

104
2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

**ELABORACION DEL MANUAL DE PRACTICAS DE
EDUCACION ESPECIAL A PARTIR DE LA
TECNICA DE ANALISIS DE CONTENIDO.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MARIA EUGENIA MARTINEZ COMPEAN

México, D. F.

1 9 8 5



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

PAGINA

PRIMERA PARTE

INTRODUCCION. 1

CAPITULO I.

DESCRIPCION DEL DESARROLLO DEL SISTEMA DE
PRACTICAS DEL AREA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

Antecedentes.	7
Modelo de Prácticas Unitarias	12
Modelo de Prácticas por Bloques	15
Modelo de Prácticas Autocontenidas	19
Modelo de Prácticas Integrales y Unitarias	23
Características Generales de las Prácticas de Educación Especial	28

CAPITULO II.

ELABORACION DEL MANUAL

Primera Sección.

Estrategia empleada para la elaboración del
manual.

a) Planeación	34
b) Confección	39
c) Validación	40
d) Resultados y Ajustes	42

PAGINA

Segunda Sección.

TECNICA DE ANALISIS DE APRENDIZAJE
DE CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS

Descripción	51
Ejemplo	59
DISCUSION Y CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFIA	87
APENDICE	89

SEGUNDA PARTE.

PRESENTACION	100
CAPITULO I.	
ETAPA DE DIAGNOSTICO	106
CAPITULO II.	
ETAPA DE PROGRAMACION	211
CAPITULO III	
ETAPA DE INTERVENCION	277
CAPITULO IV	
ETAPA DE EVALUACION FINAL	287
CAPITULO V	
ETAPA DE COMUNICACION	306

INTRODUCCION.

La formación práctica de campo constituye un aspecto primordial en la capacitación de todo profesional, pues permite a través de programas bien estructurados, ubicar progresivamente al estudiante en las situaciones reales que habrá de afrontar al egresar de la institución escolar, facilitando de esta manera la transferencia de conocimientos y habilidades adquiridos en el ámbito a las situaciones laborales.

Sin embargo, a pesar de dicha importancia, es común encontrar que en la mayoría de los planes de estudio de las carreras profesionales, se confiere una mayor relevancia a la formación teórica olvidándose de la importancia que reviste la capacitación en escenarios naturales.

No obstante, se han desarrollado diversos sistemas de prácticas de campo cuyo funcionamiento está determinado por las características del ambiente en que se realizan, de los alumnos que las ejercen y del avance teórico metodológico de la profesión de que se trate.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, como en muchas otras, se han desarrollado diferentes sistemas de prácticas que pretenden cumplir con este importante cometido.

Dentro de dicha Facultad el área de Psicología Educativa puso en marcha, desde 1977, un Sistema de Prácticas de Campo que tiene como propósito fundamental: integrar la formación de los estudiantes y el servicio a la comunidad; única forma de que el estudiante conozca la realidad del desempeño profesional y de la problemática de su área de trabajo.

Al tratar de armonizar la formación con el servicio, se in-

volucran una serie de procesos que requieren de una coordinación entre los servicios prestados y los programas educativos, a fin de que ambas partes del programa se refuercen.

Al respecto la Coordinación de Prácticas de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología ha desarrollado diferentes mecanismos con el afán de mejorar y optimizar el Sistema de Prácticas de Campo. Entre algunos de ellos está el desarrollar programas para cada uno de los tipos de prácticas que abarca el sistema, la creación de material didáctico, la capacitación de los instructores, el establecimiento de convenios de mutuo beneficio con distintas instituciones de salud pública destinadas a la atención de problemas de área de educación especial, en las que sea factible dar un servicio completo en tanto que se resuelvan problemas.

La impartición de las prácticas en los ocho años que tiene desde que éstas se iniciaron, ha dejado un cúmulo de experiencias, las cuales han permitido, entre otras cosas, detectar una serie de necesidades y carencias que presenta el sistema de prácticas.

Algunas de ellas son las siguientes:

- La formación con la que los estudiantes llegan al área de psicología educativa no resulta tan sólida como es de esperarse; carecen de muchos de los repertorios que se supone debe poseer. Esto -la falta de habilidades y conocimientos- se ha podido constatar a través de las pre-evaluaciones realizadas por la coordinación al inicio de cada semestre.

- Además el hecho de que las prácticas se impartan sólo con relativa correspondencia temporal con los contenidos teóricos, ha contribuido a agudizar el problema antes mencionado. Por lo tanto, existe la necesidad de dotar a los alumnos de los repertorios indispensables para un buen desempeño en los escenarios de prácticas.

- Existe también la preocupación por parte de los instructores, acerca de la unificación de criterios, de la forma de impartición de las prácticas -contenidos de éstas, criterios de eficacia de los productos solicitados a los alumnos, formas de evaluación, etcétera- para guiar su trabajo de manera más efectiva y homogénea.

- El análisis de las evaluaciones del sistema de prácticas que a través de cuestionarios aplicados a los alumnos se ha realizado, nos ha permitido detectar que uno de los aspectos más vulnerables de las prácticas desde el punto de vista de los alumnos, es la falta de material didáctico. La mayoría de los alumnos opinó que hacía falta material que proporcionara información relevante acerca del trabajo a realizar en el escenario de prácticas, y que las cartas descriptivas de los programas de prácticas eran insuficientes para guiar su trabajo.

Los factores antes citados condujeron a que la Coordinación de Prácticas tomara la iniciativa de impulsar la elaboración de materiales didácticos en general y de manuales operativos para guiar el trabajo a realizar en cada uno de los diferentes tipos de prácticas.

