



- 
- **Educando para educar**
 - Año 21
 - Núm. 39
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2020
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS CON Y SIN DISCAPACIDAD VISUAL DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

EVALUATION OF THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT VISUAL DISABILITY IN BASIC EDUCATION IN SAN LUIS POTOSI, MEXICO



Investigaciones

Fecha de recepción: 3 de enero de 2020.

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2020.

Dictamen 1: 24 de marzo de 2020.

Dictamen 2: 31 de marzo de 2020.

María Magdalena Martínez Aguirre¹

Manuela Jiménez Meraz²

María Selene Ordaz Rodríguez³

RESUMEN

El estudio tiene como fin evaluar las habilidades sociales de niños con discapacidad visual y determinar si existen diferencias significativas con respecto de niños sin discapacidad. Las edades oscilan entre los 7 y 15 años. El grupo objetivo estuvo constituido por 28 alumnos con discapacidad visual, y el grupo de comparación, por 26 alumnos sin discapacidad. Los instrumentos utilizados son la lista de observación de las habilidades sociales de Caballo y Verdugo (1996) y el cuestionario de evaluación de las habilidades sociales en jóvenes de Matson (auto y heteroinforme) (Matson et al., 1983). Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, los niños con discapacidad visual puntúan bajo en componentes molares y moleculares de habilidades sociales. Los resultados proporcionan una base para futuras investigaciones y para el desarrollo en esta área tan esencial para todos los seres humanos, como lo son las habilidades sociales.

Palabras clave: discapacidad, educación básica, evaluación, habilidades, niños.

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the social skills of children with visual disability in basic education in San Luis Potosí, México. It determines if there were significant differences amongst children with and without disabilities. The age range used was between 7 and 15 years. The target group consisted of 28 students with visual disabilities and, in the comparison group, 26 students without visual disabilities. The instruments used were the List of Observation of Social Skills (Caballo y Verdugo, 1993) and the Matson Social Skills Assessment Questionnaire (self and hetero-report) (Matson et al, 1983). The results indicate that there are no significant differences between both groups. However, children with disabilities score low on molar and molecular components of social skills. The results provide a basis for future research and points out the importance of developing the social skills area as essential for all human beings.

Keywords: disability, basic education, evaluation, skills, children.

¹ Universidad Tangamanga, Campus Tequis. magamartinezaguirre@gmail.com

² Universidad Tangamanga, Campus Tequis. mjimenez@utan.edu.mx

³ Universidad Tangamanga, Campus Tequis. seleneor@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad del ser humano se inicia en las etapas más tempranas de la vida; se supone que no existe un momento preciso o único en el cual se desarrollen las diferentes habilidades, pero se acepta que la primera infancia es un periodo decisivo. El niño necesita desarrollar la identidad personal, la autonomía y la seguridad, como condición básica de su competencia socioemocional; para ello, necesita de la respuesta y la comunicación inicial permanente de quienes lo rodean (Arteaga, 2013).

Muchos niños con discapacidad manifiestan carencias en los repertorios de habilidades sociales e interpersonales (Gresham, 1982; Gresham, Elliot y Black, 1987; Cutts y Sigafoos, 2002; Maurice, 2004), lo que los sitúa como grupo de riesgo de presentar problemas no solo en la infancia, sino también en la vida adulta.

Las habilidades sociales se aprenden normalmente durante las interacciones diarias a través de la observación (Michelson et al., 1983). La mayoría de los niños las desarrollan de forma natural observando a sus padres y a otras personas en el medio ambiente. Sin embargo, las investigaciones sobre la interacción social de los niños con discapacidad visual (es decir, aquellos que tienen ceguera o baja visión) han sugerido que tienen dificultades para interactuar con otras personas, en especial con sus compañeros (McGaha y Farran, 2001). Dado que la mayoría de las habilidades sociales se adquieren mediante la comunicación con señales visuales, el aprendizaje o la modificación de estas habilidades es difícil para

los niños con discapacidad visual (Farkas et al., 1981); por lo tanto, las habilidades sociales de este colectivo pueden no estar completamente desarrolladas debido a la dificultad de los niños para adquirir comportamientos sociales por medio de señas visuales, modelado o retroalimentación (Kekelis, 1992; McGaha y Farran, 2001).

