

EVALUACION DE CONTEXTOS. HABILIDADES SOCIALES INTERPERSONALES Y DEFICIENCIA MENTAL (*)

*Cristina Botella Arbona
Angeles Martínez Esteban
Universidad de Valencia*

RESUMEN

Se presentan datos respecto a las habilidades sociales interpersonales (medidas con la Bateria de Habilidades Sociales de Pelechano) en niños con diagnóstico de deficiencia mental. Además, se toman también en consideración la inteligencia, la edad, el sexo y el contexto educativo en el que se encuentran escolarizados estos niños (centros de educación especial o aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza).

Se comprueba que las habilidades sociales demuestran tener un gran poder para discriminar de modo muy satisfactorio (92'41% de clasificaciones correctas) a los niños escolarizados en estos dos contextos diferentes. Un poder mucho mayor que la inteligencia (medida con las matrices progresivas de Raven) que, en nuestro caso, resulta irrelevante.

La conclusión a la que llegamos, a partir de nuestros datos, es que puede resultar muy adecuado y conveniente tomar en consideración estos factores de habilidades sociales como un importante criterio: tanto en el caso de realizar cualquier tipo de estudio sobre

(*) Este trabajo se presentó al V Congreso Internacional A.I.L.A. celebrado en Sevilla en 1986.

esta población, como en el caso de tomar decisiones respecto a la integración (y forma de llevarla a cabo) de todos estos años.

PALABRAS CLAVE: Habilidades sociales interpersonales, deficiencia mental, contextos, inteligencia.

SUMMARY

Data relative to interpersonal social skills, measured by Pelechano's BHS, of children with mental deficiency diagnosis. Other relevant variables, such as intelligence, age, gender and educative context (Special Education Schools and Special Classrooms) were also considered.

This study shows that social skills have a strong power of discrimination among children from the two studied educative settings (92'41% of correct classifications). This power was much greater than that of intelligence (measured by Raven's test), which, in this particular case, turned out to be irrelevant.

In conclusion, according to these data, it seems therefore suitable to take into account the variable of social skills as a important criterion in the study of mentally retarded children as well as in the practical dedisions relative to the integration of these children.

KEY WORDS: Interpersonal Social Skills, Mental Deficiency, Contexts, Intelligence.

1. INTRODUCCION

Desde hace una serie de años se observa una preocupación creciente respecto a la necesidad por tomar en consideración e intentar evaluar, no solo características o factores de la persona o grupo de personas sobre las que se está trabajando, sino también características o factores del medio ambiente en el cual viven esta o estas personas. La idea que subyace a tal preocupación es que tanto el individuo, como el contexto en el que éste se desenvuelve, forman parte de un sistema (que a su vez formaría parte de otros sistemas más globales o complejos...) y si no se presta atención a estos contextos, no solo se está dejando de lado información que puede resultar relevante y crucial, sino que, como consecuencia de ello, el valor de los datos obtenidos puede restringirse en gran manera e incluso resultar prácticamente irrelevante.

Como ilustración de lo que acabamos de señalar permítasenos relatar una pequeña historia que impactó al autor *senior* de este trabajo. Alexander et. al., (1976) cuentan (a partir de una comunicación personal de Robert B. Lockard) la historia de un ornitólogo que quería añadir a su colección de pájaros en el zoo una especie muy rara. La dificultad estribaba en que nunca se había logrado mantener viva en cautividad a dicha especie. Sabedor de esto, el ornitólogo dedicó gran esfuerzo a estudiar las condiciones naturales de vida de esos pájaros, su habitat y estilo de vida e intentó reproducir tales condiciones de forma exacta en el zoo.

Cuando consideró que las condiciones eran satisfactorias, introdujo un macho y una hembra y, en un principio, parecieron adaptarse satisfactoriamente: los pájaros comieron, bebieron, se aparearon, construyeron un nido, pusieron huevos, nacieron pequeños y alimentaron a éstos. El ornitólogo estaba muy satisfecho con su obra.

Sin embargo, al día siguiente cuando fue a ver a sus pájaros se llevó una gran desilusión, encontró a los pájaros recién nacidos muertos en el suelo a los pies del nido. Como los padres pa-

recían encontrarse bien, recomenzó todo el proceso obteniendo los mismos resultados, al poco de nacer los padres empujaban fuera del nido a los pequeños y éstos morían. El ciclo se repetía una y otra vez, el ornitólogo ensayaba nuevas modificaciones en el medio ambiente de su zoo, pero el resultado siempre era el mismo. Desesperado, optó por observar más cuidadosamente la vida de estos pájaros en libertad y, a partir de estas observaciones, se pusieron de manifiesto tres importantes patrones de conducta: 1) A lo largo de todo el día el padre pájaro estaba buscando comida frenéticamente para sus pequeños y llevándosela al nido; 2) Los pequeños se pasaban todo el día con sus bocas abiertas pidiendo comida y no parecía que todos los esfuerzos del padre pudieran satisfacerles; 3) Finalmente, cualquier objeto inanimado, ya fuera una cáscara de huevo, una hoja o cualquier otra cosa, rápidamente era echada fuera del nido por los padres.

Estos patrones de conducta dieron la clave al ornitólogo, él había provisto abundante comida para alimentar a los pájaros. El padre pájaro solo tenía que cogerla y llevarla al nido. Muy pronto los pequeños quedaban satisfechos, dejaban de exigir comida y se dormían durante el día; los padres entonces veían objetos inanimados en el nido y los echaban fuera con el resultado que ya conocemos. La solución consistió en proporcionar *menos* comida y hacer ésta *menos* accesible. El ciclo logró completarse y no hubo más problemas para su vida en el zoo.

Nos parece que la historia pone de manifiesto, al menos, dos cuestiones: por una parte, la importancia de tomar en consideración los factores contextuales que pueden estar ejerciendo una influencia muy notable en la forma en que una persona se desenvuelve en un medio ambiente dado; y por otra, supone una llamada de atención respecto a la simplicidad e ingenuidad con que muchas veces abordamos un campo de estudio. La importancia del tema se resume, creemos, en la siguiente cita de Bernarde (1970) "El hecho fundamental es que los componentes biológicos, físicos y sociales funcionan como un sistema integrado y que cualquier intromisión en cualquier parte del sistema afectará cada una de las otras partes y alterará la globabilidad de éste" (pág. 24).

Esta perspectiva de ecología psicosocial no es nueva, ya en 1921 se creó un centro para la investigación ecológica en la Universidad de Chicago. El interés fundamental de este centro, como señalan O'Connor y Lubin (1984), fue comenzar a aplicar conceptos originados en una perspectiva ecológica general a la conducta humana. Se han producido desarrollos importantes en estos enfoques y, además, se han ido incorporando ideas y conceptualizaciones provenientes de distintos campos: desde la biología y la ecología hasta la teoría de sistemas (Bernarde, 1970; Watt, 1966, 1968; Bateson, 1972; Hardin, 1969; Eisenberg, 1972; Bronfrenbrenner, 1979, Ashby, 1960...).

Ahora bien, parece que aunque la preocupación por estos temas no ha estado ausente de nuestra disciplina, el resurgimiento notable que se produce en estos últimos años respecto al interés en los ecosistemas humanos, esta muy asociado al aumento de los centros de salud mental comunitaria. El desarrollo de este tipo de centros y las intervenciones psicológicas que en ellos se lleva a cabo, como indican O'Connor y Lubin (1984), nos han forzado a prestar atención a las diferencias que se producen respecto a los efectos de la intervención, ya sea que los servicios se presenten de una forma o de otra. Por otra parte, también señalan los autores citados, que se observan efectos muy distintos en las intervenciones al comenzar a trabajar con poblaciones y problemas cada vez más heterogéneos: desde niños pequeños, adolescentes, adultos y personas de la tercera edad; problemas que van desde trastornos infantiles en el hogar y en la escuela, drogodependencia, abusos infantiles, desviaciones sexuales, salud mental geriátrica, familias en crisis, pasando por fóbias típicas o falta de habilidad o recursos en un individuo concreto... por no poner más que unos ejemplos representativos. Estos distintos efectos observados en las intervenciones llevadas a cabo con esta amplia gama de poblaciones y problemas, hacen que nos cuestionemos si sigue siendo adecuada la creencia típica y simplista respecto a un "paciente", claramente y sin dudas "identificado" como tal, y de un "tratamiento", también claramente y sin cuestión, pensado como el más "adecuado" para el caso. Además, sin más elementos de juicio para realizar estas afirmaciones, en el mejor de los casos, que la referencia a trabajos llevados a cabo por otros autores (trabajos que bien pudieran resultar muy incompletos) y, en el peor, utilizando como guía la propia intuición personal.

No podemos finalizar esta larga introducción sin unas últimas reflexiones que nos parecen muy relevantes para el tema que nos ocupa.

1) La primera de ellas se refiere a una cuestión que nos gustaría quedara nítidamente clarificada. Aunque nos parezca muy atrayente e interesante el enfoque que estamos comentando, no podemos dejar de ver los problemas y peligros que conlleva. Como creemos se ha puesto de manifiesto en la exposición anterior, el acercamiento ecológico supone la incorporación de puntos de vista y conceptos provenientes de muy distintas disciplinas. Pensamos que llevar a cabo, sin más, una síntesis simplista de marcos conceptuales y metodológicos diferentes puede tener como efecto menos dañino, un enfoque que cabría calificar de "pobre" o con escasa base teórica y experimental (como ejemplo, en alguna forma similar, cabe recordar los encubiertamientos de Cautela y, además, en este ejemplo se trabajaba con un menor número de niveles de análisis), y como efecto más dañino el de matar al niño antes de que nazca. Nos referimos con ésto, a que si no se acomete con seriedad el estudio y aislamiento de cada uno de los niveles contex

tuales, y las leyes que en ellos rigen, con trabajos experimentales rigurosos, el resultado puede ser un panorama tan caótico que haga abandonar el campo a personas preparadas para poder estudiarlo. Recientemente un autor de tan claro prestigio como Franks (1984) ha realizado una llamada de atención, en un sentido similar, al comentar un trabajo de Krapfe y Gasparotto (1982).

2) La segunda cuestión, de alguna forma conectada con lo anterior, se refiere a la complejidad enorme que supone un enfoque de este tipo. A la vista de la enorme cantidad de variables que resulta necesario tomar en consideración, y en aras de un progreso científico lo más sistemático posible, pensamos resulta muy conveniente utilizar como marco un modelo que guíe nuestra investigación. De hecho, eso es lo que venimos haciendo desde hace una serie de años tomando como marco integrador de resultados el modelo del profesor Pelechano en su primera formulación (1973) y en una ampliación más reciente (Pelechano, 1986 en prensa) que recoge y engloba todas estas variables y niveles de análisis que hemos comentado anteriormente.