Aunque en el campo referente a la educación especial (que es una de las prácticas que se imparten en el área educativa), se dispone de gran cantidad de información acerca del tema y de las técnicas específicas que pueden emplearse en cada una de las etapas que comprenden el trabajo de prácticas, consideradas éstas aisladamente, sin embargo, se cuenta con poca información acerca de la forma en que dichas técnicas pueden integrarse para conformar un plan o estrategia general de trabajo acorde a las necesidades de las prácticas de educación especial. De hecho, virtualmente no existe información de este tipo que pueda ser directamente aplicada en el trabajo que entraña la práctica antes citada.

Por esta razón, se decidió elaborar un manual cuyo contenido incluyera, por un lado, la información y actividades necesarias para que el estudiante desarrollara de manera adecuada su trabajo en el escenario de prácticas y por el otro, la estrategia general de trabajo que guiara las actividades para cada una de las etapas que conforman la práctica: Diagnóstico, Programación, Intervención, Evaluación y Comunicación.

Aunque para muchas personas el término manual implica una serie de recomendaciones que deben seguirse al pie de la letra, ésta no es la connotación que se le pretende dar al manual, producto del presente trabajo de tesis.

En este contexto, el manual es concebido como un instrumento que permita guiar de manera general las actividades de los alumnos, sin pretender en ningún momento que se utilice como un recetario que deba seguirse obligatoriamente. Permite pues, que el alumno elija la aproximación teórica, instrumentos de evaluación, materiales, etcétera, que mejor maneje y que considere más adecuados al caso a tratar.

El manual fue elaborado tomando en cuenta los repertorios con los que llegan los estudiantes a las prácticas; con base en las necesidades expresadas por los instructores y en las de las prácticas mismas, es decir, se trató de que el texto fuera lo suficientemente operativo y extensivo para que pudiera ser usado en cualquiera de las instituciones que fungen como centros de prácticas de educación especial.

De ninguna manera se pretende que el manual se convierta en objeto de estudio o libro de texto de las prácticas ya que esto sería totalmente inadecuado, el que no se haga así dependerá en mucho del manejo y empleo que el instructor haga de él.

El objetivo de este trabajo fue el de elaborar un manual para las prácticas de educación especial. El trabajo que aquí se presenta consta de dos partes: en la primera se reporta la forma de elaboración del manual, y en la segunda parte se presenta el manual de apoyo para las prácticas de campo de educación especial.

La primera parte -Reporte de la forma de elaboración del

manual- consta de 2 capítulos:

En el capítulo uno se hace una breve descripción cronológica del desarrollo de las diferentes modalidades, con las que el sistema de prácticas ha operado desde que se inició hasta la actualidad, con el propósito de proporcionar al lector un contexto en el cual ubicar el trabajo realizado.

El capítulo dos está conformado por dos secciones, en la primera de ellas se describe la estrategia general seguida para la elaboración del manual. Dicha estrategia comprende 4 fases: planeación, confección, validación y ajuste, las cuales son explicadas. En la segunda sección de este capítulo se describe la técnica de análisis de aprendizaje de conceptos y procedimientos, la cual sirvió como fundamento para la elaboración del manual, asimismo se incluye un ejemplo de la forma en que la técnica fue empleada.

Se presenta una sección de discusión y conclusiones, en ella se exponen los problemas y limitaciones que se presentaron en la elaboración del manual, también se muestran las perspectivas de trabajo, así como las sugerencias tanto para el uso del manual como para la elaboración de trabajos iguales o similares al que aquí se presenta.

Se incluye un apéndice en el que se agrupan los cuestionarios empleados para realizar la validación externa.

Por último, se presenta la bibliografía que fue consultada para la elaboración del trabajo.

La segunda parte -manual de apoyo para las prácticas de campo de educación especial- está conformada por el manual el cual será distribuido a los alumnos; éste incluye:

- Una presentación, en la cual se plantean los propósitos del manual, sugerencias para su empleo y una breve explicación de la forma en que operan las prácticas de educación especial.

- Cinco capítulos, los cuales corresponden a cada una de

las etapas en que está dividido el trabajo de prácticas de educación especial (diagnóstico, programación, intervención, evaluación y comunicación). En cada uno de ellos se presentan los objetivos que se persiguen, el tipo de actividades que se realizan, se proporcionan lineamientos para la elaboración de los productos que en cada etapa deben confeccionar los estudiantes, así como una sección de bibliografía para que sea consultada por los lectores del manual y puedan ampliar los diferentes temas.

CAPITULO I

DESCRIPCION DEL DESARROLLO DEL SISTEMA DE
PRACTICAS DEL AREA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, aunque el plan de estudios contempla la realización de prácticas casi desde los primeros semestres de la carrera, éstas se han circunscrito, en la mayoría de los casos, al ámbito de la propia facultad, limitando con esto la oportunidad de que el estudiante no solamente conozca, sino que desarrolle, aplique y evalúe estrategias para la solución de problemas propios de la disciplina, en el ámbito real de trabajo.