El objetivo general del estudio es evaluar las habilidades sociales de niños con discapacidad visual y determinar si existen diferencias significativas con respecto de niños sin discapacidad, así como identificar en el grupo de alumnos con discapacidad visual aquellas variables que contribuyen en mayor medida a la adecuación de la participación en distintos tipos de actividades sociales, como son las interacciones individuales, en pequeño grupo y en gran grupo, habilidades verbales, habilidades no verbales, asertividad, habilidades de juego, habilidades de cooperación, reconocimiento y expresión de emociones en función de la lista de observación de habilidades sociales (Caballo y Verdugo, 1996).

Las preguntas de investigación son ¿qué diferencias significativas existen entre niños con y sin discapacidad visual en relación con sus habilidades sociales?, ¿cuáles habilidades sociales influyen en mayor medida en que el grupo con discapacidad visual participe en actividades de interacción social individuales (uno a uno), en grupos pequeños (tres-cuatro individuos) y grandes grupos (más de cuatro individuos)?

DESARROLLO

Disponer de un adecuado repertorio de habilidades sociales es fundamental en todas las etapas de la vida. Existen evidencias de las posibles consecuencias negativas de la carencia de estas. En concreto, tal carencia se ha relacionado con un variado elenco de desajustes y dificultades como baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Michelson et al., 1987).

La sociedad demanda del invidente una apreciación de las cosas y un comportamiento similar al del sujeto vidente. Por ello, esta debe asumir que en el desarrollo cognitivo de cualquier niño se tenga en cuenta la socialización, la madurez social del niño y la ayuda que de esta pueda recibir. Los invidentes pueden desarrollar iguales o parecidas habilidades sociales a las de sus pares videntes, aunque, con frecuencia, se puede apreciar un retraso en su aparición de dos o tres años respecto de estos (Delgado, Gutiérrez y Toro, 1994).

Las características del desarrollo de un niño invidente dependerán de las transacciones complejas entre las características del niño y las de los distintos contextos en que se produce su desarrollo y aprendizaje (Ochaíta y Espinosa, 2004). El ambiente familiar y el escolar son factores que pueden limitar o facilitar la producción de interacciones sociales en los niños con debilidad visual. Aquí cabe precisar que, para este trabajo, se incluyó también la institucionalización debido a que los participantes residen en internados.

DISEÑO

A fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos, se utilizó un diseño experimental de tipo ex post facto. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas por los grupos. Se realizaron, además, comparaciones dentro de los grupos entre diferentes subgrupos establecidos en función del género, residencia (interno/externo) y el tiempo que llevaban en la escuela.

Posteriormente, en el grupo de alumnos con discapacidad visual se efectuaron análisis de regresión múltiple con el fin de seleccionar las variables más determinantes y estimar el impacto de cada una de ellas en las distintas variables relacionadas con la adecuación de la participación en actividades sociales (uno a uno, en pequeño grupo, en gran grupo).

PARTICIPANTES

La muestra total se constituyó por 54 alumnos que cursaban educación primaria. Las edades oscilaron entre los 7 y 15 años; la media de edad es 10.85 años. El grupo objetivo se conformó por 28 niños con debilidad visual o ceguera que acudían a una escuela de educación especial, de los cuales 10 son niñas y 18 son niños, con edades comprendidas entre 7 y 15 años; la media de edad es 10.71 años. El tiempo que llevaban en la escuela es de uno a tres años; la media es 2.25 años. El grupo de comparación se formó por 26 alumnos sin discapacidad (10 niñas y 16 niños) que asisten a una escuela regular, de edades que oscilan entre 7 y 15 años; la media de edad es de 11.00 años. Los años que llevaban en la escuela oscila entre uno y tres; la media es 2.16 años (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Datos generales de la muestra

	MUJERES	HOMBRES	MEDIA EDAD	D. T. EDAD	MEDIA TIEMPO EN LA ESCUELA	D.T. TIEMPO EN LA ESCUELA
Con discapacidad visual	10	18	10.71	2,123	2,25	,799
Sin discapacidad	10	16	11.00	1,939	2,16	,688
Total	20	24	10.85	2,023	2,21	,743

Fuente: elaboración propia.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Se utilizaron The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY), de Matson, Rotatori y Helsel (1983), y la lista de observación de las habilidades sociales para niños ciegos y con deficiencia visual (Caballo y Verdugo, 1993). La MESSY fue diseñada para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Presenta dos formatos para cumplimentar respectivamente por los alumnos y por los profesores. Una de sus cualidades es la medición de habilidades así como de competencias apropiadas y problemas del comportamiento social. Las propiedades psicométricas han sido investigadas tanto en muestras anglosajonas como de habla hispana (Helsel y Matson, 1984; Spence y Liddle, 1990; Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002; Ipiña, Molina y Reyna, 2011). En su versión de autoinforme, consta de 62 ítems que evalúan cinco factores: habilidades sociales apropiadas (24 ítems), asertividad inapropiada (16 ítems), impulsividad (cinco ítems), sobreconfianza (seis ítems) y celos/soledad (cuatro ítems). Los alumnos deben contestar en un formato de respuesta de cuatro opciones: nunca, a veces, a menudo y siempre.

