



## Ajuste Social y Académico de Parejas Focales en salones de Integración Educativa <sup>1</sup>

Hugo Romano Torres <sup>2</sup>

Facultad de Estudios Superiores – Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

### Resumen

Para analizar el ajuste social y académico de niños con necesidades educativas especiales (NEE) y niños regulares (REG) en salones de integración educativa de segundo grado (N=125) se conformaron 12 parejas focales (NEE-REG). Se contrastó el rendimiento académico (RAc) medido con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) y con promedios de calificaciones (PGC), y posteriormente se evaluaron tres variables sociales: 1) estatus sociométrico (ES) para identificar la posición relativa del alumno en el grupo; 2) relaciones de amistad (RDA) para conocer el número de amigos recíprocos y unilaterales; y 3) aceptación social (AS) a fin de saber el nivel de aprobación grupal de cada alumno. Para estimar estabilidad temporal, estas variables se midieron en dos cortes de observación, al final y al principio del siguiente curso escolar. Los resultados mostraron un RAc superior al 18% a favor de los niños REG, pero no hubo diferencias significativas en la medición de las tres variables sociales entre los dos grupos. 60% de NEE y 83% de REG mostraron criterios de ajuste. La estabilidad temporal a seis meses fue baja para las tres variables sociales evaluadas.

Palabras clave: *ajuste socio-académico; parejas focales, salones de inclusión educativa, estatus sociométrico*

### Abstract

To analyze the social and academic adjustment of children with special educational needs (NEE) and regular children (REG) in second grade integration classrooms (N = 125) were formed 12 focal couples (NEE-REG). It was contrasted academic performance (RAc), measured with the inventory of academic performance (IDEA) and grade point averages (PGC), and subsequently three social variables were evaluated: 1) sociometric status (ES) to identify the relative position of students in the group; 2) relations of friendship (RDA) to know the number of mutual and unilateral friends; and 3) social acceptance (AS) to identify the level of approval of each student group. To estimate temporal stability of these variables they were measured in two cuts of observation, at the end and the beginning of the next school year. The results showed a higher RAc 18% in favor of REG children, but there were no significant differences in the measurement of the three social variables between the two groups. The 60% of NEE and 83% of REG showed adjustment criteria. The evaluation of temporal stability, at six months, was low for the three evaluated social variables.

Keywords: *socio-academic adjustment; focal couples, integration classrooms, sociometric status.*

El ajuste del alumno en el medio escolar se ha relacionado a diversas variables; por ejemplo, Wentzel (2002) señala que es producto de la motivación, la conducta social y la ejecución académica; Ladd, Kochenderfer & Coleman (1996) señalan que surge de procesos que empoderan al niño para enfrentar exitosamente las demandas del medio ambiente escolar; y, Chen, Wang & Cao (2011) afirman que es el

<sup>1</sup> La referencia de este artículo en la web es: <http://conductual.com/content/ajuste-social-academico-parejas-focales-en-salones-de-integracion-educativa>

<sup>2</sup> Correspondencia: Viveros de Tecoyotitla 32, Viveros de la Loma; Tlalnepantla Estado de México. CP 54080. E-Mail: hromanot@gmail.com



resultado del manejo de cualidades conductuales, como la iniciativa, exploración y auto-expresión en un ambiente competitivo. La importancia del ajuste se vincula con los efectos duraderos y acumulativos del individuo en el corto y largo plazo (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995), en aspectos como la expresión de comportamiento pro social y pro académico (Wentzel, 1993); status con pares (Wiener, 2004) y relaciones de amistad (Wiener, 2002). Similarmente, el comportamiento que demuestra desajuste individual tiene efectos a través del tiempo, e.g., agresión relacional, victimización o abuso de compañeros (DeRosier & Thomas, 2003); ostracismo y aislamiento (Coie & Kupper-Smith, 1983); baja dedicación a la tarea y bajo rendimiento académico (Dishion, 1990; Lago-Delello, 1998); y presencia de conducta antisocial (Dishion, 1990).

Un niño ajustado socialmente presenta mayor aceptación que un niño con desajuste (DeRosier y Thomas, 2003); sin embargo, como lo señalan Achenbach & Edelbrock (1981), entre el 20 y el 30 por ciento de la población de niños en edad escolar presentan dificultades de ajuste, mismas que han sido citadas frecuentemente en la literatura como característica de los niños en riesgo y con problemas de aprendizaje y de conducta (e.g., Farmer, Pearl & Van Acker, 1996; Lago-Delello, 1998, Montagne & Rinaldi, 2001). Estos problemas se derivan de diversos factores, entre los que se encuentran: bajos niveles de aceptación grupal (Bursuck, 1989; Hoyle & Serifica, 1988); rechazo de compañeros (Vaughn, Elbaum & Shumm, 1996); bajos índices funcionales de interacción social (Rubio & Santoyo, 2004); mala calidad en las relaciones de amistad (Farmer & Hallowell, 1994; Wenz-Gross & Siperstein, 1997); y bajo perfil de estatus sociométrico en el grupo (Sabornie & Kauffman, 1985; Sale & Carey, 1995).

Para nuestros fines, definiremos el término “ajuste socio-académico” con referencia a López (1984), como: “toda aquella conducta que coadyuva al logro de metas académicas y sociales establecidas por la institución educativa”. La carencia de repertorios o habilidades identificadas como sociales o de valor educativo en correspondencia a un grado escolar y la falta de condiciones que faciliten la interacción del alumno en la escuela se relacionará irremisiblemente con la presencia de patrones conductuales de desajuste en el niño.

El estudio del ajuste escolar se ha instrumentado principalmente a partir de procedimientos de nominación personal, que consisten en la selección o valoración libre de los miembros de un grupo en respuesta al empleo de preguntas específicas relacionadas al agrado o desagrado de los compañeros. Entre los aspectos estudiados se encuentran: el estatus sociométrico (e.g., Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Coie & Dodge, 1988); las filiaciones de amistad (e.g., Berndt, Howkins & Hoyle, 1986; Buhrmester, 1996); y la aceptación social (e.g., Parker y Asher, 1987, 1993; Dielh, Lemerise, Caverly, Ramsay, & Roberts, 1998), cuyo empleo permite identificar los niveles de aprobación o aceptación con que cuenta cada estudiante en el salón de clases.

La medida de estatus sociométrico implica la asignación de los miembros de un grupo en categorías de clasificación nominal (i.e. rechazado, popular, ignorado, controversial y promedio). Esta asignación surge de la combinación de nominaciones de agrado y desagrado que emite cada integrante hacia sus compañeros y de la relación entre las dimensiones de preferencia social e impacto social (Newcomb & Bukowsky, 1983). El empleo de estos procedimientos se realiza para comprender los patrones conductuales de los niños cuya aceptación o rechazo los ubica en condiciones de riesgo psicológico y social (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990) y para describir las relaciones sociales entre niños con diferente estatus sociométrico (e.g., Frenztz, Gresham, & Elliot, 1991; DeRosier & Thomas, 2003; Dodge et al., 2003; Sale & Carey, 1995; Wentzel, 1991). Su uso frecuente en la investigación social se debe a los altos índices de confiabilidad y validez predictiva (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994) y por su importancia como indicador de ajuste social (Dodge et al., 2003).



Otro indicador de ajuste que se deriva de procedimientos de nominación personal es la aceptación social (e.g., Parker y Asher, 1993, Wiener, 2004), cuya manifestación se relaciona a los estándares normativos de comportamiento individual establecidos por un grupo. Por su relación con el desempeño académico, la aceptación social se considera un buen predictor de rendimiento escolar (Wentzel, 1991) y un moderador de adversidad familiar y de problemas conductuales en el niño (Criss, Petit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002). La aceptación social, como calificación estandarizada, se mide a partir de las nominaciones de agrado dadas por el total de integrantes que ubican a cada individuo en niveles que varían entre baja y alta aceptación (Diehl et al, 1998).