3) Nuestra tercera y última consideración pretende también dejar muy claro otro punto. Se observa, cada vez con más claridad, un fenómeno que cabría calificar como la "fiebre", la "locura" o la "obsesión - compulsión" por la intervención. Parece que en nuestro país se ha pasado desde un rechazo muy amplio de las técnicas de modificación de conducta a una "conversión" a la "verdad absoluta". Para muchos profesionales, las técnicas de modificación de conducta se han convertido (con notable retraso con respecto a otros países) en la panacea universal e incuestionable, y en pocos años, desde que el profesor Pelechano acuñó el término de intervención psicológica en 1981, parece que estamos asistiendo a una especie de "impulso irrefrenable" profesional: *la intervención por la intervención*. A este respecto, nos parece absolutamente sensato recordar la historia de los pájaros anteriormente comentada, la modificación de un factor aparentemente simple puede conllevar cambios dramáticos y a veces irreversibles. Como juiciosamente indica Bateson (1972), cada intervención, cada artificio humano tiene un precio, no importa en qué medida esté bien intencionado el agente de tal intervención.

2. LAS HABILIDADES SOCIALES

Desde hace una serie de años el grupo del profesor Pelechano viene trabajando en el área de las habilidades sociales interpersonales. No es nuestro propósito explicar aquí en detalle los supuestos teóricos que subyacen a este enfoque, ni la génesis de las baterías de habilidades sociales, ni las aplicaciones que de ellas se han realizado ya (el lector interesado puede consultar a este respecto Pelechano et. al., 1983, Pelechano 1984 a,b), basta solo señalar algunas cuestiones centrales: la importancia del concepto de "inteligencia social" ya presente en Thorndike; el

desarrollo de la perspectiva de solución de problemas en el campo de la salud mental (Hartman, 1939; Jahoda, 1953; D'Zurilla y Goldfried, 1971); el cuestionamiento de la asimilación realizada entre resolución de tareas impersonales y tareas interpersonales (Spivack y Shure, 1974) además de los planteamientos teóricos presentados por estos últimos autores; y, finalmente, los últimos desarrollos tanto teóricos como experimentales llevados a cabo por el profesor Pelechano.

Queremos señalar que, hasta el momento, la investigación realizada por el profesor Pelechano se ha centrado, fundamentalmente, en la población "normal". Nuestro trabajo pretende ofrecer datos, por primera vez en nuestro país, respecto a habilidades sociales interpersonales en niños con diagnóstico de deficiencia mental. Para lograr este objetivo se realizaron una serie de modificaciones en las baterías originales (en un epígrafe posterior se explicitan dichas modificaciones) que facilitarán su aplicación a estos niños y, además, todos los pases de las distintas baterías se realizaron de modo individual. Con el fin de que el lector se haga una idea de lo que esto supone, queremos indicar que el pase de una batería completa a un niño supuso una media de una semana de tiempo y nuestra muestra está compuesta por 84 niños.

3. LA APLICACION A LA DEFICIENCIA MENTAL

Estamos asistiendo en nuestro país a una reorientación en la forma de concebir la escolarización de los niños que presentan en su diagnóstico algún tipo de deficiencia, ya sea física o mental. En concreto, nos referimos a las líneas de actuación dirigidas a la "normalización" de todos estos niños y por lo que a nosotros en estos momentos interesa, nos restringimos al mundo de la así llamada "deficiencia mental".

Dichas líneas de actuación pretenden lograr que, cada vez en mayor medida, estos niños reciban su educación conjuntamente con otros niños "normales", con independencia de que a los primeros se les pueda prestar otras ayudas específicas consideradas necesarias para poder superar o paliar los problemas que presentan.

Este planteamiento respecto a la educación de estos niños con alguna deficiencia no se ha producido solamente en nuestro país, cabe señalar a este respecto que en E.E.U.U. ya en 1975 se legisló en este sentido. Además, Franks et. al., (1982) mencionan el tema en sus revisiones anuales y, este mismo autor en el último Annual Review aparecido (1984) dedica un espacio considerable a la revisión en profundidad de lo realizado en este campo.

Nos centraremos en la excelente revisión de Franks (1984) porque creemos ilumina el panorama actual del problema. Aunque, como fácilmente podrá suponer el lector, los resultados que en dicha re-

visión se comentan difícilmente serían extrapolables a nuestro país, dadas las diferencias existentes tanto a nivel socio-cultural, como a nivel de investigación y de prestación de ayudas.

Algo fundamental que plantea Franks es que, con independencia de nuestros sentimientos y emociones al respecto, no resulta posible asumir a priori que situar a todos los niños con algún tipo de deficiencia en un contexto de escolarización "normal" sea necesariamente ventajoso. Si puede resultar negativo escolarizar a estos niños en un centro especial que les "estigmatice", también puede serlo integrarlos prematuramente, o realizar un tipo de integración no bien pensada y organizada en un contexto que pueda resultarles hostil en algún sentido.

Para Franks la tarea de los profesionales, tanto psicólogos como profesores, deberá consistir en determinar las variables y parámetros importantes involucrados en el problema de la integración, así como proporcionar directrices y procedimientos que faciliten la integración y ayuden a determinar si ésta se considera deseable en cada caso. Para Franks esto último resulta importante, ya que aunque la ley en E.E.U.U. reconoce el derecho de los padres a negarse a dicha integración, curiosamente, pocos padres son conscientes de este derecho y saben cómo utilizarlo. En cuanto a la cuestión del establecimiento de directrices y procedimientos adecuados para determinar la integración, o no integración, de un niño (además de guías seguras para llevarla a cabo) van apareciendo trabajos en esa línea (Heads, 1978; Voeltz et., al., 1983; Gaylin, 1982), pero todavía no es posible decir que se dispone de una serie de criterios claros y generales. A este respecto, nos parece importante señalar la recomendación de Gresham (1983) en cuanto a la conveniencia de incluir medidas de habilidades sociales en el proceso de toma de decisiones, o la importancia de evaluar y trabajar en la génesis o en el desarrollo de tales habilidades sociales teniendo en cuenta el contexto (Bernstein, 1984).

Otro punto importante, sobre el que llama la atención Franks, se refiere a la aceptación o no aceptación de estos niños deficientes por parte de sus compañeros y, en definitiva, como "*to passan*" tales niños en una clase "normal". A este respecto recoge las conclusiones de un trabajo de Martin (1974) en el que se indica que, a menos que los educadores desarrollen estrategias para el logro de la aceptación de estos niños por parte de los demás, "podemos someter a muchos niños a experiencias educativas frustrantes y dolorosas en nombre del progreso" (pág. 103). Los datos experimentales respecto a este problema, aunque tentativos y metodológicamente algo problemáticos (ya que generalmente no se permite utilizar grupos control por razones éticas) señalan ya algunas variables importantes: la edad parece ser fundamental, los niños más pequeños aceptan en mayor grado a otros niños con pro-

blemas; el sexo también da lugar a diferencias, las niñas aceptan mejor que los niños; y, finalmente, la variable información proporcionada también muestra ser relevante, dar adecuada información respecto a los problemas y características de los niños deficientes aumenta la aceptación de éstos.

Por último, queremos también llamar la atención sobre el hecho de que algunos trabajos de los últimos años se centran en aspectos cada vez más globales y complejos, lo que Forner et. al., (1982) han llamado la "ecología de la clase". Se ha comenzado a estudiar el entorno de la clase como una totalidad y sus efectos sobre la conducta. Los datos preliminares sugieren que diferentes medios contextuales dan lugar a patrones de comportamiento identificables, y que determinadas dimensiones ambientales o contextuales pueden ser mucho más importantes que otras para el logro de una mejor educación e integración de los niños deficientes (Franks, 1984). En esta línea se sitúa nuestro trabajo, como veremos, uno de los propósitos que nos guía es estudiar si dos contextos distintos (centros especiales o aulas especiales en centros ordinarios de enseñanza) dan lugar a diferencias a nivel de habilidades sociales interpersonales en niños deficientes. Además, también se analizan la importancia que pueden desempeñar la inteligencia, la edad y el sexo. En el cuadro número 3.1 aparece, de forma esquematizada, los factores fundamentales que hemos tomado en consideración en el trabajo.

4. INSTRUMENTOS, PROCEDIMIENTO, MUESTRA

4.1. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el trabajo han sido la Batería de Habilidades Sociales para ciclo inicial y medio de E.G.B. de Pelechano (1983) y, como criterio de inteligencia, el test de Matrices Progresivas de Raven (escala general y escala especial).

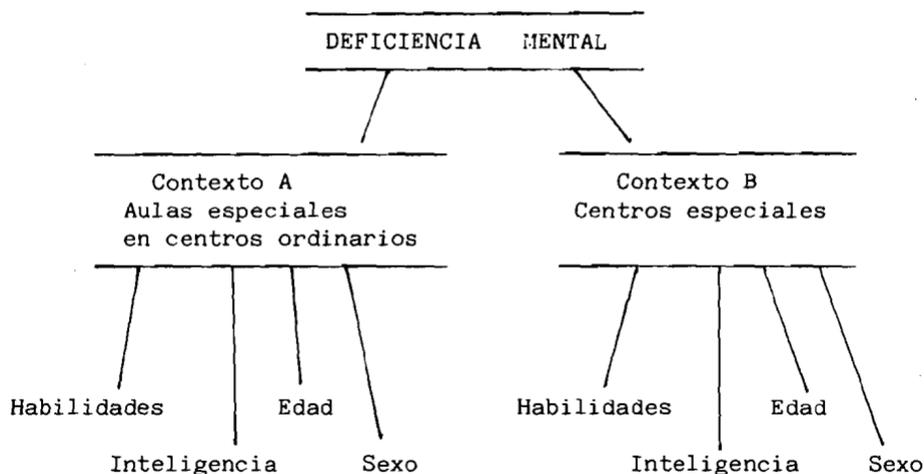
4.1.1. *La Batería de de Habilidades Sociales para el ciclo inicial de E.G.B. de Pelechano y Latorre.* Esta batería está compuesta por una serie de pruebas:

a) *Prueba de Habilidades Previas (HP).* Agrupa dos factores, Utilización adecuada de la afirmación y la negación (HPF1) y Utilización adecuada de frases de identidad de segundo orden (HPF2).

b) *Prueba de Identificación de Sentimientos y Problemas (IP).* Aisla los siguientes factores: Reconocimiento de la gradación expresiva (IPF1) e Identificación dicotómica de sentimientos y problemas (IPF2).

c) *Prueba de Pensamiento Alternativo (PA).* Aisla dos factores: Elección de alternativas (PAF1) y Generación de alternativas (PAF2)

CUADRO Nº 3.1.: PRESENTACION ESQUEMATICA DE LOS FACTORES QUE SE TOMAN EN CONSIDERACION EN EL TRABAJO. La explicación en el texto.



c) *Prueba de Pensamiento Alternativo (PA)*. Aisla dos factores: Elección de alternativas (PAF1) y Generación de alternativas (PAF2).

d) *Prueba de Pensamiento Causal (PCA)*. Agrupa tres factores: Reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después (PCAF1), Reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después (PCAF2) y Atribución de causalidad e interacción social positiva (PCAF3).

e) *Prueba de Pensamiento Consecuencial (PCO)*. Aisla tres factores: Detección de consecuencias negativas protagonizadas I (PCOF1), Consecuencias negativas protagonizadas II: consecuencias de agresiones directas a compañeros (PCOF2) y Detección de consecuencias negativas protagonizadas III (PCOF3).

f) *Prueba de Pensamientos Medios-Fines (PMF)*. Formada por un solo factor: Planificación de medios-fines (PMFF).