En la mayoría de las ocasiones en que se han realizado prácticas en escenarios naturales, externos a la facultad, éstas han sido conducidas de manera autónoma por cada profesor, quien tradicionalmente ha determinado los escenarios, problemas y mecanismos de trabajo, según su propio interés y contactos profesionales. Este tipo de conducción ha manifestado, entre otros los siguientes inconvenientes:

a) No todos los profesores de una asignatura tienen acceso a instituciones y/o pacientes, y si cuentan con ellos suelen ser diferentes de los que disponen el resto de profesores de la misma asignatura. Por ello la preparación de los estudiantes ha resultado heterogénea.

b) Normalmente el profesor de teoría no se ha preocupado por capacitar debidamente en un sentido práctico, al estudiante que enfrenta situaciones naturales, por otra parte, raramente se ha preocupado por dotar a la práctica de un programa estructurado que guíe apropiadamente las actividades del estudiante.

c) El trabajo de prácticas se ha cubierto mediante la simple observación en escenarios naturales, o peor aún, con la realización de un trabajo bibliográfico; esto se ha debido a la carencia de directrices que uniformen la concepción de la práctica en general y/o para una asignatura.

d) No se ha contado con personal académico que supervise

las actividades del estudiante en el escenario de prácticas, ocasionando esto descontrol, falta de interés y seriedad en el trabajo por parte del mismo estudiante.

Es evidente, por tanto, la dificultad que implica la creación, organización y funcionamiento de un sistema de prácticas de campo, que permita la capacitación y entrenamiento del estudiante en habilidades y destrezas para la solución de problemas, que en un futuro constituirán su campo de acción como profesionista; es especialmente difícil que dicha preparación corresponda fielmente a la realidad profesional que les aguarda.

Algunos de los problemas en el diseño de sistemas de prácticas de campo, son los siguientes:

1) Inadecuados programas prácticos. Aguilar (1976) señala que la calidad de los programas de entrenamiento práctico es, en la mayoría de los casos, inferior a la de los programas teóricos. Además, en gran número de ocasiones ni siquiera existen programas sistemáticos para capacitar al estudiante en la ejecución de las tareas y actividades terminales de la carrera, pues no se tiene claro cuales son las tareas básicas que debe poder realizar el egresado, lo que impide el diseño de programas prácticos.

2) Carencia de escenarios. El Mtro. Aguilar apunta a este respecto (ibíd), que existen dificultades para contar con ciertas instalaciones o instituciones que den facilidades para que los egresados puedan participar en las actividades y tareas propias de la institución, cubriendo así sus prácticas.

3) Escasez de recursos humanos y materiales. La formación de tipo práctico recibe menos atención y cuenta con menos recursos tanto humanos como materiales, que la enseñanza teórica.

Sin embargo, a pesar de las dificultades antes señaladas, en el área de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM, se han buscado alternativas que permitan dar una real formación práctica a los estudiantes de dicha especialidad.

Desde que en 1971 se crearon para la carrera de Psicología de la UNAM áreas de especialización, entre ellas la de Psicología Educativa, se contempla en el plan de esta última -según el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM, capítulo lo. artículo 2, 15, 16 y 17 apartados a y b- que 11 de las 15 asignaturas requieren del cumplimiento de actividades de tipo práctico para su acreditación.

Según dicho reglamento, la acreditación de las asignaturas así como su valor crediticio, está integrado por la calificación de teoría y práctica. De esta forma, cada hora-semana de teoría equivale a 2 créditos, y cada hora semana de práctica a un crédito; con base en esta disposición el currículum del área se encuentra constituido de la siguiente manera:

CLAVE	ASIGNATURA.	HORAS		CREDI TOS
		TEORIA	PRACTICA	
093	Consejo Educacional	2	2	6
094	Central Operante en A.E.I.	2	4	8
098	Central Operante en A.E.II.	2	4	8
155	Diseño y Análisis de Inv. Educ.	3	2	8
189	Educación Especial.	2	2	6
198	Educación Primaria y Preescolar.	3	2	8
588	Orientación Vocacional y Escolar.	2	2	6
643	Psicología Social de la Educación.	3	0	6
654	Psicología Pedagógica I.	2	0	4
660	Psicología Pedagógica II.	2	0	4
820	Teoría Psicológica de la Instruc.	3	0	6
824	Tecnología de la Educación I.	3	2	8
825	Tecnología de la Educación II.	3	2	8
826	Tecnología de la Educación III.	3	2	8
827	Técnicas de Evaluación en la Educ.	3	2	8

Inicialmente la capacitación práctica de las materias que así lo requerían estaba a cargo del mismo maestro que impartía la materia teórica; en la mayoría de los casos, las prácticas se acreditaban con la elaboración de un trabajo eminentemente teórico de recopilación bibliográfica y en otras ocasiones se realizaban visitas "de observación" a diferentes instituciones, como resultado de las cuales el estudiante elaboraba un informe de lo que había

observado. La posibilidad que el estudiante tenía de desarrollar habilidades para la solución de problemas en -esta forma de acreditación- era virtualmente nula.

Para cubrir las diferencias que en el área de Psicología Educativa se presentaban en cuanto a la formación práctica de los estudiantes, el Maestro Javier Aguilar, entonces Jefe del Departamento de dicha área, diseñó el primer modelo de prácticas de campo, colaborando para su implementación un grupo de profesores de la coordinación de Psicología Aplicada y del Departamento de Educativa.

MODELO DE PRACTICAS DE CAMPO.

El modelo inicial de prácticas de campo proponía "integrar las tareas de servicio, enseñanza e investigación, de tal manera que se logre que el programa de entrenamiento sea del más alto nivel, evitando su degradación en ejercicios, experimentos o tareas rutinarias" (Aguilar 1976).

La integración de estas tareas implicaba que la capacitación del estudiante se realizara simultánea a la prestación de un servicio a la comunidad.