Las relaciones de amistad es otro indicador de adaptación social que se mide con procedimientos de selección o nominación individual. Tener amigos es una fuente de apoyo importante para el niño a través de su formación básica (Ladd, 1996), promueve el desarrollo y contribuye al ajuste social (Buhrmester, 1990; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Ladd, 1996; Parker & Asher, 1993), además de ser un amortiguador y preventivo de adversidades sociales (e.g., Criss, et al., 2002; Parker et al., 1995; Diehl et al., 1998), sobre todo cuando las relaciones amistosas muestran estabilidad y durabilidad en el tiempo (Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986). Contar con un amigo en la escuela proporciona a un niño oportunidad y contexto para desarrollar habilidades sociales a través del ciclo escolar por lo que se manifiesta como un buen predictor de ajuste social (Diehl et al.1998). Por otra parte, carecer de amigos se vincula a desajuste (DeRosier & Thomas, 2003); limita fuentes de protección y promueve condiciones de riesgo (Criss, et al., 2002) como, rechazo de compañeros (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984); actitudes contrarias a la escuela (Diehl, et al., 1998); y sentimientos de soledad (Wiener, 2004).

El estudio del ajuste social y académico de niños con desventajas ha cobrado importancia a partir del impulso a las iniciativas de inclusión e integración en la educación regular. En estas situaciones se han realizado diversos estudios con el propósito de analizar las diferencias que se presentan entre niños con dificultades para aprender y alumnos regulares (e.g., Hoyle & Serifica, 1988; Juvonen & Bear, 1992; Prillaman, 1981; Sale & Carey, 1995; Vaughn & Hogan 1994; Wenz-Gross & Siperstein, 1997). Las conclusiones que en lo general se desprenden de estos trabajos sugieren que los niños con desventajas para el aprendizaje experimentan mayores problemas de ajuste social en comparación con niños regulares; sin embargo, los resultados no han sido muy consistentes ya que estudios de eficacia reportados por Thousand y Villa (1999) y Hunt y Goetz, (1997) demuestran beneficios que se derivan del esquema de inclusión en el rendimiento académico y en las relaciones sociales de niños con necesidades especiales.

En nuestro medio, los estudios reportados con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en ambientes de integración son muy escasos. En uno de los pocos estudios registrados, Rubio y Santoyo (2004) al comparar niños de diversas edades escolares con y sin NEE, observaron que los niños con desventaja desplegaron una menor cantidad de interacciones sociales en el salón de clases y en la zona de juegos; igualmente, advirtieron que estos niños tuvieron poca participación en actividades académicas y un mayor tiempo de ocio en contraste a sus compañeros regulares. Los bajos índices funcionales de correspondencia y efectividad social exhibidos, evidenciaron dificultades de adaptación en los niños con NEE.

La carencia de estudios sistemáticos sobre ajuste social y académico de niños con NEE en la enseñanza regular, no ha permitido reconocer la importancia formativa y los alcances de la estrategia de integración educativa en México, lo que limita la posibilidad de validar y generalizar información derivada de otros ambientes en donde se analizan los efectos de las prácticas inclusivas. A este respecto, cabe hacer mención que el Sistema Educativo Nacional registra aproximadamente a 230,000 niños con NEE en aulas regulares de la educación primaria (SEP, 2014), lo que representa más o menos el 1.5% de la matrícula total; situación que por su magnitud demanda estudios pormenorizados que destaquen la condición que



guardan estos alumnos en el sistema regular y establezcan la propiedad de las estrategias inclusivas; hecho que no tan sólo validaría dichas medidas educativas, sino que daría lugar a la mejora en la integración de estos niños con especiales de enseñanza-aprendizaje.

Por estas razones, este estudio se planteó un doble objetivo, en primer lugar, analizar el ajuste social y académico de niños con NEE en comparación con alumnos regulares en salones de enseñanza primaria; y, en segundo término, aportar información preliminar que permita dirigir nuevos estudios en el campo para conocer las implicaciones de la estrategia de integración educativa en nuestro contexto.

Una primera hipótesis, es que los alumnos con NEE presentarán un nivel de rendimiento académico más bajo en materias curriculares que sus compañeros de salón de clases, lo que se puede relacionar funcionalmente al ajuste escolar del alumno.

Por otra parte, diversos estudios sugieren que los niños con discapacidad en el aula regular presentan menor aceptación social (e.g., Ray, 1985; Sale & Carey, 1995) y tienen menos habilidades sociales que sus compañeros sin requerimientos de enseñanza especial (Juvonen & Bear, 1992; Rubio & Santoyo, 2004), situación que disminuye las posibilidades de acceder a redes sociales que facilitan el proceso de ajuste en el contexto escolar. Bajo esta observación, una segunda hipótesis es que los niños con NEE presentarán mayores dificultades de ajuste social que sus compañeros regulares.

Una tercera hipótesis, es que la condición de aceptación o rechazo social observada en alumnos, con y sin NEE, será estable en el mediano plazo (seis meses), lo que permitirá evaluar el ajuste o desajuste social en el mismo contexto a lo largo del tiempo.

Para cumplir el objetivo expuesto y verificar nuestras hipótesis, se realizó un estudio de campo en el que participaron niños con NEE y niños de enseñanza regular (REG) inscritos en salones de integración educativa, siendo la estrategia metodológica la formación de dos grupos (NEE y REG) a partir del apareamiento de parejas focales (Santoyo & Espinosa, 2006) con la finalidad de realizar comparaciones directas en la observación de variables académicas y sociales para estimar niveles de ajuste social y escolar en las muestras bajo estudio. La selección de niños regulares con características afines a los alumnos con NEE como parámetro de comparación y la integración de parejas focales para establecer contrastes de ajuste socio- académico, permite eliminar el sesgo comparativo con la población total en donde se ubican niños con altos índices de rendimiento, estableciendo con ello relaciones más justas metodológicamente hablando.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron 24 niños de segundo grado de primaria, 12 niños con NEE, ocho hombres y cuatro mujeres, con una edad promedio de 8.3 años; y 12 niños regulares (REG), seis hombres y seis mujeres, cuya edad promedio fue de 7.6 años. Los niños asistían a cuatro escuelas públicas del Estado de México, donde funcionaban cinco aulas del mismo grado (con un total de 125 alumnos) de acuerdo al modelo de integración educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los niños con NEE fueron diagnosticados previamente con “problemas de aprendizaje” por personal de las USAER, e incorporados a grupos regulares en proporción de 11 a 1 con sus pares regulares. La participación de los niños en el estudio fue con el consentimiento de las autoridades escolares, de los cinco maestros titulares de grupo, así como de sus padres.



## Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos y medidas:

1) Inventario de Ejecución Académica (IDEA) (Macotela, Bermúdez, & Castañeda, 2003). Esta prueba evalúa el nivel de conocimientos de las áreas académicas de escritura, matemáticas y lectura de los tres primeros años de educación primaria. En este estudio se emplearon los instrumentos de las tres áreas de segundo grado, donde se incluyen en total 10 categorías, 32 reactivos, 52 incisos y 20 sub-incisos en correspondencia al grado. Cada habilidad se evalúa a través de dos estímulos (e.g., dos operaciones de resta, dos conjuntos de conteo, etc.). Los aciertos posibles en las tres áreas permite la calificación de respuestas correctas y los porcentajes globales y por área alcanzados.

El IDEA se seleccionó como medida independiente al sistema para evaluar rendimiento académico (RAc). El coeficiente de consistencia interna del instrumento reportado por Macotela et al. (2003) fue de .80 mediante el empleo de la técnica de división por mitades de los reactivos por área y grado, y una correlación alta y positiva entre parejas de áreas (lectura- aritmética; escritura-lectura; y aritmética-escritura) para cada grado académico evaluado de .60.