El cuestionario MESSY para profesores evalúa tres factores: habilidades sociales apropiadas (19 ítems), asertividad inapropiada/impulsividad (43 ítems) y soledad y ansiedad social (dos ítems). El formato de respuesta es también una escala de cuatro puntos.

Por su parte, La lista de observación de las habilidades sociales para niños ciegos y con deficiencia visual (LOHS) (Caballo y Verdugo, 1993) consta de 99 ítems, en los que se pregunta sobre conductas específicas de interacción social pertenecientes a los siguientes aspectos: inicia, se une y finaliza actividades uno a uno (12 ítems), inicia, se une y finaliza actividades en pequeño grupo (10 ítems), inicia, se une y finaliza actividades en gran grupo (ocho ítems), apariencia (cuatro ítems), lenguaje corporal (nueve ítems), habilidades verbales (14 ítems), habilidades de cooperación (siete ítems), habilidades de juego (11 ítems), habilidades de asertividad (cuatro ítems), habilidades de clase (13 ítems), reconocimiento y expresión de emociones (cinco ítems). Se trata de una lista exhaustiva y completa de habilidades que proporciona objetivos concretos para la intervención. Los ítems se evalúan en una escala de Likert de cinco puntos: nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre y siempre.

PROCEDIMIENTO

Para la selección de la muestra, se acudió a los dos institutos para invidentes que hay en la ciudad de San Luis Potosí. Son escuelas especiales e internados. Uno es público y acepta niños desde los 4 hasta los 12 años de edad procedentes del estado de San Luis Potosí. El privado acepta niños desde los 4 hasta los 18 años de edad procedentes de todos los estados de la República Mexicana.

El proyecto se presentó en ambos institutos y se pidió por escrito la autorización de padres y tutores para responder los cuestionarios. En los dos institutos, la aplicación del instrumento MESSY heteroinforme (profesores, padres y tutores) se envió a los padres para que lo devolvieran al día siguiente. Para los alumnos internos del instituto privado, el director, quien es su tutor, lo respondió. En ambos institutos se entrevistó individualmente a cada niño/a.

Respecto a los niños sin discapacidad, se acudió a una casa hogar para solicitar autorización por parte del director. A los niños externos se les envió el cuestionario para que lo respondieran en casa y lo enviaran al día siguiente, y en el caso de los niños internos, el cuestionario fue entregado a los tutores de estos. Se eligieron a aquellos niños que presentaban características de edad y sexo similares al alumnado con debilidad visual. A los niños se les aplicó individualmente el cuestionario o en grupos pequeños (dos-cuatro alumnos).

Todos los participantes (padres, tutores, profesoras, alumnos) colaboraron voluntariamente en la investigación. La selección de los participantes fue aleatoria.

RESULTADOS

Para realizar los análisis se utilizó el programa SPSS.15. En primer lugar, se hizo una comparación entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos (alumnos con discapacidad visual y alumnos sin discapacidad) en las variables medidas por el cuestionario de evaluación de las habilidades sociales para jóvenes de Matson en sus dos formatos (autoinforme e informe para padres). Se efectuaron, para ello, análisis de varianza.

Los resultados de la comparación indican que no existen diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las variables, excepto en la variable superconfianza ($F = 4.66$; $p < ,04$) evaluada mediante el formato de autoinforme, en la que el grupo de alumnos con discapacidad visual es el que obtiene puntuaciones inferiores (media = 1,4963; DT = ,39757) con respecto a sus iguales sin discapacidad (media = 1,7692; DT = ,51751).

