones o influencias.

Pedagógicamente se considera que un niño presenta una conducta "normal" cuando utiliza sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales para cumplir satisfactoriamente con las tareas propias de su nivel.

Generalmente, esto no ocurre con los niños con incapacidades en el aprendizaje ya que, como se ha descrito anteriormente, estos niños presentan un desarreglo en uno o más de los procesos psicológicos básicos envueltos en el uso del lenguaje escrito o hablado, el cual puede manifestarse como una imperfección en la habilidad de oír, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o en cálculos matemáticos.

Numerosas investigaciones han indicado que las habilidades de interacción social y la aceptación de los niños con incapacidades en el aprendizaje son deficientes en comparación con niños que no tienen limitaciones en su aprendizaje.

Esto ha sido demostrado a través de las percepciones del maestro (Bursuck, 1989), las percepciones de los padres (Gresham y Reschly, 1986), las percepciones de los pares (Bryan, 1974), las percepciones mismas del niño (Kistner y Osborne, 1987) o el actual comportamiento del niño observado en la interacción social (Bryan 1974; Bryan y Bryan, 1978) sobre su competencia social.

En otras investigaciones se ha encontrado que los niños con incapacidades en el

aprendizaje son menos populares y presentan autoconceptos académicos más pobres que los niños que no presentan incapacidades; así mismo, son menos precisos en cuanto a la valoración de su propio estatus social. Este es un factor determinante que puede afectar la adaptación del niño en el grupo de iguales.

No son pocos los autores que han insistido en que el ajuste psicológico de los niños depende del estatus que logran adquirir en su grupo de amigos.

Asher y colaboradores (1981) encontraron altas correlaciones entre una pobre relación con los compañeros y el subsecuente ajuste social de los niños. El problema de una inadecuada relación interpersonal parece afectar a entre el 5 y el 15 % de los niños de primaria. (Citado en Roth, 1986)

Así mismo, French y Tyne (1982), reconocen la existencia de tres tipos de problemas de interacción en los niños:

- a) Aislamiento social, en donde los niños aislados han sido definidos así de acuerdo con una tasa excesivamente baja de contactos interpersonales. Estos niños suelen involucrarse muy poco en las actividades sociales de los demás niños de su edad.
- b) Rechazo social. Los niños se caracterizan por obtener de sus compañeros un número alto de nominaciones negativas y bajo de positivas en una prueba sociométrica. Este tipo de niños son de baja aceptabilidad social.
- c) Indiferencia social. Estos niños son aquellos que obtienen muy pocas menciones positivas por parte de sus amigos, así como, muy pocas denominaciones negativas;

muestran baja aceptación y bajo rechazo. (Citado en Roth, 1986)

La interacción es una experiencia que implica un aprendizaje debido a que el individuo que se enfrenta a ella no siempre cuenta con una conducta previa y organizada, sino que tendrá que elaborarla y comprobar su pertinencia a través de la respuesta que reciba. Cuando dos individuos interactúan, las conductas de uno inducen las del otro. La conducta de un individuo frente a otro contiene en forma implícita o explícita una proposición que expresa cómo entiende ese miembro la relación y cómo espera que el otro miembro la entienda o la defina. Se da interacción en tanto se da una direccionalidad recíproca que se efectiviza cuando la presencia y la respuesta del otro es incluida en la actitud del otro.

De este modo, podemos ver que la relación del niño con sus iguales incide de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

Esto no logra ser tan efectivo con aquellos niños que presentan problemas en su aprendizaje ya que tienen dificultades para percibir las sutilezas de la interacción social. Algunos tienen menos capacidad de observación de su medio ambiente, no pueden percibir bien y tal vez no logran aprender de las experiencias tan fácilmente como los demás; sus experiencias sociales son cada vez más limitadas, lo que les da menos oportunidades de aprender a convivir con los demás.

De acuerdo a McConaughty y Ritter (1985), en una de las primeras investigaciones de ajuste de los niños con dificultades en el aprendizaje, ellos encontraron que el 83% de niños con problemas demostraron serios desajustes en el aspecto social y personal.

Desde entonces, varias investigaciones han demostrado que los niños con incapacidades en el aprendizaje comparados con niños normales, son menos flexibles y poco adaptados, menos sociables, con dificultades para expresarse verbalmente, menos atentos, ignorados por los iguales y con bajos niveles de desempeño escolar. Estos autores llevaron a cabo sus investigaciones a través de observaciones dentro del salón de clase sobre los problemas del comportamiento, reportes de los profesores y por medio de un inventario basado en el comportamiento dentro del salón de clase. Ellos concluyen que los problemas de ajuste social, emocional y de comportamiento frecuentemente acompañan a las incapacidades en el aprendizaje y pueden permanecer durante todo su desarrollo.

En otras investigaciones sobre las relaciones sociales y las interacciones verbales de estos niños, Bryan encontró que ellos manifiestan una amplia variedad de dificultades interpersonales y de comportamiento. Además, han sido descritos como hiperactivos, distraídos, agresivos y poco atentos. Así mismo, asegura que estos niños experimentan dificultad para obtener respuestas positivas de otros y para establecer amistad con iguales.

Tales consideraciones cobran gran importancia principalmente cuando hay que

considerar aquellos conflictos que estos niños con incapacidades pueden enfrentar al incorporarse y tratar de ajustarse a un ambiente completamente nuevo y diferente. Además, las relaciones entre iguales son muy importantes para el desarrollo social de estos niños.

También, el grupo de compañeros desempeña un papel importante, no solo por lo que respecta a proporcionar al niño satisfacciones inmediatas, sino en lo tocante a preparar su integración a un mundo social más amplio. Son las nuevas relaciones con los compañeros las que son especialmente importantes.

Algunas investigaciones, demuestran que la relación entre niños es importante ya que, puede incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como:

- a) La adquisición de competencias y destrezas sociales, en donde la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños.
- b) El control de impulsos agresivos, en donde los niños aprenden a controlar sus impulsos en el contexto de las relaciones entre iguales.
- c) La relativización de los puntos de vista. Este es un elemento esencial del desarrollo cognitivo y social que se relaciona con la capacidad de presentar adecuadamente la información, la solución constructiva de los conflictos, la disponibilidad para transmitir la información, la cooperación, las actitudes positivas hacia los demás, el juicio intelectual y

cognitivo y el ajuste social. " La relativización del punto de vista propio, puede ser definida como la capacidad para comprender cómo una situación es vista por otra persona y cómo esta persona reacciona cognitiva y emocionalmente a dicha situación ". (Coll, pág.338)

Por ejemplo, Gottman, Gonso y Rasmusen (1975), concluyen que los niños más capaces de adoptar los puntos de vista de los demás, son también los más activos socialmente y los más competentes en los intercambios sociales. (Citados en Coll,1990)

d) La interacción entre iguales tiene una gran influencia sobre las aspiraciones y el rendimiento escolar de los niños.

e) En el proceso de socialización, los iguales conforman el medio ambiente inmediato que causa mayor impacto sobre el alumno y que la interacción entre iguales es mucho más frecuente, intensa y variada. Así, mediante la simulación de roles sociales en los juegos con los iguales, los niños aprenden estos roles y tienen la oportunidad de elaborar pautas de comportamiento comunicativo, agresivo, defensivo y cooperativo que serán esenciales en su vida adulta.

En un estudio llevado a cabo sobre la competencia social percibida por los niños con incapacidades y la percibida por su profesor e iguales, Haager y Vaughn (1995), encontraron que los niños con incapacidades mostraron más dificultades en sus habilidades sociales. Así mismo, las evaluaciones hechas por el maestro, en términos de sus habilidades sociales o problemas de comportamiento, no difirieron de los niños con incapacidades y algunos iguales que presentaron características semejantes con estos

niños; pero sí hubo diferencias con niños que no presentaron incapacidades en su aprendizaje y fueron catalogados como más activos académicamente.

Ellas atribuyen que las dificultades en sus habilidades sociales son debidas a trastornos de aprendizaje específico, tales como: incapacidades de aprendizaje y bajo logro académico.

En otra investigación sobre preferencias sociales, se evaluó la forma en que los sujetos distribuyeron sus acciones sociales entre compañeros, a través del análisis de sus redes sociales que permitieron una detección más directa de los aspectos situacionales y conductuales que facilitan, determinan o inhiben un cierto tipo de relación social. En ésta, Santoyo y Espinosa (1988) encontraron que algunos niños mostraron una baja probabilidad de iniciar intercambios sociales con otros, pero su correspondencia a las iniciaciones de los demás fue alta o viceversa. Además, encontraron que las conductas observadas tuvieron relación con la información de las redes sociales pues los niños mostraron mayor probabilidad al relacionarse con otros de sus mismas características y, también niños agresivos se agruparon entre sí.

Los compañeros por definición, son personas iguales entre sí, tienen sus propias actitudes, intereses y deseos. Ante estas diferencias individuales, los niños tienen que aprender a pactar entre sí y a entenderse mutuamente mediante sus propias acciones. El que los niños sean aceptados o rechazados y, qué tan bien se entiendan con los demás, depende de sus propios atributos.

También, el grupo de compañeros ayuda al niño a formarse un concepto de sí mismo. La manera en que los semejantes reaccionan ante el niño y las condiciones de su aceptación o de su rechazo, le van a proporcionar una imagen más clara y tal vez más realista de sus dotes y de sus insuficiencias. La edad, lo mismo que el sexo, desempeñan un importante papel en la determinación de la naturaleza de las relaciones con los compañeros.

El niño mismo, necesita la experiencia de relacionarse con otros niños que comparten en su etapa particular de vida y en su nivel de desarrollo cognoscitivo sus intereses, necesidades, capacidades, destrezas y problemas.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación radica en identificar los patrones de ajuste social de niños con incapacidades en el aprendizaje que actualmente están siendo incorporados a escuelas públicas para niños normales.

Para ello, el estudio se dirige a responder las siguientes preguntas:

1. ¿ Qué tanto difiere la percepción de los niños con incapacidades en el aprendizaje de los niños sin incapacidades y de la opinión del profesor en cuanto a su competencia social ?
2. ¿ Existen diferencias entre los niños con incapacidades y los niños sin incapacidades con respecto a sus patrones de comportamiento y a sus habilidades sociales y académicas ?

METODO

SUJETOS

De dos grupos de quinto grado de una escuela primaria pública del D.F., se seleccionaron a los sujetos que conformaron la muestra de la siguiente manera:

GRUPO EXPERIMENTAL: 6 niños con incapacidades en el aprendizaje provenientes de escuelas especiales.

GRUPO CONTROL: 6 niños sin incapacidades en el aprendizaje con la misma edad, sexo y nivel escolar. Sin embargo, se seleccionaron a los sujetos que no mostraron valores extremos en habilidades sociales y motivación académica, con la finalidad de constituir un grupo de comparación adecuado.

ESCENARIO

Los salones tenían mesas en forma de medio hexágono que podían unirse de diferentes maneras, con sus respectivas sillas. La zona de juego contaba con dos patios y pequeñas áreas con pasto, árboles, piedras grandes de tezontle y algunas estructuras metálicas tales como: un pasa manos y dos porterías de fútbol.

MATERIALES

Hojas diseñadas para registrar las conductas de los sujetos por intervalos de 5 segundos durante 15 minutos, tablas y cronómetros.

INSTRUMENTOS

SISTEMA DE OBSERVACION CONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES (SOC-IS).

Este sistema, permite obtener información de la dirección de los intercambios sociales entre diferentes sujetos, las actividades que exhiben los niños en diferentes escenarios, el tipo de agente social con quien interactúan, etc. Para ello, se centra la observación en un sujeto específico al cual se le llama sujeto focal (SF) y se registra el inicio o término de cada episodio social, el tipo de actividades que desempeñan los sujetos, el lugar donde ocurren los intercambios y el nombre de los niños con quienes interactúan los sujetos. El SOC-IS fue diseñado para la identificación de los eventos y situaciones que inician, contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre individuos, se deriva de y es consistente con los conceptos del enfoque de la Interacción Social (Cairns, 1979).

Básicamente, el SOC-IS permite la detección de la dirección de las interacciones sociales con base en la identificación de los agentes sociales implicados y de quién inicia cada intercambio, si el sujeto focal u otra persona. Esta información es indispensable para la comprensión de los mecanismos de control mutuo, de elección interpersonal, de

preferencia social (Santoyo y Espinosa, 1988; Santoyo, Espinosa y Bachá, 1944), y crítica para la construcción de una red social.

Las categorías que incluye este sistema se presentan en el apéndice 1 anexo con sus respectivas definiciones y códigos. Algunas de estas categorías se combinan para formar otras; también se adaptan para ver la calidad de las acciones sociales (por ejemplo: positivas o negativas).

A partir de este sistema es posible la identificación de eventos y situaciones que contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre los individuos. El SOC-IS consta de un manual para el observador que describe las instrucciones a seguir para la toma de datos observacionales y un catálogo conductual el cual describe cada una de las categorías conductuales.

Para este sistema, las observaciones se realizan cotidianamente de lunes a viernes e incluyen registros del salón de clase de 15 minutos cada uno y registros para la zona de recreo de 10 minutos cada uno, en donde cada cinco segundos se registra la conducta que presenta el sujeto. En total se llevan a cabo ocho registros por día. (Ver apéndice 1)

Las observaciones son realizadas por observadores entrenados para este sistema y los criterios a cubrir por estos observadores son: conocimiento, comprensión y manejo de las categorías conductuales. Se considera que un observador está capacitado para observar cuando ha mantenido un mínimo de 80% de confiabilidad durante cinco sesiones

consecutivas.