Para desarrollar el modelo de prácticas se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Las habilidades a ser entrenadas por el estudiante.
2. Las características de las instituciones en las que se permitiera que los estudiantes realizaran las prácticas.
3. Los recursos humanos necesarios.
4. La disponibilidad de un horario para las prácticas.
5. La naturaleza de los objetivos a lograr con el modelo de prácticas de campo.

Con respecto a las habilidades a ser entrenadas, se selec-

cionaron las que:

- a) fueran prioritarias para la adecuada intervención en diversos escenarios educativos.
- b) cubrieran la demanda del servicio profesional.
- c) correspondieran a las necesidades que presenta el plan de estudios del área, en sus aspectos académicos y de organización,

En este sentido, las actividades prácticas estaría determinadas en gran parte, por los contenidos de las materias teóricas que requerían de la práctica, del semestre lectivo en el que se impartieran y de la duración de éste.

En cuanto a las instituciones, se establecerían convenios de cooperación entre la facultad y las instituciones que presentarían las características y requerimientos de las prácticas, tales como que prestaran servicios a comunidades necesitadas en el área de salud y/o educación, que dispusieran de espacio y sujetos para trabajar y que estuvieran cercanas a la universidad.

Para satisfacer la demanda de profesores que el modelo de prácticas requería, se reclutarían candidatos interesados en acreditar su servicio social, ya que no se disponía de suficientes recursos económicos para la apertura de nuevas plazas para contratar profesores; dichos candidatos serían previamente capacitados y asesorados en el desempeño de su labor.

En cuanto al horario, se determinó que aproximadamente la mitad del horario escolar (12 horas semanales) se dedicarían a las prácticas de campo; estas 12 hrs. se distribuirían de tal manera que los alumnos pudieran asistir a prácticas 4 días de la semana (esta disposición debería ser igual para los dos turnos).

Los objetivos que este modelo de prácticas propone, son los siguientes:

- 1) Capacitar a los estudiantes en habilidades específicas que le permitan desenvolverse en el campo de acción de la psicología

gía educativa.

- 2) Prestar un servicio a comunidades necesitadas.
- 3) Difundir y promover el trabajo del psicólogo y dar una nueva imagen de él.
- 4) Realizar actividades de investigación en el campo educativo.

Una vez determinados cada uno de los puntos anteriormente descritos, y con las implicaciones que tiene el iniciar una nueva experiencia educativa; el modelo de prácticas de campo del área de psicología educativa se puso en marcha en el ciclo lectivo 77/1 (octubre de 1976). Desde entonces a la fecha, el sistema de prácticas ha sufrido modificaciones y adaptaciones que se han realizado para satisfacer, por un lado las necesidades surgidas (de las instituciones, de los estudiantes, de los instructores, de la misma coordinación, etc.), y por otro lado, con el afán de mejorar la captación práctica de los estudiantes.

En el desarrollo del sistema de prácticas se pueden distinguir 4 períodos; el paso de uno a otro entraña la modificación de uno o varios aspectos sustanciales del modelo hasta entonces vigente. Por ejemplo, los tipos de prácticas que se imparte, la duración de éstos, la forma en que se acreditan los núcleos de participación del estudiante en el trabajo de prácticas, etc.

A continuación, se describen de manera general los 4 períodos a los que se hace mención. Es necesario, sin embargo, señalar que dentro de cada uno de estos períodos han existido algunas variaciones que no serán detalladas aquí debido a que ello rebasa los fines de este trabajo.

1er. Período: Modelo de Prácticas Unitarias.

Este primer período abarca del semestre lectivo 77/1 al 78/2.

En el primer semestre en que se impartieron las prácticas de campo del área de educativa, se conformaron dos tipos de prácticas

-de acuerdo a las características de las instituciones de que se disponía- las de educación preescolar para el turno matutino y las de educación primaria para el turno vespertino. Las primeras se realizaron en guarderías y estuvieron coordinadas por el Lic. Jorge Martínez Stack. Los alumnos de estas prácticas aplicaron programas para enseñar a los niños conductas básicas, preacadémicas y sociales. Las prácticas de educación primaria estuvieron coordinadas por el Mtro. Javier Aguilar, estas se realizaron en escuelas primarias oficiales, en las cuales los estudiantes atendieron a los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Se asistía a las instituciones en grupos de aproximadamente 10 estudiantes, asesorados y coordinados por un instructor (Aguilar 1976).

El cursar y acreditar cualquiera de los dos tipos de prácticas, brindaba al alumno la posibilidad de cubrir el requisito - práctico de todas las materias que estuviera cursando en el semestre.

Las prácticas programadas para el segundo semestre del mismo ciclo escolar (77/2), correspondían a educación especial y educación media y superior. El curso de estas prácticas se vió alterado debido a la huelga que paralizó en un inicio a la Facultad de Psicología y posteriormente y por razones distintas, a toda la comunidad universitaria.

Durante la huelga se realizó el cambio de administración de la Facultad de Psicología, quedando en la jefatura del área educativa la Mtra. Dolores Mercado.

Esta nueva administración brindó el apoyo para que se continuará con el proyecto de prácticas de campo iniciado apenas un semestre antes por el Mtro. Javier Aguilar.

Al reanudarse las actividades, se continuó con las prácticas que se tenían planeadas: las de educación especial y las de educación media y superior.