Se presentan en primer lugar los estadísticos descriptivos de las distintas variables evaluadas con la LOHS (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos de las variables de la LOHS

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	D.T.
UNOAUNO	28	2,25	4,58	3,5268	,73914
PGR	28	2,00	5,00	3,4964	,81988
GG	28	1,50	5,00	3,4107	,90960
APAR	28	2,00	5,00	3,6964	1,07444
LCORP	28	2,22	4,44	3,2659	,71200
HVERB	28	1,50	4,83	3,4137	,95352
COOPER	28	2,14	5,00	3,4643	,91731
JUEGO	28	1,45	5,00	3,3442	,81588
ASERTIV	28	1,25	5,00	3,2500	1,34715
EMOCIONES	28	1,00	5,00	3,3643	,95848
CLASES	28	2,00	4,85	3,6951	,70547
N válido (según lista)	28				

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, en relación con la adecuación de la interacción, las medias más bajas se ubican en la variable adecuación de la participación en gran grupo. Respecto a las habilidades más moleculares (lenguaje corporal y habilidades verbales), la media más baja se encuentra en las habilidades verbales. Finalmente, en cuanto al grupo de variables más molares, se puede observar que, si bien todas ellas obtienen puntuaciones inferiores a dos, de una posible puntuación de cuatro, las medias más bajas se hallan en habilidades de juego, habilidades de asertividad y expresión de emociones.

Además, en el grupo de alumnos con deficiencia visual se realizaron análisis de varianza para saber si existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las distintas variables evaluadas en función del sexo, la residencia (interno/externo) y el tiempo en la escuela. Los resultados indican que no hay diferencias significativas en ninguna de las variables entre niños y niñas, excepto en la variable asertividad, evaluada mediante la LOHS ($F = 5,20$; $p < ,05$).

Los profesores consideran a las niñas más asertivas que los niños. Las niñas obtienen puntuaciones superiores (media = 3,97; DT = 1,33) a las de los chicos (media = 2,85; DT = 1,21).

En relación con el tiempo que llevan en la escuela, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en las variables adecuación de la participación uno a uno, evaluada por la LOHS ($F = 3,47$; $p < ,05$), y habilidades sociales apropiadas, evaluada por la MESSY en la versión para padres ($F = 3,76$; $p < ,04$). En el cuadro 3 se muestran las medias y desviaciones típicas de los grupos.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos en función del tiempo en la escuela de la LOHS y la MESSY (heteroinforme)

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNOAUNO	1	6	3,1806	,79829
	2	9	4,0093	,52942
	3	13	3,3526	,71375
	Total	28	3,5268	,73914
HABILIDAD SOCIAL APROPIADA_P	1	6	2,1083	,40917
	2	9	2,8944	,30562
	3	13	2,7500	,73456
	Total	28	2,6589	,62317

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la residencia, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en las variables habilidades de asertividad, evaluada por la LOHS ($F = 9,54$; $p < ,05$), habilidades sociales apropiadas ($F = 4,46$, $p < ,04$) y superconfianza ($F = 4,70$, $p < ,04$), evaluadas por la MESSY, en la versión autoinforme, y en la versión para padres en misceláneos ($F = 4,65$, $p < ,04$). En el cuadro 4 se resumen las medias y desviaciones típicas de los grupos.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos en función de la residencia en la LOHS y la MESSY (autoinforme y heteroinforme)

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
MISCELÁNEOS_P	1	12	1,7083	,45017
	2	16	1,3438	,43661
	Total	28	1,5000	,47140
HABILIDAD SOCIAL APROPIADA_A	1	11	3,0514	,36934
	2	16	2,6060	,62634
	Total	27	2,7874	,57318
SUPERCONF_A	1	11	1,3091	,20715
	2	16	1,6250	,44944
	Total	27	1,4963	,39757
ASERTIVIDAD	1	12	4,0417	,98184
	2	16	2,6563	1,29703
	Total	28	3,2500	1,34715

Fuente: elaboración propia.

En el grupo de alumnos sin discapacidad se obtuvieron diferencias entre niños y niñas en las variables asertividad inapropiada ($F = 15,02$; $p < ,04$), impulsividad ($F = 5,03$; $p < ,04$), superconfianza ($F = 6,11$; $p < ,04$) y miscelánea ($F = 6,12$; $p < ,04$) de la MESSY, versión autoinforme. En el cuadro 5 se mencionan las medias y las desviaciones típicas.

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos en función del sexo evaluados por la MESSY (autoinforme)

		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
HABILIDAD SOCIAL				
APROPIADA	Mujer	10	2,6783	,35865
	Hombre	16	2,8967	,62239
	Total	26	2,8127	,53896
ASERTIVIDAD				
INAPROPIADA	Mujer	10	1,3250	,33437
	Hombre	16	2,0273	,50620
	Total	26	1,7572	,56162
IMPULSIVIDAD				
	Mujer	10	1,6400	,45019
	Hombre	16	2,1500	,62183
	Total	26	1,9538	,60744
SUPERCONFIANZA				
	Mujer	10	1,4800	,34254
	Hombre	16	1,9500	,53417
	Total	26	1,7692	,51751
CELOS/SOLEDAD				
	Mujer	10	1,6000	,33747
	Hombre	16	2,0313	,61830
	Total	26	1,8654	,56228
MISCELÁNEA				
	Mujer	10	1,9667	,52653
	Hombre	16	2,4583	,47119
	Total	26	2,2692	,54085

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los niños puntúan más alto que las niñas en las variables asertividad inapropiada, impulsividad y superconfianza; sin embargo, tienen puntuaciones inferiores en la variable miscelánea, en la cual las niñas puntúan más alto.

