

Socialización, edad y calificaciones en estudiantes con necesidades educativas especiales

Socialization, Age and Grades in Students with Special Educational Needs

Socialização, idade e notas em alunos com necessidades educacionais especiais

Gabriela Isabel Pérez Aranda

Universidad Autónoma de Campeche, México

gaiperez@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9918-3921>

Yesenia Margarita Gracia Rejón

Universidad Autónoma de Campeche, México

yeseniagracia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4363-1641>

Sinuhé Estrada Carmona

Universidad Autónoma de Campeche, México

sinuhee@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9605-8148>

Resumen

El presente estudio consistió en analizar la relación entre la edad, las calificaciones y la socialización de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) pertenecientes a una telesecundaria. Para cumplir con dicho objetivo se utilizaron las baterías de socialización BAS-1 (maestros), BAS-2 (padres) y BAS-3 (estudiantes). Estas se aplicaron en una telesecundaria de San Francisco de Campeche, Campeche, con una muestra de 25 alumnos con NEE, 25 padres de familia y/o tutores y tres docentes titulares, cada uno de ellos encargado de un grado distinto. En cuanto al análisis de los resultados, se recurrió a la prueba estadística de correlación.

Como parte de los resultados se encontraron correlaciones significativas ($p < .05$ y $p < .01$) entre la mayoría de las escalas y dimensiones en la versión para maestros y solo algunas en las otras dos versiones; al igual que algunas correlaciones significativas entre las versiones. Entre las escalas y dimensiones de la batería de socialización con la edad y las calificaciones hay un mayor número de correlaciones, en ambos casos, con la versión de maestros.

Palabras claves: adolescencia, calificaciones, edad, necesidades educativas especiales, socialización.

Abstract

The present study analyzes the relationship between age, grades and socialization of students with special educational needs (NEEs) belonging to a telesecondary. In order to accomplish that the BAS-1 socialization battery (teachers), BAS-2 (parents) and BAS-3 (students) were used. And it was held in a telesecondary in San Francisco de Campeche, with a sample of 25 students with NEEs, 25 parents and/or guardians of these and three titular teachers in charge of one of each grades. The results were analyzed with statistical correlation test.

As part of the results, significant correlations ($p < .05$ and $p < .01$) were found between most of the scales and dimensions in the version for teachers and only some in the other two version; at the same time, some significant correlations between the versions. Also, between the scales and dimensions of the socialization battery with age and grades, in both cases there is a greater number of correlations with the teachers' version.

Keywords: adolescence, grades, age, special educational needs, socialization.

Resumo

O presente estudo consistiu em analisar a relação entre idade, séries e socialização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) pertencentes a uma telecdaria. Para atender a esse objetivo, foram utilizadas as baterias de socialização BAS-1 (professores), BAS-2 (pais) e BAS-3 (alunos). Estas foram aplicadas em uma telesecundária de São Francisco de Campeche, Campeche, com uma amostra de 25 alunos com NEE, 25 pais e / ou tutores e três professores titulares, cada um deles encarregado de um grau diferente. Quanto à análise dos resultados, utilizou-se o teste estatístico de correlação.

Como parte dos resultados, foram encontradas correlações significativas ($p < 0,05$ e $p < 0,01$) entre a maioria das escalas e dimensões na versão para professores e apenas algumas nas outras duas versões; bem como algumas correlações significativas entre as versões. Dentre as escalas e dimensões da bateria de socialização com idade e séries, há um maior número de correlações, em ambos os casos, com a versão dos professores.

Palavras-chave: adolescência, notas, idade, necessidades educacionais especiais, socialização.

Fecha Recepción: Julio 2018

Fecha Aceptación: Diciembre 2018

Introducción

En todos los niveles educativos existen grupos de alumnos y alumnas con dificultades para aprender. Estas dificultades pueden influir en casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje (Blanco *et al.*, 1996).

De acuerdo con García *et al.* (citados en Romero y García, 2013), los alumnos con necesidad educativas especiales (NEE) son aquellos que presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros. A causa de ello, en su integración se deben involucrar los siguientes tres factores: *a*) promover que estudien en las escuelas y aulas regulares; *b*) ofrecer los apoyos que precisan, particularmente las adecuaciones curriculares, y *c*) ofrecer el apoyo de los profesionales de educación especial a las escuelas. Cabe señalar que, desafortunadamente, la mayoría de las escuelas en México no cuentan con los recursos suficientes para ofrecerles el apoyo debido durante su proceso de aprendizaje.

Warnock (1987), por su parte, refiere que un alumno requiere de NEE cuando presenta una dificultad mayor para aprender que la mayoría de los chicos y chicas de su edad o cuando tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las posibilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.