Otra de las ventajas del SOC-IS es que ofrece información respecto a la efectividad social (proporción de emisiones sociales por parte del sujeto focal en relación a la frecuencia con la que estas culminan en un intercambio social) y a la correspondencia social (proporción entre la frecuencia con la que otros se dirigen al sujeto focal y la frecuencia con que este se involucra en interacción social) de un sujeto como agente social, lo que implica una base para el inicio del estudio del control recíproco entre individuos e indicadores conductuales para evaluar su competencia social.

Así mismo, para llevar a cabo la concordancia del SOC-IS, se procede a señalar las diferencias entre las categorías observadas por los dos observadores entrenados por medio de:

$$\text{CONFIABILIDAD} = \text{TOTAL DE ACUERDOS} / \text{ACUERDOS} + \text{DESACUERDOS} \times 100$$

El criterio para dicha confiabilidad es que los observadores alcancen un valor superior a .79.

También se aplica el índice Kappa de Cohen (Cohen, 1960), el cual es útil para comprobar la concordancia entre los observadores eliminando los acuerdos debidos al azar. Se define como la proporción de acuerdos observados (Po) corregidos explícitamente por la de acuerdos aleatorios (Pc) de acuerdo a la fórmula:

$$KAPPA (K) = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

en donde el denominador señala la proporción de entradas en la tabla que no se deben al azar o cantidad de acuerdos esperados. Los valores del Índice Kappa son de .40 a .60 regular, de .60 a .75 bueno y mayor a .75 excelente.

INVENTARIO DE COMPETENCIA INTERPERSONAL (ICI).

Este inventario contiene dos versiones con los mismos reactivos, una para niños y otra para adultos. La escala de competencia interpersonal contiene 18 ítems diseñados para estimar las características sociales y conductuales de niños. Esta escala se desarrolló con base en cuatro criterios para el procedimiento de escalamiento:

1. Brevidad (p.e., la escala debe completarse por el sujeto o un informante que conozca bien al niño en un período máximo de 4 minutos).
2. Facilidad de administración y comprensión (p.e., completar la escala requiere de nivel de lectura equivalente al tercer grado de primaria, pero los aplicadores pueden leer en voz alta con el sujeto los reactivos).
3. Cobertura amplia (p.e. implicando áreas diversas: patrones agresivos, aceptación social de parte de los compañeros, ejecución académica en la escuela, propensiones afiliativas, estatus con respecto a las características socialmente admiradas de los niños y diferencias

en edad y sexo en esos dominios).

4. Flexibilidad en uso de tal forma que la escala puede utilizarse a través de las edades por los profesores y por los niños para permitir comparaciones de diferencias individuales.

Cada ítem representa una dimensión codificada sobre una escala de siete puntos, con un rango de 1 a 7.(Ver apéndice 2) Los ítems se agrupan en cinco factores de competencia social:

- AGRESION
- AFILIACION
- OLIMPICO
- ACADEMICA
- POPULARIDAD

El puntaje global del inventario representa el promedio de puntuaciones del sujeto con respecto a popularidad alta, alta afiliación, alto en olímpico, alto en académico y bajo en agresión. Los valores del ICI son de 1 a 3 alta competencia y de 3 a 6 baja competencia. Los dominios del inventario se determinaron en parte de consideraciones teóricas derivadas de la literatura de desarrollo social(Cairns, 1979). El contenido de los ítems para evaluar los dominios de competencia interpersonal se derivaron de una revisión existente de procedimientos de aplicación y estimación. Se intentó que las palabras y elecciones presentadas a los sujetos fuesen adecuados con un mínimo nivel de lectura.

De manera breve las propiedades psicométricas de la escala de competencia interpersonal son:

- Los autores reportan una muestra de 695 sujetos, las escalas fueron analizadas

factorialmente.

- Se comprobó mediante un análisis de factores que los factores de agresión, popularidad y competencia académica, son factores distintivos para las muestras seleccionadas.
- Se computaron coeficientes alpha de Cronbach separadamente para niños y para niñas y los niveles han sido muy aceptables en cuanto a su consistencia interna (p.e. .82 para agresión, .81 para popularidad, entre otros).

ENTREVISTAS

Se procedió a entrevistar a todos los sujetos de un grupo con la finalidad de obtener información para identificar agrupamientos de los sujetos y conexiones entre ellos. Además, con esta información, se procedió a elaborar mapas sociocognoscitivos que se utilizan para complementar la información ya proporcionada por el SOC-IS y el ICI.

PROCEDIMIENTO

El estudio tuvo una duración de seis meses en donde se realizaron seis sesiones de observación en el salón de clase y cinco en la zona de juego por cada sujeto al inicio del estudio con los niños que presentaban incapacidades en el aprendizaje, con el fin de conocer sus habilidades sociales.

Tres meses después, estos niños fueron nuevamente observados para evaluar su ajuste social y académico.

Para dichas observaciones, se utilizó el SOC-IS; así como también el ICI, este último fue aplicado a los sujetos focales incluyendo a los niños con incapacidades una vez que concluyó el estudio observacional, para no sesgar el comportamiento de los niños.

Para la pregunta 1 se aplicó el inventario de competencia interpersonal (Cairns y Cairns, 1984), para detectar las percepciones de estos niños sobre su competencia social, también se analizó a través de la calidad, entendida esta como el conjunto de cualidades, circunstancias, caracteres naturales o adquiridos que permite distinguir la naturaleza de un episodio conductual y por lo tanto se pueden hacer afirmaciones de él. También se analizó el contenido de la interacción de estos niños con base en la observación en el escenario escolar, el cual se circunscribe a los verbos que refieren las acciones desplegadas por el sujeto focal y que pueden realizarse de manera individual, diádica o grupal ya sean actos formales, informales o sociales.

Para la pregunta 2, el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS de Santoyo y Espinosa 1987) posibilitó la obtención de índices de efectividad y correspondencia social para cada sujeto de acuerdo con los resultados de sus interacciones cotidianas. También se tomó como base el total de conducta social que estos niños presentaron y las emisiones que los niños con incapacidades dirigieron y éstas culminaron en sociales equivalentes de las recepciones de los otros.

Así mismo, para complementar dicha información, la investigación se apoyó en indicadores de un análisis de la red social del niño identificando con quién se involucraron

los niños y el estatus que tuvieron dentro del grupo. A este análisis se le denomina sociometría conductual (Santoyo, 1994).

Para evaluar sus habilidades académicas de esta clase de niños, se analizaron las frecuencias relativas de las actividades académicas de los diferentes niños incorporados en el estudio con base en datos observacionales derivados del SOC-IS.

Para identificar las diferencias significativas entre los grupos y entre individuos, se aplicó un ANOVA, una prueba de Comparaciones Múltiples de Tukey y una Correlación de Pearson.

RESULTADOS

La secuencia de presentación de los resultados será la siguiente: en primer lugar se describe la competencia social de los sujetos tal y como es percibida por ellos mismos contrastada con su grupo de comparación y por una tercera persona: la profesora. Esto permitirá describir el ajuste social del niño a su ambiente social.

En segundo lugar, se describen los patrones de comportamiento de los sujetos por medio de la información obtenida de los episodios conductuales. En tercer lugar, se hace un análisis de la red social de estos niños en ambos escenarios y por último se presentan los datos de frecuencia relativa de las actividades académicas de estos niños.

Para el análisis de los datos se identificaron los episodios conductuales definidos éstos como aquella unidad mínima de actividad del sujeto focal constituida por el evento que la inicia, el que la constituye y el que la termina. Esto permitió que se clasificaran de dos formas: los de interacción que involucran la participación de dos o más sujetos y aquellos en donde el niño realiza una actividad de forma individual.

La Fig. 1 nos muestra que existe una concordancia entre la opinión que tanto los niños con incapacidades y su grupo de comparación tienen de sí mismos y lo que la profesora opina de ellos. En el caso de los niños con incapacidades se puede observar que ellos se perciben como más populares de lo que la profesora los percibe, así mismo, éstos niños se consideran menos hábiles en sus actividades académicas. En las otras

ICI

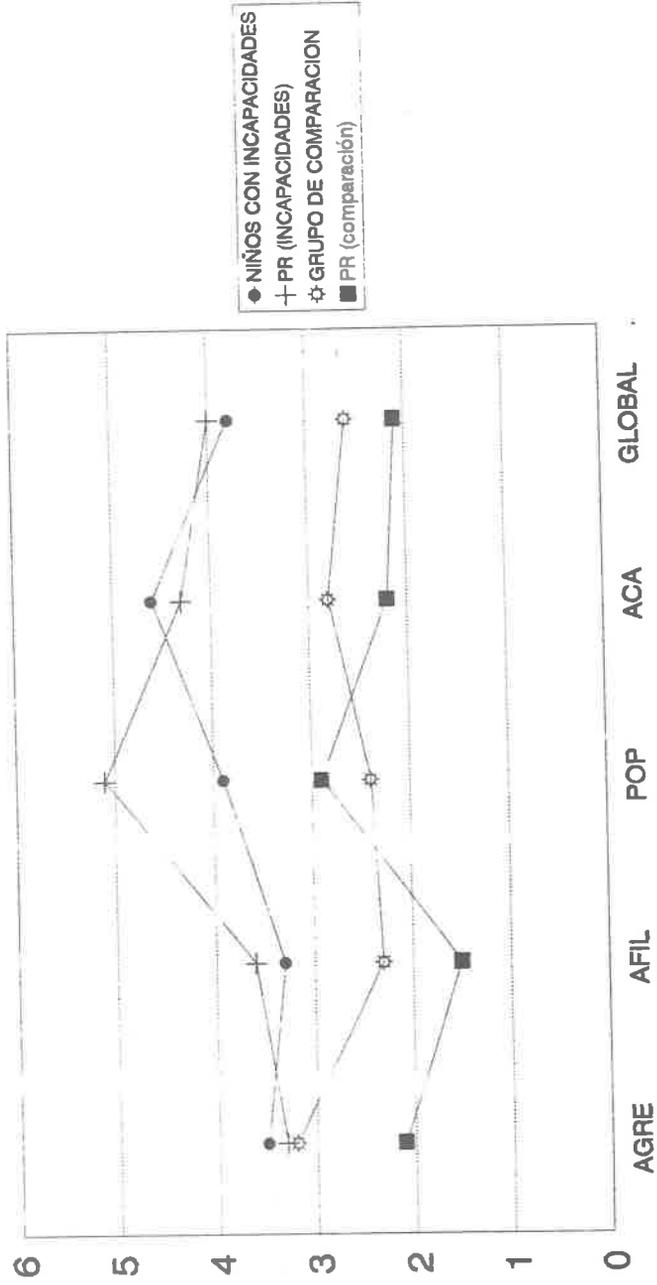


FIG.1 Promedio general de los niños con Incapacidades y su grupo de comparación contrastado con la opinión de pr.

áreas de competencia social, no se aprecian diferencias entre la opinión que ellos tienen de sí mismos y la opinión de la profesora; tampoco muestran ser agresivos.

Por otro lado, haciendo una comparación entre las áreas de competencia social de los dos grupos de niños, podemos ver que los niños con incapacidades mantienen una percepción un poco más baja de sus propias habilidades y capacidades con respecto a la evaluación que los otros niños hacen de sí mismos, lo cual demuestra que los niños con incapacidades se perciben como menos competentes socialmente que su grupo de comparación.

Si analizamos con más detenimiento el área sobre agresión de acuerdo con datos que también nos proporciona el SOC-IS, observamos que la Fig.2 representa la frecuencia total de conducta agresiva que los niños de ambos grupos (incapacidades, comparación) emiten, reciben y mantienen en ambos escenarios.

Las diferencias encontradas entre escenarios (salón y abierto), son estadísticamente significativas entre ambos grupos (incapacidades y comparación) en los episodios coercitivos iniciados por ellos según la prueba ANOVA ($F= 4.060$, $gl\ 1,193$, $p<.05$). Los niños del grupo de comparación suelen presentar más episodios coercitivos.

Así mismo, de acuerdo con esta prueba, se encontró que también existen diferencias estadísticamente hablando en el sexo entre el grupo de riesgo y su grupo de comparación en las emisiones agresivas iniciadas por otros ($F= 8.888$, $gl\ 1,193$, $p<.05$).