En el cuadro número 4.1.1. se presenta al lector un resumen de las pruebas que componen la Batería de Habilidades Sociales para el ciclo inicial con sus correspondientes factores y el número de ítems que corresponden a éstos.

4.1.2. *La Batería de Habilidades Sociales para el ciclo medio de E.G.B. de Pelechano y Galiana*. Esta batería está compuesta por

CUADRO Nº 4.1.1.: RESUMEN DE LOS FACTORES DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL CICLO INICIAL Y NUMERO DE ITEMS QUE LA COMPONEN

FACTORES	ITEMS	TOTAL DE ITEMS
HPF1	3 y 8	2
HPF2	1 y 2	2
IPF1	3,4,5 y 6	4
IPF2	1,2 y 9	3
PAF1	1,2,3,4, y 8	5
PAF2	5,6,7,9, y 10	5
PCAF1	2,3 y 5	3
PCAF2	1 y 4	2
PCAF3	7 y 8	2
PCOF1	1,2 y 4	3
PCOF2	5,7 y 9	3
PCOF3	6 y 10	2
PMF	2,3,4,5,6,7,8,9 y 10	9

NOTA: HPF1 = Prueba de Habilidades Previas-Utilización adecuada de la afirmación y la negación; HPF2 = Prueba de Habilidades Previas-Utilización adecuada de las frases de identidad de segundo orden; IPF1 = Prueba de Identificación de Sentimientos y Problemas-Reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2= Prueba de Identificación de Sentimientos-Identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = Prueba de Pensamiento Alternativo-Elección de alternativas; PAF2 = Prueba de Pensamiento Alternativo-Generación de alternativas; PCAF1 = Prueba de Pensamiento Causal-Reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes/después; PCAF2 = Prueba de Pensamiento Causal-Reconocimiento de elaboración/transформación como causa en una relación antes/después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2= consecuencias negativas protagonizadasII: consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas III; PMFF = planificación medios-fines.

los siguientes factores:

- F₁) Previsión de consecuencias.* Formado por 19 items.
- F₂) Búsqueda de alternativas.* Formado por 14 items.
- F₃) Planificación de pasos para la solución de problemas.* Compuesta por 5 items.
- F₄) Definición de expresiones emocionales.* Formado por 6 items.

F₅) *Atribución de causas.* Agrupa 5 ítems.

En el cuadro número 4.1.2. aparece un resumen de los factores de la Batería de Habilidades Sociales para el ciclo medio de E.G. B. con el número de ítems de cada uno de ellos y las pruebas de donde proceden.

CUADRO Nº 4.1.2.: RESUMEN DE LOS FACTORES, PRUEBAS E ÍTEMS DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL CICLO MEDIO DE E.G.B.

FACTORES	PRUEBAS	ÍTEMS	NRO. ÍTEMS
F ₁	PA	1,2,3,4 y 5	5
F ₂	PCO	Del 1 al 14	15
F ₃	PA	Del 6 al 19	14
F ₄	PMF	Del 1 al 5	5
F ₅	HAPB	Del 1 al 6	6
F ₆	PCA	1,2,3,5 y 6	5

NOTA: F₁ = Factor de previsión de consecuencias, PA = Pensamiento Alternativo; F₂ = Búsqueda de alternativas; PCO = Pensamiento Consecuencial; F₃ = Planificación de pasos para la solución de problemas; F₄ = Definición de expresiones emocionales; PMF = Pensamientos Medios-Fines; F₅ = Atribución de Causas; HAPB = Habilidades de apreciación para otros; F₆ = Delimitación Positiva y Negativa de Estados Emocionales, Identificación de Sentimientos, PCA = Pensamiento Causal.

Las diferencias que puede detectar el lector respecto a la composición de estas dos baterías (ya que la primera aparece formada por distintas pruebas y cada una de ellas con una serie de factores, mientras que la segunda aparece formada por una serie de factores provenientes de distintas pruebas), se debe a la utilización de procedimientos diferentes para la factorización de éstas. El lector interesado en los motivos que llevaron a los autores a la utilización de tales procedimientos, así como al análisis en detalle de los mismos, puede consultar (Pelechano, 1984a; Latorre, 1983; y Galiana, 1983).

4.1.3. *Criterio de inteligencia.* Como criterio de inteligencia se utilizó el test de Matrices Progresivas de Raven en sus dos versiones: escala general y escala especial.

4.2. Procedimiento

Con el fin de llevar a cabo nuestro trabajo, comenzamos por visitar distintos centros en los que se encontraban escolarizados niños con el diagnóstico de deficiencia mental. En muchos de estos centros no fue posible ni siquiera iniciar el pase de pruebas, ya fuera porque los niños escolarizados eran deficientes de carácter profundo, ya fuera porque no aceptaban la realización del trabajo la dirección del centro o la asociación de padres.

Respecto a este último punto no queremos dejar de decir que en la misma época en que iniciamos este trabajo, queríamos poner en marcha otro de similares características pero dirigido a niños con deficiencias físicas. En concreto, tratábamos de estudiar las habilidades sociales en niños ciegos. Teníamos ya preparadas las baterías con todas las modificaciones necesarias para adecuarlas a esta población (y hay que decir que fueron muchas y costosas a nivel de esfuerzo y de imaginación) e iniciamos los contactos y conversaciones oportunas con distintos centros. Debemos señalar que, aún cuando al comienzo se aceptó la realización del trabajo, posteriormente todo fueron problemas, inconvenientes y disculpas que hicieron imposible poder llevarlo a cabo. Teniendo en cuenta, además, que en todo momento se les dió la garantía, y seriedad que supone el interés en el tema por parte de un Departamento Universitario. Puede parecer increíble, pero este tipo de situaciones siguen produciéndose con mucha más frecuencia de lo que sería deseable. Solo nos resta agradecer el tiempo y la dedicación de nuestro colaborador J. Joaquín Martínez Sanchez.

Centrándonos de nuevo en nuestro trabajo, señalaremos que finalmente contactamos y obtuvimos los correspondientes permisos de la dirección, profesorado y de la A.P.A. en dos centros que reunían las características que nos interesaban: el Colegio Ruiz Gimenez y el Colegio Cervantes, ambos de Valencia. El primero es un centro de educación especial y el segundo es un centro de educación ordinaria en el que existen aulas de educación especial. Des de aquí agradecemos a ambos centros toda la colaboración que nos prestaron.

En un principio tratamos de pasar las pruebas a los niños en pequeño grupo, pero rápidamente tuvimos que desechar esta idea ya que resultaba totalmente imposible lograr un pase adecuado y serio, con este tipo de niños, siguiendo este procedimiento. Por lo tanto, optamos por pasar las pruebas de forma individual y, aún así, dicho pase fue muy laborioso ya que nos encontramos con los siguientes problemas:

- Numerosísimas dificultades en la lectura y escritura (si estas habilidades las poseía el niño) lo que hacía necesario leer o comentar cada ítem.

- Pérdidas continuas de la atención, junto con un umbral de fatigabilidad muy bajo.
- Dificultades en el lenguaje en muchos niños.
- Faltas continuas de los niños a clase.
- Vocabulario escaso, no entendían algunas palabras.

El pase de pruebas se realizaba en varios días para cada niño, la duración mínima era de una semana por sujeto. La duración total del pase de pruebas nos ocupó un año de trabajo. Todas las pruebas de Habilidades Sociales se pasaron y corrigieron siguiendo fielmente las instrucciones de los autores. Primero se pasó a cada sujeto la batería correspondiente a su edad y solo en el caso de que no entendieran más de un 50% de los items se pasaba a una prueba correspondiente a una edad inferior (a este respecto señalar que comenzamos por la prueba del tercer ciclo de E.G.B. pero ningún niño superó el criterio, por este motivo no se presenta una descripción de esta prueba en el trabajo).

La prueba de inteligencia también se pasó de forma individual y siguiendo en este caso las instrucciones del manual del Raven.

Otra cuestión importante se refiere a las modificaciones que realizamos en las baterías respecto al formato primitivo, con el fin de que resultaran más fácilmente comprensibles. En el apéndice se explicitan todas las modificaciones llevadas a cabo.

4.3. Muestra

La muestra de nuestros sujetos eran escolares de E.G.B. clasificados por los mismos centros en los que estaban escolarizados, como límites o ligeros.

Después de contactar con diversos centros escolares, la muestra fue recogida en las aulas del Colegio Cervantes (aulas de educación especial para niños con diagnóstico de deficiencia mental) y en el Colegio Ruiz Gimenez (de educación especial, también para niños con diagnóstico de deficiencia mental) ambos de Valencia.

El Colegio Cervantes es un colegio nacional y en él se imparten todos los cursos de E.G.B. Hay varias aulas de educación especial (tres para niños deficientes con bajo rendimiento escolar, donde se centra nuestro trabajo, y otras aulas donde hay deficientes sensoriales de origen auditivo) en donde se encuentran los niños todo el día. La media de alumnos por aula en educación especial, es de 11 para el Conjunto de clases.

El Colegio Ruiz Gimenez se encuentra subvencionado, y en él todos los niños están clasificados como de educación especial. La media global de alumnos en estas clases es de 10 niños por aula.

El número de sujetos recogidos para la muestra ha sido 84, distribuyéndose del siguiente modo:

- Colegio Cervantes 33 39% de la muestra
- Colegio Ruiz Gimenez 51 61% de la muestra

El rango de edades oscila entre los 7 y los 14 años (en el cuadro 4.3.1. se encuentra la clasificación por colegios y edades).

Con respecto a la distribución de la muestra total por sexos, tenemos que el porcentaje de sujetos varones (67%) es mayor al de las hembras (33%), situándose el mayor número de varones entre los 8 y los 9 años.

Comparando los dos colegios, el porcentaje de chicas en el Colegio Ruiz Gimenez es superior al de los chicos, como puede verse en el cuadro 4.3.2, en el que presentamos la clasificación de los sujetos teniendo en cuenta las variables: edad, sexo y colegio.