A esto le agrega Luque (2009) que las NEE son derivadas de alguna discapacidad, sobredotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, y se deben valorar como acciones educativas que precisan de recursos con carácter extraordinario. Además, Luque (2009) advierte que las NEE no son una definición, sino una conceptualización operativa que busca

la adecuación del sistema educativo al niño que las tiene, y que dejarán de ser especiales para ser simplemente necesidades, como las del resto del alumnado, en la medida en que los recursos del centro sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan la implicación tutorial apropiada y se considere al niño como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecúa el currículo. En suma, este alumnado tiene necesidades educativas que son especiales no por su trastorno o distintividad, sino por la necesidad de atención a sus dificultades y a los recursos que por ello precisan.

Por otro lado, es sabido que una de las áreas fundamentales del ser humano es la social, independientemente de si se tenga o no alguna discapacidad, ya que cuenta con la necesidad de establecer y fomentar vínculos con otros seres humanos. Sin duda esto ayuda a desarrollar una identidad cultural y personal.

Según Bernstein (1985), se entiende como *socialización* al proceso mediante el cual se adquiere la identidad cultural y, al mismo tiempo, se reacciona a dicha identidad. Es el proceso por el cual un ser biológico se transforma en un sujeto cultural. Se trata, además, de un proceso de control complejo que suscita en el niño disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante formas y contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza por medio de los roles que tiene que asumir frente a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad. Por lo tanto, la socialización tiene por efecto producir seguridad entre las personas. Este proceso actúa selectivamente sobre las relaciones humanas creando a través del tiempo el sentimiento de necesidad de un orden social determinado y limitando las áreas susceptibles de cambio.

Para Fontana (s. f.) las principales agencias de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de compañeros (grupo de pares), la escuela y el trabajo. Es a través de estas agencias, y en particular a través de sus relaciones recíprocas, que los diferentes principios de organización de la sociedad se manifiestan.

Ahora bien, el comportamiento social se define como la manera de proceder que tienen las personas en relación con su entorno o mundo de estímulos. También se le conoce como *conducta social* (Tello, 2005). Esta se configura inicialmente en las relaciones que se construyen en la familia, el vecindario y la escuela, sancionando positivamente ciertos comportamientos y estigmatizando otros, lo que conforma la identidad individual y social de los individuos.

Aunado a lo hasta aquí mencionado, las escuelas también se relacionan con otro aspecto fundamental en la vida de los jóvenes. Dayrell (2010) menciona que en varios estudios se explica la confluencia de procesos socializadores en la juventud y además forma una relación de interdependencia con las instituciones. De igual forma, menciona que los aspectos de la dominación y de la reproducción cultural y social son afectados por la organización escolar vigente.

Según Berbena, Valadez y Vargas (citados en Plata, Guerrero y Zanatta, 2010), las habilidades sociales son definidas como conductas observables, aprendidas y utilizadas en las relaciones sociales para obtener ciertos fines específicos. La socialización en conjunto con la familia, el amor, las relaciones sexuales y la satisfacción profesional favorecen el bienestar subjetivo.

El sujeto socialmente hábil es seguro de sí mismo, al igual que capaz de autoafirmarse y de responder correctamente a los demás. Garaigordobil y García (citados por Coronel, Levin y Mejail, 2011), en un estudio con sujetos de entre 10 y 12 años sobre la empatía —entendida como la respuesta a los demás teniendo en cuenta aspectos cognitivos y afectivos, pudiendo discriminar lo propio y lo ajeno—, hallaron que los sujetos con alta empatía presentan más conductas sociales positivas, tales como la consideración, el autocontrol y el liderazgo; y pocas conductas sociales negativas, por ejemplo, la agresividad, la impulsividad, la antisocialidad y el retraimiento.

Al respecto, Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008) plantean que el desarrollo adecuado y positivo de las habilidades sociales en la infancia es un cimiento importante para el buen ajuste social y ocupacional que permanece a lo largo de la vida. Igualmente, el desarrollo de habilidades sociales inadecuadas durante la niñez está asociado a diversas consecuencias negativas, incluyendo problemas psiquiátricos, problemas externos (conducta antisocial agresiva y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad) y problemas internos (depresión, retraimiento social y ansiedad).

En sintonía con lo anterior, Collel (citado en López, 2008) agrega que, en la época escolar, el desarrollo de habilidades sociales contribuye a disminuir también algunas situaciones problemáticas presentes en las aulas, a saber, conflictos de relación con los demás compañeros, aislamiento, falta de solidaridad, agresividad y peleas; problemáticas que, a su vez, derivan en desmotivación —señalada frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar. La carencia de habilidades sociales tiene un efecto en el bienestar personal, ya que muchos de los adolescentes con NEE viven aislados, excluidos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la finalidad última de este trabajo fue proporcionar conocimiento descriptivo que pudiera ser útil en la socialización de los alumnos de secundaria con NEE; información que pudiera favorecer la intervención psicoeducativa y, de esta manera, el desarrollo positivo de habilidades sociales, así como la integración en contextos normalizados; todo ello a partir de evaluaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.