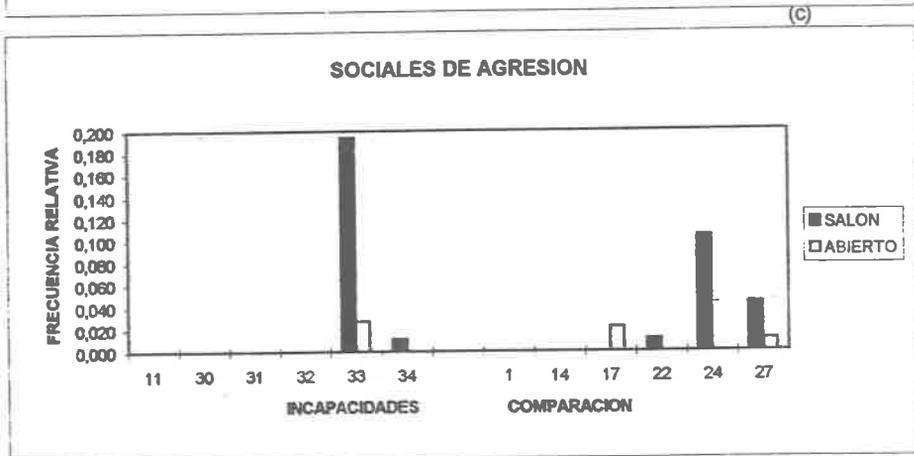
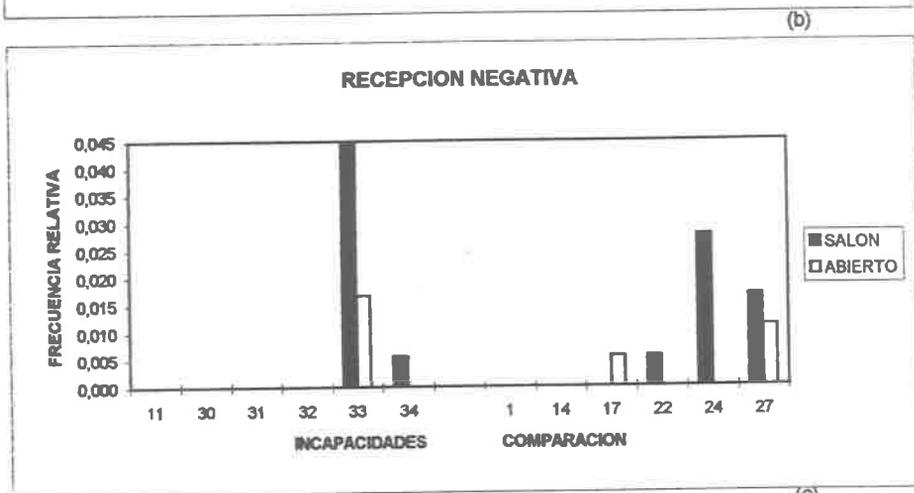
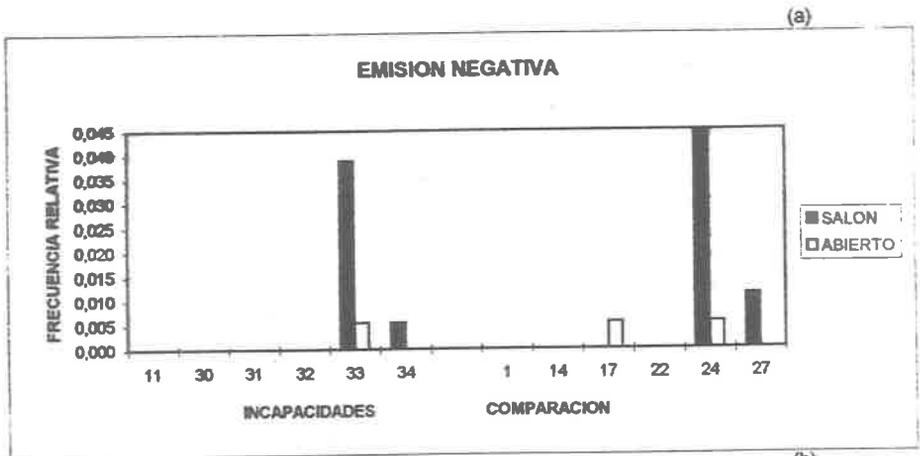


FIG.2 AGRESION. a) Representa el total de agresión que los sujetos emiten a otros. b) Muestra la frecuencia con que otros niños emiten conducta coercitiva hacia los sujetos focales. c) Indica la duración de los episodios sociales de agresión de los niños con incapacidades y su grupo de comparación.

Los niños del grupo de comparación reciben más conducta agresiva.

Datos que arrojan las Fig. 2a y 2b, las cuales indican que el niño 33 del grupo con incapacidades recibe más conducta coercitiva de la que emite, aunque se pudo ver que también se involucra en este tipo de conducta. En cambio, el niño 24 del grupo de comparación, emite más intercambios agresivos de lo que recibe. El resto sólo presenta baja frecuencia de conductas agresivas. Algunos emiten y reciben con la misma frecuencia (34,17 y 27) y otros sólo reciben (22,27).

Pero, si tomamos el global de episodios sociales agresivos (Fig.2c), notamos que los altamente agresivos son los niños 33 con incapacidades y 24 del grupo de comparación. Así mismo, se observa que en las tres figuras, el grupo con incapacidades con excepción del niño 33, aparece como menos agresivo que su grupo de comparación. Esto puede ser debido a que, estos niños presentan otro tipo de conductas, es decir, realizan movimientos estereotipados, se quedan inmóviles observando lo que pasa a su alrededor, realizan movimientos de juego aislado o tienden a aislarse por completo. Con muy poca frecuencia se dedican a sus actividades académicas y a interactuar con los demás. Los sujetos del grupo de comparación (1,14 y 22) dedican más tiempo a sus actividades individualmente o cooperativamente e interactúan más con sus compañeros.

La Fig. 3 y 4 presentan los datos de los índices de efectividad y de correspondencia social para todos los sujetos dentro del salón de clase y la zona de juego durante su primer y segundo período de observación. Estos índices ofrecen información

respecto a la efectividad de un sujeto como agente social, así como a la de involucrarse en actividades iniciadas por otros, lo que implica elementos básicos para la identificación del control recíproco entre individuos.

El IES es expresado como: $IES = \text{emisiones exitosas} / \text{total de emisiones}$, en donde se obtiene un porcentaje con base en la frecuencia de emisiones exitosas que realiza el sujeto focal a otros, sobre la cantidad de ellas que culminan o no en un intercambio social en el intervalo inmediato posterior a su ocurrencia.

El ICS se expresa de la siguiente manera: $ICS = \text{recepciones exitosas} / \text{total de recepciones}$, en donde una recepción exitosa es aquella conducta dirigida al sujeto y que concluye en una actividad recíproca y la no exitosa es aquella en donde, ante una conducta dirigida al sujeto éste no responde a ella.

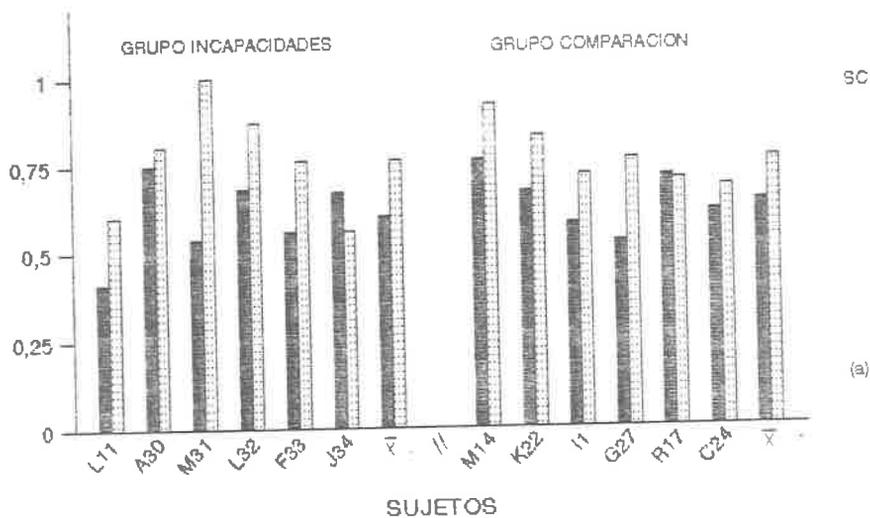
Datos de IES y de ICS cercanos a 1.0 representan una efectividad o correspondencia social alta, mientras que un valor cercano a cero, sugiere una pobre efectividad y/o correspondencia social o poco éxito para establecer un intercambio social.

Los datos estadísticos (Fig.3), son los encontrados en el IES del salón de clase entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación según la prueba ANOVA ($F= 4.042$, $gl\ 1,245$, $p<.05$). También se encontraron diferencias estadísticas entre la 1ª y 2ª observación en el IES entre ambos grupos ($F= 8.413$, $gl\ 1,245$, $p=000$). Siendo ambos, mayores en el grupo de comparación.

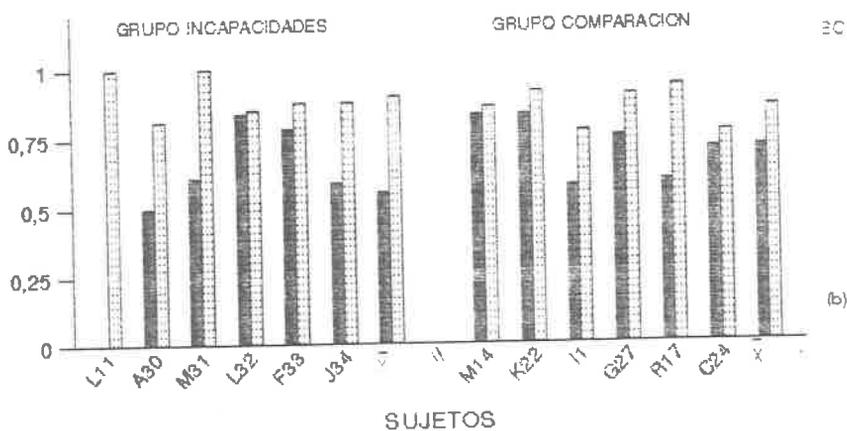
Según la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, hay diferencias entre el

INDICES DE EFECTIVIDAD Y CORRESPONDENCIA SOCIAL

1ª OBSERVACION



2ª OBSERVACION



IES ICS

Fig.3. Índice de efectividad y correspondencia social (IES, ICS). Salón de clase.
 a. Datos de grupo con incapacidades y su grupo de comparación en su primer periodo de observación. b) Datos de ambos grupo en su segundo periodo.

grupo con incapacidades y su grupo de comparación en el IES en su 1er período de observación en el salón de clase (gl 1,245, $p < .005$). El grupo de comparación muestra mayor IES que el grupo con incapacidades.

Se aplicó un ANOVA al grupo con incapacidades y su grupo de comparación con respecto de su ICS en salón de clase y se encontraron diferencias estadísticas en su 1º y 2º período de observación ($F = 9.194$, gl 1,202, $p = .000$). Siendo más alto en el grupo con incapacidades que en el de comparación.

En la Fig.3a podemos observar para la mayoría de los sujetos de ambos grupos, un índice de efectividad social entre .5 y .75 con excepción del sujeto L11 cuya efectividad fue menor. El sujeto M31 y el M14 muestran valores muy altos de correspondencia social. Para los cinco primeros sujetos del grupo con incapacidades, los valores de correspondencia son mayores que los de efectividad, aunque para el sujeto J34 la relación es inversa. El grupo de comparación también presenta mayor nivel de correspondencia social que de efectividad. El sujeto R17 casi mantiene iguales ambos índices.

En la Fig.3b, los sujetos L11 y M31 obtuvieron valores de alta correspondencia social, el resto presenta valores de .8 mayores en correspondencia social que en efectividad a excepción del sujeto L32 que no muestra tanta diferencia en sus índices.

Durante este período tres de los sujetos del grupo con incapacidades (L11, A30 y J34) disminuyeron su efectividad social, el más notorio fue el del sujeto L11, éste presenta la diferencia más grande entre su IES que es nulo y su ICS que resulta ser muy alto. La

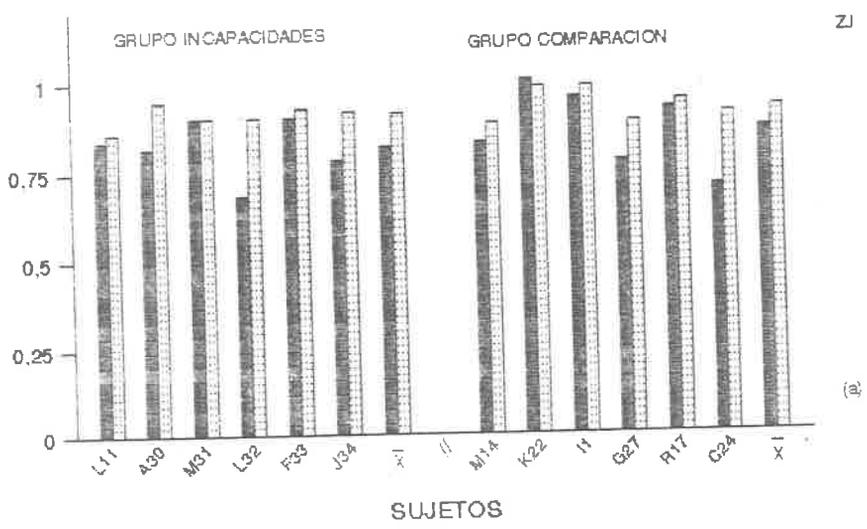
correspondencia social de los sujetos A30, M31 y L32 se mantuvo casi igual; los otros aumentaron su valor notoriamente. Este grupo siguió conservando más alta su correspondencia que su efectividad social. Se puede ver que estos niños, a pesar de las dificultades que muestran al establecer una relación con los compañeros, suelen tener éxito en sus intercambios sociales. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el éxito logrado, surge de la frecuencia con la que los compañeros se dirigen a estos niños. El grupo de comparación suele tener valores de .7 a .9 en su correspondencia social. El sujeto M14 y C24 muestran pequeñas diferencias en sus índices. Los sujetos K22 y G27 mejoraron considerablemente en ambos índices durante su segundo período, el sujeto R17 aumentó su correspondencia y disminuyó su efectividad. Este grupo también conservó más alto su ICS. A pesar de que estos niños no presentan incapacidades, suelen mostrar la misma respuesta que los niños con incapacidades en su ICS.

En la Fig.4, se presentan los datos de ambos índices para la zona de juego. Estos índices son mucho mayores en este escenario que sus correspondientes en el salón de clase.