En cuanto a la relación de pruebas pasadas a los sujetos, tenemos que el mayor número de pruebas fue de la Batería de Habilidades Sociales para el ciclo inicial de E.G.B., con un total de 79 cuestionarios contestados adecuadamente y de 39 para la Batería del ciclo medio.

Con respecto a la prueba de inteligencia Raven, el número total de sujetos que la contestaron fue de 84.

5. RESULTADOS

Presentaremos en este trabajo algunos de los resultados obtenidos en nuestro estudio. Nos limitaremos a los datos correspondientes a la primera batería de Habilidades Sociales (Ciclo Inicial) y a las comparaciones realizadas entre las dos submuestras de niños deficientes mentales: los sujetos escolarizados en aulas especiales en centros ordinarios de enseñanza y los escolarizados en centros de educación especial. Los datos correspondientes a la comparación con niños "normales" y los correspondientes a la segunda batería de Habilidades Sociales (Ciclo Medio), quedan para una ocasión posterior.

5.1. Los resultados del análisis diferencial

En el cuadro número 5.1. se encuentran las medias y desviaciones típicas correspondientes a las submuestras de niños escolarizados en centros de educación especial (Colegio Ruiz Gimenez) y

CUADRO Nº 4.3.1. RESUMEN DE LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES CLASIFICADOS POR COLEGIO Y EDADES (N = 84).

EDAD	COL. CERVANTES	COL. R. GIMENEZ	TOTAL
7	4	8	12
8	7	14	21
9	4	8	12
10	2	5	7
11	8	9	17
12	3	0	3
13	3	7	10
14	2	0	2
TOTAL	33	51	84

CUADRO Nº 4.3.2. RESUMEN DE LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES TENIENDO EN CUENTA LAS VARIABLES: EDAD, SEXO Y COLEGIO.

EDAD	V	H	V	H	V	H
7	2	2	4	4	6	6
8	7	0	9	5	16	5
9	3	1	7	1	10	2
10	2	0	0	5	2	5
11	6	2	5	4	11	6
12	2	1	0	0	2	1
13	2	1	6	1	8	2
14	1	1	0	0	1	1
TOTAL	25	8	31	20	56	28
%	45	29	55	71	67	33

NOTA: V = Varones; H = Hembras.

CUADRO Nº 5.1.: DIFERENCIAS ENTRE LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES MENTALES. GRUPO 1 AULAS DE EDUCACION ESPECIAL (C. Cervantes) N = 32, GRUPO 2 CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL (C. Ruiz Gimenez) N = 47.

VARIABLES	GRUPO 1		GRUPO 2		
	\bar{X}_1	DT1	\bar{X}_2	DT2	"t"
HPF1	3.56	.84	3.85	.41	-1.78
IPF1	14.16	5.58	12.68	4.13	1.26
IPF2	6.06	1.81	4.79	1.23	3.41***
PAF1	20.84	6.53	29.26	8.18	-5.00***
PAF2	14.75	4.06	17.36	7.36	-2.00*
PCAF1	2.19	1.20	1.34	.96	3.30**
PCAF2	1.56	.76	1.68	.59	-.74
PCAF3	3.88	1.72	3.21	1.47	1.77
PCOF1	5.19	2.15	5.19	2.39	0
PCOF2	4.34	1.15	2.85	1.27	5.34***
PCOF3	3.41	.84	2.04	.86	6.95***
PMFF	12.84	5.17	15.98	4.93	-2.66**
Edad	10.00	2.17	9.44	1.94	1.21
Raven E.	17.35	1.48	15.82	4.00	1.96*
Raven G.	25.75	7.85	20.19	6.27	2.14*

NOTA: \bar{X} = media; DT = desviación típica; "t" = t de Student; HPF1 = utilización adecuada de la afirmación y de la negación; IPF1 = reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2 = identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = elección de alternativas; PAF2 = generación de alternativas; PCAF1 = reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después; PCAF2 = reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2 = consecuencias negativas protagonizadas II; consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas III; PMFF = planificación medios-fines; Raven E. = escala especial; Raven G. = escala general. * $p \geq .05$; ** $p \geq .01$; *** $p \geq .001$.

en aulas especiales de un centro ordinario de enseñanza (Colegio Cervantes). También aparecen en el cuadro los valores de "t" obtenidos al comparar estas dos submuestras con sus correspondientes niveles de significación estadística.

Lo primero que llama la atención al estudiar el cuadro número 5.1., son las numerosas diferencias significativas que aparecen entre estas dos submuestras. Como un primer resultado global, ya cabe indicar que se observan diferencias significativas, a nivel

de habilidades sociales interpersonales, entre los años escolarizados en aulas especiales integradas en centros ordinarios y los escolarizados en centros de educación especial. Veamos más en detalle cuales son estas diferencias.

Los resultados obtenidos en la prueba de *identificación de sentimientos y problemas* indican que no aparecen diferencias entre estos dos grupos de niños respecto al reconocimiento de la gradación expresiva (IPF1), mientras que por el contrario sí aparecen diferencias significativas ($p \leq .001$) en el factor de Identificación dicotómica de sentimientos y problemas (IPF2). Los datos indican que los niños que se encuentran escolarizados en aulas especiales discriminan mejor que los niños escolarizados en centros especiales, distintas expresiones emocionales en otras personas: risas, llanto, enfado.

Respecto a la prueba de *pensamiento alternativo* aparecen diferencias significativas entre las dos submuestras en los dos factores. Los niños escolarizados en el Colegio Ruiz Gimenez (educación especial) señalan un mayor número de alternativas en los items que se les presentan, ahora bien, estudiando los protocolos de estos niños, se comprueba que las indican sin tener en cuenta si tales alternativas resultan adecuadas o inadecuadas, beneficiosas o perjudiciales. Por el contrario los niños escolarizados en centros ordinarios de enseñanza parecen tener más cuidado tanto en la generación como en la elección de alternativas, tomando en consideración si éstas resultan adecuadas para el problema que se les plantea.

En la prueba de *pensamiento causal* solo se observan diferencias significativas entre las dos submuestras, en el factor de elaboración como causa en relaciones antes-después (PCAF1). Por lo tanto, los niños escolarizados en aulas especiales se mostrarían más capaces que los escolarizados en centros de educación especial, respecto a la capacidad de reconocer y elaborar un proceso causal entre dos hechos que presentan tipos de relaciones antes-después. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre estos dos grupos de niños en los otros dos factores que componen esta prueba y que, en nuestra opinión, suponen un proceso de elaboración algo más complejo que en el primer factor.

En cuanto a la prueba de *pensamiento consecuencial* aparecen diferencias significativas en los factores segundo y tercero. Ambos se refieren a la Detección de consecuencias negativas protagonizadas por uno mismo después de haber realizado algún tipo de agresión a un compañero. Los datos indican que los niños escolarizados en aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza son capaces de tener más en cuenta las consecuencias de sus acciones que los niños escolarizados en centros de educación especial.

En la prueba de *pensamiento medios-fines* de nuevo se observaron diferencias significativas entre las dos submuestras. En este caso los niños escolarizados en centros de educación especial parecen mostrar una mayor capacidad en planificar medios para conseguir fines en problemas de relaciones interpersonales.

Finalmente, no se observan diferencias significativas respecto a la edad en nuestros dos grupos y, sin embargo, sí aparecen diferencias significativas en la prueba de las Matrices Progresivas de Raven: puntuarían de forma más elevada los niños escolarizados en aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza.

5.2. Los resultados del análisis correlacional

En los cuadros número 5.2.1. y 5.2.2. se encuentran los resultados correlacionales correspondientes a las submuestras de niños escolarizados en centros especiales (cuadro número 5.2.1.) y niños escolarizados en aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza (cuadro número 5.2.2.).

Como puede verse en los cuadros, las variables que han entrado a formar parte de este análisis son los distintos factores de la batería de Habilidades Sociales para el Ciclo Inicial, la edad de los sujetos, el sexo y el test de Matrices Progresivas de Raven.

Comenzaremos estudiando las relaciones que se producen entre las distintas pruebas de la batería de Habilidades Sociales. Lo primero que cabe señalar es que aunque en ambas submuestras aparecen numerosos coeficientes significativos, se observan diferencias respecto a este punto. En la submuestra correspondiente a centros especiales son significativos un 72.72% de los coeficientes, mientras que en la submuestra correspondiente a aulas especiales son significativas un 28.78%. Así, cabe ya hablar, como un resultado a nivel global, de una mayor intensidad de la relación entre las variables en el subgrupo de niños escolarizados en centros especiales, en este grupo existiría una mayor indiferenciación.

Si analizamos más en detalle las relaciones entre todos estos factores, comprobamos que el factor de *utilización adecuada de la afirmación y la negación* (HPF1), presenta una mayor relación con los restantes factores de habilidades sociales en la submuestra de niños escolarizados en centros especiales. En esta submuestra aparecen 7 coeficientes significativos, mientras que en la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales solo son 4 los coeficientes significativos.

La *identificación de sentimientos y problemas* (IPF1 y IPF2) también presenta una mayor relación con los restantes factores en

CUADRO Nº 5.2.1. ANALISIS CORRELACIONAL DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES (C. Inicial), INTELIGENCIA, EDAD y SEXO, EN LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES EN CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL (C. Ruiz Gimenez)
N = 47.

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	HPF1	IPF1	IPF2	PAF1	PAF2	PCAF1	PCAF2	PCAF3	PCOF1	PCOF2	PCOF3	PMFF	RAVEN	EDAD	SEXO
1 HPF1	--														
2 IPF1	.43***	--													
3 IPF2	.23*	.26*	--												
4 PAF1	-.07	.21	-.11	--											
5 PAF2	.36**	.32**	.27*	.41**	--										
6 PCAF1	.07	.27*	.39***	-.14	.24*	--									
7 PCAF2	.33**	.08	.23*	.04	.31*	.46***	--								
8 PCAF3	.02	.04	-.21	.23*	-.24*	-.05	-.37**	--							
9 PCOF1	.34**	.23*	.12	.41**	.71***	.20*	.23*	-.14	--						
10 PCOF2	.29*	.27*	.38**	-.07	.44**	.27*	.40**	-.26*	.40***	--					
11 PCOF3	.26*	.23*	.21	-.06	.33**	.40**	.50***	-.13	.24*	.43**	--				
12 PMFF	.45***	.38**	.33*	.42**	.64***	.31*	.39**	-.16	.70***	.35**	.37**	--			
13 RAVEN	.11	.41**	.22	-.05	.20	.12	.07	.31**	.13	.31**	.14	.15	--		
14 EDAD	.27*	.53***	.13	.42**	.58***	.22	.12	.10	.50***	.40**	.26*	.49***	.32**	--	
15 SEXO	.02	.16	.11	-.07	-.15	.39**	.12	.01	.03	.11	.04	.10	.06	.10	--

NOTA: HPF1 = utilización adecuada de la afirmación y de la negación; IPF1 = reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2 = identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = elección de alternativas; PAF2 = generación de alternativas; PCAF1 = reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después; PCAF2 = reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2 = consecuencias negativas protagonizadas II; consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas III; PMFF = planificación medios-fines. * $p \geq 0.5$; ** $p \geq .01$; *** $p \geq .00.1$

CUADRO Nº 5.2.2.: ANALISIS CORRELACIONAL DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES (C. Inicial), INTELIGENCIA, EDAD Y SEXO, EN LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES EN AULAS ESPECIALES INTEGRADAS EN CENTROS ORDINARIOS DE E.G.B. (C. Cervantes) N = 32.