En el siguiente ciclo escolar (78/1 y 78/2) se abrieron en cada semestre 4 tipos de prácticas: a) educación especial, las cuales se realizaron en instituciones dedicadas a prestar servicios en esta área; b) educación primaria y preescolar, se llevaron a cabo en escuelas primarias oficiales; c) educación media y superior, se realizaron en diferentes Facultades de la UNAM; d) orientación vocacional se llevaron a cabo en escuelas preparatorias. Cada uno de estos tipos de prácticas agrupaba diferentes programas referentes a los contenidos de las materias teóricas. Por ejemplo, la práctica de educación especial agrupaba los programas de las materias de control operante en ambientes educativos II y educación especial. De esta forma, el estudiante elegía el tipo de práctica que correspondiera con las materias teóricas que estuviera cursando. Cada tipo de prácticas, en este período duraba un semestre.

En este mismo período, se creó la Coordinación de Prácticas del área de Educativa, la cual estaba encargada de organizar y coordinar todo el trabajo relacionado con las prácticas. Las personas que en un principio estuvieron a cargo de la coordinación, fueron la Mtra. Carmen Blanco, la Lic. Maribel Delsordo, y la Mtra. Rebeca Zimmerman, laborando las tres conjuntamente en un período inicial, pasado el cual la coordinación quedó a cargo exclusivamente de la Mtra. Zimmerman.

Durante este período, se iniciaron una serie de actividades que hasta la fecha no han desaparecido y que han contribuido a la consolidación del sistema de prácticas; entre algunas de ellas se pueden mencionar las siguientes:

- Para guiar las actividades tanto de los estudiantes como de los instructores en los escenarios de prácticas, se han elaborado programas en los que se presentan una serie de sugerencias acerca del comportamiento que deben observar los alumnos en las instituciones, y se plantean las actividades que se realizan en éstas.

- Con el objeto de actualizar y mejorar la preparación de los instructores encargados de impartir las prácticas, se han organizado seminarios semanales sobre temas que apoyen su desempeño en las prácticas.

- Con el propósito de evaluar y realimentar el sistema de practicas, corrigiéndolo y reorientándolo, se elaboran cuestionarios que se aplican tanto a los alumnos como al personal de las instituciones en las que se llevan a cabo las prácticas.

- Otra actividad que se inició en este período fue la realización de una mesa redonda, en donde los alumnos han expuesto, al finalizar el semestre, los mejores trabajos realizados durante las prácticas. Esta actividad pretende cubrir 4 funciones: a) capacitar al estudiante para participar en este tipo de eventos; b) que los estudiantes e instructores conozcan el tipo de trabajo realizado en diversos escenarios; c) servir de estímulo a los estudiantes y d) propiciar el intercambio de ideas y opiniones al respecto de las prácticas.

2do. Período: Modelo de Prácticas por Bloques

Este segundo período abarca desde el ciclo lectivo 79/1 hasta el 80/2.

Ante la necesidad de establecer prácticas para todas las materias del área que así lo requerían, de evitar el desarrollo de programas de prácticas aislados (lo cual impide la integración de conocimientos que en este nivel es deseable) y con base en los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas; se efectuaron modificaciones en el sistema de prácticas; simultáneamente con esto, se llevaron a cabo transformaciones en lo concerniente a las materias teóricas del área.

Dichas modificaciones consistieron en distribuir las 15 asignaturas que contempla el plan de estudios del área, en los tres semestres que le corresponden a ésta (ya que hasta entonces no se tenía determinado en que semestre debía impartirse cada asignatura). La distribución se llevó a cabo tomando en cuenta los siguientes criterios: a) seriación entre los contenidos, b) aspectos de integración de conocimientos y c) la demanda académica para cada semestre (1).

A este respecto, el Mtro. Javier Aguilar (op.cit) señala:

"En lo que toca a su influencia sobre el curriculum del área, el sistema de prácticas puede ayudar a percibir las limitaciones y deficiencias de los contenidos actuales, la necesidad de incluir nuevos conocimientos, organizar y secuenciar los contenidos en forma más apropiada, etc. De esta manera el curriculum sería retroalimentado continuamente por las necesidades y problemas enfrentados en las prácticas de campo".

Esta modificación al curriculum permitió implementar el "Modelo de prácticas por bloques", el cual fue presentado por la Mtra Dolores Mercado, Jefa del Departamento de educativa, y por la Lic. Patricia Shepard B. Coordinadora de las prácticas, para su aprobación ante el H. Consejo Técnico, en febrero de 1979.

El sistema de prácticas por bloques proponía "especificar contenidos particulares pero independientes entre dos o mas asignaturas que se imparten de manera simultánea en una misma institución o centro de prácticas. (1).

Es decir, de acuerdo a la distribución que se hizo de las asignaturas, se organizaron grupos de materias afines que requerían práctica para su acreditación, en cada uno de los semestres.

(1) Programa de Prácticas del área de Educativa. Documento presentado al H. Consejo Técnico por la Mtra. Dolores Mercado y la Lic. Patricia Shepard.
(1) Op.Cit.

De esta manera, se formaron 4 grupos o bloques de materias. De acuerdo a los contenidos de cada grupo se determinaron las instituciones en las cuales se impartirían las prácticas correspondientes.

Con base en el análisis de los programas teóricos y tomando en cuenta las características de los centros de prácticas y la demanda que estos presentaban, se elaboraron los programas de prácticas, en los cuales se establecían objetivos particulares para cada asignatura y objetivos generales para cada bloque.

La organización de los bloques quedó constituida de la siguiente manera:

Semestre Non (7° y 9°)

Bloque A

Educación primaria y preescolar

Control Operante I

Tecnología Educativa I

Bloque B

Consejo Educativo

Diseño y Análisis de investigación educativa

Orientación Vocacional y escolar.