2) Promedio General de Calificaciones (PGC). Derivada de las notas de aprovechamiento en la escuela, el PGC (Wentzel, 1991) se instrumentó como la media de calificaciones en las asignaturas de aritmética, español y conocimiento del medio obtenidos en los cinco bimestres previos al estudio. Las calificaciones fueron tomadas de los registros escolares en donde cada asignatura fue evaluada con una nota que varió entre 0 y 10, siendo el criterio mínimo de aprobación el valor de 6.

3) Estatus Sociométrico (ES). Con esta medida se identificó la posición relativa de cada miembro del grupo. Su obtención se derivó de los procedimientos descritos por Coie, Dodge, y Coppotelli (1982) para nominar a los compañeros con base en preferencias personales. La condición de prueba se instrumentó con un cuestionario integrado por preguntas de nominación positiva y negativa para elegir a tres compañeros de mayor y menor agrado. El total de nominaciones positivas y negativas de cada niño se estandarizaron para obtener dos dimensiones: preferencia social (PS), obtenida de la resta de las nominaciones positivas menos las nominaciones negativas; e Impacto social (IS), resultante de la suma de las nominaciones positivas y las nominaciones negativas. Los puntajes de PS e IS estandarizados por grupo, permiten clasificar a los niños en su respectivo estatus sociométrico: popular, promedio, controversial, ignorado o rechazado (Coie et al., 1982, 1988). Un niño se clasifica como popular si su puntaje de PS es mayor o igual a 1, un puntaje de agrado estandarizado mayor que 0, y un puntaje de desagrado estandarizado menor que 0. Los niños rechazados son aquellos que tienen una PS menor a -1, un puntaje de agrado estandarizado menor que 0, y un puntaje de desagrado estandarizado mayor que 0. Los niños ignorados presentan un IS estandarizado menor que -1, y puntajes de agrado y desagrado estandarizados menores que 0. Los niños controversiales son los que presentan un IS estandarizado mayor que 1 y puntajes de agrado y desagrado mayor a 0. Los niños restantes son clasificados como promedio (Newcomb, Bukowski, & Patee, 1993).

Coie et al. (1982) reportaron índices de confiabilidad test-retest (a 12 semanas) con el empleo de medidas de nominación de 24 descripciones conductuales y dos medidas de nominación de mayor agrado y de menor agrado que variaron de .46 a .48 de acuerdo al cálculo de correlación producto-momento de Pearson, con un puntaje de correlación promedio de .65, y una confiabilidad entre los puntajes de nominación de mayor y menor agrado de .65 para alumnos de tercer, quinto y octavo grado de enseñanza.

4) Relaciones de amistad (RDA). La selección de amigos se instrumentó a partir de la nominación de tres compañeros considerados “mejores amigos” en el salón de clases. Las nominaciones personales se



cotejaron con las proporcionadas por los otros integrantes del grupo escolar para determinar si existía mutualidad en la elección (amigos recíprocos) o sólo elección unívoca (amigos unilaterales).

5) Aceptación Social (AS). La AS se obtiene como un valor estandarizado que describe la tendencia central o promedio de las calificaciones de aprobación que recibe un individuo en un grupo (Parker et al, 1995). En este estudio la AS se derivó de los valores de nominación positiva en la aplicación del cuestionario sociométrico. Específicamente, en cada salón de clases se calculó el promedio de los puntajes de nominación de agrado recibido por cada niño y la estandarización de esos valores en cada uno de los salones de clases (puntajes  $z$ ) (Diehl et al., 1998). La AS de los niños se clasificó de acuerdo a Parker y Asher (1993) en tres niveles: Los niños que tuvieron un puntaje de aceptación  $< \text{ó} = -1.00$  fueron clasificados como aceptación baja; los niños que tuvieron un puntaje  $z$  de agrado entre  $> -1.00$  y  $< 1.00$  se les clasificó como aceptación media; y los niños cuyos puntajes de agrado se presentaron en un valor de  $> \text{ó} = 1.00$  se les consideró como niños con un nivel de aceptación alta.

6) Criterios de ajuste y desajuste social. Los criterios para calificar ajuste y desajuste social se adaptaron de los empleados por Juvonen y Bear (1992) con relación a las medidas de estatus social (ES) y número de amigos recíprocos (AR); y de Parker y Asher (1993) en referencia a la medida de aceptación social (AS). Los niños con ajuste y con desajuste debían cubrir al menos dos de tres criterios expuestos en la Tabla 1.

<b>Variables sociales</b>	<b>Criterios de ajuste</b>	<b>Criterios de desajuste</b>
<b>Estatus sociométrico</b>	Promedio ó Popular	Rechazado ó Ignorado
<b>Amigos recíprocos</b>	= ó $> 1$	Cero
<b>Aceptación social</b>	Promedio ó Alto	Bajo

**Tabla 1.** Criterios para calificar ajuste y desajuste en niños de grupos de integración.

### Procedimiento

Los procedimientos estuvieron a cargo de tres psicólogos (dos hombres y una mujer) familiarizados con los objetivos de la investigación.

Los escenarios de trabajo fueron: 1) salones de clases (aulas de integración), donde se realizaron actividades grupales (e.g., nominación de compañeros); y, 2) salones de usos múltiples donde se desarrollaron procedimientos individuales (e.g., evaluación de RAc). Estas aulas, contaban con mobiliario escolar diverso, tenían buena iluminación y no presentaban ruidos que interfirieran con el ambiente de enseñanza.

Evaluación del rendimiento académico (RAc). El IDEA se aplicó individualmente en los salones de usos múltiples sin la presencia de otros niños o adultos. Después de establecer rapport con el niño, el evaluador explicó el motivo de la prueba de la siguiente forma: “X” (nombre del niño) te voy a dar una prueba que tiene varias preguntas sobre aritmética, lectura y escritura para ver qué tanto te acuerdas de ellas”. Cuando el alumno asentía en responder el inventario, el evaluador añadió que el resultado de la prueba no tendría valor sobre sus calificaciones y que nadie conocería sus respuestas incorrectas. Posteriormente, se le dieron instrucciones específicas (contenidas en el instrumento) para que respondiera a la prueba en cada una de las tres áreas evaluadas (aritmética, lectura y escritura). Al terminar, el evaluador condujo de regreso al niño a su salón de clase y agradeció su participación. La aplicación del inventario se realizó en una sesión, en tiempos que variaron de 30 a 90 minutos. Los niños que por algún motivo mostraban indisposición (e.g., malestar físico o falta de participación), se les re-programó la evaluación al día siguiente. Se computó el número de respuestas correctas en cada una de las tres áreas evaluadas y se



obtuvo el promedio de respuestas correctas por área. El PGC se obtuvo de las calificaciones por alumno de cinco bimestres en las asignaturas de aritmética, español y conocimiento del medio.

Obtención del estatus sociométrico (ES). El maestro proporcionó al niño dos hojas de respuesta con la siguiente instrucción: “piensen en los niños del grupo que más les agraden o con quienes más les gusta jugar y escriban sus nombres y primer apellido en los renglones marcados con los números 1, 2 y 3. Si no están seguros de un nombre o apellido pueden consultarlo en la lista del grupo”. Al terminar, el maestro repitió las mismas instrucciones enfatizando que los nombres a seleccionar sería de los tres niños que menos les agradaran o con quienes no les gustara jugar. A partir de las nominaciones individuales y la obtención de los puntajes de preferencia e impacto social se clasificó a cada niño en su estatus sociométrico.