No se obtuvieron diferencias dentro del grupo de alumnos sin discapacidad entre los grupos establecidos en función del tiempo en la escuela ni en función de si son internos o externos.

Resultados del análisis de regresión múltiple jerárquica

Se efectuaron tres análisis de regresión múltiple para cada una de las variables dependientes: participación uno a uno, participación en pequeño grupo y participación en gran grupo, medidas por la LOHS. Se seleccionaron como predictores, en un primer bloque, variables como sexo, tiempo en la escuela y residencia (interno/externo). En un segundo bloque, las variables habilidades sociales apropiadas y asertividad inapropiada. En un tercer bloque, las variables moleculares (habilidades verbales y el lenguaje corporal). En un cuarto bloque, habilidades más molares (habilidades de cooperación, habilidades de juego, asertividad, expresión de emociones y habilidades de clase).

Análisis de regresión múltiple jerárquica para la variable dependiente interacciones individuales

En los cuadros 6 y 7 se presentan los coeficientes y el resumen del modelo de regresión.

Cuadro 6. Coeficiente de regresión y estadísticos de colinealidad

Modelo		COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	SIG.	ESTAD. DE COLINEAL.	
		B	Error típico	Beta			Toleranc.	FIV
1	Constante	,102	1,399		,073	,942	-2,779	2,984
	TIEMUNOAUNO	,969	,397	,438	2,439	,022	,151	1,788
2	Constante	-,442	,958		-,462	,648	-2,420	1,535
	TIEMUNOAUNO	,615	,278	,278	2,209	,037	,040	1,190
	EMUNOAUNO							
	HABILIDADES VERBALES	,524	,096	,688	5,465	,000	,326	,721
3	Constante	,078	,826		,094	,926	-1,630	1,786
	TIEMUNOAUNO	,256	,260	,116	,984	,335	-,282	,794
	HABILIDADES VERBALES	,401	,089	,527	4,494	,000	,217	,586
	COOPERACIÓN	,333	,102	,422	3,253	,004	,121	,545

a. Variable dependiente: UNOAUNO.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 7. Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍPICO ESTIMACIÓN	ESTADÍSTICO DE CAMBIO	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	G1	G2	Sig. del cambio en F	DURBAN-WATSON
1	,438(a)	,192	,160	,67755	,192	5,950	1	25	,022		
2	,800(b)	,640	,610	,46158	,448	29,869	1	24	,000		
3	,868(c)	,754	,721	,39019	,113	10,584	1	23	,004	1,349	

a. Variables predictivas: (constante) TIEMUNO.

b. Variables predictivas: (constante) TIEMUNO, HVERB.

c. Variables predictivas: (constante) TIEMUNO, HVERB, COOPER.

d. Variable dependiente: UNOAUNO.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el cuadro 6, cuando se introduce el primer bloque de variables, la única que entra en la ecuación es el tiempo en la escuela, lo que contribuye de forma significativa a la predicción de la variable dependiente. El porcentaje de la varianza explicada por esta variable (R²), sin embargo, es muy pequeño, tan solo de 16 por ciento. Al introducir el segundo bloque, no entran en la ecuación ninguna de las variables ponderadas mediante la MESSY en ninguno de sus formatos. Finalmente, cuando se introduce el tercer bloque, en un primer paso entra en la ecuación la variable habilidades verbales, evaluada mediante la LOHS. Ambas variables explican el 61 por ciento de la varianza de la adecuación de la participación en actividades individuales. En un segundo paso entra en la ecuación la variable habilidades de cooperación y deja de ser significativa la variable tiempo en la escuela. Este modelo explica 72 por ciento de la varianza de la variable dependiente. Como se puede constatar en los cuadros, no se producen problemas de colinealidad.

Análisis de regresión múltiple jerárquica para la variable dependiente interacciones en pequeño grupo

En los cuadros 8 y 9 se presentan los coeficientes y el resumen del modelo de regresión.