Objetivo

Analizar la relación entre la edad, las calificaciones y la socialización de estudiantes con necesidades educativas especiales pertenecientes a una telesecundaria del municipio de San Francisco de Campeche, Campeche, México.

Método

Escenario

Como ya se mencionó, este estudio se realizó en una telesecundaria ubicada en San Francisco de Campeche, Campeche.

Sujetos

Se seleccionó una muestra de 25 estudiantes con NEE, de los cuales 7 fueron de primer grado, 12 de segundo y 6 de tercero. También se recurrió a 25 padres de familia y/o tutores de estos y a 3 docentes titulares encargados de sendos grados. La muestra fue por conveniencia.

Instrumentos

Se aplicaron las baterías de socialización BAS-1 (para profesores), BAS-2 (para padres) y BAS-3 (para estudiantes) de Silva y Martorell (1989). Cabe señalar que BAS es un conjunto de escalas de estimación para evaluar la socialización de niños y adolescentes de 6 a 15 años en ambientes escolares y extraescolares. Puede ser complementada con el BAS-1 y BAS-2.

Los elementos de la batería BAS-1 y BAS-2 cumplen con la función de lograr un perfil de socialización con siete escalas:

- Cuatro aspectos positivos facilitadores: Liderazgo (Li), Jovialidad (Jv), Sensibilidad social (Ss) y Respeto/Autocontrol (Ra).

- Tres aspectos negativos/perturbadores/inhibidores: Agresividad/Terquedad (At), Apatía/Retraimiento (Ar) y Ansiedad/Timidez (An).

Y la función de obtener una apreciación global de la socialización con una escala, a saber, la escala Criterial de socialización (Cs), a partir de tres dimensiones:

- Dimensión 1: Liderazgo + Jovialidad + Sensibilidad social.
- Dimensión 2: Apatía/Retraimiento + Ansiedad/Timidez.
- Dimensión 3: Agresividad/Terquedad - Respeto/Autocontrol.

En cuanto al BAS-3 de Silva y Martorell (2001), consta de 75 elementos en total, los cuales se dividen en las siguientes escalas: Consideración a los demás (Co), Autocontrol en las relaciones sociales (Ac) Retraimiento social (Re), Ansiedad social/timidez y Liderazgo (Li). De los 65 elementos de socialización de la BAS-3, solo uno participa en dos escalas al poseer saturaciones casi idénticas en ambas. A las cinco escalas de socialización, por último, se agrega la de Sinceridad (S) con 10 ítems corregidos. Cabe mencionar que en esta escala a mayor puntaje menor conformidad con las normas.

Procedimiento

Se contactó con las autoridades de la escuela y se realizó una entrevista tanto a la directora como al personal administrativo respecto a los estándares del proyecto. Después se realizaron tres visitas para la recolección de información de los alumnos y alumnas con NEE. La primera fue con los maestros para conocer el tipo de NEE que presenta cada alumno y las áreas que se ven afectadas. La segunda visita fue con los padres, donde se llevó a cabo una charla y un cuestionario, el cual, cabe especificar, contenía preguntas con respecto a si presenta o no alguna dificultad en el aprendizaje, ya sea emocional o conductual, o si cuenta o no con algún diagnóstico para lo cual requiriera alguna atención personalizada; también se les cuestionó sobre los tratamientos médicos y/o psicológicos que llevan o han llevado. Por último, se llevó a cabo una reunión con el personal administrativo para obtener información sobre las calificaciones e inasistencias.

Para la aplicación de la batería de socialización BAS se requirieron cinco sesiones:

- En la primera y segunda sesión se aplicó el BAS-3 a los alumnos y alumnas del grupo con NEE. Cabe mencionar que se aplicó en grupos de tres estudiantes para su mejor comprensión.

- En la tercera visita se explicó a los maestros el llenado del BAS-1. En este caso se les permitió llevar a su domicilio la prueba.

- En la cuarta y quinta visita se les aplicó el BAS-2 a los padres de los alumnos y alumnas con NEE. Es necesario señalar la poca participación de los padres a las juntas para la entrega de calificaciones, por lo cual se les hizo llegar el test y después se recolectó. Muy pocos padres devolvieron resuelta la prueba.

Finalmente, se recolectaron las calificaciones de los alumnos y alumnas con NEE. Para la correlación de resultados se utilizó el programa SPSS.

Resultados

A continuación, pueden observarse las correlaciones que se encontraron entre las distintas variables.