Nivel de aceptación social (AS). Los puntajes de agrado en la aplicación del cuestionario sociométrico fueron promediados y estandarizados en cada uno de los grupos; los valores estandarizados obtenidos permitieron la clasificación de los niños en las categorías de baja, media y alta aceptación en el grupo.

Relaciones de amistad (RDA). Cada niño recibió la siguiente indicación: “quiero que pienses en tres de tus compañeros, niños o niñas, que consideres tus mejores amigos en el salón de clases y los escribas en los espacios de esta hoja (del 1 al 3)”. Cuando el niño tardaba mucho tiempo en responder se le decía que si sólo tenía uno o dos amigos, dejara los demás espacios en blanco. Las nominaciones mutuas entre dos alumnos fueron calificadas como amigos recíprocos (ARec), mientras que las nominaciones sin correspondencia se calificaron como amigos unilaterales (AUni).

Calificación de ajuste. Los niños fueron clasificados como ajustados o desajustados con base en los criterios de ES, ARec y AS previamente establecidos.

Los procedimientos se llevaron a cabo en el último mes del ciclo escolar (corte 1). Seis meses después se replicaron los procedimientos (corte 2) para evaluar estabilidad en las medidas de ES, AS, y RAc, cuando los niños ya se encontraban en el siguiente grado escolar (tercero).

## Resultados

La tabla 2 muestra los datos sobre RAc (IDEA y PGC) y variables sociales (ES, AS y ARec y AUni) de la población (N= 125) y total de alumnos en ajuste y desajuste.

Los resultados de la aplicación del IDEA y del PGC (N = 125) correlacionaron de manera positiva ( $r = 0.700$ ) a un nivel de  $p < 0.01$ , lo que permitió seleccionar 12 parejas focales tomando una de estas medidas (PGC) como principal variable de asociación.

Los 12 niños con NEE fueron agrupados con 12 niños regulares (REG) para conformar dos grupos y 12 parejas focales. Las variables para asociar a los niños fueron: 1) que asistieran al mismo salón de clases, 2) que se encontraran en el mismo rango percentil del PGC, y 3) que fueran de la misma edad y género. La Tabla 3 muestra las características de los integrantes de ambos grupos. 10 de las doce parejas (4 de niñas y 6 de niños) quedaron balanceadas de acuerdo a los criterios seleccionados, las dos parejas restantes se conformaron por diferente sexo. 10 de los participantes fueron del género femenino y 14 de género masculino.



<b>RENDIMIENTO ACADEMICO ( RAc)</b>					
	PROMEDIO	DE	RANGO	PORCENTAJE	
<b>IDEA(RCT)*</b>	X = 79.2	26.15	13-137	53.8 %	
<b>PGC (CAL)**</b>	X = 8.08	1.06	6.0-9.9	80.1%	

  

<b>ESTATUS SOCIAL (ES)</b>					
<b>ES</b>	Pop = 20	Rech.= 16	Prom.=67	Cont.=7	Ignor=15

  

<b>ACEPTACION SOCIAL (AS)</b>			
<b>AS</b>	Bajo = 19	Medio=90	Alto= 16

  

<b>RELACIONES DE AMISTAD (RDA): AMIGOS (A) RECIPROCOS Y UNILATERALES</b>						
<b>ARe.</b>	Cero =33	Uno=49	Dos= 28	Tres=13	Total=144	
<b>AUni.</b>	Cero =36	Uno=34	Dos= 23	Tres=13	4-8= 17	Total= 207

  

<b>CALIFICACIÓN DE AJUSTE*</b>			
<b>Ajustados</b>	101 = 81.5%	<b>Desajustados</b>	23= 18.5%

**Tabla 2:** Concentrado de la muestra total (N= 125) distribuida en 5 salones de integración con relación a rendimiento académico (IDEA y PGC) y tres variables sociales evaluadas: estatus sociométrico (ES), Aceptación social (AS) y relaciones de amistad (RDA).

Notas: \* Respuestas correctas totales. \*\* Calificaciones; DE = Desviación Estándar; ES = Estatus Sociométrico, Pop = popular, Rech.= Rechazado, Prom = promedio, Cont. = controversial, Ignor.= ignorado; AS = Aceptación Social; ARec.= Amigos recíprocos; AUni.= Amigos unilaterales.

Salón	Pareja Focal	Grupo	Sexo	Edad (años)	PGC** Calif./ (p)	Grupo	Sexo	Edad (años)	PGC Calif./ (p)
1	1	NEE	FEM	7	8.4 / 60	REG	FEM	9	8.2 / 60
1	2*	NEE	MASC	8	6.0 / 20	REG	FEM	8	6.4 / 20
1	3	NEE	MASC	9	7.3 / 40	REG	MASC	7	7.5 / 40
2	4	NEE	MASC	8	6.3 / 20	REG	MASC	7	6.8 / 20
2	5	NEE	FEM	8	6.6 / 20	REG	FEM	8	6.6 / 20
2	6*	NEE	MASC	9	6.2 / 20	REG	FEM	8	6.8 / 20
3	7	NEE	FEM	8	7.5 / 40	REG	FEM	7	7.7 / 40
3	8	NEE	FEM	8	6.4 / 20	REG	FEM	8	7.0 / 20
4	9	NEE	MASC	9	6.2 / 20	REG	MASC	8	6.8 / 20
4	10	NEE	MASC	10	6.4 / 20	REG	MASC	7	7.1 / 20
5	11	NEE	MASC	8	9.2 / 80	REG	MASC	8	9.1 / 80
5	12	NEE	MASC	8	6.7 / 20	REG	MASC	7	7.1 / 20

**Tabla 3.** Parejas focales por salón de clases, rango percentil en el PGC, edad y sexo

Nota: \* Parejas de diferente género. \*\* Calificaciones de corte por punto percentil (p) fueron: p20 = 7.1; p40 = 7.7; p60 = 8.4; p80 = 9.8; p100 = 10.

Rendimiento académico (RAc). El promedio de respuestas correctas obtenido en el IDEA en todos los alumnos acoplados (n = 24) fue de 53.96 (DE = 25.47) correspondiente al 36.44% del total de opciones de respuesta (diferencia de 18.72% a favor de los Focales Regulares)

El grupo de niños REG tuvieron una media de ejecución de 67.83 (DE = 21.75) y los niños con NEE alcanzaron una media de 40.08 (DE = 21.51). La diferencia de medias entre ambos grupos (27.75) fue significativa a favor de los niños regulares: t (22) = 3.142, p = 0.005.



Estatus sociométrico (ES). En un primer corte, ambos grupos presentaron una distribución sociométrica parecida. El 41.6% de los niños (5 por grupo) se ubicaron en la categoría de “promedio”. Igualmente, en cada grupo se identificó un niño popular y uno controversial. De los niños con NEE, 3 niños fueron “rechazados” y 2 fueron clasificados como “ignorados”, mientras que en los niños REG estas cifras se invirtieron: 2 “rechazados” y 3 “ignorados”. En la Tabla 4 se muestra el estatus sociométrico obtenido por cada pareja focal (NEE-REG) para los dos cortes de evaluación.

En el segundo corte de evaluación, 4 niños REG no tuvieron asignación sociométrica por cambio de salón o escuela. Los 8 niños restantes, 4 niños (50%) se mantuvieron en la misma categoría de estatus sociométrico (2 promedio, un rechazado y un ignorado). Los niños con NEE, el 42 % (5 niños) se mantuvieron en la misma categoría identificada seis meses antes con los mismos compañeros (2 rechazados, 2 promedio y uno ignorado).