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	HPF1	IPF1	IPF2	PAF1	PAF2	PCAF1	PCAF2	PCAF3	PCOF1	PCOF3	PCOF3	PMFF	RAVEN	EDAD	SEXO
1 HPF1	--														
2 IPF1	.22	--													
3 IPF2	.06	.16	--												
4 PAF1	-.01	.30*	.06	--											
5 PAF2	.08	-.25	-.11	-.27	--										
6 PCAF1	-.24	.60***	.05	.35*	-.27	--									
7 PCAF2	.31*	.48**	.04	.23	-.26	.76***	--								
8 PCAF3	.01	.50***	.27	.19	.25	.43**	.53***	--							
9 PCOF1	.48**	.25	-.25	-.24	.25	-.06	.05	.12	--						
10 PCOF2	.36*	.27	.05	-.16	.11	.18	-.04	-.06	.42**	--					
11 PCOF3	.08*	.61***	.10	.05	-.01	.63***	.24	.04	-.06	.42**	--				
12 PMFF	.43**	.51***	-.04	-.21	-.08	.26	.25	.34	.45**	.52***	.343**	--			
13 RAVEN	-.03	.47**	-.01	.32*	-.16	.56**	.57***	.37*	.09	-.02	.25	.36*	--		
14 EDAD	.03	.69***	.07	.36*	.36*	.75***	.67***	.49**	.23	.27	.53***	.52***	.53***	--	
15 SEXO	-.31*	-.40**	-.38*	.12	-.09	-.03	.05	-.21	-.22	-.27	-.24	-.30*	.01	-.14	--

NOTA: HPF1 = utilización adecuada de la afirmación y de la negación; IPF1 = reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2 = identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = elección de alternativas; PAF2 = generación de alternativas; PCAF1 = reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después; PCAF2 = reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2 = consecuencias negativas protagonizadas II; consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas II; PMFF = planificación medios-fines. *p > .05; **p > .01; ***p > .001

el grupo de niños que asisten a un centro especial y los tipos de relación son algo distintos en estos dos contextos educativos. Veamos, en el grupo de niños escolarizados en aulas especiales solo aparecen coeficientes de correlación significativos en el factor de reconocimiento de la gradación expresiva (IPF1) que parece estar relacionado con el pensamiento medios-fines (PMF), el pensamiento causal (PCAF1, PCAF2 y PCAF3), la elección de alternativas (PAF1) y con el factor de pensamiento consecuencial (PCOF3). El otro factor, identificación de sentimientos y problemas (IPF2) no parece tener ninguna importancia en su relación con las restantes pruebas de Habilidades Sociales.

Algo distinto ocurre en la submuestra de niños escolarizados en centros especiales, aquí los dos factores de la prueba de identificación de sentimientos y problemas presentan coeficientes significativos en sus relaciones con los restantes factores. Se observa una relación significativa de ambos con el pensamiento medios-fines (PMF), pero en esta submuestra el reconocimiento de emociones (IPF1) tiene un mayor compromiso con el pensamiento secuencial (PCO), mientras que la identificación dicotómica de sentimientos y problemas (IPF2) tiene una mayor relación con el pensamiento causal referido a objetos materiales (PCAF1, PCAF2).

En cuanto a la prueba de pensamiento alternativo (PA), se observa un resultado curioso. En el grupo de niños escolarizados en aulas especiales, la relación entre los dos factores que componen esta prueba es negativa, aunque no significativa (-.27). Así, en este grupo una mayor generación de alternativas estaría asociada con una menor elección entre las alternativas propuestas. Mientras que en el grupo de niños de centros especiales, la relación entre los dos factores de esta prueba es positiva y significativa (.41). Ya comentamos en el análisis diferencial algo respecto a estos resultados; vimos que en los centros especiales los niños generaban un mayor número de alternativas y elegían también más alternativas propuestas con independencia de la bondad o lo adecuado de éstas.

Por otra parte, también vemos que esta prueba de *pensamiento alternativo* (PA) desempeña un muy escaso papel en el grupo de niños escolarizados en aulas especiales (solo un coeficiente significativo entre catorce); en cambio, en el grupo de niños en centros especiales el factor de generación de alternativas (PAF2), está positiva y significativamente relacionado con las restantes pruebas de habilidades sociales.

En la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales, los tres factores que componen la prueba de *pensamiento causal* (PCA) están positivamente relacionados entre sí y en todos los casos alcanzan significación estadística. Sin embargo, su rela-

ción con los restantes factores es más bien escasa, solo cabe señalar un coeficiente significativo (.63) entre el *reconocimiento de causas referido a objetos* (PCAF1) y la *detección de consecuencias negativas protagonizadas* (PCOF3), además de lo ya comentado anteriormente respecto a la *identificación de emociones* (IPF1). En suma, en esta submuestra el pensamiento causal desempeña un papel más bien escaso, tanto en sus relaciones con la generación y elección de alternativas (solo un factor significativo), como en las relaciones con el pensamiento consecuencial (de nuevo un solo factor significativo), o en las relaciones con el pensamiento medios-fines. Ahora bien, presenta relaciones sistemáticas e importantes con el factor de identificación de emociones humanas.

En la submuestra de niños escolarizados en centros especiales, estos tres factores de *pensamiento causal* (PA), presentan relaciones algo diferentes. En alguna medida, la importancia de las relaciones se distribuye a lo largo de las distintas pruebas; aunque si hubiera que subrayar algo sería, en líneas generales, un mayor compromiso con el pensamiento consecuencial y el pensamiento medios-fines.

Por último, respecto a la prueba de *pensamiento consecuencial* (PCO), además de lo ya comentado, cabe señalar una menor relación entre sí de los tres factores que componen dicha prueba en la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales. También parece importante el fuerte compromiso que se observa en ambas submuestras entre este pensamiento consecuencial y la búsqueda de medios para el logro de fines (PMF).

Pasamos a comentar ahora los resultados obtenidos con las restantes variables incluídas en la matriz, nos referimos a la inteligencia, la edad y el sexo.

Respecto a la *inteligencia*, vemos que, en ambas submuestras, no parece estar muy intensamente relacionada con los factores de habilidades sociales, resultado que confirma los obtenidos anteriormente por Pelechano (1984a). Por otra parte, el compromiso de la inteligencia con las habilidades sociales es mayor en la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales. Finalmente, y más en concreto, vemos que: 1) en ambas submuestras la inteligencia aparece relacionada con el reconocimiento de las emociones humanas; 2) en la muestra de niños escolarizados en centros especiales, no se observa ninguna otra relación clara y sistemática con todos los factores de alguna prueba; 3) en la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales la relación más clara de la inteligencia aparece con el pensamiento causal.

En cuanto a la edad, se observa una relación positiva con las habilidades sociales en ambas submuestras, aunque la importancia de la relación es mayor en las aulas especiales. En estos contex-

tos, la edad está relacionada con el reconocimiento de emociones humanas, la generación y elección de alternativas, el pensamiento causal y el pensamiento medios-fines. En la submuestra de niños escolarizados en centros especiales, se mantienen las relaciones comentadas con excepción del pensamiento causal que desaparece y por el contrario se presenta como importante el pensamiento secuencial.

Finalmente, el sexo desempeña un papel prácticamente nulo en la submuestra correspondiente a centros especiales y muy escaso en la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales. Solo cabe señalar que en esta última, prácticamente todos los coeficientes son negativos, mientras que lo contrario ocurre en la primera. Esto indicaría que las niñas escolarizadas en centros especiales tienden a puntuar de forma más elevada que los niños en estos factores de habilidades sociales y lo contrario se daría en las niñas escolarizadas en aulas especiales.

Presentamos ahora al lector un resumen de las diferencias encontradas entre estas dos submuestras respecto a las relaciones que se producen entre las variables estudiadas. En el cuadro número 5.2.3. aparecen las diferencias significativas obtenidas y su nivel de significación estadística.

Como puede verse en el cuadro las mayores diferencias, por lo que a habilidades sociales se refiere, se dan a nivel de pensamiento alternativo, pensamiento causal y pensamiento medios-fines. En cuanto a las restantes variables, aparecen diferencias fundamentalmente en las relaciones de la inteligencia y la edad con el pensamiento causal, las relaciones serían mucho más intensas en el grupo de niños escolarizados en aulas especiales.

5.3. Los resultados del análisis factorial

En los cuadros número 5.3.1. y 5.3.2. se encuentran los análisis factoriales realizados en las dos submuestras de niños deficientes, los niños escolarizados en un centro de educación especial (Colegio Ruiz Gimenez) y los niños escolarizados en aulas especiales integradas en un centro ordinario de enseñanza (Colegio Cervantes). Pasamos a continuación a comentar los resultados obtenidos.

Como puede verse en el cuadro número 5.3.1. en el análisis factorial correspondiente a la submuestra de niños escolarizados en un centro de educación especial, se han extraído tres factores que explican un 48.23% de la varianza total.

El primer factor tiene un valor propio de 3.74 y explica un 31.16% de la varianza total. Como puede apreciarse por el tipo de variables que poseen una mayor saturación, se trata de un factor de

CUADRO Nº 5.2.3. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL (C. Ruiz Gimenez, N = 47; C. Cervantes, N = 32).