Tabla 1. Correlación entre las escalas positivas del BAS-1, con otras escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2, del BAS-3 y la variable Edad

Variable	Variable	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
Liderazgo	Jovialidad BAS-1	0.652	0.001
	Sensibilidad social BAS-1	0.655	0.001
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.539	0.008
	Criterial de socialización BAS-1	0.689	0.000
	Dimensión 1 BAS-1	0.949	0.000
	Dimensión 2 BAS-1	-0.515	0.012
	Dimensión 3 BAS-1	-0.517	0.012
	Liderazgo BAS-3	0.555	0.007
	Sinceridad BAS-3	-0.488	0.021
Jovialidad	Sensibilidad social BAS-1	0.918	0.000
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.519	0.011
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.529	0.009

	Criterial de socialización BAS-1	0.825	0.000
	Dimensión 1 BAS-1	0.659	0.001
	Dimensión 3 BAS-1	-0.737	0.000
	Edad	0.424	0.044
	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.832	0.000
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.718	0.000
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.675	0.000
	Criterial de socialización BAS-1	0.879	0.000
Sensibilidad social	Dimensión 1 BAS-1	0.535	0.009
	Dimensión 2 BAS-1	-0.539	0.008
	Dimensión 3 BAS-1	-0.850	0.000
	Respeto/Autocontrol BAS-2	0.486	0.048
	Edad	0.485	0.019
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.684	0.000
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.568	0.005
	Criterial de socialización BAS-1	0.821	0.000
	Dimensión 1 BAS-1	0.457	0.028
Respeto/Autocontrol	Dimensión 2 BAS-1	-0.513	0.012
	Dimensión 3 BAS-1	-0.933	0.000
	Respeto/Autocontrol BAS-2	0.648	0.005
	Dimensión 3 BAS-2	-0.523	0.010

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Correlación entre las escalas negativas del BAS-1, con otras escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2, del BAS-3 y la variable Edad

Variable	Variable	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
Agresividad/Terquedad	Apatía/Retraimiento BAS-1	0.639	0.001
	Jovialidad BAS-1	-0.519	0.011
	Sensibilidad social BAS-1	-0.718	0.000
	Respeto/Autocontrol BAS-1	-0.684	0.000
	Dimensión 2 BAS-1	0.606	0.002
	Dimensión 3 BAS-1	0.901	0.000
	Respeto/Autocontrol BAS-2	-0.577	0.015
	Edad	-0.634	0.001
Apatía/Retraimiento	Respeto/Autocontrol BAS-1	-0.568	0.005
	Sensibilidad social BAS-1	-0.675	0.000
	Jovialidad BAS-1	-0.529	0.009
	Liderazgo BAS-1	-0.539	0.008
	Ansiedad /Timidez BAS-1	0.551	0.006
	Criterial de socialización		
	BAS-1	-0.681	0.000
	Dimensión 2 BAS-1	0.950	0.000
	Dimensión 3 BAS-1	0.654	0.001
	Sinceridad BAS-3	0.466	0:029
Edad	-0.605	0.002	
Ansiedad/Timidez	Dimensión 2 BAS-1	0.785	0.000
	Edad	-0.575	0.004
	Sinceridad BAS-3	0.508	0.016

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Correlación entre la escalas y dimensiones del Criterial de socialización, así como la Dimensiones 1, 2 y 3 del BAS-1 con otras escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2, del BAS-3 y la variable Edad

Variable	Variable	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
Criterial de socialización	Liderazgo BAS-1	0.689	0.000
	Jovialidad BAS-1	0.825	0.000
	Sensibilidad social BAS-1	0.879	0.000
	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.821	0.000
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.681	0.000
	Dimensión 1 BAS-1	0.595	0.003
	Dimensión 2 BAS-1	-0.608	0.002
	Dimensión 3 BAS-1	-0.854	0.000
	Edad	0.549	0.007
Dimensión 1	Liderazgo BAS-1	0.949	0.000
	Jovialidad BAS-1	0.659	0.001
	Sensibilidad social BAS-1	0.535	0.009
	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.457	0.028
	Liderazgo BAS-3	0.538	0.010
Dimensión 2	Sensibilidad social BAS-1	-0.539	0.008
	Respeto/Autocontrol BAS-1	-0.513	0.012
	Agresividad/Terquedad BAS-1	0.606	0.002
	Apatía/Retraimiento BAS-1	0.950	0.000
	Ansiedad/Timidez BAS-1	0.785	0.000
	Criterial de socialización BAS-1	-0.608	0.002
	Dimensión 3 BAS-1	0.547	0.006
	Sinceridad BAS-3	0.534	0.011
Edad	-0.666	0.001	
Dimensión 3	Liderazgo BAS-1	-0.517	0.012
	Jovialidad BAS-1	-0.737	0.000