Salón	Pareja Focal	Grupo	ESTATUS SOCIOMETRICO		Grupo	ESTATUS SOCIOMETRICO	
			Corte 1	Corte 2		Corte 1	Corte 2
1	1	NEE	PROMEDIO	RECHAZADO	REG	PROMEDIO	(*)
1	2	NEE	IGNORADO	RECHAZADO	REG	POPULAR	PROMEDIO
1	3	NEE	RECHAZADO	RECHAZADO**	REG	PROMEDIO	CONTROV
2	4	NEE	CONTROV-	RECHAZADO	REG	CONTROV	(*)
2	5	NEE	RECHAZADO	PROMEDIO	REG	RECHAZADO	(*)
2	6	NEE	PROMEDIO	PROMEDIO**	REG	IGNORADO	(*)
3	7	NEE	PROMEDIO	IGNORADO	REG	IGNORADO	PROMEDIO
3	8	NEE	PROMEDIO	PROMEDIO**	REG	PROMEDIO	PROMEDIO**
4	9	NEE	RECHAZADO	RECHAZADO**	REG	IGNORADO	IGNORADO**
4	10	NEE	POPULAR	PROMEDIO	REG	PROMEDIO	CONTROV
5	11	NEE	PROMEDIO	IGNORADO	REG	PROMEDIO	PROMEDIO**
5	12	NEE	IGNORADO	IGNORADO**	REG	RECHAZADO	RECHAZADO**

**Tabla 4.** Estatus sociométrico en dos cortes de medición (seis meses) en parejas focales.

Notas: (\*) No se evaluó por cambio de salón o escuela. \*\* Conservaron mismo estatus social

Las diferencias medias en el número de nominaciones positivas (.750 y 1.08) y de nominaciones negativas (.250 y .500) recibidas por ambos grupos (REG y NEE) en las dos mediciones sociométricas no resultó significativa a nivel de  $p < .05$  (nominaciones positivas corte 1:  $t(22) = .948$ ,  $p = .283$ ; nominaciones positivas corte 2:  $t(18) = 1.873$ ,  $p = .760$ ; y nominaciones negativas corte 1:  $t(22) = .191$ ,  $p = .916$ ; y nominaciones negativas corte 2:  $t(18) = .375$ ,  $p = .895$ ), lo que asume semejanzas entre ambos grupos en la forma en que son nominados por agrado y desagrado entre los compañeros de sus grupos escolares.

La estabilidad entre las 2 evaluaciones de estatus sociométrico fue medido a partir de la  $r$  de Pearson para los valores de nominaciones positivas y de nominaciones negativas entre los participantes en ambas mediciones (cortes 1 y 2).

Las nominaciones positivas medidas en los cortes 1 y 2 no correlacionaron de manera significativa ( $r(20) = .215$ ,  $p > .05$ ) implicando baja estabilidad en esta medida de nominación de pares; no obstante, las nominaciones negativas correlacionaron positiva y significativamente ( $r(20) = .566$ ,  $p < .01$ .) denotando un nivel de estabilidad media en la selección negativa de los niños focales REG y con NEE entre ambas mediciones.

Relaciones de amistad. En el corte 1 ( $n = 24$ ) se identificaron 18 nominaciones de amigos recíprocos, con una media de .75 ( $DE = .795$ ). El 61.1% (11 nominaciones) corresponden a los REG y el 38.9% (7 nominaciones) a los NEE. En la tabla 5 se presentan las frecuencias y porcentajes de las nominaciones recíprocas en ambos grupos (REG y NEE).



AMIGOS RECÍPROCOS	REG		NEE		REG		NEE	
	CORTE 1		CORTE 2		CORTE 1		CORTE 2	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
0	4	33.3 %	6	50%	2	25.0%	6	50.0%
1	6	50.0 %	5	41.7%	5	12.5%	4	33.3%
2	1	8.3 %	1	8.3%	1	12.5%	1	8.3%
3	1	8.3 %	--	--	--	--	1	8.3%

  

AMIGOS UNILATERALES	CORTE 1		CORTE 2		CORTE 1		CORTE 2	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
	0	4	33.3%	4	33.3%	1	12.5%	6
1	2	16.7%	5	41.7%	3	37.5%	4	33.3%
2	2	16.7%	1	8.3%	2	25.0%	1	8.3%
3	1	8.3%	2	16.7%	2	25.0%	1	8.3%
4	1	8.3%						
5	2	16.7%						

**Tabla 5.** Frecuencias y porcentajes de amigos recíprocos en dos cortes de evaluación en niños focales regulares (REG) y con NEE.

14 niños (58.3%) tuvieron al menos un amigo recíproco, y 10 niños (4 REG y 6 con NEE) no registraron amigos recíprocos mediante el procedimiento de nominación individual. La diferencia media entre ambos grupos (.333) en el número de nominaciones recíprocas a favor del grupo de niños REG no resultó significativa con el nivel alpha .05: ( $t(22) = 1.030, p = .314$ ), lo que establece igualdad de varianzas para ambos grupos.

El corte 2 (seis meses después) incluyó sólo a 8 de los focales regulares y a los 12 con NEE. De esta muestra ( $n = 20$ ) el 60% (12 niños) tuvieron al menos un amigo y el resto (8 niños = 40%) no registraron amigos recíprocos (Tabla 5). La diferencia media entre los niños regulares y con NEE (.125) no resultó significativa estadísticamente:  $t(18) = .321, p = .752$ , indicando que el número de nominaciones recíprocas no difiere entre los niños regulares y los niños con NEE.

La estabilidad en la nominación de mejores amigos se calculó a partir del coeficiente de correlación de Pearson entre las dos mediciones realizadas (corte 1 y corte 2). La relación entre ambas variables es negativa y no significativa ( $t(22) = -.226, p = .338$ ), indicando una baja asociación en el tiempo entre ambas variables. En total, 8 niños focales (3 REG y 5 NEE) mantuvieron las nominaciones del corte 1; 5 perdieron amigos y el resto (7) tuvieron más amigos en comparación al primer corte de medición.

Los amigos unilaterales ( $N = 24$ ), sin nominación recíproca, tuvieron un promedio de 1.5 nominaciones ( $DE = 1.59$ ), con un rango de 0 a 5 nominaciones en el primer corte de evaluación. En la Tabla 6 se muestran los datos de los grupos focales REG y con NEE. 8 niños (33.3%) de ambos grupos (4 reg. y 4 con NEE) no tuvieron nominaciones de mejores amigos, y 7 (29.2%) sólo tuvieron una sola mención de mejores amigos (2 REG y 5 con NEE).

Aceptación social (AS). En el primer corte de evaluación, los 24 sujetos focales (NEE –REG) se concentraron principalmente en el nivel de aceptación media (19 = 79.2%); 4 de ellos (16.7%) fueron identificados con aceptación baja, y sólo uno obtuvo el nivel de aceptación alta (8.3%). En el segundo corte (a los 6 meses) los 20 sujetos evaluados se distribuyeron de la siguiente forma: 14 niños (70.0 %) tuvieron aceptación media; mientras que 4 (20.0%) fueron aceptación baja y sólo 2 (10%) aceptación social alta en su grupo.

La distribución de los grupos (NEE y REG) para los cortes de evaluación 1 y 2 se presenta en la Tabla 6. En ambos cortes, la prueba T para muestras independientes indicó que no existieron diferencias



significativas entre los dos grupos (Corte 1:  $t(22) = .447, p = .659$ ; y, Corte 2:  $t(18) = 1.540, p = .141$ ), indicando con ello que existen varianzas similares para ambos grupos en las dos mediciones realizadas.

Con relación a la estabilidad entre ambas mediciones (Tabla 7), 12 niños (60%) conservaron su mismo nivel de aceptación, 11 de los cuales se ubicaron en el nivel medio y 1 en el bajo. Los 8 casos restantes (40%) cambiaron entre los tres niveles de AS, indicando un alto grado de permanencia en los niveles de aceptación después de 6 meses, al margen del cambio de grupo escolar.