Cuadro 8. Coeficiente de regresión y estadísticos de colinealidad

Modelo		COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	SIG.	ESTAD. DE COLINEAL.	
		B	Error típico	Beta		Toleranc.	FIV	
1	Constante	-,320	1,617		-,198	,845	-3,651	3,012
	TIEMPO ESCUELA PGR	1,097	,463	,429	2,371	,026	,144	2,050
2	Constante	-,828	1,233		-,671	,509	-3,373	1,718
	TIEMPO ESCUELA PGR	,719	,362	,281	1,989	,058	-,027	1,466
	HABILIDADES VERBALES	,534	,121	,622	4,401	,000	,284	,785
3	Constante	-,081	1,028		-,079	,938	-2,207	2,044
	TIEMPO ESCUELA PGR	,216	,326	,084	,661	,515	-,459	,891
	HABILIDADES VERBALES	,369	,109	,430	3,384	,003	,144	,595
	COOPERACIÓN	,453	,125	,507	3,611	,001	,193	,712

a. Variable dependiente: PGR.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 9. Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍPICO ESTIMACIÓN	ESTADÍSTICO DE CAMBIO	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Gl1	Gl2	Sig. del cambio en F	DURBAN-WATSON
1	,429(a)	,184	,151	,76964	,184	5,624	1	25	,026		
2	,740(b)	,548	,511	,58435	,365	19,368	1	24	,000		
3	,844(c)	,712	,674	,47687	,163	13,039	1	23	,001	1,925	

a. Variables predictivas: (constante) TIEMPG.

b. Variables predictivas: (constante) TIEMPG, HVERB.

c. Variables predictivas: (constante) TIEMPG, HVERB, COOPER.

d. Variable dependiente: PGR.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro 8, cuando se introduce el primer bloque de variables, de nuevo la única que entra en la ecuación es el tiempo en la escuela, lo que contribuye de forma significativa a la predicción de la variable dependiente. La proporción de la varianza explicada por esta variable es de 15 por ciento. Al introducir el segundo bloque, tampoco entran en la ecuación ninguna de las variables evaluadas mediante la MESSY, en ninguno de sus formatos. Finalmente, cuando se introduce el tercer bloque, en un primer paso entra en la ecuación la variable habilidades verbales, evaluada mediante la LOHS. Ambas variables explican el 51 por ciento de la varianza de la adecuación de la participación en actividades individuales. En un segundo paso entra en la ecuación la variable habilidades de cooperación y deja de ser significativa la variable tiempo en la escuela. Este modelo explica 67 por ciento de la varianza de la variable dependiente. Como se observa en los cuadros, no se producen problemas de colinealidad.

Análisis de regresión múltiple jerárquica para la variable dependiente interacciones en gran grupo

En los cuadros 10 y 11 se muestran los coeficientes y el resumen del modelo de regresión.

Cuadro 10. Coeficiente de regresión y estadísticos de colinealidad

Modelo		COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	SIG.	ESTAD. DE COLINEAL.	
		B	Error típico	Beta		Toleranc.	FIV	
1	Constante	-,195	1,534		-,127	,900	-3,355	2,965
	TIEMPO ESCUELA GG	1,062	,450	,427	2,362	,026	,136	1,988
2	Constante	-1,865	1,025		-1,820	,081	-3,980	,249
	TIEMPO ESCUELA	,667	,296	,268	2,249	,034	,055	1,278
	LENGUAJE CORPORAL	,920	,152	,720	6,038	,000	,606	1,235
3	Constante	-1,808	,915		-1,976	,060	-3,701	,085
	TIEMPO ESCUELA GG	,585	,266	,235	2,194	,039	,033	1,136
	LENGUAJE CORPORAL	,621	,176	,486	3,519	,002	,256	,986
	HABILIDADES VERBALES	,352	,132	,369	2,666	,014	,079	,625
4	Constante	-1,439	,811		-1,775	,090	-3,120	,242
	TIEMPO ESCUELA GG	,334	,249	,134	1,342	,193	-,182	,851
	LENGUAJE CORPORAL	,482	,162	,377	2,980	,007	,147	,818
	HABILIDADES VERBALES	,293	,117	,308	2,505	,020	,051	,536
	COOPERACIÓN	,327	,115	,329	2,843	,009	,088	,565

a. Variable dependiente: GG. Fuente: elaboración propia.