Semestre Par (8°)

Bloque A

Educación especial

Control Operante II

Bloque B

Tecnología Educativa II

Tecnología Educativa III

Técnicas de evaluación en la educación

"Las prácticas del semestre non:

Las del Bloque "A" se realizaron en escuelas primarias ofi-

ciales de la SEP. El objetivo de este bloque era situar al alumno dentro de la problemática educativa del país a nivel de la educación básica.

Las prácticas del bloque "B" se llevaron a cabo en diferentes planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y escuelas secundarias oficiales. El objetivo de este bloque era familiarizar al estudiante con la problemática que presentan las escuelas de educación media y superior.

Las prácticas del semestre Par :

Bloque "A" se impartían en instituciones del gobierno dedicadas a la rehabilitación y a la educación especial. El objetivo general respectivo, era que el alumno diagnosticara, diseñara y aplicara un programa a niños que presentaran diversas atipicidades.

Bloque "B" se impartía en la propia facultad, el propósito era que el estudiante manejará técnicas de enseñanza a nivel medio y superior. (1)

Cada bloque tenía una duración de aproximadamente 8 semanas (que correspondían a la mitad del semestre), lo cual permitía que el estudiante tuviera la posibilidad de cursar los 4 bloques en dos semestres.

En este mismo período se experimentó en el semestre 80/1 una variante del modelo de bloques, debido a que los alumnos manifestaban no disponer de tiempo suficiente para concluir los programas que habían diseñado y se encontraban aplicando. Se buscó entonces la forma de que no se interrumpiera el trabajo a mitad del semestre, sino que se continuara a lo largo de éste y que al mismo tiempo se pudieran cursar los dos bloques que se impartían en cada semestre. La forma en que se resolvió fue a través de los bloques simultáneos, esto es, los estudiantes asistían 2 veces a la semana a uno de los bloques y los otros dos días a otro bloque.

A pesar de que este modelo de prácticas tenía la virtud de ser

(1) op. cit.

comprehensivo, (ya que permitía al alumno enfrentarse a las diferentes modalidades de prácticas), las experiencias que de esta variante se obtuvieron no fueron satisfactorias ya que siguió resultando insuficiente el tiempo de que se disponía para la realización del trabajo de prácticas, se perdía continuidad en este y resultaba muy pesada la carga de trabajo tanto para los alumnos como para los instructores.

Ante la imposibilidad de contar con una práctica para cada una de las materias que así lo requerían, y con la evidencia de que en la práctica profesional no es posible encontrar casos particulares que correspondan a una Asignatura se estudió la forma de integrar las prácticas de tal manera que satisficieran por un lado la demanda de servicio y por el otro al curriculum del área.

Hacia finales de la administración de la Mtra. Dolores Mercado, el grupo de instructores junto a la Lic. Patricia Shepard coordinadora de las prácticas- comenzaron a trabajar en un proyecto de sistematización y estructuración del sistema de prácticas, del cual se obtuvieron una serie de datos en los que se especificaban las tareas y habilidades necesarias en cada materia que requería práctica. Esto dio lugar al agrupamiento de materias afines las cuales a su vez se categorizaron en distintas áreas de aplicación (Educación especial, Psicología escolar, Orientación Vocacional, Tecnología educativa e Investigación educativa). Así mismo, se determinaron los niveles en que se podía incidir en cada una de estas áreas. Este trabajo derivó en una nueva modalidad de prácticas.

3er. Período: Modelo de Prácticas Autocontenidas.

Este período abarcó los semestres 81/1 y 81/2.

La creación del modelo de prácticas autocontenidas derivado del trabajo antes descrito, fue puesto en marcha durante la coordinación del Psic. Arturo Torres Narcio, en ese momento recién nombra

do coordinador de prácticas.

El modelo se basa en tres premisas esenciales: (2)

A) Las actividades profesionales efectuadas por el psicólogo educativo puede agruparse en varias subáreas de acuerdo a los diversos escenarios en los que se puede desempeñar profesionalmente.

B) Las actividades que ocurren en cada uno de los escenarios pueden categorizarse en etapas de incidencia.

C) La combinación de las subáreas de actividades y las etapas de incidencia permiten plantear objetivos de aprendizaje factibles de ser alcanzados por los alumnos durante la formación práctica.

Con base en el análisis de las actividades generales que profesionalmente puede realizar el psicólogo educativo, se derivan 5 subáreas o tipos de prácticas:

1.- Psicología Escolar; comprende aquellas acciones realizadas con el propósito de incrementar el rendimiento en cualquier grado escolar.

2.- Educación Especial; se refiere a las actividades tendientes a dar atención a la población conformada por sujetos atípicos.

3.- Consejo y Orientación Educacional; comprende aquellas actividades que facilitan la adaptación de los alumnos a las diversas instituciones escolares.

(2) La disertación que aparece a continuación y que comprende la descripción de subárea y etapas de incidencia, fue tomada textualmente del documento: Modelo de Prácticas Autocontenidas.

4.- Tecnología Educativa; Es la subárea en la que se comprenden las acciones que permiten la aplicación de las técnicas de la sistemática educativa: planeación, programación y evaluación de los medios y modos de proceso de enseñanza - aprendizaje.

5.- Investigación Educativa; Contiene las acciones que permiten incrementar el acervo teórico - metodológico.

Se considera que si bien tales subáreas presentan entre si límites no muy explícitos, es posible ubicar la labor del psicólogo en alguna de ellas.

En cuanto a las etapas de incidencia que es deseable realizar para que el trabajo sea realmente efectivo, se proponen 5:

1.- Diagnóstico. Involucra las habilidades necesarias para determinar la naturaleza de las situación a abordar.