AS	REG		NEE		REG		NEE	
	CORTE 1		CORTE 1		CORTE 2		CORTE 2	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
<b>BAJA</b>	2	(16.7%)	2	(16.7%)			4	33.3%
<b>MEDIA</b>	9	(75.2%)	10	(83.3%)	7	87.5%	7	58.3%
<b>ALTA</b>	1	(8.3%)			1	12.5%	1	8.3%

**Tabla 6.** Distribución de frecuencias y porcentajes de aceptación social (AS) Baja, media y alta, en los grupos focales de NEE y REG, para dos cortes de evaluación.

AS1	AS2			TOTAL
	BAJA	MEDIA	ALTA	
<b>BAJA</b>	1	2	0	3
<b>MEDIA</b>	3	11	2	16
<b>ALTA</b>	0	1	0	1
<b>TOTAL</b>	4	14	2	20

**Tabla 7.** Cruce de variables de aceptación social en el Corte 1 (AS1) y Corte 2 (AS2) en 20 sujetos focales (NEE-REG)

Ajuste Social. Con base en los criterios de ajuste y desajuste (Tabla 1), el 70.8 % de los niños focales (17 alumnos) mostraron ajuste, mientras que el 29.2% (7 niños) se encontraron desajustados. 10 de los 12 niños REG cubrieron los criterios de ajuste, y sólo 7 de los 12 niños con NEE fueron calificados como ajustados.

Con relación al RAc, evaluado por el IDEA, el 47.1% de los niños ajustados (8 niños) se ubicaron en el percentil 20 y el 35% (6 niños) en el percentil 40. De los 7 niños desajustados, 5 de ellos (71.4%) se ubicaron en el percentil 20, 4 de los cuáles fueron focales con NEE.

### Discusión

Este estudio se realizó para analizar el ajuste social y académico de niños con NEE en el contexto de la enseñanza regular y para aportar información sobre el proceso de integración educativa de niños con requerimientos de enseñanza especial. La estrategia metodológica, que consistió en comparar niños y grupos focales de una muestra de salones de integración, permitió establecer similitudes entre los niños apareados (REG-NEE) con relación al rendimiento académico y tres variables sociales (ES, RDA y AS). Igualmente, hizo posible marcar diferencias entre los alumnos focales y el resto de los estudiantes regulares de los salones de integración.

La evidencia obtenida apoya la primera hipótesis, cuya premisa fue que los niños con NEE presentan un nivel de RAc inferior al de sus pares regulares en los salones de clases de inclusión educativa. Los datos reportados de la aplicación del IDEA muestran una diferencia significativa a favor de los niños focales regulares de 18.7 puntos porcentuales y mayor a 25 puntos en el estándar de los salones de integración evaluados. Estos hallazgos son entendibles en la medida que los niños participantes con NEE eran estudiantes con “problemas de aprendizaje” cuyo principal indicador es el bajo logro y la presencia de



dificultades en el desempeño de áreas académicas (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999), y debido a que los alumnos con necesidades de educación especial incorporados en el sistema regular no reciben algún tipo de entrenamiento propedéutico, aunque sí ajustes curriculares que pretenden que el alumno avance escolarmente a su propio ritmo (Secretaría de Educación Pública –SEP-, 2002). La principal dificultad de un estudiante con bajo rendimiento académico de entrada, es la carencia de repertorios prerrequisito ligados a los programas de instrucción (MacMillan, Gresham, & Fortness, 1996), ya que aleja al estudiante de la posibilidad de instruirse a la par con sus compañeros de aula, además de establecer demandas adicionales al maestro y el contexto de enseñanza (Zigmond, Levin & Laurie, 1985). El éxito en tareas académicas demanda un dominio del 70-85% en las habilidades básicas y tópicos de aprendizaje, lo que representa un indicador mínimo para predecir el éxito en el desempeño de una tarea particular (Gravois, Rosenfield & Vail, 1999).

El bajo rendimiento mostrado por los estudiantes con NEE sugiere la necesidad de hacer ajustes a la enseñanza, previos a la inclusión y durante el ejercicio de los programas curriculares, para promover integración académica de inicio y facilitar el aprendizaje continuo a lo largo del ciclo escolar. Coleman, Webber y Algozzine (1999) mencionan que aún con el uso de “prácticas inclusivas”, algunos estudios han encontrado efectos no significativos en el RAc de muchos de los estudiantes integrados, y que la mitad de los estudiantes en salones de enseñanza regular no mejoran su ejecución académica. Este hecho atribuye especial importancia al dominio del aprendizaje en el proceso de ajuste e integración educativa de los niños con discapacidad en el contexto de enseñanza regular.

La segunda hipótesis del estudio propuso que los niños con NEE mostrarían mayores dificultades de ajuste social que sus pares regulares apareados. Los datos obtenidos indican que no existen diferencias sustantivas y estadísticamente significativas entre ambos grupos de sujetos focales (NEE-REG) en la evaluación del estatus social (ES), relaciones de amistad (RDA) y aceptación social (AS); no obstante, las diferencias se hacen aparentes al contrastar a los niños focales con los estándares de los salones regulares evaluados.

El perfil sociométrico de los estudiantes focales (con y sin NEE) se distribuyó principalmente en las categorías de “promedio”, “rechazado” e “ignorado”, en forma similar a lo encontrado por Stone y La Greca (1990) quienes reportan que más del 50% de los niños con problemas de aprendizaje se ubican en el estatus social de “rechazado” y de “ignorado”, mismas que han sido identificadas como categorías de riesgo por sus características sociales presentes y de predicción futura (Wentzel & Asher, 1995). La alta vulnerabilidad que presentan los niños con estos perfiles sociométricos los hace propensos a desaprobación social en el contexto escolar. Por una parte, las dificultades conductuales de los niños rechazados, que se caracterizan por una alta tasa de comportamiento perturbador, impulsividad, proclividad a violentar reglas y una alta tendencia a mostrar comportamiento violento (Wentzel & Asher, 1995), da lugar a que este tipo de alumnos se muestren con mayor antipatía y menor aceptación por sus pares y maestros que otros compañeros de salón de clases, situación que se relaciona con altos riesgos en el desempeño académico y en abandono escolar (Parker & Asher, 1993). Por otra parte, los niños “ignorados” tienden a mostrarse menos interactivos socialmente, se aíslan de sus compañeros mostrando poco juego prosocial y pocas conductas de integración hacia sus compañeros (Coie & Dodge, 1988). Las desventajas de índole sociométrica y académica que muestran la mayor parte de los niños focales de este estudio sugiere la necesidad de replicar los procedimientos en otros salones de integración para ratificar la condición social que presentan los niños con NEE que se incorporan al sistema de enseñanza regular; además del requerimiento de introducir otras fuentes de datos como los derivados de registros observacionales y de auto-descripción (e.g., Coie & Dodge, 1988; Santoyo & Espinosa, 2006), para validar con mayor precisión la condición social que guardan estos niños en referencia al grupo.



Los datos de RDA mostraron que más del 40% de los niños focales no tuvieron amigos por nominación recíproca (situación que afectó en mayor grado a los niños con NEE), y que más de la mitad sólo registraron un amigo. Consistente con estos resultados, el registro del número de amigos sin correspondencia (unilaterales) hizo notable la baja aceptación que tuvieron los niños focales en el grupo, ya que la tercera parte de los alumnos observados registraron cero menciones de mejores amigos y otra tercera parte solamente tuvieron una mención. La importancia de estos resultados se relaciona con el efecto protector que proporciona la intimidad de la amistad que permite al niño hacer frente a situaciones de adversidad social (Criss et al. 2002). Si un niño carece del beneficio que da la presencia de un amigo íntimo le será difícil amortizar el impacto del rechazo en el ajuste socio-conductual (Cillessen, IJzendoorn, Lieshout, & Hartup, 1992), ya que no contará con el recurso del apoyo social que le provee asistencia para la confrontación ante situaciones de estrés derivado de situaciones sociales y académicas (Buhmester, 1990).