Sensibilidad social BAS-1	-0.850	0.000
Respeto/Autocontrol BAS-1	-0.933	0.000
Agresividad/Terquedad BAS-1	0.901	0.000
Apatía/Retraimiento BAS-1	0.654	0.001
Respeto/Autocontrol BAS-2	-0.638	0.006
Consideración con los demás BAS 3	-0.427	-0.048
Edad	-0.716	0.000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Correlación de escalas y dimensiones del BAS-2 con las escalas y dimensiones del BAS-1, escalas del BAS-3 y la variable Edad

Variable	Variable	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
Liderazgo	Jovialidad BAS-2	0.558	0.020
	Dimensión 1 BAS-2	0.807	0.000
Jovialidad	Dimensión 1 BAS-2	0.684	0.002
	Retraimiento social BAS-3	-0.579	0.015
	Ansiedad Social/Timidez BAS-3	0.005	0.026
Respeto/Autocontrol	Consideración con los demás BAS 3	0.601	0.011
	Sensibilidad social BAS-1	0.486	0.048
	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.648	0.005
	Agresividad/ Terquedad BAS-1	-0.577	0.015
	Dimensión 3 BAS-1	-0.638	0.006
	Dimensión 3 BAS-2	-0.783	0.000
Agresividad/Terquedad	Criterial de socialización BAS-2	-0.849	0.000
	Dimensión 3 BAS-2	0.831	0.000
Apatía/Retraimiento	Consideración con los demás BAS 3	0.502	0.048
	Dimensión 2 BAS-2	0.984	0.000
Ansiedad/Timidez	Criterial de socialización BAS-2	-0.716	0.002

	Dimensión 2 BAS-2	0.952	0.000
Dimensión 2	Criterial de socialización BAS-2	-0.770	0.000
	Criterial de socialización BAS-2	-0.625	0.010
Dimensión 3	Sinceridad BAS-3	0.467	0.029
	Respeto/Autocontrol BAS-1	-0.523	0.010
	Edad	-0.430	0.041

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Correlación de escalas el BAS-3 con las escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2 y la variable Edad

Variable	Variable	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
	Dimensión 3 BAS1	-0.427	-0.048
	Respeto/Autocontrol BAS-2	0.601	0.011
	Apatía/Retraimiento BAS-2	0.502	0.048
Consideración con los demás	Autocontrol en las relaciones sociales BAS-3	0.583	0.004
	Retraimiento social BAS-3	-0.465	0.029
	Liderazgo BAS-3	0.535	0.010
	Sinceridad BAS-3	-0.727	0.000
Autocontrol en las relaciones sociales	Retraimiento social BAS-3	-0.439	0.041
	Liderazgo BAS-3	0.588	0.004
	Sinceridad BAS-3	-0.708	0.000
	Jovialidad BAS-2	-0.579	0.015
Retraimiento social	Ansiedad Social/Timidez BAS-3	0.650	0.001
	Liderazgo BAS-3	-0.629	0.002
	Sinceridad BAS-3	0.447	0.037
Ansiedad Social/Timidez	Jovialidad BAS-2	0.005	0.026
	Liderazgo BAS-3	-0.575	-0.538
Liderazgo	Edad	0.448	0.036

	Liderazgo BAS-1	0.555	0.007
	Dimensión 1 BAS-1	0.538	0.010
	Sinceridad BAS-3	-0.613	0.002
Sinceridad	Liderazgo BAS-1	-0.488	0.021
	Apatía/Retraimiento BAS-1	0.466	0.029
	Ansiedad/Timidez BAS-1	0.508	0.016
	Dimensión 2 BAS-1	0.534	0.011
	Dimensión 3 BAS-2	0.467	0.029

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Correlación de la edad con las escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2 y escalas del BAS-3

Variable	Variable	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
	Liderazgo BAS-3	0.448	0.036
	Jovialidad BAS-1	0.424	0.044
	Sensibilidad BAS-1	0.485	0.019
Edad	Agresividad /Terquedad BAS-1	-0.634	0.001
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.605	0.002
	Ansiedad/Timidez BAS-1	-0.575	0.004
	Critical/Socialización BAS-1	0.549	0.007
	Dimensión 2 BAS-1	-0.666	0.001
	Dimensión 3 BAS-1	-0.716	0.000
	Dimensión 3 BAS-2	-0.430	0.041

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Correlación de las escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2 y escalas BAS-3 con las calificaciones de las asignaturas impartidas por el docente titular