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	HPF1	IPF1	IPF2	PAF1	PAF2	PCAF1	PCAF2	PCAF3	PCOF1	PCOF3	PCOF3	PMFF	RAVEN	EDAD	SEXO
1 HPF1	--						.01								
2 IPF1		--			.05										
3 IPF2			--					.05							.05
4 PAF1				--	.01	.01			.01			.01			
5 PAF2		.05		.01	--	.05	.05	.05				.01			
6 PCAF1				.05	.05	--		.05					.05	.01	
7 PCAF2	.01				.05		--		.001					.05	.01
8 PCAF3			.05		.05	.05	.001	--				.05			
9 PCOF1				.01					--						
10 PCOF2										--					
11 PCOF3											--				
12 PMFF				.01	.01			.05				--			
13 RAVEN						.05	.05						--		
14 EDAD						.01	.01							--	
15 SEXO			.05												--

NOTA: HPF1 = utilización adecuada de la afirmación y de la negación; IPF1 = reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2 = identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = elección de alternativas; PAF2 = generación de alternativas; PCAF1 = reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después; PCAF2 = reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2 = consecuencias negativas protagonizadas II; consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas III; PMFF = planificación medios-fines. *p ≤ .05; **p ≤ .01; ***p ≤ .001.

planificación de medios para la obtención de fines (PMF) y de detección de consecuencias negativas protagonizadas (PCOF1) asociado con la generación de alternativas (PAF1) y la elección de alternativas (PAF2). Por lo tanto, este factor indica una clara relación entre la planificación de pasos para la solución de un problema, la generación y elección de distintas alternativas, además de ser capaz de prever las consecuencias de las propias acciones. Repárese que este factor explica la mayor parte de la varianza explicada por esta solución factorial.

El segundo factor tiene un valor propio de 1.34 y explica un 11.16% de la varianza total. Las variables con un mayor peso son: 1) Los dos primeros factores de la prueba de pensamiento causal (PCAF1 y PCAF2), ambos referidos a ordenación temporal antes-después de objetos o cosas materiales (trigo - pan, árbol - mesa),

CUADRO Nº 5.3.1.: ANALISIS FACTORIAL DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES (C. Inicial) DE LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES EN UN CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL (C. Ruiz Gimenez) N = 47.

VARIABLES	FI	FII	FIII	h^2
HPF1	.33	.40	.34	.38
IPF1	.47	.27	.34	.32
IPF2	.11	.50	.05	.26
PAF1	.71	-.32	-.28	.68
PAF2	.73	.35	-.05	.67
PCAF1	.06	.58	.03	.34
PCAF2	.12	.69	-.27	.57
PCAF3	-.17	-.25	.57	.41
PCOF1	.76	.23	.01	.62
PCOF2	.25	.59	-.04	.41
PCOF3	.16	.60	-.01	.39
PMFF	.75	.40	.07	.73
Valor Propio	3.74	1.34	.71	
%D T^2 Total Explicada	31.16	11.16	5.91	
%D T^2 Expl. Rotación	64.60	23.14	12.25	

NOTA: HPF1 = utilización adecuada de la afirmación y de la negación; IPF1 = reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2 = identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = elección de alternativas; PAF2 = generación de alternativas; PCAF1 = reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después; PCAF2 = reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2 = consecuencias negativas protagonizadas II; consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas III; PMFF = planificación medios-fines.

mientras que, curiosamente, el tercer factor de pensamiento causal (que se refiere a una ordenación causal de historias de vida y a atribución causal de sentimientos) aunque está tenuamente representado (-.25) presenta una saturación negativa. Por lo tanto, al

menos en estos niños con diagnóstico de deficiencia mental y escolarizados en centros especiales, no sería asimilable el pensamiento causal referido a objetos materiales y el pensamiento causal referido a cuestiones relacionadas con acciones o emociones humanas; 2) Los dos últimos factores de la prueba de pensamiento consecuencial, referidos a consecuencias negativas de agresiones a otros protagonizadas por uno mismo; 3) También está representado en este factor, aunque con una saturación menos elevada que en el primero, el pensamiento medios-fines (.40); 4) La identificación de sentimientos y problemas; y, finalmente, 5) La utilización adecuada de la afirmación y la negación. En suma, un factor que explica una menor cantidad de la varianza total (11.16%), representado por un mayor número de variables que esquematizando podríamos identificar con una planificación de medios para la obtención de fines, asociado con el pensamiento causal referido a objetos materiales, reconocimiento de las consecuencias de las propias acciones, una adecuada identificación de sentimientos y emociones, además de la correcta utilización de la afirmación y la negación.

El último factor tiene un valor propio de .71 y explica tan solo el 5.91% de la varianza total. Se trata básicamente de un factor de atribuciones de causalidad en interacciones sociales (PCAF), se encuentra asociado a la utilización adecuada de la afirmación y la negación (HPF1) y al reconocimiento de la gradación expresiva de sentimientos (IPF1), aunque las saturaciones de estas dos últimas variables son de menor cuantía.

En el cuadro número 5.3.2. se encuentra la solución factorial obtenida en la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales incorporadas en centros ordinarios de enseñanza (Colegio Cervantes).

Aunque posteriormente lo analizamos con mayor detalle, una primera inspección del cuadro ya indica que las soluciones obtenidas en esta submuestra y en la submuestra de niños escolarizados en centros especiales no son superponibles. En la submuestra correspondiente a aulas especiales se han obtenido cuatro factores que explican un 59.32% de la varianza total y recordemos que en la otra submuestra se encontraron tres factores que explicaban un 48.23% de la varianza total.

El primer factor tiene un valor propio de 3.34 y explica un 27.83% de la varianza total. Se encuentra representado por la prueba de pensamiento causal, las saturaciones de los tres factores que componen esta prueba son elevadas (.76, .91 y .56) y positivas. Como puede verse, en estos niños todo el pensamiento causal parece darse en bloque con independencia de que se trate de causas referidas a objetos o a situaciones de vida y personas. También se encuentra asociado a este factor causal el reconoci-

CUADRO Nº 5.3.2.: ANALISIS FACTORIAL DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES (C. Inicial) DE LA MUESTRA DE SUJETOS DEFICIENTES EN AULAS DE EDUCACION ESPECIAL (C. Cervantes) N = 32.

VARIABLES	FI	FII	FIII	FIV	h^2
HPF1	-.30	.73	.02	.10	.63
IPF1	.50	.45	.39	.38	.75
IPF2	-.20	.02	.05	.40	.16
PAF1	.21	-.15	.02	.46	.28
PAF2	-.25	.06	.02	-.42	.24
PCAF1	.76	-.07	.51	.21	.83
PCAF2	.91	-.06	.09	.08	.85
PCAF3	.56	.28	-.08	.37	.53
PCOF1	.16	.70	-.15	.44	.73
PCOF2	-.03	.48	.40	-.06	.39
PCOF3	.16	.14	.97	.07	1.00
PMFF	.27	.72	.30	-.10	.70
Valor Propio	3.34	2.08	1.00	.70	
% D T^2 Total Explicada	27.83	17.33	8.33	5.83	
% D T^2 Expl. Rotación	46.91	29.21	14.04	9.83	

NOTA: HPF1 = utilización adecuada de la afirmación y de la negación; IPF1 = reconocimiento de la gradación expresiva; IPF2 = identificación dicotómica de sentimientos y problemas; PAF1 = elección de alternativas; PAF2 = generación de alternativas; PCAF1 = reconocimiento de elaboración como causa en relaciones antes-después; PCAF2 = reconocimiento de elaboración-transformación como causa en una relación antes-después; PCAF3 = atribución de causalidad e interacción social positiva; PCOF1 = detección de consecuencias negativas protagonizadas I; PCOF2 = consecuencias negativas protagonizadas II: consecuencias de agresiones directas a compañeros; PCOF3 = detección de consecuencias negativas protagonizadas III; PMFF = planificación medios-fines.

miento de la gradación expresiva (IPF1).

El segundo factor tiene un valor propio de 2.08 y explica un 17.334% de la varianza total. Tienen un peso elevado en este factor las siguientes variables: 1) El pensamiento medios-fines

(PMF); 2) Junto con la detección de consecuencias negativas protagonizadas (PCOF1 y PCOF2); 3) La utilización adecuada de la afirmación y la negación (HPF1) y también 4) La identificación de la gradación expresiva (IPF1). En suma, se trata de un factor de elaboración de pasos para la obtención de fines asociado con una discriminación de las consecuencias de las propias acciones y el reconocimiento de emociones humanas.

El tercer factor presenta un valor propio de 1.00 con un porcentaje de varianza total explicada de 8.33%. Básicamente está definido por el reconocimiento de las consecuencias de las propias acciones (PCOF2 y PCOF3), el pensamiento causal referido a objetos (PCAF1) y el reconocimiento de emociones humanas (IPF1).

Por último, el cuarto factor tiene un valor propio de .70 y explica un 5.83% de la varianza total. Se encuentra definido por las siguientes variables: 1) La elección de alternativas (PAF1) relacionada negativamente con la generación de alternativas (PAF2), lo cual indica que para estos niños resulta distinto elegir entre diferentes alternativas que se les proponen y llegar a ser capaces de generar sus propias alternativas de acción; 2) también saturan positivamente los dos factores de la prueba de identificación de sentimientos y problemas (IPF1 y IPF2); por último, 3) también está representada la detección de consecuencias negativas protagonizadas por uno mismo (PCOF1).

Nuestro último propósito, respecto al tipo de análisis llevado a cabo en este epígrafe, era comparar las dos estructuras factoriales obtenidas en estas dos submuestras. Con este fin hubiera resultado deseable realizar un análisis de imposición de estructura factorial y rotación por máxima similitud. Desgraciadamente esta solución no pudo lograrse ya que no se disponía de ese tipo de programas en los centros de datos a los que tenemos acceso. Por este motivo, optamos por correlacionar los factores de las matrices factoriales rotadas correspondientes a nuestras dos submuestras (correlación Spearman). En el cuadro número 5.3.3. aparecen los coeficientes de correlación obtenidos entre estos factores, así como el nivel de significación estadístico de cada coeficiente y en el cuadro número 5.3.4. se presentan una representación gráfica de las variables que presentan una mayor saturación en cada uno de los factores de las dos soluciones factoriales estudiadas, así como los coeficientes de correlación (Spearman) obtenidos al comparar dichos factores.

Como se desprende del estudio de dichos cuadros el primer factor de la submuestra de niños escolarizados en centros especiales, no parece encontrarse representado en la solución factorial correspondiente a niños escolarizados en aulas especiales. Se desdobra en dos factores, uno de ellos presenta una correlación positiva y otro negativa, no alcanzándose en ningún caso significa-

CUADRO Nº 5.3.3.: CORRELACIONES (Spearman) ENTRE LOS FACTORES DE LAS SOLUCIONES FACTORIALES CORRESPONDIENTES A LAS SUBMUESTRAS DE NIÑOS ESCOLARIZADOS EN CENTROS ESPECIALES (C. Ruiz Gimenez) N = 47 y NIÑOS ESCOLARIZADOS EN AULAS ESPECIALES INTEGRADAS EN CENTROS ORDINARIOS DE E.G.B. (C. Cervantes) N = 32.