Los datos obtenidos por la aplicación del procedimiento de nominación de 3 mejores amigos permitió identificar diferencias entre los niños focales y el resto de sus compañeros de las aulas de integración; sin embargo, la instrumentación de esta técnica muestra algunas desventajas que pueden ser resarcidas en otros estudios. En primer lugar, las redes sociales que se basan en relaciones filiales de amistad pueden contemplar vínculos entre más de tres miembros. A este respecto, Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, (1995) reportan que niños de cuarto grado, mediante un procedimiento de recuerdo libre, tuvieron en promedio 3.8 amigos recíprocos y 4.9 amigos en séptimo grado. La restricción impuesta por la nominación limitada de amigos impide la identificación de otros posibles nexos de amistad en el grupo. En segundo lugar, la posibilidad de considerar otras fuentes de información, como las provistas por los maestros, compañeros, y padres (e.g. Coie & Dodge, 1988), además de aportar información adicional y variar los métodos de registro para calificar las mismas relaciones, permite confiabilizar los datos proporcionados por el niño. En tercer lugar, el empleo de métodos de observación directos en diversos escenarios (e.g. Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik, 2001) aparte de suplementar la información verbal obtenida por medio de procedimientos de nominación, da lugar al análisis de diversas categorías de interacción relacionadas a la definición del fenómeno de observación. La información derivada del empleo de estos recursos podría enriquecer el análisis de las relaciones de amistad en alumnos con NEE en la enseñanza regular y sugerir formas alternativas para su promoción.

La calificación de AS no mostró diferencias significativas entre los alumnos focales, encontrándose que en su mayoría se ubican en un nivel de aceptación media en referencia a los datos estandarizados del grupo. Esta condición permitiría suponer que en la misma proporción los niños deberían cubrir los criterios de ajuste en correspondencia a su estatus social y relaciones de amistad; no obstante, al cotejar individualmente los resultados de las variables sociales evaluadas se observa que cerca de un tercio de los alumnos focales pueden ser identificados como desajustados, lo que indica que no necesariamente los niños con un nivel de aceptación alta o media tienen un alto estatus social o un mayor número de amigos en el grupo. Este hecho confirma que la distinción entre aceptación en un grupo y otras medidas de relación social (e.g., amistad) debe ser preservada, como ha sido sugerido por Parker y Asher (1993).

El uso de criterios para calificar ajuste socio-académico hicieron evidente que una alta proporción de niños participantes con NEE son altamente vulnerables, ya que el 40% de ellos fueron ubicados como desajustados. Una posible explicación tiene que ver con los bajos niveles de entrada en repertorios escolares, debido a que 4 de los 5 niños desajustados con NEE se ubicaron en el percentil 20 con relación al PGC, lo que sugiere que el desempeño escolar da contexto o contribuye al desarrollo de habilidades requeridas para el ajuste social en la escuela.



La tercera hipótesis propuso que las condiciones de aceptación o rechazo social no varían significativamente en el mediano plazo. Aun cuando estadísticamente se observó que los niveles de estabilidad entre los dos cortes de evaluación en las medidas de ES, Amigos, y AS no resultaron significativos, los valores relativos señalan que en el caso del ES, 5 de los 12 niños con NEE (42%) repitieron su condición sociométrica de 6 meses atrás, y que 4 de los 8 niños REG (50%) se mantuvieron sociométricamente estables, siendo las categorías de promedio, rechazado e ignorado las que mostraron mayor estabilidad. Estos datos confirman las observaciones de Coie & Kupersmidt (1983) y Newcomb & Bukowsky (1983) quienes señalan que la condición de rechazo es altamente estable implicando riesgos de integración presente y de aceptación futura en un grupo y sobre las posibilidades de cambio en los niños con otras condiciones de estatus social que se vuelven menos resistentes al cambio, como es el caso de los niños “ignorados”.

La estabilidad en las nominaciones de amigos recíprocos (40%) discrepa de la permanencia reportada por Berndt et al. (1986) quienes consignan un 69% de estabilidad, a seis meses, en la identificación de amigos recíprocos. En nuestros hallazgos, los 8 niños focales que se mantuvieron en el número de nominaciones, 5 de ellos conservaron el único amigo identificado previamente y 3 de ellos (con NEE) permanecieron sin nominaciones recíprocas de mejor amigo. En los alumnos focales restantes, la baja estabilidad temporal muestra que la mayoría de los niños se mueven entre la pérdida de amigos, sin la protección social que esto conlleva, y la ganancia, en su mayoría, de un amigo en comparación a lo observado en el corte 1.

Los resultados obtenidos, aun cuando presentan la limitación de la muestra por el pequeño número de los alumnos que la integraron, y por ende no pueden ser generalizados, sugiere la posibilidad de hacer otros estudios con el ajuste metodológico en la muestra y en la adecuación instrumental, para continuar con el análisis de la condición que guardan los niños con necesidades educativas que son incorporados en el contexto de la enseñanza regular y para conocer de manera más objetiva las posibilidades que ofrece la integración educativa.

Como corolario del análisis expuesto, en la conformación del diseño del presente estudio se consideró adecuado el empleo de una metodología sociométrica “clásica” a la luz de muchos de los hallazgos en el campo y su valor para la replicación de los datos encontrados; sin embargo, es oportuno hacer mención que los procedimientos sociométricos como medio de identificar la posición social relativa de un individuo en un grupo particular presenta algunas limitaciones, sobre todo si se considera que todas las relaciones sociales se derivan de características específicas del medio en donde se expresan; que estas no necesariamente se ajustan a condiciones estandarizadas; y que difícilmente pueden verificarse por medio de procedimientos de nominación individual.

Un problema de carácter metodológico en los procedimientos de nominación sociométrica es la limitación que se impone al restringir el número de opciones de selección (casi siempre 3) para calificar la aceptación de un miembro del grupo (o nombrar a los mejores amigos) y al establecer las nominaciones negativas como una condición impuesta por el procedimiento para señalar el rechazo hacia sus compañeros. Esta condición permite identificar, al menos, dos cortapisas derivadas del procedimiento. En primer lugar, la restricción de las posibilidades de elección libre para determinar tanto el número de personas afines como las características de las relaciones sociales entre ellas. La segunda, es el problema de carácter ético que se deriva de la elección obligada de los pares en rechazo, debido a que muchas veces los miembros del grupo se ven forzados a nombrar a compañeros que no necesariamente carecen de aceptación por quien los nombra. Santoyo y Espinoza (2006) refieren el empleo de la técnica de “roster –



rating-“como procedimiento alternativo, en el que un niño califica en una escala de 5 o 7 puntos a sus pares ante una lista de compañeros, subsanando de esta forma el problema de la elección forzada.

Creemos que estudios ulteriores se verían beneficiados con el empleo de métodos o procedimientos de sistemas observacionales (e.g., los mapas socio-cognoscitivos compuestos, Cairns et al. 1995; o los procedimientos de sociometría conductual descritos por Santoyo y Espinoza,, 2006) que permitan un mejor seguimiento de los sujetos focales, principalmente en la identificación y operacionalización de variables interactivas de carácter social, máxime si una de las extensiones de este tipo de estudios es la identificación funcional de los factores relacionados al desajuste del alumno en relación a las redes sociales en las que se pretende integrar normativamente a los individuos con necesidades educativas especiales.