Variab les	Variab les	r	Sig. (bilateral)
General	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.465*	0.026
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.468*	0.024
Español	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.439*	0.036
	Ansiedad/Timidez BAS-1	-0.571*	0.004
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.628*	0.001
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.569*	0.005
	Criterial de socialización BAS-1	0.554*	0.006
	Dimensión 1 BAS-2	0.561*	0.007
	Dimensión 3 BAS-1	-0.534*	0.009
	Dimensión 2 BAS-1	-0.436*	0.033
	Dimensión 1 BAS-1	0.424*	0.039
	Ansiedad/Timidez BAS-1	-0.425*	0.043
Ciencias	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.450*	0.031
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.531*	0.009
	Dimensión 1 BAS-2	0.539*	0.007
	Liderazgo BAS-1	0.414*	0.050
Tecnología	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.619*	0.002
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.697*	0.000
	Criterial de socialización BAS-1	0.640*	0.001
	Sensibilidad social BAS-1	0.441*	0.035
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.501*	0.015
	Ansiedad/Timidez BAS-1	-0.480*	0.021
	Dimensión 1 BAS-1	0.446*	0.029
	Dimensión 3 BAS-1	-0.667*	0.000
	Dimensión 1 BAS-2	0.531*	0.008
	Dimensión 2 BAS-1	-0.486*	0.016

Geografía o Historia	Dimensión 3 BAS-1	-0.463*	0.023
	Liderazgo BAS-1	0.421*	0.045
	Dimensión 1 BAS-2	0.436*	0.033
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.526*	0.010
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.648*	0.001
	Ansiedad/Timidez BAS-1	-0.495*	0.016
	Sinceridad BAS-3	-0.493*	0.020
Asignatura	Sinceridad BAS-3	-0.454*	0.034
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.632*	0.001
Estatal o	Dimensión 2 BAS-1	-0.530*	0.008
Formación	Dimensión 3 BAS-1	-0.468*	0.021
cívica	Ansiedad/Timidez BAS-2	-0.540*	0.031

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Correlación de las escalas y dimensiones del BAS-1, del BAS-2 y escalas BAS-3 con los promedios académicos de las asignaturas complementarias

Variables	Variables	<i>r</i>	Sig. (bilateral)
Artes	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.481*	0.020
	Agresividad /Terquedad BAS-1	-0.489*	0.018
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.612*	0.002
	Dimensión 1 BAS-2	0.438*	0.032
	Critical/Socialización BAS-1	0.519*	0.011
	Dimensión 3 BAS-1	-0.510*	0.011
Educación física	Dimensión 1 BAS-1	0.548*	0.006
	Dimensión 3 BAS-1	-0.733*	0.000
	Liderazgo BAS-1	0.501*	0.015
	Jovialidad BAS-1	0.725*	0.000
	Sensibilidad social BAS-1	0.741*	0.000
	Respeto/Autocontrol BAS-1	0.847*	0.000
	Agresividad/Terquedad BAS-1	-0.602*	0.002
	Apatía/Retraimiento BAS-1	-0.536*	0.008
Critical de socialización BAS-1	0.787*	0.000	

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Se encontraron correlaciones significativas ($p < .05$ y $p < .01$) entre la mayoría de las escalas y dimensiones en la versión para maestros y solo algunas en las otras dos versiones. Al mismo tiempo, se encontraron algunas correlaciones significativas entre las versiones.

De igual forma, se encontraron correlaciones entre las escalas y dimensiones de la batería de socialización con la edad (Tablas 1 a 5) y los promedios académicos (Tabla 7 y 8). En ambos casos hay un mayor número de correlaciones con la versión de maestros (Tabla 6).

Estas correlaciones entre maestros, padres y estudiantes se explican como un factor social, ya que son resultado de un conjunto de acciones culturales. Según Alquilino y Arnett (citado en Jensen, 2008), la influencia de la familia sobre la socialización disminuye en la adolescencia al tiempo que se incrementan las influencias de los pares y amigos, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación y el sistema legal. En cambio, para Jensen (2008) “la familia sigue siendo una influencia poderosa sobre la socialización en la adolescencia”.

En estudios realizados por Garaigordobil (2004, 2005) se encontraron correlaciones significativas positivas entre la madurez para el aprendizaje en niños de seis años con todas las conductas sociales positivas evaluadas (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social, Respeto/Autocontrol, y adaptación social global), así como relaciones negativas con conductas de retraimiento y ansiedad. Por lo tanto, los niños que mostraron una buena adaptación social, presentando conductas de liderazgo-iniciativa, de alegría, de ayuda y de Respeto/Autocontrol, así como escasas conductas de Apatía/Retraimiento y Ansiedad/Timidez, eran niños con un adecuado nivel de madurez en distintas aptitudes (verbales, numéricas, perceptivas) relacionadas con el aprendizaje escolar.

Según Martens (citado en Alves, 2000), las cualidades de un liderazgo eficaz son la asertividad, la empatía, las habilidades de comunicación, el autocontrol, la confianza en los demás, la persistencia, la flexibilidad, el aprecio de los demás, ayudar a los demás a desarrollarse, ser persistentes y responsables y procurar identificar los problemas en sus estados iniciales.