Cuadro 11. Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍPICO ESTIMACIÓN	ESTADÍSTICO DE CAMBIO	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Gl1	Gl2	Sig. del cambio en F	DURBAN-WATSON
1	,427(a)	,182	,150	,85458	,182	5,578	1	25	,026		
2	,822(b)	,675	,648	,54953	,493	36,460	1	24	,000		
3	,867(c)	,752	,720	,49065	,077	7,105	1	23	,014		
4	,905(d)	,819	,786	,42902	,067	8,083	1	22	,009	2,034	

a. Variables predictivas: (constante) TIEMGG.

b. Variables predictivas: (constante) TIEMGG, LCORP.

c. Variables predictivas: (constante) TIEMGG, LCORP, HVERB.

d. Variables predictivas: (constante) TIEMGG, LCORP, HVERB, COOPER.

e. Variable dependiente: GG.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro 10, cuando se introduce el primer bloque de variables, de nuevo la única que entra en la ecuación es el tiempo en la escuela, lo que contribuye de forma significativa a la predicción de la variable dependiente. La proporción de la varianza explicada por esta variable es 15 por ciento. Al introducir el segundo bloque, tampoco entran en la ecuación ninguna de las variables evaluadas a través de la MESSY, en ninguno de sus formatos. Finalmente, cuando se introduce el tercer bloque, en un primer paso entra en la ecuación la variable lenguaje corporal, evaluada mediante la LOHS. Ambas variables explican 65 por ciento de la varianza de la adecuación de la participación en actividades individuales. En un segundo paso, en la ecuación entra la variable habilidades verbales. Este modelo de tres variables explica 72 por ciento de la varianza de la variable dependiente. Finalmente, en un tercer paso entra en la ecuación la variable habilidades de cooperación y deja de ser significativa la variable tiempo en la escuela. El modelo que incluye las variables lenguaje corporal, habilidades verbales y habilidades de cooperación explica 79 por ciento de la varianza de la variable adecuación de la participación en interacciones en gran grupo. Como se constata en los cuadros, no existen problemas de colinealidad.

CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo fue evaluar las habilidades sociales de los niños con discapacidad visual que acuden a una escuela especial y compararlas con las de sus iguales que acuden a una escuela regular, así como identificar en el grupo de alumnos con discapacidad visual aquellas variables que contribuyen en mayor medida a la participación en distintos tipos de actividades sociales, como son las interacciones individuales, en grupo pequeño y en gran grupo.

Los datos indican que no hay diferencias significativas entre los alumnos ciegos o con debilidad visual y sus iguales sin discapacidad. Este resultado difiere de los obtenidos por McGaha y Farran (2001) y D'Allura (2002), quienes sugieren que los niños con discapacidad visual (ceguera o baja visión) tienen dificultades para interactuar con otras personas. Si bien en la mayoría de los estudios revisados se han encontrado diferencias entre alumnos con y sin discapacidad visual, a favor de estos últimos, nuestros resultados indican que no existen tales diferencias. En este sentido, Raver (1987) destaca que no todas las personas con discapacidad visual presentan problemas de ajuste social. De igual modo, Van Hasselt, Hersen y Kazdin (1985) indican que no debe suponerse que las personas con discapacidad visual necesariamente tienen déficits en habilidades sociales. Nuestros resultados concuerdan, además, con los obtenidos por Caballo y Verdugo (2002) que prueban que no hay diferencias significativas entre los grupos en las medidas del autoinforme al comparar, en su estudio, a niños con discapacidad visual y niños sin discapacidad.

Para responder nuestra pregunta de investigación, se identifican, dentro del grupo de alumnos con discapacidad visual, aquellas variables que mejor explican la variabilidad de la adecuación en la participación en interacciones uno a uno, pequeño grupo y gran grupo. En concreto, cabe destacar la importancia de disponer de habilidades verbales y de cooperación adecuadas para sostener interacciones individuales eficaces. La presencia de discapacidad visual es un predictor significativo, especialmente en la participación individual y en pequeño grupo (Caballo y Verdugo, 2007).

En relación con las interacciones en pequeño grupo, como se ha podido comprobar en el segundo análisis de regresión realizado, las habilidades verbales y las de cooperación son, de nuevo, las más relevantes para que dichos encuentros sean adecuados. Estos resultados se respaldan por los encontrados por Caballo y Verdugo (2007). Otros autores ya han mostrado

los desafíos que tienen los niños con discapacidad visual cuando participan en actividades y juegos con sus compañeros (Rettig, 1994; Skellenger y Hill, 1994) y el importante papel que desempeña la discapacidad visual en la adquisición y refinamiento de habilidades que son relevantes para participar en conversaciones e interacciones individuales (Erwing, 1993).