## Referencias

- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C. S (1981). Behavioral problems and competences reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*,(1, Serial No- 188).
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development, 55*, 1456-1464.
- Berndt, T., Hawkins, J. & Hoyle, S. (1986). Changes in Friendship during a School Year: Effects on Children's and Adolescents' Impressions of Friendship and Sharing With Friends. *Child Development 57*, 1284-1297.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence. *Child Development, 61*, 1101-1111.
- Bursuck, W. D. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low achievement and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 188-194.
- Cairns, B., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B. (1995). Friendships and Social Networks in Childhood and Adolescence: Fluidity, Reliability, and Interrelations. *Child Development, 66*, 1330-1345.
- Chen, X., Wang, L. & Cao, R. (2011). Shyness-Sensitivity and Unsociability in Rural Chinese Children: Relations with Social, School, and Psychological Adjustment. *Child Development, 82*, 5, 1531–1543.
- Cillessen, A.H., IJzendoorn, H., Lieshout, C., & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among Peer-Rejected Boys : Subtypes and Stabilities. *Child Development 63*, 893-905.
- Criss, M.M., Petit ,S.G., Bates, E.J. Dodge, A. K. & Lapp, L.A. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: a Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development, 73*, 4, 1220-1237.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: Across- Age Perspective. *Developmental Psychology, 18*, 4, 557-570.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J.B.(1983). A Behavioral Analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development, 54*, 1400-1416.



- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross Age Comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coleman, M. C., Webber & Algozzine, B. (1999). *Inclusión and students with emotional/ behavioral disorders*. En: S.I. Pfeiffer & L.A. Reddy (Eds.) *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory Research and Application*. New York: The Haworth Press, Inc.
- DeRosier, M.E. & Thomas, J.M. (2003). Strengthening Sociometric Prediction: Scientific Advances in the Assessment of Children's Peer Relations. *Child Development*, 75, 5, 1379-1392.
- DeRosier, M.E., Kupersmidt, J.B. & Patterson, C.P.(1994). Children Academic and Behavioral Adjustment as a Function of Chronicity and Proximity of Peer Rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dielh, S.D., Lemerise, A.E., Caverly, L.S., Ramsay, Sh. & Roberts, J. (1998). Peer Relations and School Adjustment in Ungraded Primary Children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 3,506-515.
- Dishion, J.T. (1990).The Family Ecology of Boys Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dodge, A.K, Coie, J.D, Pettit, G.S. & Price, J.M (1990). Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, A.K., Landsford, E.J., Burkes, S. V., Bates, E.J., Petit, S.G., Fontaine, R. & Price, M.J. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors In the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 2, 374-393.
- Dunn, J., Cutting, A.L. & Fisher, N. (2002). Old Friends, New Friends: Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. *Child Development*, 73, 2, 621-635.
- Farmer, T.W. & Hollowell, J.H. (1994). Social Networks in Mainstream Classrooms: Social Affiliations and Behavioral Characteristics of Students with EBD, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 3 143-155.
- Farmer, T.W. y Pearl, R. & Van Acker, R.M. (1996). Expanding the Social Skills Deficit Framework: A Developmental Synthesis Perspective, Classroom Social Networks, and Implications for the Social Growth of Students with Disabilities. *Journal of Special Education*, 30, 232-256.
- Frentz, C., Gresham, M. F. & Elliot, N.S. (1991). Popular, Controversial, and Rejected Adolescents: Contrast of Social Competence and Achievement Differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109-120.
- Gravois, A., Rosenfield, S., & Vail, L. (1999). Achieving Effective and Inclusive Schools Settings: A Guide for Professional Development. En S.I. Pfeiffer & L.A. Reddy (Eds.). *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory Research and Application*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. U.S.A., Allyn and Bacon.
- Hoyle, S.G. & Serifica, F.C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities. A multimethod study. *Learning Disability Quarterly*, 11, 322-332.



- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education, 31*, 3-29.
- Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social Adjustment of Children With and Without Learning Disabilities in Integrated Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 84*, 3, 322-330.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked by Peers in the Classroom. Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Lago-Delello, E. (1998). Classroom Dynamics and the Development of Serious Emotional Disturbance. *Exceptional Children, 64*, 4, 479-492.
- López, R.F. (1984). Sistemas educativos y modelos motivacionales: Delimitación de un marco de referencia. *Revista de Análisis del Comportamiento, 2*, 105-118.
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., & Forness, S.R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders, 21* (2), 145-149.
- Macotela, S., Bermudez, P. & Castañeda I. (2003). *Inventario de Ejecución Académica: Un Modelo Diagnóstico- Prescriptivo para el Manejo de Problemas de Escritura, Lectura y Matemáticas en los Tres Primeros Grados de Enseñanza Básica*. Documento sin publicar, Facultad de Psicología, UNAM.
- Montagne, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom Dynamics and Children at Risk: a Follow-up. *Learning Disability Quarterly, 24*, 75-83.
- Newcomb, A.F. & Bukowsky, W. M. (1983). Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology, 19*, 6, 856-867.
- Newcomb, A. F. & Bukowsky, W. M., y Patee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin, 113*, 1, 99-128.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389
- Parker, J. G., & Asher, S. R.. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Child Development, 29*, 4, 611-621.
- Parker, J., Rubin, K., Price, M. & DeRosier, M. (1995). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A developmental Psychopathology Perspective. En: D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology, Vol 2: Risk, Disorder, and Adaptation*. Cap. 4, pp. 96-161. New York: John, Willey and Sons. Inc.
- Prillaman, D. (1981). Acceptance of Learning Disabled Students in the Mainstream Environment: A failure to Replicate. *Journal of Learning Disabilities, 14*, 344-346.
- Ray, B. (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children, 52*, 57-62.



- Rubio, M.P. & Santoyo, V.C. (2004). Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales: un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, 1-20.
- Sabornie, E.J. & Kauffman, J.M (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 10, 268-274.
- Sale, P. & Carey, D.M. (1995). The Sociometric Status of Students with Disabilities in a Full-Inclusion School. *The Council for Exceptional Children*, 62, 1, 6-19.
- Santoyo, C., & Espinosa, M.C. (2006). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de Investigación en Contexto*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Educación Especial en México*. México, recuperado de <http://www.eduacionespecial.sep.gob.mx>.
- Stone, W. L., & La Greca, A.M. (1990). The social status of children with learning disabilities. A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Thousand, J., & Villa, R. (1999). Inclusion, Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. En: S. Pfeiffer & L. Reddy (Eds.). *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory, Research and Application*. Haworth Press, Inc. NY, USA.
- Vaughn, B., Colvin, T., Azria, M., Caya, L. & Krzysik, L. (2001). Dyadic Analysis of Friendship in a Sample of Preschool-Age Children Attending Head Start: Correspondence between Measures and Implications for Social Competence. *Child development*, 72, 3, 862-878.
- Vaughn, S., Elbaum, B.E. & Shumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, 598-608.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The Social Competence of Students with Learning Disabilities over Time: A Within-Individual Examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 5, 292-303.
- Wiener, J. (2002). Friendship and social Adjustment of children with learning disabilities. En: B. Wong & M. Donahue (Eds.). *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryant*. Chicago, Earlbaum.
- Wiener, J. (2004). Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27, 21-30
- Wentzel, R. K. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, R. K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73, 1, 287-3001.
- Wentzel, R. K. (1993). Does Being Good Make the Grade? Social Behavior and Academic Competence in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 85, 2, 357-364.



- Wentzel , R. K., & Asher, R. S. (1995). The Academics Lives of Neglected, Rejected, popular, and Controversial Children. *Child Development, 66*, 754- 763.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G.N. (1997). Importance of Social Support in the Adjustment of Children With Learning Problems. *Exceptional Children, 63* (2), 183-193.
- Zigmond,N., Levin, E., & Laurie, T. (1985). Managing the Mainstream: An Analysis of Teacher Attitudes and Student Performance in Mainstream High School Programs. *Journal of Learning Disabilities, 18* (9) 535-541.