Por su parte, Pérez y Garaigordobil (2004) indican que las conductas sociales positivas con iguales y la adaptación social global en contextos educativos tienen relaciones significativas positivas con la madurez intelectual, con el alto autoconcepto y con otros rasgos adaptativos de la personalidad, tales como la estabilidad emocional y la seguridad en sí mismo. Esto coincide con los resultados del estudio sobre la estimación de los maestros acerca de la socialización y la edad de los alumnos, en donde a mayor edad mayor incremento en las habilidades sociales, lo que solo se encontró en la estimación de los alumnos respecto a su edad con el liderazgo, y la estimación de los padres respecto a la edad de los alumnos con la Dimensión 3.

Por último, las calificaciones se relacionan con la estimación del maestro con respecto a la socialización de los alumnos con NEE, a excepción de las asignaturas de matemáticas e inglés.

Estos resultados corroboran lo mencionado en los trabajos de Rosenthal y Jacobson (citado en Barrios, 2013) sobre la expectativa que el docente tiene del alumno. De hecho, ha sido motivo de varios estudios a lo largo de los años, en donde se utiliza el concepto de *profecía autorrealizable*, adjudicado por Viera (citado en Barrios, 2013), en el que las expectativas del profesor son profecías que se cumplen por sí mismas: el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él.

Al igual que lo mencionado sobre la actitud general de los maestros y su dedicación hacia los alumnos con NEE es positiva, también existen altas expectativas para todos los alumnos en educación artística y física, excepto en los superdotados. Ocurre lo contrario con las materias denominadas fuertes (Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005)

Lo que se complementa con lo mencionado por Verdugo (citado en Barrios, 2013) sobre cómo influye la relación del alumno con el maestro tanto en el rendimiento del alumno como en la percepción social de los compañeros. En esta relación juegan un papel fundamental las variables personales del profesor y del alumno, así como las expectativas del maestro hacia el estudiante, que pueden llegar a modificar la conducta del alumno y las relaciones con sus compañeros. Una buena relación puede garantizar una mejor adaptación al entorno escolar y social.

Sobre la función del profesor, se menciona que influye en gran medida en el rendimiento que obtienen sus alumnos y alumnas. Su capacidad para comunicarse, las relaciones que establece con el alumno y las actitudes que adopta hacia él juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del estudiante (Montero y Villalobos, 2007).

En esa misma línea, otros autores remarcan que el comportamiento verbal y no-verbal del profesor transmite expectativas a sus estudiantes. Estos pueden adquirir sentimientos de autoconfianza y el deseo de satisfacción de esas expectativas, lo que denota un mayor compromiso, mayor dedicación a las tareas académicas y un elevado desempeño académico (Rego, Pereira, Fernandes y Rivera, 2007).

Al respecto, también se puede traer a colación lo mencionado por Mares *et al.* (2009) sobre el control disciplinario que implican las conductas indeseables como la rebeldía, la mentira, el descaro, mostrar liderazgo, entre otras. Las conductas deseadas por facilitarles la labor académica en el salón de clase no son virtudes, pero los profesores las aceptan con beneplácito por los

beneficios que les proporcionan, ejemplo de ello es la pasividad de estos niños, dado que no les crean conflicto al alinearse a las prácticas y formas de pensar del docente.

Como los niños con NEE no son aceptados en condición de “normales”, no se les reconocen algunas virtudes, por ejemplo, la honestidad, que se supone es un valor socialmente aceptado y, sin embargo, en ellos no es tal. Para los docentes es más bien un defecto, una manifestación de descaro cuando este tipo de alumno está admitiendo la comisión de alguna conducta ilícita. En el afán por mantener el orden, argumentan que estos alumnos mienten porque eso les permite actuar de acuerdo con lo que perciben de su entorno, boicoteando las reglas sociales en el salón de clases. Los docentes señalan que son deshonestos, que no son de fiar, son mentirosos (Mares *et al.*, 2009).

En términos generales, respecto al vínculo entre las NEE y la socialización, se puede concluir que sí hay una relación considerable entre las variables, lo que concuerda con los resultados de distintas investigaciones que corroboran igualmente las relaciones entre inteligencia y habilidades sociales (Pérez y Garaigordobil, 2004). No obstante, en otros estudios las correlaciones observadas son más bien escasas (Pérez y Garaigordobil, 2004) o prácticamente inexistentes (Pérez y Garaigordobil, 2004). Y cuando se dan, son más significativas con los aspectos facilitadores que con los aspectos perturbadores de la socialización.