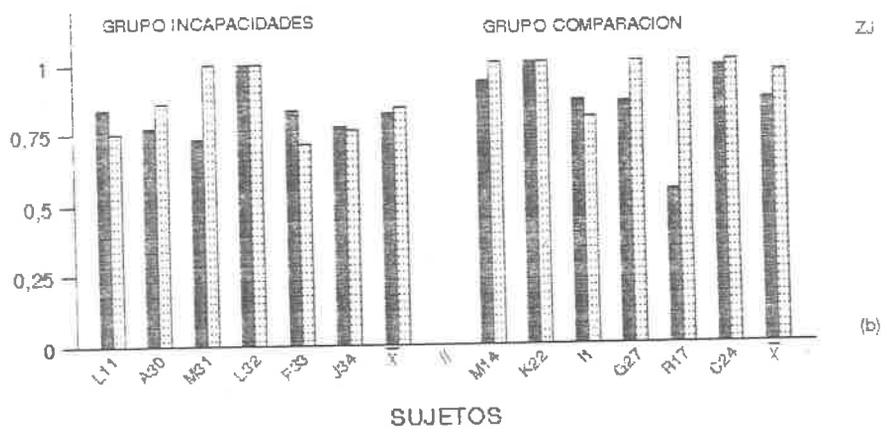
De acuerdo con la prueba ANOVA, hay diferencias entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación en su IES en la zona de juego ($F= 5.427$, gl 1,279, $p<.05$). También se encontraron diferencias significativas entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación en su 1º y 2º período de observación en su ICS de zona de juego ($F= 5.139$, gl 1,241, $p<.05$), siendo ambos índices, mayores en el grupo

INDICES DE EFECTIVIDAD Y CORRESPONDENCIA SOCIAL

1ª OBSERVACION



2ª OBSERVACION



IES
 ICS

Fig.4 Índice de efectividad y correspondencia social (IES,ICS). Zona de juego.
 a. Datos del grupo con incapacidades y su grupo de comparación en su 1er periodo.
 b. Datos del IES y del ICS para ambos grupos en su segundo periodo de observación.

de comparación que en el grupo con incapacidades.

Según las comparaciones múltiples de Tukey, hay diferencias significativas entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación en su 2º período de observación en su ICS de zona de juego (gI 1,241, $p < .005$), siendo más alto en el grupo de comparación.

En la Fig.4a, los sujetos del grupo con incapacidades muestran un valor alto entre .8 y .9 en su ICS. Su grupo de comparación también presenta una significativa correspondencia social con valores cercanos a .9.

Los datos de la Fig.4b muestran que, en los sujetos L11, A30, F33 y J34 disminuyó su correspondencia social y sólo aumentó en el sujeto M31. Del grupo de comparación, la sujeto I1 disminuye su ICS y la sujeto K22 logra mantenerse estable en su ICS durante su 1er y 2o período.

En general, se encontró que el grupo con incapacidades sí consiguió que los demás les hicieran caso. Además, estos niños presentaron índices de correspondencia social elevados (mayores a .75), lo cual confirma que tienen la habilidad para responder con éxito cuando otros niños se dirigen a ellos.

Por otro lado, la Fig.5 presenta datos de la frecuencia promedio de todas las sesiones respecto de la categoría observada sobre conducta social (S) de ambos grupos (incapacidades y comparación); los cuales dan un indicio sobre qué tanto, estos niños con incapacidades, pueden ser menos o igual de sociables que su grupo de contraste.

CONDUCTA SOCIAL

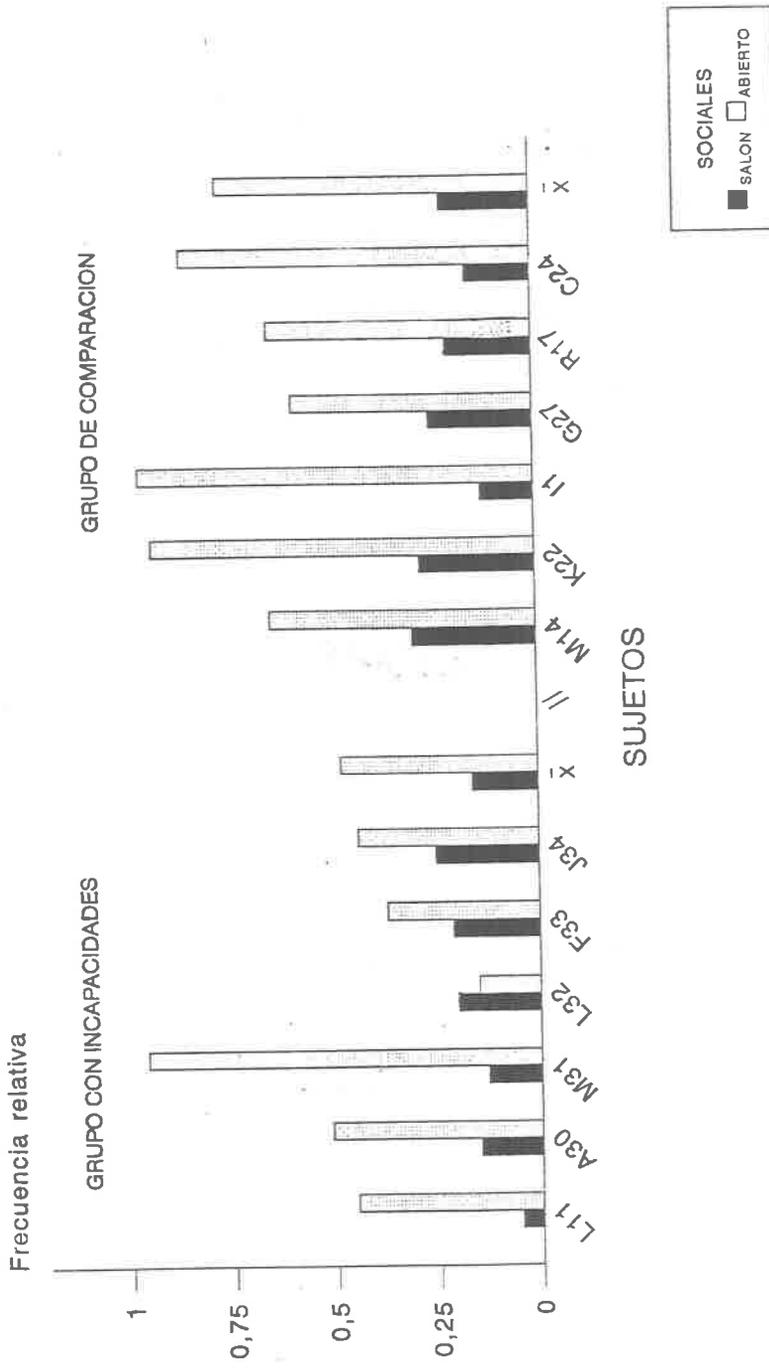


FIG.5 Categoría de Conducta Social (S). Duración promedio de los episodios sociales de los niños con incapacidades contrastado con su grupo de comparación.

De acuerdo con la prueba ANOVA, hay diferencias significativas en esta conducta de tipo social entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación ($F= 18.634$, gl 1, 193, $p=.000$), entre escenarios ($F= 66.025$, gl 1,193, $p=.000$) y entre sexos ($F= 9.144$, gl 1,193, $p=.000$), siendo mayor en el grupo de comparación.

Según la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, las diferencias también son estadísticamente significativas en la conducta social entre los niños con incapacidades y los niños de su grupo de comparación en ambos escenarios (gl 1,193, $p=.000$) y entre las niñas del grupo con incapacidades y las niñas del grupo contraste (gl 1,193, $p=.000$). El grupo de comparación presenta más conducta social.

De esta manera, se puede apreciar (Fig.5) que las niñas del grupo con incapacidades (L11 y A30), muestran menos conducta social que las niñas del grupo contraste en ambos escenarios, con excepción de la niña M31 con incapacidades que muestra un valor muy cercano a 1 en su conducta en la zona de juego y el mismo valor que la niña I1 del grupo contraste en el salón de clase. Las niñas con incapacidades, muestran más interacción social que los niños L32, F33 y J34 en la zona de juego, mientras que los niños se muestran más sociables que las niñas dentro del salón de clase, aunque no hay mucha diferencia. La niña L11, presenta baja frecuencia de actividad social dentro del salón de clase.

Los niños L32, F33 y J34 del grupo con incapacidades, presentan menos conducta social que los niños de su grupo contraste (G27, R17 y C24) en la zona de juego; su

actividad social, no difiere mucho en ambos grupos de niños dentro del salón de clase. El niño L32 con incapacidades, muestra más actividad social dentro del salón de clase que en la zona de juego.

En general, se puede ver que en promedio, las niñas y niños del grupo con incapacidades, demuestran ser menos sociables que las niñas y niños con los que fueron contrastados en la zona de juego. La conducta de ambos grupos no difiere tanto dentro del salón de clase.

Por otro lado, de acuerdo con uno de los planteamientos hechos en este estudio (pregunta 2), la Fig.6 nos puede indicar si existe igual nivel de aceptación social entre los niños con incapacidades y su grupo de comparación. Para ello, se tomó en cuenta la frecuencia relativa promedio de todas las sesiones sobre las emisiones que son iniciadas por estos niños de ambos grupos y como resultado se tuvo un social derivado de las recepciones de otros.

Se aplicó un ANOVA y las diferencias fueron estadísticamente significativas en las emisiones sociales entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación ($F= 21.487$, gl 1,193, $p=.000$), entre escenarios ($F= 59.736$, gl 1,193, $p=.000$) y entre sexos ($F= 10.012$, gl 1,193, $p=.000$), siendo mayores las emisiones en el grupo de comparación.

Según la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, hay diferencias entre los niños del grupo con incapacidades y los niños del grupo de comparación en sus emisiones sociales de ambos escenarios (gl 1,193, $p=.000$) y entre las niñas del grupo con

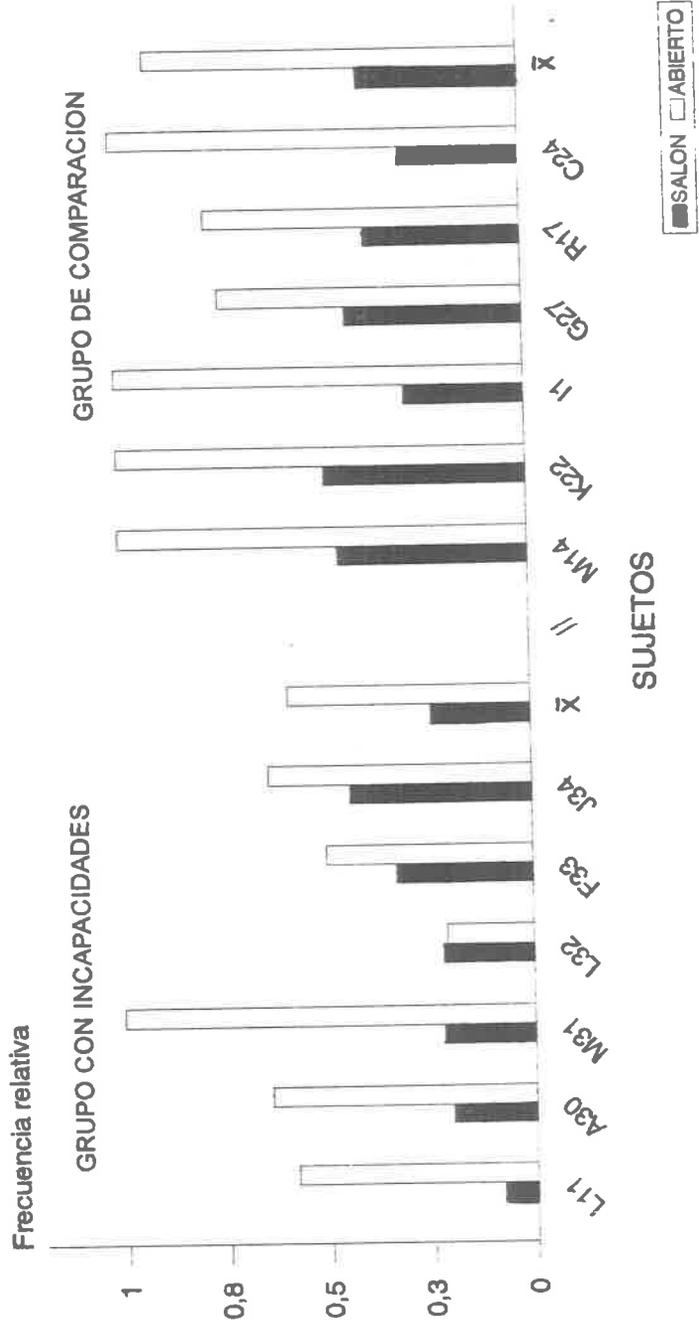


Fig. 6 Frecuencia relativa de emisiones que culminan en social del grupo con incapacidades contrastadas con su grupo de comparación.

incapacidades y las niñas de su grupo contraste en ambos escenarios (gl 1,193, $p=.000$). Los niños y niñas del grupo de comparación presentan mayores emisiones que los del grupo con incapacidades.

De este modo, se observa que las niñas en riesgo L11, A30 y M31 presentan baja frecuencia en sus emisiones sociales del salón de clase; en la zona de juego se incrementan pero no con la misma proporción de las niñas contraste con excepción de la niña con incapacidades M31. Los niños del grupo con incapacidades (L32, F33 y J34), también muestran menos aceptación en ambos escenarios comparados con los niños G27, R17 y C24 contraste, con excepción del niño J34 con incapacidades y el niño G27 contraste, que presentan la misma frecuencia en el salón de clase. El niño con incapacidades L32, mantiene casi la misma frecuencia de aceptación social en ambos escenarios. Los niños F33 y J34, muestran más aceptación de sus compañeros en el salón de clase que el resto de su grupo.

En general, el grupo con incapacidades presenta más aceptación en la zona de juego que en el salón de clase, con excepción del niño L32.