En cuanto a las interacciones en gran grupo, el lenguaje corporal, las habilidades verbales y de cooperación son las que predicen de modo significativo la adecuación de los encuentros en gran grupo. Los resultados son similares a los del estudio de Caballo y Verdugo (2007), quienes infieren que las habilidades verbales y el lenguaje corporal contribuyen más a la calidad de las interacciones sociales entre los niños.

Por último, como se desprende de los datos descriptivos, los niños con discapacidad visual obtienen bajas puntuaciones en distintos componentes molares y moleculares de habilidades sociales. Estos datos son similares a los asentados en numerosas investigaciones que indican que las personas con discapacidad visual presentan limitaciones en sus repertorios de habilidades sociales, verbales y no verbales (Van Hasselt et al., 1983; Van Hasselt et al., 1985; Caballo y Verdugo, 2002).

Es preciso indicar que los resultados de este estudio se basan en una muestra muy reducida de personas con discapacidad visual. Por esta razón, aconsejamos tomarlos con precaución, ya que el reducido tamaño de la muestra limita la posibilidad de utilizar pruebas estadísticas de mayor potencia, así como la generalización de los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (1996). Lista de observación de las habilidades sociales para niños ciegos y con discapacidad visual. En M. A. Verdugo y C. Caballo. *Desarrollo de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con discapacidad visual integrados en colegios ordinarios*. Investigación financiada por la ONCE. Convocatoria 1991.
- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (2002). *Evaluación e intervención en habilidades sociales con alumnos con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (2007). Social skills assessment of children and adolescents with visual impairment: identifying relevant skills to improve quality of social relationships. *Psychological Reports*, 100(3-suppl), 1101-1106.
- Cattell, R. B. (1988). The meaning and strategic use of factor analysis. En J. R. Nesselroade y R. B. Cattell (eds.). *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 131-203). Plenum Press.
- Cutts, S., y Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 127-141. DOI: 10.1080/13668250020054440
- D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(8), 576-584.
- Delgado, A.; Gutiérrez, M., y Toro, S. (1994). Desarrollo cognitivo y discapacidad visual. En M. Bueno y S. Toro (coords.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 97-115). Ediciones Aljibe.
- Elliot, S., y Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide*. Pro-Ed.
- Erwing, E. J. (1993). *Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87(5), 138-142.
- Gresham, F. (1982). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139-176. DOI: 10.3102/00346543051001139
- Gresham, F.; Elliot, S., y Black, F. (1987). Teacher-rated social skills of mainstreamed mildly handicapped and nonhandicapped children. *School Psychology Review*, 16(1), 78-88.
- Helsel, W. J., y Matson, J. L. (1984). The assessment of depression of children: the internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy* (22), 289-298.
- Ipiña, M. J.; Molina, L., y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2468/2417>
- Kekelis, L. S. (1992). Peer interactions in childhood: the impact of visual impairment. En S. Z. Sacks, L. S. Kekelis y R. J. Gaylord Ross (eds.). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies* (pp. 13-35). AFB Press.
- Matson, J. L.; Rotatori, A. F., y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340. DOI: 10.1016/0005-7967(83)90001-3
- Maurice, J. E. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. DOI: 10.2307/1593632
- McGaha, C., y Farren, D. (2001). Interactions in an inclusive classroom: the effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(2), 80-94.

- Méndez, F. X.; Hidalgo, M. D., e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(1), 30-42. DOI: 10.1027//1015-5759.18.1.30
- Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Martínez Roca.
- Ochaita, E., y Espinosa, M. A. (2004). Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 213-238). Alianza Editorial.
- Raver, S. A. (1987). Training blind children to employ appropriate gaze direction and sitting behavior during conversation. *Education and Treatment of Children, 10*(3), 237-246.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 88*(5), 410-420.
- Sacks, S. Z., y Silberman, R. K. (2000). Social skills. En A. J. Koenig y M. C. Holbrook (eds.). *Foundations of education second edition. Volume 11: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. American Foundation for the Blind.
- Skellenger, A.C., y Hill, E.W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 88*(5), 433-445.
- Spence, S. H., y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence of children: an evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment (12)*, 317-336.
- Van Hasselt, V. B.; Hersen, M.; Kazdin, A. E.; Simon, J., y Mastantuono, A. (1983). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 77*(5), 199-203.
- Van Hasselt, V. B.; Kazdin, A. E.; Hersen, M.; Simon, J., y Mastantuono, A. K. (1985). A behavioral analytic model of assessing social skills in blind adolescents. *Behavior Research and Therapy, 23*(4), 395-405.
- Van Hasselt, V. B.; Hersen, M., y Kazdin, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually handicapped adolescents. *Behavior Research and Therapy, 23*(1), 53-63.