Conclusiones

Con base en los hallazgos, se puede concluir que existe una fuerte correlación entre los promedios académicos de los y las estudiantes con NEE y la estimación de los docentes sobre su socialización, lo que puede atribuirse a una relación entre lo que piensa el profesor —y no tanto su desempeño— y la calificación que obtienen los alumnos, o a que esta estimación se refleja en actitudes que los jóvenes hacen propias, por lo que se vuelven en cierta medida proféticas en el aula, todo lo cual se refleja en sus resultados. Asimismo, no se puede descartar que al obtener estas notas el estudiante se comporte de cierta forma en el salón de clases, lo que genere que el profesorado tenga estas estimaciones sobre sus habilidades sociales. Sin embargo, la primera inferencia se sustenta al no encontrar esta tendencia de relación con la materia de matemáticas, que suele ser muy estandarizada para calificar y deja poco espacio a la percepción del profesor sobre los alumnos.

Se debe tomar en cuenta que esta relación puede ser solo resultado de la falta de capacitación de los maestros respecto a las NEE o de la falta de apoyo multidisciplinario en este plantel de estudios, lo que se refleja en las pocas o nulas adecuaciones al currículo. De igual manera, no se puede dejar de lado el gran número y variedad de alumnos con NEE en este centro de estudios, lo que sin duda dificulta la atención y tiempo del profesorado sobre los estudiantes.

Finalmente, se nota necesario un adecuado diagnóstico, ya que la falta de este en la mayoría de los casos puede representar un déficit en las herramientas de los maestros para enseñar.

Tomando esto en cuenta, se sugiere realizar otras investigaciones en las que se consideren otros factores que también intervengan en la evaluación y calificaciones de estos estudiantes. Y con ello se identifiquen las razones del bajo desempeño escolar de estos jóvenes.

Aunado a lo anterior, se podrían realizar estudios experimentales para mejorar sus habilidades sociales en los alumnos, y observar si esto genera cambios en los resultados académicos, o de sensibilización con los maestros, y lograr así identificar en qué dirección se encuentra la relación de estas variables.

Agradecimientos

Al departamento de telesecundaria de la Secretaría de Educación Pública de Campeche por su apoyo en la realización del proyecto

Referencias

- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Alves, J. (2000). Liderazgo y clima organizacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(12), 123-133
- Barrios, M. I. (2013) Percepción docente sobre la relación maestro-alumno en escuelas secundarias. *PSICUMEX*, (5), 16.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista colombiana de educación*, (15), 25-44.
- Blanco, R., Martín, M. M., Díaz, M. E., Pintó, T., Solomo, B. y Rodríguez, V. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. España: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Coronel, C., Levin, M. y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journals in Educational and Psychology*, 9(1), 241-262.
- Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 15-34. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4769>.
- Fontana, A. A. (s. f.). Códigos elaborados y restringidos en las clases sociales. *Centro de Media Padre Brea Nocturno*. Recuperado de <http://cepadrebrea0705.minerd.edu.do/2010/01/codigos-elaborados-y-restringidos-en.html>.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, (16), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Jensen, J. (2008) *Adolescencia y adultez emergente*. México: Pearson Educación

- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(3-4), 201-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>.
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Montero, E. y Villalobos, J. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2).
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1989) *BAS-1-2: batería de socialización (para profesores y padres)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (2001) *BAS-3, batería de socialización (autoevaluación): manual*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Pérez, J. I., y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22(2), 153-169.
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 441-452
- Plata, L., Guerrero, P. y Zanatta, E. (2010) Habilidades sociales y bienestar subjetivo en personas con discapacidad intelectual condicionados por el tipo de escuela inclusiva o especial. *Revista Social en México AMEPSO*, (13), 1233-1239.
- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C. y Rivera, M. E. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 253-268.

- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.html>.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, (1), 45-73.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Gabriela Isabel Pérez Aranda
Metodología	Gabriela Isabel Pérez Aranda
Software	No aplica
Validación	Gabriela Isabel Pérez Aranda
Análisis Formal	Gabriela Isabel Pérez Aranda, Yesenia Margarita Gracia Rejón y Sinuhé Estrada Carmona
Investigación	Gabriela Isabel Pérez Aranda, Yesenia Margarita Gracia Rejón
Recursos	Gabriela Isabel Pérez Aranda, Yesenia Margarita Gracia Rejón
Curación de datos	Gabriela Isabel Pérez Aranda, Yesenia Margarita Gracia Rejón y Sinuhé Estrada Carmona
Escritura - Preparación del borrador original	Gabriela Isabel Pérez Aranda y Yesenia Margarita Gracia Rejón
Escritura - Revisión y edición	Gabriela Isabel Pérez Aranda, Yesenia Margarita Gracia Rejón y Sinuhé Estrada Carmona
Visualización	Yesenia Margarita Gracia Rejón, Sinuhé Estrada Carmona y
Supervisión	Gabriela Isabel Pérez Aranda
Administración de Proyectos	Gabriela Isabel Pérez Aranda
Adquisición de fondos	No aplica