2.- Programación. Comprende las habilidades que permiten planear el curso de la intervención.

3.- Intervención. Se refiere a las habilidades requeridas para la aplicación de las medidas consideradas en el nivel previo.

4.- Evaluación. Abarca las habilidades necesarias para juzgar la efectividad de la intervención

5.- Comunicación. Comprende aquellas habilidades que permiten difundir las experiencias obtenidas.

La combinación de las subáreas y las etapas de incidencia permitía determinar los objetivos para cada una de éstas en cada etapa de intervención, por ejemplo: para la subárea de educación especial se determinaron los objetivos de la etapa de diagnóstico, programación, intervención, evaluación y comunicación y así para cada una de las subáreas restantes.

Partiendo de las categorías antes mencionadas, el modelo de prácticas comprendía cinco tipos de prácticas, uno para cada subárea de actividades, operando en forma complementaria al plan de estudios del área; el modelo era independiente de éste en cuanto a su momento de aplicación y autosuficiente en cuanto que proporcionaba por

sí solo la información básica necesaria para la ejecución de la práctica correspondiente - justamente es por ello por lo que se le denominó "autocontenido".

De esta forma, el sistema quedó organizado de la siguiente manera:

En el 7° semestre se impartían las prácticas de:

- Psicología Escolar
- Consejo y Orientación Educativa

En el 8° semestre se impartían:

- Educación Especial
- Tecnología Educativa

En el 9° semestre

- Investigación en Psicología educativa

Tomando en consideración las experiencias del modelo de bloques en cuanto a la duración de las prácticas y con el objeto de - abarcar las etapas que se proponían para incidir en cada una de las subáreas, se decidió que las prácticas se realizaran a lo largo del semestre sin interrupciones. Para ello, los alumnos tendrían que elegir entre las dos opciones que se ofrecían tanto en 7° como en 8° semestre. Cualquiera de las opciones que el alumno eligiera le daba la posibilidad de acreditar la práctica de las materias que estuviera cursando en el semestre en cuestión.

A pesar de los cambios estructurales que se habían dado en el sistema de prácticas, los escenarios siguieron siendo escuelas primarias, escuelas secundarias y preparatorias, instituciones dedicadas a servicio de educación especial y la propia facultad,

Al concluir la administración de la Mtra. Dolores Mercado

renunció al puesto de coordinador, el Psic. Arturo Torres Narcio, siendo sustituido por la Lic. Estela Oliver, quien es ratificada por el jefe entrante al Departamento de Educativa, Lic. José Huer^{ta} Ibarra.

4to. Período: Modelo de Prácticas Integrales y Unitarias.

Este período abarca del ciclo lectivo 82/1 hasta la fecha (febrero 1985).

El modelo de prácticas autocontenidas fue modificado dado que existen asignaturas en el currículum del área que tienen una alta demanda de inscripción, no solamente por los alumnos que cursan el área, sino también de otras áreas (clínica, del trabajo, etc.); estos últimos han acostumbrado inscribirse en una o dos materias en las que requieren prácticas, y su asistencia a las prácticas de campo resultaba muy irregular debido a que sus horarios no se ajustaban a los estipulados para éstas, además, las actividades que realizaban los alumnos eran las mismas para todos independientemente del número de materias con prácticas que cursaran, situación que resultaba injusta para aquellos alumnos que solamente llevaban una o dos materias con prácticas.

En este caso, la Coordinación de Prácticas bajo la jefatura de la Lic. Estela Oliver, estableció el Modelo de Prácticas Unitarias e Integrales bajo los siguientes criterios:

Las Prácticas Unitarias son las que se crearon para aquellos alumnos que cursan un máximo de dos materias del área de educativa, de las cuales una o ambas requieren de la acreditación de horas de prácticas.

Las prácticas unitarias consisten en la elaboración de un trabajo que tiene correspondencia con los contenidos de las materias teóricas en cuestión (es decir, un trabajo para cada una de las materias con prácticas cursada). El trabajo debe cubrir los

requisitos estipulados por la Coordinación de Prácticas.

Para que esto se cumpla la coordinación nombra a un instructor que supervise y asesore, por lo menos una vez a la semana, el trabajo realizado por los alumnos." (3)

Esto quiere decir que existen prácticas unitarias para las 11 materias para las cuales el plan de estudios estipula que requieren del cumplimiento de horas prácticas.

Las Prácticas Integrales "son aquellas que son cursadas por los alumnos inscritos en el semestre en un mínimo de tres materias del área de educativa, de las cuales al menos dos tengan estipuladas prácticas." (3)

Las prácticas integrales siguen conservando la estructura del Modelo de Prácticas Autocontenidas en cuanto a las etapas en que puede ser dividido el trabajo de ellas, en las subáreas o tipos de prácticas, se modificaron desde el semestre 83/1.

La modificación consistió en integrar las prácticas de orientación vocacional y las de psicología escolar, las cuales eran opcionales en el 7o. semestre. Se vió la necesidad de integrar dichas prácticas debido a que se estaban presentando problemas en cuanto a: 1) disponibilidad de los escenarios en que se estaban realizando las prácticas de orientación vocacional y escolar (escuelas secundarias y/o preparatorias, horarios y población) y 2) existía una mayor demanda por parte de los alumnos hacia las prácticas de psicología escolar por sobre las de orientación vocacional y escolar.