Sin embargo, se puede observar que en su mayoría, el grupo de comparación exhibe casi el doble de frecuencia de aceptación social en ambos escenarios lo que el grupo con incapacidades no muestra; por lo tanto, se podría afirmar que no existe igual nivel de aceptación para los niños con incapacidades y para los de su grupo de comparación.

Adicional a esto, dichos análisis se complementan con una serie de mapas sociocéntricos (ver Fig. 7, 8, 9, 10, 11 y 12) derivados de los datos específicos de las relaciones que los dos grupos de niños (incapacidades y comparación) sostienen dentro del salón de clase y en la zona de juego con sus iguales. Aquí, se consideran tres aspectos complementarios a saber: la red de preferencias del sujeto medida por su frecuencia relativa de elección, el mapa derivado de la duración sostenida de intercambios con cada sujeto (partiendo del supuesto de que a mayor duración del intercambio mayor preferencia por el agente social implicado) y el mapa del sujeto como objeto de elección.

Para la elaboración de un mapa sociocéntrico en escenarios naturales, se tomó la siguiente información:

Se representó en matrices la información de la dirección y duración de los intercambios que cada agente social sostuvo dentro del grupo y se calculó la duración promedio global de los intercambios sostenidos con todos los integrantes del muestreo del comportamiento social.

Los mapas sociocéntricos, son representaciones de las preferencias socioconductuales de sujetos específicos y pueden dividirse en dos modalidades, como función de los indicadores conductuales de dirección (emisión o recepción). El mapa sociocéntrico de emisiones, estuvo constituido por la representación de los agentes sociales a quienes eligió con mayor frecuencia el sujeto focal. El mapa sociocéntrico de

recepciones, fue constituido por la representación del valor del sujeto focal como estímulo social, es decir, de la frecuencia con la cual el sujeto fue elegido por sus compañeros. El mapa sociocéntrico de duraciones, fue la representación del tiempo en el que el sujeto se implicó en interacción con sus diferentes compañeros.

De la elaboración de una matriz sociométrica de interacciones sociales, se identificó al agente social que inició el intercambio y se calculó la frecuencia relativa de emisiones dirigidas a las diferentes personas. Lo anterior implicó ponderar el peso de todas las relaciones dentro de la red con cada uno de los agentes sociales del grupo.

Para estos mapas se identificó la fuerza de las relaciones que significan la duración del intercambio entre pares respecto a la duración promedio global; relaciones muy débiles de .06 a .14 se mostraron con líneas discontinuas, relaciones débiles de .15 a .20 se representaron con líneas delgadas continuas, relaciones moderadas de .21 a .40 se mostraron con líneas dobles y relaciones fuertes mayores a .40 se representaron con líneas triples.

La secuencia de los mapas está representada primero por los datos de los 6 sujetos que integran el grupo de niños con incapacidades (tres niñas y tres niños). Posteriormente, se presentan los mapas de los otros 6 sujetos que integran el grupo de comparación (tres niñas y tres niños).

Del lado izquierdo de las figuras, se presenta el mapa derivado de la información de las emisiones que el sujeto dirige a otros integrantes del grupo (elección social); en la parte

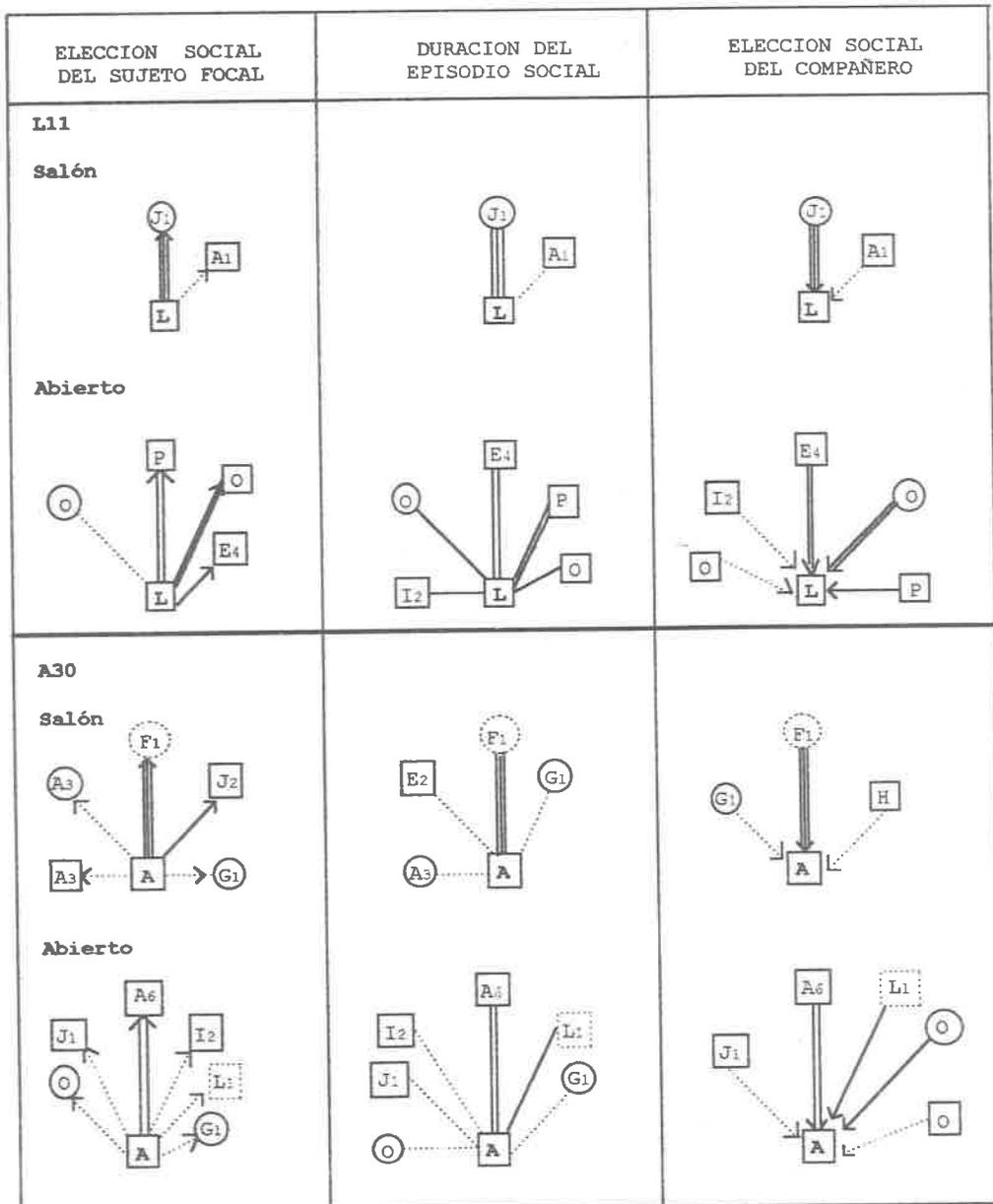


FIG.7. MAPAS SOCIOCENTRICOS EN SALON DE CLASE Y ZONA DE JUEGO. Niñas con incapacidades (L y A). Los círculos representan a los niños, los cuadrados a las niñas y los punteados a los niños y niñas con incapacidades. Dentro de cada uno de estos se encuentra una letra que representa a los sujetos. En la zona de juego la "O" representa a otras(os) niñas(os) con los que mantienen interacciones los sujetos. No se incluyen interacciones de diadas cuya probabilidad de ocurrencia fuera mayor a .05.

central, se localizan los mapas derivados con base en la duración relativa de los intercambios y en la parte derecha, se presenta la red derivada de la información de quien se dirige al sujeto (recepción social). La letra "O" para la zona de juego representa tanto a niñas como niños de otros grupos que interactúan con los sujetos. Se encontró que los datos fueron estadísticamente significativos a través de la prueba ANOVA entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación con respecto a las emisiones que los sujetos dirigen a otros dentro del salón de clase ($F= 3.924$, $gl 1,644$, $p<.05$). El grupo de comparación presentó más emisiones.

Como puede apreciarse, en los mapas del salón de clase de la Fig.7, la niña L11 sostiene una frecuencia relativa de intercambio social mayor a .4 con el sujeto J1, lo mismo ocurre con el sujeto F1 que aparece en las tres representaciones con una liga fuerte de interacciones para la sujeto A30. La sujeto L11 presenta reciprocidad en sus interacciones sociales con los mismos niños en todas sus representaciones. Las otras niñas A30 (FIG.7) y M31 (Fig.8), muestran ser más sociables, sin embargo, no todos los niños con quienes sostienen intercambios aparecen en todas las representaciones, tal es el caso de las niñas J2, A3, E2 y H para la sujeto A30 y, A3, J1, S y J2 para la sujeto M31. La sujeto A30, tiende a socializar más con niños que con niñas. La sujeto M31 (Fig.8) sólo muestra una liga moderada con el sujeto M y A3 iniciada por ella. El niño L32 (Fig.8), mantiene interacciones con los mismos sujetos. Este niño muestra una liga fuerte con la niña M2, los otros niños varían en sus representaciones.

Por otro lado, los niños F33 y J34 (ver Fig.9), también muestran tener algunos intercambios sociales moderados y ligas muy fuertes. El niño J34 mantiene sus interacciones con los mismos sujetos, lo que el sujeto F33 no muestra, ya que sus ligas fuertes son con diferentes sujetos en todas sus representaciones. Lo interesante de los sujetos F33 y J34 es que, son consistentes en sus intercambios sociales con casi todos los niños exceptuando a la niña J2 para el sujeto F33 y el niño S para el sujeto J34.

La situación que viven estos niños fuera del salón de clase es diferente ya que en la zona de juego supondríamos que establecen más interacciones sociales con diversos sujetos dada la gran cantidad de opciones que tienen y no precisamente de su grupo.

Existen diferencias entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación a través de la prueba ANOVA en la duración de sus episodios sociales en la zona de juego ($F= 4.703$, $gl 1,648$, $p<.05$). Este último, mostró mayor duración en sus episodios sociales.

En la zona de juego (Ver Fig.7), se encontró que la niña L11 establece intercambios sociales moderados con diferentes sujetos de otros grupo los cuales aparecen en sus tres representaciones menos I2.

Lo mismo ocurre para la sujeto A30 que mantiene interacciones con los mismos sujetos A6, L1, O y J1 en todas sus representaciones. Con A6 es un poco más intensa.

La niña M31 (Fig.8) también muestra relaciones débiles y moderadas solamente con niñas. En todas sus representaciones sólo aparecen las niñas I1, L1 y Y2. Nótese que esta niña presenta más emisiones de las que recibe.

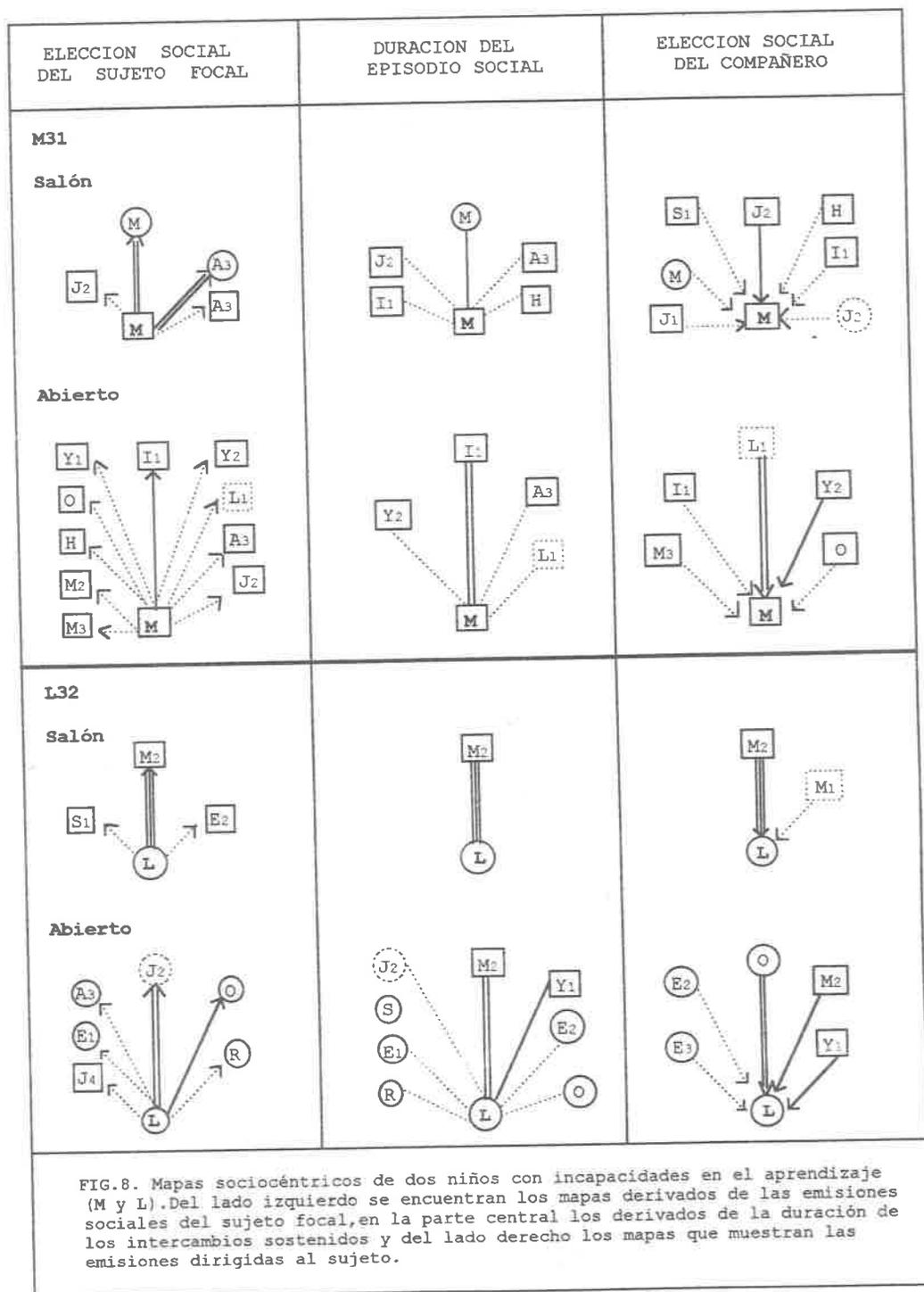


FIG.8. Mapas sociocéntricos de dos niños con incapacidades en el aprendizaje (M y L). Del lado izquierdo se encuentran los mapas derivados de las emisiones sociales del sujeto focal, en la parte central los derivados de la duración de los intercambios sostenidos y del lado derecho los mapas que muestran las emisiones dirigidas al sujeto.