	F ₁ AE	F ₂ AF	F ₃ AE	F ₄ AE
F ₁ EE	-.37	.30	-.22	-.23
F ₂ EE	.13	-.09	.71**	-.53*
F ₃ EE	.06	.57*	-.06	.26

NOTA: F₁ EE = factor 1 submuestra niños escolarizados en centros especiales; F₁ AE = factor 1 submuestra niños escolarizados en aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza. *p >.05; **p >.01.

ción estadística.

En cuanto al segundo factor de la submuestra correspondiente a centros especiales, también se desdobra en dos factores en la solución factorial correspondiente a aulas especiales en centros ordinarios. Está relacionado con el factor dos y la cuantía del coeficiente de correlación es de .71 (p >.01). Así, parece que la mayor similitud a nivel de estructura factorial entre estas dos submuestras, se produce respecto a este factor definido por el pensamiento causal, el pensamiento consecuencial y el reconocimiento de la gradación expresiva. También está relacionado este segundo factor, con el factor cuatro de la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales, aunque en este caso la relación es negativa (-.53).

Por último, aparece un coeficiente de correlación de .57 entre el factor tres de la submuestra de niños escolarizados en centros especiales y el factor dos de la submuestra de niños escolarizados en aulas especiales. Las variables más importantes representadas en ambos factores son la utilización adecuada de la afirmación y la negación y el reconocimiento de la gradación expresiva.

A la vista de los resultados no parece que estas dos estructuras factoriales sean superponibles. El factor que explica la mayor cantidad de varianza total explicada en la submuestra de niños en centros especiales (F₁) se diluye en la otra estructura factorial y no es posible encontrar en ésta ningún factor de similares características. Lo mismo cabe decir del factor uno de la

CUADRO Nº 5.3.4.: PRESENTACION ESQUEMATICA DE LAS VARIABLES QUE DEFINEN CADA UNO DE LOS FACTORES EN LAS DOS SOLUCIONES FACTORIALES Y LAS RELACIONES OBTENIDAS ENTRE LOS FACTORES. CENTROS ESPECIALES (C. Ruiz Gimenez) N = 47; AULAS ESPECIALES EN CENTROS ORDINARIOS (C. Cervantes) N = 32.

CENTROS ESPECIALES	AULAS ESPECIALES EN CENTROS ORDINARIOS	r
F ₁ - Planeación medios-fines - Detección consecuencias negativas protagonizadas - Generación de alternativas. - Elección de alternativas	F ₁ - Pensamiento causal - Reconocimiento gradación expresiva	-.37
	F ₂ - Pensamiento medios-fines - Detección consecuencias negativas protagonizadas - Utilización adecuada de la afirmación-negación - Reconocimiento gradación expresiva	.29
F ₂ - Pensamiento causal referido a objetos materiales - Pensamiento consecuencial - Pensamiento medios-fines - Identificación de sentimientos y problemas - Utilización adecuada de la afirmación y negación	F ₃ - Pensamiento consecuencial - Pensamiento causal referido a objetos - Reconocimiento de la gradación expresiva sentimientos F ₄ - Elección de alternativas - Generación de alternativas (sat. negativa) - Identificación de sentimientos y problemas - Detección consecuencias negativas protagonizadas	.71** -.53*
F ₃ - Atribución causalidad en interacciones sociales - Utilización adecuada de la afirmación y negación - Reconocimiento de la gradación expresiva de sentimientos	F ₂ - Pensamiento medios-fines - Detección consecuencias negativas protagonizadas - Utilización adecuada de la afirmación y negación - Reconocimiento de la gradación expresiva	.57*

NOTA: F₁, F₂ = Factores; r = Coeficiente de correlación Spearman;
* p ≥ .05; **p ≥ .01.

submuestra de niños escolarizados en aulas especiales, también explica la mayor cantidad de la varianza total (27.83) y tampoco es posible encontrarlo adecuadamente representado en la otra estructura factorial. Recuérdese, además, lo ya dicho respecto a la distinta cantidad de varianza total explicada y el distinto número de factores en ambas soluciones factoriales.

Ahora bien, a pesar de tales diferencias se producen, como hemos señalado, algunas similitudes entre ambas estructuras factoriales, fundamentalmente, a nivel de la asociación entre *pensamiento causal referido a objetos*, *pensamiento consecuencial* y el *reconocimiento de la gradación expresiva*. Aunque los factores definidos por estas variables en ambas soluciones factoriales explican un porcentaje muy bajo de la varianza total.

5.4. Los resultados del análisis discriminante

Como último tipo de análisis, realizamos un análisis discriminante utilizando como grupos las dos submuestras de niños escolarizados ya fuera en un centro de educación especial o en aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza. Las variables que entraron a formar parte en este análisis fueron todos los factores que componen cada una de las pruebas de primera batería de Habilidades Sociales (ciclo inicial), además de las puntuaciones obtenidas por los niños en el tests de Matrices progresivas de Raven. Nuestro propósito era averiguar qué variables promueven diferenciaciones (si las hubiere) en función del criterio de agrupación utilizado.

Hemos utilizado el procedimiento paso a paso de las alternativas que presenta el paquete estadístico SPSS, ya que con tal procedimiento se elimina la influencia que pudiera ejercer la relación entre el número de variables y el número de sujetos. (Klecka 1980).

En los cuadros números 5.4.1., 5.4.2., 5.4.3. y y 5.4.4. se presentan los resultados obtenidos en este análisis discriminante. Lo primero que cabe señalar a partir del estudio del cuadro número 5.4.1., es que de todas las variables que han entrado a formar parte del análisis, las que han sido elegidas después del procedimiento paso a paso son diez de los factores de habilidades sociales. Han quedado fuera el test de Matrices progresivas de Raven y los factores de reconocimiento de la gradación expresiva (IPF1) y pensamiento causal referido a objetos (PCAF1). Este primer resultado nos parece importante, ya que en contra de lo que pudiera creerse, parecen discriminar mejor entre estos dos grupos distintos factores de habilidades sociales que una prueba de inteligencia.

El estudio de los coeficientes tipificados (cuadro número

CUADRO Nº 5.4.1.: ANALISIS DISCRIMINANTE POR CENTROS DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES DEL CICLO INICIAL (N = 79).

RESUMEN DE PASOS

NRO.PASO	VARIABLE	LAMBDA DE WILKS	SIGNIFICACION DEL CAMBIO
1	PCOF3 (Detección de consecuencias negativas protagonizadas III)	.61	.00
2	PMFF (Planificación medios-fines)	.48	.00
3	PCOF2 (Consecuencias negativas protagonizadas II: consecuencias de agresiones directas a compañeros)	.42	.00
4	PCAF3 (Atribución de causalidad e interacción social positiva)	.40	.00
5	PCOF1 (Detección de consecuencias negativas protagonizadas I)	.38	.00
6	PAF2 (Generación de alternativas)	.36	.00
7	IPF2 (Identificación dicotómica de sentimientos y problemas)	.34	.00
8	PCAF2 (Reconocimiento de elaboración transformación, como causa en relaciones antes-después)	.32	.00
9	HPF1 (Utilización adecuada de la afirmación y de la negación)	.31	.00
10	PAF1 (Elección de alternativas)	.30	.00

5.4.2.) nos indica qué variables tienen una mayor contribución para determinar la función, los coeficientes más elevados (con independencia del signo) serán los que contribuirán en mayor medida. Vemos que corresponden a dos de los factores de la prueba del *Pensamiento consecuencial* (PCOF1 y PCOF3) y la prueba de *Pensamiento de medios-fines* (PMF). Recuérdese que esto no significaría que estas variables pudieran utilizarse para "bautizar" la función de modo completamente similar a cómo se realiza en un análisis factorial. Para poder hacer esto, una solución más adecuada, sería computar los "coeficientes de estructura" que determinan la similitud entre una variable y la función. En el momento de realizarse este trabajo no disponíamos en Valencia de este procedimiento en el paquete estadístico del SPSS, actualmente ya se encuentra incorporada esta alternativa, así que, en trabajos posteriores sí podremos presentar tales "coeficientes de estructura".

En cuanto a la función discriminante obtenida (cuadro 5.4.3.), se observa una correlación canónica de .83, lo cual nos indica una fuerte relación entre los grupos y la función discriminante o

CUADRO Nº 5.4.2.: COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES

VARIABLE	FUNCION 1
HPF1 (Utilización adecuada de la afirmación y la negación)	-.38
IPF2 (Identificación dicotómica de sentimientos y problemas)	.33
PAF1 (Elección de alternativas)	-.18
PAF2 (Generación de alternativas)	-.38
PCAF2(Reconocimiento de elaboración transformación como causa en relaciones antes-depués)	-.32
PCAF3(Atribución de causalidad e interacción social positiva)	.19
PCOF1(Detección de consecuencias negativas protagonizadas I)	.65
PCOF2(Consecuencias negativas protagonizadas II: consecuencias de agresiones directas a compañeros)	.35
PCOF3(Detección de consecuencias negativas protagonizadas III)	.78
PMFF (Planificación medios-fines)	-.68

CUADRO Nº 5.4.3.: FUNCION DISCRIMINANTE (N = 79)

FUNCION	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	CORRELACION CANONICA	FUNCION DERIVADA	LAMBDA WILKS	X ²	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACION
1	2.30	100.	.83	0	.30	86.02	10	.00

VALOR DE LOS CENTROIDES

Grupo Centros Especiales (Colegio Ruiz Gimenez)	1.81
Grupo Aulas Especiales (Colegio Cervantes)	-1.24

dicho con otras palabras, la función discriminante obtenida discrimina de forma satisfactoria entre nuestras dos submuestras. La Lambda de Wilks's nos informa sobre la discriminación residual que queda antes de derivar la función, así a medida que el valor de la Lambda de Wilks's sea más pequeño la función tendrá un mayor poder de discriminación. La Lambda obtenida en nuestro caso (.30) señala que al derivar la función se ha extraído la mayor parte de la información discriminante del sistema. Este resultado nos lo confirma el valor de X^2 y el nivel de significación que aparece en el cuadro, esto es, la prueba de significación para la Lambda de Wilks's. Por lo tanto, podemos concluir que las diferencias entre los dos grupos son significativas antes de la derivación de la función discriminante.

Los valores de los centroides confirman también los resultados que venimos comentando. Se observa una gran separación entre las "posiciones" que ocupa cada una de las dos submuestras, si imaginamos una representación espacial de estas dos posiciones. Esto, como indica Klecka (1980), significaría que los "territorios" que ocupa cada grupo son bastante distintos (entendiendo, claro está, por territorios las variables que definen cada grupo). La submuestra de niños escolarizados en centros de educación especial 1.81 y la de niños escolarizados en aulas especiales -1.24.