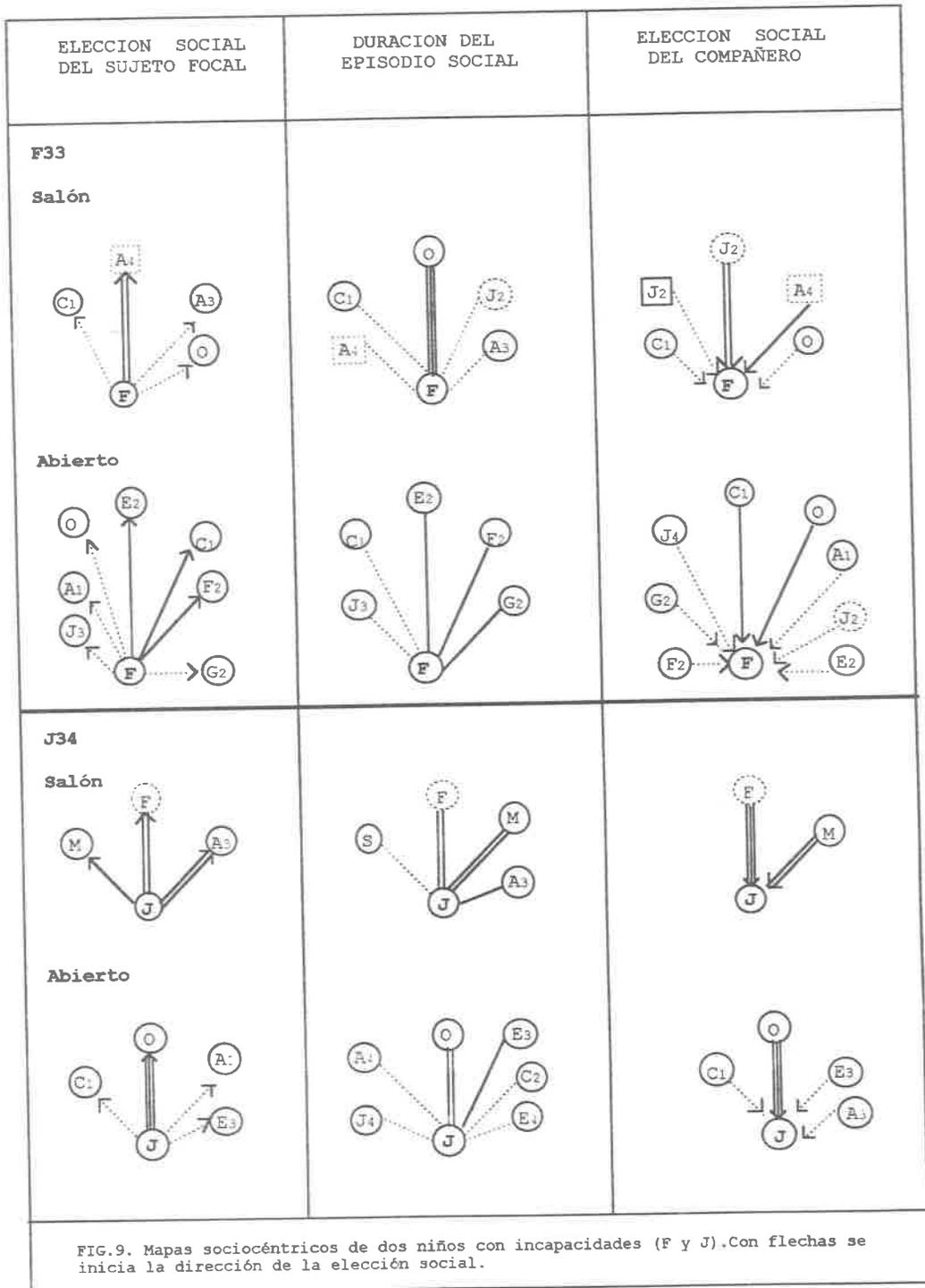


FIG.9. Mapas sociocéntricos de dos niños con incapacidades (F y J). Con flechas se inicia la dirección de la elección social.

De los niños (Ver Fig.8 y 9) podemos percibir también relaciones débiles y moderadas exceptuando al sujeto J34 quien establece ligas más fuertes con otros niños (O) en sus tres representaciones. El sujeto L32 sólo muestra intercambios sociales con otros niños en todas sus representaciones. Los demás sólo aparecen en una o dos de sus representaciones; la niña M2 aparece en ambos escenarios. Para el sujeto F33 los niños C1, E2, F2 y G2 son más constantes en todas sus representaciones y C1 también lo es dentro del salón de clase. Los niños F33 y J34 mantienen interacciones sólo con niños. Nótese que tanto las niñas como los niños muestran ligas más fuertes en sus intercambios dentro del salón de clase.

Con respecto de su grupo de comparación (ver Fig.10 y 11), vemos que dentro del salón de clase, casi todos los sujetos con quienes sostienen intercambios sociales estas niñas (M14,K22,I1), aparecen en todas sus representaciones exceptuando a la niña E1 para la sujeto M14; G1, K1 y M2 para la sujeto K22 y, Y1, J1 para la sujeto I1. Estas niñas, a pesar de ser consistentes con los mismos niños, sus interacciones resultan ser más moderadas y débiles. La niña I1 suele tener intercambios con más niñas y sólo un niño.

Podemos apreciar que las niñas del grupo de comparación, muestran más interacciones que las niñas del grupo con incapacidades en la zona de juego. Las niñas L2, K3 y S2 aparecen en todas sus representaciones de la zona de juego para la niña M14. La niña L2 aparece en ambos escenarios. Sucede lo mismo con A2 y K1 para la niña K22 y E3, S1 y J1 para la sujeto I1 quienes aparecen en sus tres representaciones en zona

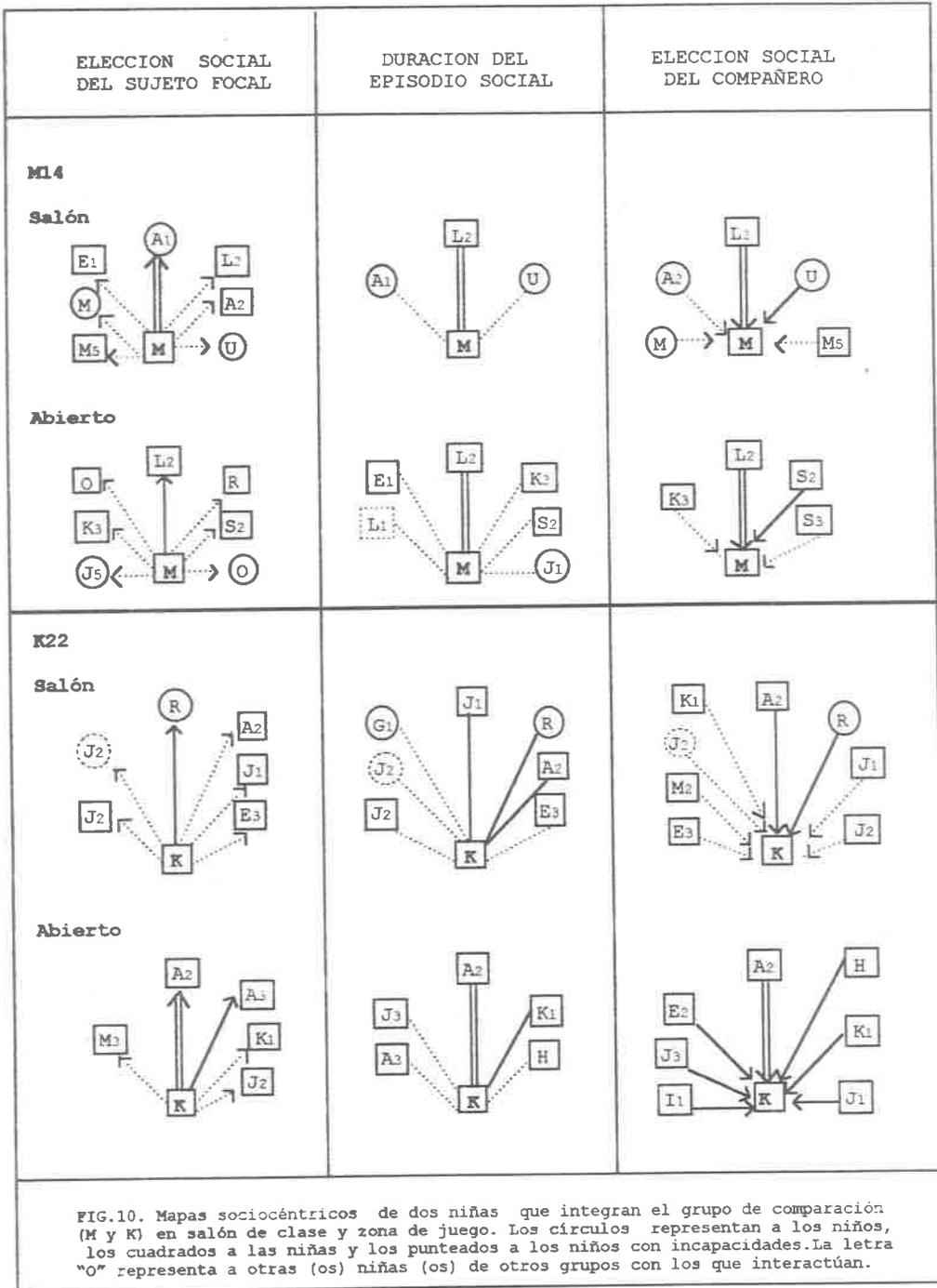


FIG.10. Mapas sociocéntricos de dos niños que integran el grupo de comparación (M y K) en salón de clase y zona de juego. Los círculos representan a los niños, los cuadrados a las niñas y los punteados a los niños con incapacidades. La letra "O" representa a otras (os) niñas (os) de otros grupos con los que interactúan.

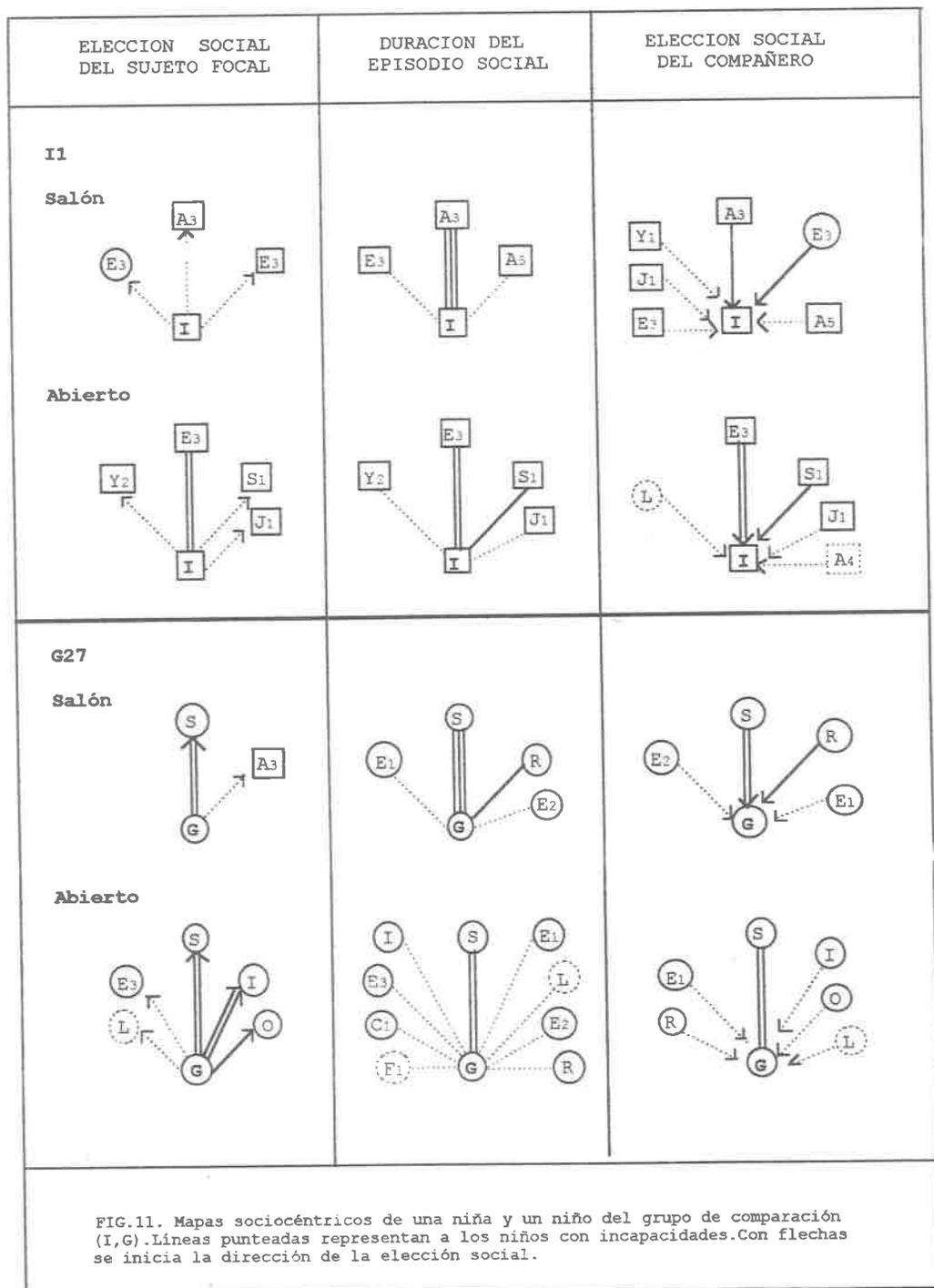


FIG.11. Mapas sociocéntricos de una niña y un niño del grupo de comparación (I,G). Líneas punteadas representan a los niños con incapacidades. Con flechas se inicia la dirección de la elección social.

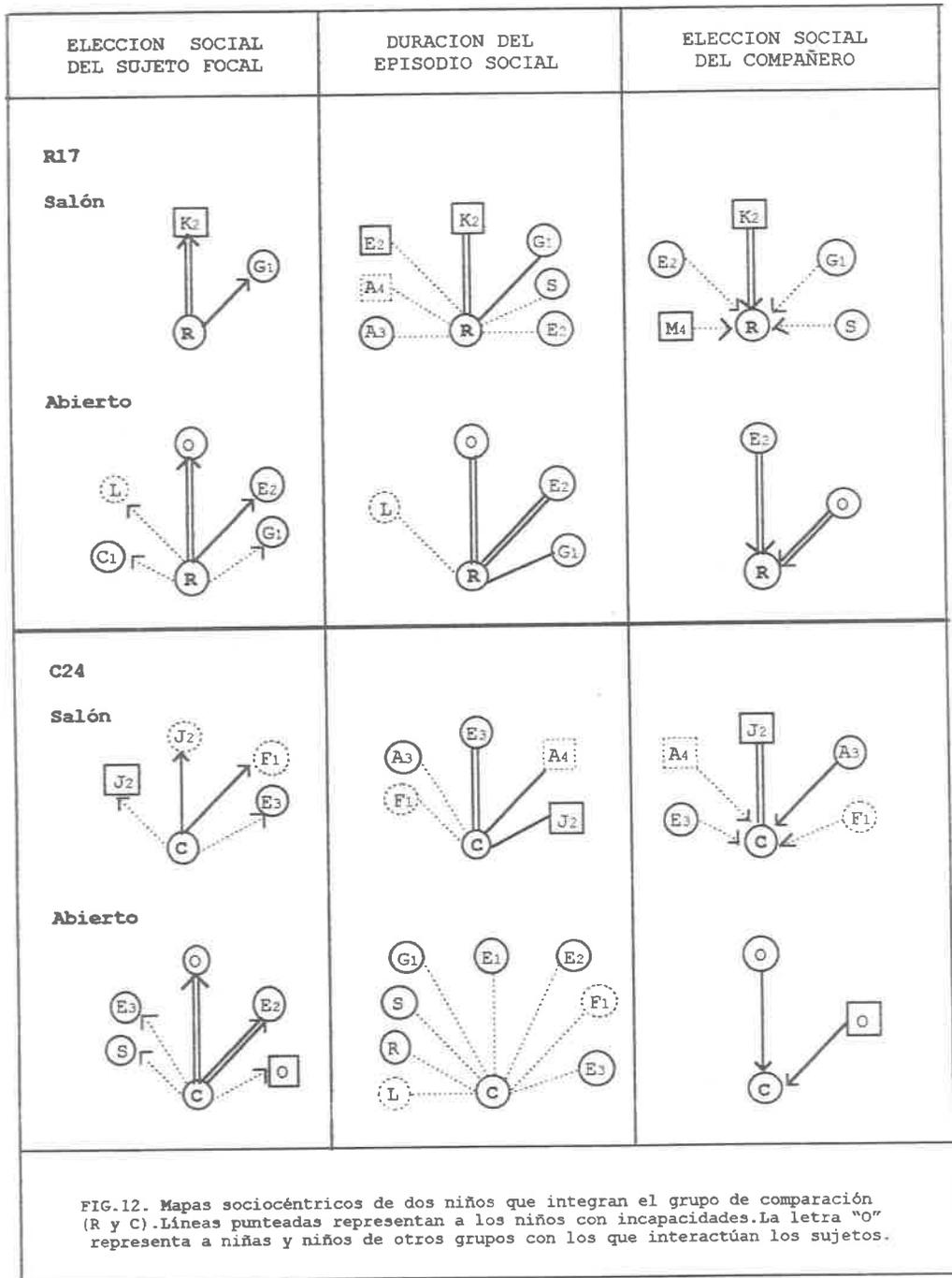
de juego. En ambos escenarios, la niña A2 es constante para la sujeto K22 y E3 para la sujeto I1.

Dentro del salón de clase, los niños G27 (Fig.11) y R17(Fig.12) muestran relaciones moderadas con el mismo sujeto. El primero con K2 y el segundo con el niño S con quien mantiene una liga fuerte en su mapa de duraciones; A3,A4,E2 y M4 sólo aparecen en una de las representaciones para este sujeto (R17). El niño G27 muestra tener más intercambios con niños y sólo una niña, con la cual tiene una relación débil.

Con respecto a lo que muestran en la zona de juego, el sujeto G27 se muestra muy estable en sus intercambios con el sujeto S en ambos escenarios y con L e I sólo en la zona de juego. Para el niño R17, los niños E2 y O son constantes en todas sus representaciones en ZJ. El niño C24 mantiene intercambios con diversos niños en una o dos de sus representaciones. Nótese que tanto el niño R17 y C24 dirigen más intercambios de los que reciben y mantienen una interacción con el mismo sujeto (E2) en la zona de juego.

Si comparamos ambos grupos: el de incapacidades y el de comparación, vemos que el segundo podría considerarse que muestra más habilidades sociales que el primero.

En general, se observa que entre los intercambios sociales que realizan los niños del grupo de comparación, llegan a establecer algunos intercambios débiles con niños y niñas del grupo de incapacidades. En cambio, los niños y niñas del grupo de



incapacidades, muestran interacciones entre ellos desde débiles hasta más fuertes y algunos no tan fuertes pero más constantes como por ejemplo: el sujeto J34 con F33 en salón, la sujeto A30 con F33 en salón y con L11 en la zona de juego y la niña M31 con L11 en ZJ.

Finalmente, se aprecia también que tanto las niñas del grupo con incapacidades como de su grupo de comparación, tienden a establecer poco contacto con los niños; lo mismo sucede con los niños de ambos grupos quienes tienen pocos intercambios sociales con las niñas. Esto sucede en ambos escenarios.

Para la elaboración de la red sociocognoscitiva del grupo (ver Fig.13), se procedió a obtener información de una muestra de sujetos focales, incluyendo a los sujetos con incapacidades y con esa información se elaboró una matriz de co-ocurrencia (situación en la cual los integrantes del grupo señalan que dos o más niños andan juntos), con la finalidad de conocer si a través de la información proporcionada sobre las redes que se forman dentro del grupo, los niños con incapacidades son incluidos en ellas.

Para su elaboración, se partió del supuesto de que los sujetos fueron capaces de proporcionar información básica sobre su red social, las redes sociales entre varias personas y sobre aquellas personas que no tuvieron afiliación. Cada niño generó uno o más agrupamientos de personas, lo que permitió la identificación de diferentes mapas sociales para cada entrevistado. También se obtuvo información sobre los niños

considerados como aislados. La información que este procedimiento aportó, reflejó las relaciones existentes dentro de un grupo.¹

De acuerdo con la correlación de Pearson, la liga de interacción de los niños del grupo de comparación C24 y G27 resulta ser significativa ($r = .689$, gl 30 $p < .001$). Las ligas de conexión de los sujetos C24 del grupo de comparación, M, J34 del grupo con incapacidades y S también resultan ser significativas ($r = .523$, gl 30, $p < .01$). En cambio, el sujeto C24 del grupo de comparación con el niño A y E mantiene relaciones más débiles ($r = .439$, gl 30, $p < .05$). También suele ser significativa la liga de unión del niño con incapacidades L32 con el niño R17 del grupo de comparación según la correlación de Pearson ($r = .755$, gl 30, $p < .001$). El niño con incapacidades F33, mantiene una relación débil con el sujeto A de acuerdo con la correlación de Pearson, resulta ser significativa ($r = .444$, gl 30, $p < .05$). Lo mismo se presenta con el niño F33 con incapacidades y el niño E ($r = .407$, gl 30, $p < .05$). El niño G27 del grupo de comparación junto con el niño M y el niño con incapacidades J34, mantienen ligas de interacción moderadas ($r = .470$, gl 30, $p < .05$).

De acuerdo con la correlación de Pearson, el niño G27 del grupo de comparación, mantiene una liga fuerte de conexión con el niño S ($r = .765$, gl 30, $p < .001$). La niña K22 del grupo de comparación, muestra una liga débil con la sujeto K1 ($r = .418$, gl 30, $p < .05$).

Datos según la correlación de Pearson, son los que presenta el sujeto con

¹ Debido a algunas restricciones por parte de la directiva de la escuela, no se procedió a entrevistar a todos los niños del quinto grado, por lo tanto, no se tuvo la información suficiente para hacer un análisis más minucioso de las redes generadas dentro del grupo.

MAPA SOCIOCOGNOSCITIVO DE QUINTO GRADO

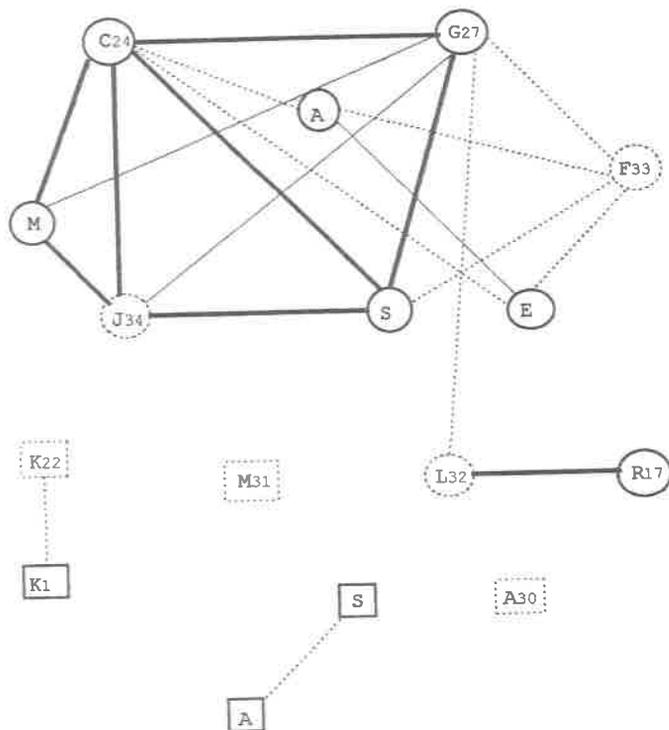


FIG.13 MAPA SOCIOCOGNOSCITIVO. Los círculos representan a los niños, los cuadrados a las niñas y los de líneas discontinuas representan a los niños con incapacidades. Dentro de cada uno de estos se encuentra una letra que los representa.
 Ligas de interacción fuerte: —
 Ligas de interacción moderadas: - - -
 Ligas de interacción débiles:

incapacidades J34 con el niño S ($r=.662$, gl 30, $p<.001$) y con el niño M ($r= .873$, gl 30, $p<.001$). El sujeto con incapacidades F33 suele tener relaciones débiles con el sujeto S por el tipo de liga que los representa ($r= .373$, gl 30, $p<.05$).

Podemos apreciar que los niños F33, J34 y L32 del grupo con incapacidades tienden a formar parte de algunos subgrupos que se generan dentro del grupo, de los cuales también forman parte niños de su grupo de comparación. Sin embargo, se observa que sólo el niño J34 muestra tener más ligas de interacción con otros desde débiles hasta más fuertes; en cambio, el niño F33 sólo presenta intercambios débiles al igual que el niño L32 con excepción de la liga fuerte que mantiene con el sujeto R17 del grupo de comparación.

Por otro lado, se podría considerar como aisladas a las niñas M31 y A30 del grupo con incapacidades quienes no muestran líneas de conexión con otros. Además, esto está confirmado por medio de la información obtenida ya que ellas no se autonominan formando parte de una red dentro del grupo y sus compañeros también las nominan como niñas que andan solas.

Finalmente, según la prueba ANOVA, no se encontraron diferencias en la habilidades académicas entre el grupo con incapacidades y su grupo de comparación en su 1er y 2º período de observación; por lo tanto no se presentan análisis descriptivos de la misma.

DISCUSION

En esta investigación, se encontró que los niños con incapacidades en el aprendizaje que ingresaron a la escuela pública, tuvieron dificultades para adaptarse a sus compañeros.

A través del seguimiento que se tuvo, estos niños experimentaron algunas dificultades en sus habilidades para relacionarse con los demás, para expresarse verbalmente, fueron poco atentos, ignorados por sus iguales y distraídos.

El hallazgo coincide con la sugerencia de McConaughy y Ritter (1985) de que los problemas de ajuste social, emocional y de comportamiento, están vinculados a las incapacidades en el aprendizaje.