Finalmente, respecto a la clasificación correcta de los niños en una u otra forma de escolarización (cuadro nº 5.4.4.) vemos que por lo que se refiere a los centros especiales la función discrimina correctamente el 91.5% de los casos y en las aulas especiales integradas en centros ordinarios de enseñanza el 93.8% de los casos. Para ambos grupos se observa el 92.41% de clasificaciones correctas. Esto significa que distintos factores de Habilidades Sociales son capaces de discriminar de forma muy satisfactoria entre los niños escolarizados en dos contextos diferentes. Recuérdese, además, que en contra de lo que pudiera creerse, estos factores de habilidades Sociales han mostrado un poder de discriminación mucho mayor que el de la inteligencia medida con el Raven. A esto último podría alegarse que, dado que todos estos niños tienen un diagnóstico de deficiencia mental, no resulta demasiado extraño que la inteligencia no presente en este caso un gran poder de discriminación. Ante este posible argumento creemos que se debería tomar en consideración lo siguiente:

1) Recuérdese que a nivel de análisis diferencial sí se producían diferencias entre grupos.

2) Recuérdese también que en la práctica diaria resulta normal utilizar como criterio para tomar decisiones respecto a la escolarización de estos niños precisamente las pruebas de inteligencia. ¡Cuántas veces no habremos oído a los maestros en nuestra

CUADRO Nº 5.4.4.: PREDICCIÓN DE RESULTADOS.

GRUPOS	NRO. CASOS	PREDICCIÓN CERVANTES	PREDICCIÓN RUIZ GIMENEZ
Grupo Centros Especiales (Colegio Ruiz Gimenez)	47	4 (8.5%)	43 (91.5%)
Grupo Aulas Especiales (Colegio Cervantes)	32	30 (93.8%)	2 (6.3%)

Porcentaje de casos correctamente clasificados: 92.41%

práctica profesional: pásele un test a este niño, yo creo que no debería de estar en mi aula!. Por lo tanto, si se alega que lo lógico es que la inteligencia no discrimina adecuadamente entre estos grupos de niños deficientes retírese, en consecuencia, la importancia suma y el poder absoluto dados a dicho criterio hasta la fecha. Utilícese simplemente, como un indicador más.

3) Por último, piénsese que si el argumento se utiliza para inteligencia por qué no habría de servir también para Habilidades Sociales. Se trata de niños con deficiencias, y que debido a éstas no pueden seguir la escolarización "normal" de nuestro sistema educativo, esto es, la E.G.B. Nos parece importante que nos pongamos a pensar con más detenimiento en qué consisten tales deficiencias. Creemos que es el único camino que podemos seguir si queremos ayudar a estos niños a superarlas. Pensamos que algo importante de nuestro trabajo es que pone de relieve precisamente que se observan diferencias a nivel de Habilidades Sociales entre estos dos grupos de niños escolarizados en contextos diferentes. Y, además, que tales Habilidades Sociales han mostrado tener un importante poder para discriminar entre dichos grupos. Creemos, a partir de estos resultados, que estos factores de Habilidades Sociales deberían incluirse entre los distintos criterios o utilizar para tomar decisiones respecto a la integración, y forma de llevarla a cabo, de todos estos niños.

Para finalizar, en base a nuestros datos no resulta posible afirmar que estos dos contextos educativos estén promocionando o creando estos dos distintos patrones comportamentales respecto a habilidades sociales. Fácilmente podría argüirse que tales niños, precisamente, están escolarizados en dos contextos distintos porque ellos son distintos. No nos parece sensato polemizar respecto a este punto, solo queremos dejar claro que lo que sí han mostrado nuestros datos es que mediciones llevadas a cabo en contextos distintos han puesto de manifiesto la existencia de diferen-

cias claras, a nivel de habilidades sociales, en los sujetos que en ellos se desenvuelven durante bastantes horas cada día. Nuestro trabajo, pues, estaría en la línea de los resultados que viene obteniendo Fornes (1982) y subrayaría la importancia de seguir pensando y analizando lo que ocurre día a día en la así llamada "ecología de la clase".

APENDICE

* *Baterías de Habilidades Sociales del Ciclo Inicial*

- . Algunos items se presentaron en forma de tarjetas, para facilitar la percepción de las imágenes, y centrar en lo posible la atención y concentración de los sujetos. Los items que se presentaron de este modo aparecen en el cuadro número A.1.
- . Las indicaciones requeridas para ejecutar cada uno de los items, se remarcaron con una letra más gruesa y oscura que el resto de las órdenes.
- . Los items se presentaron más separados que en la batería original, a fin de que con esta presentación estuvieran más claros.
- . También se realizaron algunos cambios en los dibujos. Estos fueron:

Habilidades Previas (HP). En los items 6 y 7 se suprimieron las aspas en la pelota para evitar confusiones en los niños y lograr una imagen más nitida del objeto. En el item tres se hace un dibujo con líneas más sencillas y se destaca la figura del juguete coloreándolo en negro.

Identificación de sentimientos y problemas (IP). Se aumentó el tamaño de los dibujos a fin de que los rasgos de la cara fueran más visibles. En los items 3 y 4 también se les pintó el pelo de negro para que resaltaran las expresiones de las caras. En los items 5 y 6 se realizaron dibujos más sencillos siguiendo el esquema de los items 2,3 y 4; en ellos se aprecian los rasgos con menos líneas y se mantiene la dificultad del rostro dada por las gafas y el bigote. En el item número 9 se han añadido líneas a los sueters de los niños para que se vea con claridad la acción.

Pensamiento Alternativo (PA). En el item número 2 se les pintó de negro el pelo, para que destacaran los brazos y se les añadió unos puntos a los sueters con el mismo fin.

Pensamiento Causal (PCA). Se le añadieron líneas y puntos a la ropa de los sujetos, en los items 7 y 8.

Pensamiento Consecuencial (PCO). Se añadieron líneas a las ropas de los sujetos, en todos los items con dibujos. Se cambió el dibujo de item número 4 que se realizó más grande y marcando los rasgos de la cara.

Pensamiento Medios-Fines (PMF). El único cambio realizado fue dar color negro al item número 9.

CUADRO Nº A.1.: ITEMS DE LA BATERIA DE HABILIDADES SOCIALES QUE SE PRESENTARON EN FORMA DE TARJETAS Y LAS PRUEBAS A LAS QUE PERTENECEN.

PRUEBAS	ITEMS
HP	1,2,3,8
IP	Del 1 al 6 y el 9
PCA	7 y 8

NOTA: HP = Habilidades Previas; IP = Identificación de sentimientos y problemas; PCA = Pensamiento Causal.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, J.A.; DREHER, G.F. y WILLEMS, E.P. (1976): Behavioral ecology and humanistic and behavioristic approaches to change. (En A. Wandersmann, P. Poppen y D. Risks (Eds.) *Humanism and behaviorism: Dialogue and growth*), Pergamon Press.
- ASHBY, W.R. (1960): *Design for a brain*, London: Chapman and Hall Ltd., 2nd edit.
- BATESON, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. N.Y., Ballantine Books.
- BERNARDE, M.A. (1970): *Our precarious habitat*. N.Y., W.W. Norton.
- BERNSTEIN, G.S. (1984): Training of behavior change agents. (En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (eds.) *Progress in behavior modification*, vol. 17). Academic Press.
- BRONFENBRENNER, V. (1979): *The ecology of humans development: experiments by nature and design*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.

- D'ZURILLA, T.J. y GOLDFRIED, M.R. (1971): Problem-solving and behavior modification, *J. Abnorm. Psychology*, vol. 78, pp. 107-126.
- EISENBERG, L. (1972): The human nature of human nature, *Science*, 176, pp. 123-128
- FRANKS, C.M.; WILSON, G.T. y BROWNELL, K.D. (1982): Annual review of behavior modification, vol. 8, Guilford Press.
- FRANKS, C.M. (1984): Behavior therapy: An overview (En C.M. Franks, G.T. Wilson, Ph. C. Kendall y K.D. Brownell (Eds.) *Annual review of behavior therapy*, Guildord Press.
- FORNESS, S.R.; GUTHRIE, D. y Mac MILLAN, D.L. (1982): Classroom environments as they relate to mentally retarded children's observable behavior. *American journal of mental deficiency*, 87, pp. 259-265.
- GALIANA, J.L. (1983): Bateria de Habilidades de Socialización, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Univ. de Valencia.
- GAYLIN, W. (1982): The "competence" of children: No longer all or none. *Journal of the american academy of child psychiatry*, vol. 21, pp. 153-162.
- GRESHAM, F.M. (1983): Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions, *Exceptional children*, vol. 49, pp. 331-336.
- HARDIN, G. (1969): The cybernetics of competition: A biologist's view of society. (En P. Shepard y D. McKinley (eds.) *The subversive science: Essays toward an ecology of man*), Boston, Houghton Mifflin.
- HEADS, T.B. (1978): Ethical and legal considerations in behavior therapy, (En D. Marholin (ed.) *Child behavior therapy*), N.Y., Gardner.
- JAHODA, M. (1953): The meaning of psychological health, *social casework*, vol. 34. pp. 349-354.
- KLECKA, W.R. (1980): *Discriminant analysis*, Sage Publications.
- KRAPFL, J.E. y GASPAROTTE, G. (1982): Behavioral systems analysis. (En L.W. Frederiksen, (ed.) *Handbook of organizational behavior management*), N.Y., Wiley.
- LATORRE, E. (1983): Bateria de Habilidades Sociales para el Ciclo Inicial de E.G. B.: Dimensiones cognitivas en solución de problemas interpersonales. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Univ. de Valencia.
- MARTIN, L. (1974): Some thoughts on mainstreaming, *Exceptional children*, vol. 41, pp. 150-153.
- O'CONNOR; W.A. y LUBIN, B. (1984): *Ecological approaches to clinical and community psychology*, John Wiley and sons.

- PELECHANO, V. (1973): *Personalidad y parámetros. Tres escuelas y un modelo*, Barcelona, Vicens Vives.
- PELECHANO, V. (1983): *Un modelo integrado de actuación en centros escolares*. Informe correspondiente al tercer año de trabajos mimeo, Departamento de Personalidad y Anormalidad, Facultad de Psicología, Univ. de Valencia.
- PELECHANO, V. (1984a): *Inteligencia social y habilidades interpersonales*. *Rev. de Análisis y Modificación de Conducta*, vol. 10, nº 26, pp. 393-420.
- PELECHANO, V.: *Parameters in Psychology: The before and after of psychological processes*, en prensa.
- SPIVACK, G. y SHURE, M.B. (1974): *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. Jossey-Bass.
- VOELTZ, L.M.; EVANS, I.M.; DEVER, K.R. y HANASHIRO, R. (1983): *Targeting excess behavior change: A clinical decision model for selecting priority goals in educational contexts*. *Child and family behavior therapy*, vol. 5, nº 3, pp.17-36.