Además, se encontró que fueron menos competentes que aquellos niños que no presentaron incapacidades. Esto indica que los resultados obtenidos, son consistentes con los hallazgos encontrados por Haager y Vaughn (1995), de que las dificultades en sus habilidades, son debidas a las incapacidades en el aprendizaje y al bajo logro académico.

Por otro lado, cabe mencionar que estos niños, presentaron resultados más bajos que los niños de la muestra contraste en cuanto a su conducta agresiva.

Así mismo, ellos experimentaron cierta dificultad para establecer amistad con sus iguales, lo mismo que aquellos niños del grupo contraste y no hubo diferencias en cuanto a sus actividades académicas.

Tanto los niños del grupo contraste como los niños con incapacidades, se mostraron poco interesados hacia sus actividades académicas y dedicaron más tiempo a socializar con los demás compañeros o entre ellos mismos.

Estos aspectos no fueron consistentes con lo reportado en la literatura. Los resultados también mostraron que las interacciones que los niños y niñas con incapacidades establecieron, se dieron más frecuentemente entre ellos mismos.

Un aspecto que difirió entre ellos fue que, los niños resultaron ser más hábiles socialmente que las niñas, estas se mostraron más aisladas. También fue notorio el rechazo de los compañeros en general hacia las niñas con incapacidades, sobre todo cuando se realizaron actividades cooperativamente (en equipos).

Las interacciones de los niños fueron más frecuentes con niños que presentaron semejanzas en su comportamiento (ej: bajo nivel académico, agresión, etc).

Sus habilidades para entablar amistad con sus compañeros, resultaron ser más satisfactorias en la zona de juego; esto pudo ser debido a que tienen más posibilidades de elección entre sus iguales y no suelen existir restricciones como las que se dan dentro del salón de clase.

Por otro lado, cabe resaltar que algunos niños del resto del grupo que no formaron parte de la muestra de estudio, llegaron a agredir a los niños con incapacidades, incluso, a través de las observaciones en el salón de clase, se apreció que también hubo niños que

presentaron conductas similares a las de estos niños, las cuales, llegaron a sobresalir en ellos tales como: agresividad, aislamiento, poca actividad académica y rechazo.

Una vez que los niños ingresan a las escuelas públicas, implica que tengan que hacer un doble o triple esfuerzo para adaptarse a su nueva situación. El hecho de que estos niños presenten incapacidades en su aprendizaje porque así se les ha denominado, no quiere decir que sean ajenos a las situaciones que se viven dentro del ámbito escolar.

Es por ello que, cabe cuestionarse si estos niños que ingresaron realmente presentan serios problemas de aprendizaje, si la institución realiza algo a favor de estos niños o cuenta con un sistema de apoyo psicopedagógico, o existen programas adecuados ante la presencia de este tipo de problemáticas y preguntarse si, realmente estos niños están aprendiendo.

Al parecer, no existe nada de esto. El que ingresen a una escuela de niños normales implica que se tomen en cuenta una serie de factores que inciden determinadamente para que ellos puedan integrarse satisfactoriamente a un nivel escolar.

Es decir, gran parte del esfuerzo que estos niños realizan para adaptarse, debe estar apoyado por la institución; ya que, ésta debe contar con una buena organización, planeación y el diseño de programas que puedan facilitar el aprendizaje de estos niños.

Debe existir una capacitación hacia los profesores de manera que ellos puedan desarrollar técnicas o estrategias adecuadas que les sirvan de apoyo y que puedan sensibilizar al grupo ante este tipo de situaciones.

Es preciso hacer una nueva evaluación diagnóstica al niño. A partir de ahí y de los conocimientos que el niño presente, se debe reforzar el trabajo del profesor con técnicas de reeducación.

Es muy importante tomar en cuenta que no toda la responsabilidad de estos niños, debe estar a cargo del profesor, sino que, debe existir la participación de los padres de familia y de la institución en general para que de esta manera se busquen alternativas de solución.

Lo que viven los niños dentro y fuera del salón de clase, puede mejorar o agravar más sus problemas o incapacidades en su aprendizaje. Por ello, debe haber un seguimiento y una valoración constante de su comportamiento y su aprendizaje para detectar los avances logrados o esperados en estos niños.

Finalmente, debido a los resultados obtenidos en esta investigación, se pudo percatar que estos niños se adaptaron con algunas dificultades a sus compañeros. Por lo tanto, deja en claro la alternativa a otros investigadores de seguir investigando el ajuste social que los niños con incapacidades presentan, o bien, tomar en cuenta otro tipo de factores que pueden incidir negativamente en su ajuste social dentro del ámbito escolar.

REFERENCIAS

- BRUININKS, V.L. (1978) Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled and Nondisabled Students. Journal of Learning Disabilities, 11, nº 8, 29-34
- BRYAN, T.H. (1978) Social Relationships and Verbal Interactions of Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, 11, nº2, 58-66.
- CAIRNS, R.B. (1979) Social developmental:the origins and Plasticity of Interchanges. San Francisco:Freeman.
- CAIRNS, R.B. (1979b) The analysis of social interactions: Methods, issues and ilustrations. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbam.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990) Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Desarrollo Psicológico y Educación, 1. Madrid: Alianza.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990) Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. Desarrollo Psicológico y Educación, 1. Madrid: Alianza.

COLL, CESAR (1990) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.

Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Barcelona: Paidós.

COLEMAN, J.M; Mctam, L.A. y Minnett A.M. (1992) Similarities in the Social Competencies of Learning Disabled and Low Achieving Elementary School Children.

Journal of Learning Disabilities, 25, nº10, 671-677.

ERSKINE, R.G. (1973) Niños con problemas de aprendizaje. Educación Especial, nº 9,

22-31.

FAKOURI, M.E. (1991) Learning Disabilities: A Piagetian Perspective. Psychology in the

Schools, 28, 70-76.

GAHAGAN, J. (1983) Conducta Interpersonal y de Grupo. México: Continental.

HAAGER, D.; VAUGHN, S. (1995) Teacher, Peer and Self-Reports of the Social

Competence of Students with Learning Disabilities. Journal of Learning

Disabilities, 28, nº 4, 205-215.

HOPE, K. (1977) Manual práctico de estadística avanzada. México: Trillas.

JOHNSON, R. (1979) Estadística Elemental. México: Trillas.

LEVIN, J. (1979) Fundamentos de la estadística en la investigación social. México: Harla.

LOPEZ, R.F.; SANTOYO, V.C.; GOMEZ, F.D.; AGUILAR, V.J. y TORRES, C.A. (1993)
Desarrollo e Interacción Social. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa,
5, 24-33. México: Magisterio Benito Juárez.

McCONAUGHTY, H.S., PhD y RITTER R.D., EdD (1985) Social Competence and
Behavioral Problems of Learning Disabled Boys Aged 6-11. Journal of Learning
Disabilities, 18, nº 9, 547 - 552.

MENDEZ, O.M.A (1984) Problemas de conducta y aprendizaje en la educación
preescolar y primaria. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, 1, nº 2,
19-28.

ROTH, U.E. (1986) Competencia Social. México: Trillas.

SANTOYO, V.C. y ESPINOSA, A.M.C. (1987) Un sistema de observación conductual de interacciones sociales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 13, nº 1 y 2, 235-253.

SANTOYO, V.C. y Espinosa, A.M.C. (1988) El análisis conductual de las preferencias sociales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 14, nº 1, 23-39.

SANTOYO, V.C. y ESPINOSA, A.M.C. y BACHA, M.G. (1994) Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: Calidad, Dirección, Contenido, Contexto y Resolución. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 11, nº 1, 55-68.

SANTOYO, V.C. y LOPEZ R.F. (1990) Análisis experimental del intercambio social. México: Trillas.

SANTOYO, V.C.; ESPINOSA, A.M.C. y FABIAN, T.A.L. (1995) Sobre el problema de convergencia entre diferentes fuentes de información concernientes a la competencia interpersonal. VII Congreso Mexicano de Psicología.

STROMMEN, E.A. (1985) Psicología del desarrollo. Edad Escolar. México: Manual moderno.

ZINSER, O. (1992) Psicología Experimental. México: Mc Graw Hill .

APENDICE I

CATALOGO CONDUCTUAL

En esta sección se presentan las categorías conductuales, su código y definición, (contenidos en el apéndice 1 del artículo de Santoyo, C.V.; Espinosa, A.M.A. y Bachá M.G., 1994, Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: Calidad, dirección, contenido, contexto y resolución).

I.A. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL SUJETO FOCAL (SF).

Categoría Conductual	Código	Definición
Actividad Académica	✓ ó Ac	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su Profesora y acorde con el objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad Libre	Al	Conductas realizadas por el SF donde la Profesora selecciona y otorga el material con que trabajará el niño, sin objetivo instruccional explícito. Implica contacto y uso del material según requerimientos del propio sujeto.
Juego Aislado	Ja	Conductas del SF realizadas con objetos y/o juguetes. Sin la participación de otro(s). Se identificará el tipo de juego de acuerdo con la actividad y/o reglas utilizadas por el SF. Se considera juego aislado el contacto y uso de estructuras (p.e. Resbaladillas).
Juego Paralelo	Jp	Conductas realizadas por el SF, con objetos y/o juguetes desarrollando - simultánea e independientemente la participación de otro(s). Y siguiendo las reglas prescritas y ejecutadas por el grupo replicado.
Desplazamiento	Des	Se define como aquel movimiento motor grueso de traslado, cubriendo una distancia mínima de aproximadamente un metro.
Otra(s) Respuesta(s)	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.

I.B. ACTIVIDADES REALIZADA POR EL SUJETO FOCAL.

Categoría Conductual	Código	Definición
Emisión del sujeto focal (SF)	-->	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a otro(s) niños sin que otro(s) niño(s) se dirijan a él en el intervalo inmediato anterior. Se anotará el o los nombres de a quien(es) dirige la acción el SF.
Emisión negativa del SF	-->	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF dirige otro(s) niño(s), sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción por parte de otro(s) hacia el SF, anotandose el (los) nombre(s) de quien(es) recibe(n) la acción negativa. (evento aversivo o punitivo) del SF.
Emisión a la la profesora u otro adulto	-->Pr	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a la Profesora o a cualquier otro adulto, sin que en el intervalo inmediato anterior se presente la iniciación del mismo tipo por otra persona.
Emisión negativa de la profesora u otro(s) adulto(s)	-->Pr-	Conducta verbal y/o física de tipo coercitivo que el SF dirige a la Profesora u otro(s) adulto(s) sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta de esta acción (aversiva o punitiva) por parte del (los) otro(s).

II. ACTIVIDADES DIRIGIDAS POR OTROS NIÑO(S) O ADULTO(S) HACIA EL SUJETO FOCAL.

Categoría Conductual	Código	Definición
Emisión de otro(s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCION.	<--	Conducta física y/o verbal iniciada por otro(s) niño(s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.
Emisión negativa de otro(s) niño(s) dirigidas hacia el sujeto focal ó, RECEPCION NEGATIVA.	<-- -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por otro(s) niño(s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo haya existido iniciación o respuesta del SF.
Emisión de la Profesora u otro(s) Adulto(s) dirigidas hacia el sujeto focal ó, RECEPCION.	<-- Pr	Conducta física y/o verbal iniciada por la Profesora u otro(s) adultos y dirigida hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.
Emisión Negativa de la Profesora u otro(s) Adultos(s) dirigidas hacia el Sujeto Focal, ó RECEPCION NEGATIVA DE PROFESORA	<-- Pr -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas, punitivas) iniciadas por la Profesora u otro(s) adulto(s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, haya alguna iniciación por parte del SF.
Instrucciones dadas al grupo por la Profesora u otro adulto	G	Se define como aquel grupo de conductas verbales que la profesora u otro adulto da al grupo en su conjunto sobre las actividades que debe lleva a cabo.

**III.A. ACTIVIDADES DIADICAS O GRUPALES QUE SE CONSTITUYEN EN
I N T E R A C C I O N E S S O C I A L E S .**

Categoría Conductual	Código	Definición
Interacción social	S	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o compañero(s) (niños), simultaneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. Se incluye conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción social negativa	S-	Conductas verbales y/o físicas (de contacto físico), de tipo coercitivo del SF o el compañero dirigidas hacia el otro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción social con la profesora o cualquier otro adulto	SPr	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o de la profesora u otro(s) adulto(s), sea este un padre, empleado u otro profesor de la institución, dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva; existiendo dependencia mutua entre participantes de la interacción. Si incluyen conductas de asentimiento, o negación, con movimientos de cabeza y/o extremidades.
Interacción social negativa con la profesora o cualquier adulto	SPr-	Grupo de Conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitiva en la que el niño (SF) se encuentra interactuando con la profesora o cualquier adulto, sea éste padre, un empleado o profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigo, etc.), en dependencia mutua.

III.B. ACTIVIDADES INDIVIDUALES QUE SE CONSTITUYEN EN INTERACCIONES DIADICAS O GRUPALES.

Categoría Conductual	Código	Definición
Actividad académica e interacción social	/ ó Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica del (SF) y la interacción social entre el SF y otros niño(s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero (ver definición de / y S).
Actividad académica y social con profesora.	/SPr ó Acspr	Situación en donde se emite simultáneamente la actividad académica del SF i la interacción social de éste con la profesora. Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente para la actividad académica por parte del SF (ver definiciones).
Actividad libre e interacción social	Als	Situación en la que se emiten simultáneamente la actividad libre y social entre el SF y otro(s) niño(s). Implica contacto y uso del material, según los requerimientos del SF y/o el (los) otros (s) niño(s), sin objetivo instruccional vigente (ver def.)
Juego en grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF y otro (s), las que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y/o juguetes.