Por otra parte, los escenarios en que se realizaban las prácticas de psicología escolar (escuelas primarias) presentaban una alta demanda por parte de las autoridades correspondientes en cuanto a la extensión de los servicios prestados por los grupos de

(3) Programa de las Prácticas Integrales y Unitarias Coordinación de Productos del Area de Educativa, 1980.

prácticas. Se vio entonces la posibilidad de utilizar a las escuelas primarias como escenarios viables para la realización de las prácticas de orientación vocacional y escolar.

Esto llevó a la necesidad de cambiar también el enfoque que hasta entonces habían tenido las prácticas de orientación vocacional, éstas se habían abocado solamente al aspecto vocacional, descuidando con ello muchas otras posibilidades de la orientación en el ámbito escolar, tales como: el mejoramiento de las relaciones maestro-alumno, el rendimiento escolar, optimización del funcionamiento de los grupos, etc.

De esta forma el programa de prácticas de orientación sería entonces más amplio en cuanto al contenido y se atendería además a una población a la que raramente en nuestro país se le ha brindado este tipo de servicio, es decir a los niños de primaria.

Por tanto, la integración de las prácticas mencionadas (psicología escolar y orientación vocacional) estaba dada en función de que se realizarían en un mismo escenario, pero con distintos programas; el programa de psicología escolar estaría dirigido básicamente a la población de los primeros grados de educación primaria, en la atención de problemas de aprendizaje; el programa de orientación (entendido ya de manera más amplia, como orientación escolar), podría ser aplicado en cualquier grado escolar, preferentemente en los últimos de la primaria (1° y 6°), por considerar que sería esta la población que mejor se adecuaría a la realización de cualquiera de las diversas opciones que ese programa ofrecería.

Resumiendo, el modelo de prácticas actual Integrales y Unitarias se encuentra organizado de la siguiente manera:

Las prácticas Unitarias se imparten paralelamente a cada una de las materias teóricas, lo cual significa que en cada semestre existen programas de prácticas unitarias para cada materia que así lo requiere.

En las prácticas Integrales se ofrecen los siguientes tipos:

En el 7° semestre: Orientación y Psicología Escolar. Los centros de prácticas en que se realizan son escuelas primarias oficiales, Centros de Salud Comunitarios (de la SSA) y Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (de la SEP).

El estudiante que realice estas prácticas tiene la posibilidad de acreditar las prácticas de todas las materias que así lo requieran en el 7° semestre.

En 8° semestre los alumnos tienen que elegir entre:

Educación Especial: la cual se realiza en instituciones dedicadas a brindar este servicio o

Tecnología Educativa: Estas prácticas se realizan tanto en la facultad de psicología como en los Centros Comunitarios (de SSA)

Independientemente del tipo de prácticas que el estudiante elija, cualquiera de ellas le da la posibilidad de acreditar las prácticas de las materias que así lo requieren en el 8° semestre.

En 9° semestre: Prácticas de Investigación Educativa, las cuales se realizan en la misma facultad. Al igual que los casos anteriores (7° y 8° semestre) la realización de este tipo de prácticas permite acreditar la totalidad de materias con prácticas que se cursen en 9° semestre.

Es importante señalar, que los programas de los diferentes tipos de prácticas que ofrece el departamento educativo, son revisados cada semestre y modificados cuando así se requiere. De esta forma, los contenidos de las prácticas son actualizados con el propósito principal de que las prácticas sean cada vez más útiles a los alumnos.

Un ejemplo de ello son las modificaciones realizadas en la

práctica de tecnología educativa (de 8o. semestre), la cual ya no solamente se realizan en la facultad (como se venían haciendo), - sino que inciden también en el medio social (Centros Comunitarios) es decir, mediante el uso de la tecnología se preparan materiales didácticos y pláticas sobre temas de interés para la población adscrita a los centros comunitarios.

El funcionamiento del modelo de prácticas Integrales y Unitarias ha prevalecido por más tiempo (comparativamente con los anteriores) durante el cual han desempeñado el cargo de coordinadores de prácticas las siguientes personas: al renunciar la Lic. Estela Oliver V. (83/1), se nombran para coordinar las prácticas a la Lic. Georgina Delgado (83/2 a 84/1) y a la Psic. Patricia Moreno W. (83/2 a 84/1), cargo que desempeñan hasta que es designado el Lic. Arturo Martínez (84/2), quien actualmente desempeña el cargo.

Son evidentes las modificaciones que se han realizado en el Sistema de Prácticas con el afán de mejorarlo, a pesar de ello aún se siguen presentando una serie de limitaciones tanto administrativas como curriculares, algunas de éstas son: el tiempo de que se dispone para los distintos tipos de prácticas es insuficiente, la falta de instructores, la falta de correspondencia entre teoría y práctica, la falta de instituciones donde realizarlas, etc. tales limitaciones impiden hacer cambios significativos acerca de la concepción que de las prácticas se tiene. Sin embargo, sabemos que este Sistema es perfectible, es decir, aún existen aspectos que pueden modificarse tanto en su estructura como en la forma de im-partición.

A continuación, se describen las características generales de las prácticas de educación especial, por ser éstas a las que es tá referido el presente trabajo.

CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS PRACTICAS DE EDUCACION ESPECIAL.

Al igual que otras de las prácticas, las de educación especial se crearon en correspondencia con la asignatura teórica.

La educación es entendida como la instrucción sistemáticamente diseñada para satisfacer las necesidades de las personas atípicas, a través de programas que permitan desarrollar las potencialidades de los sujetos para que de esta manera puedan realizarse como personas autónomas posibilitando su participación e integración a su medio social. (IDEE)

Con base en esta finalidad los objetivos de la educación especial son:

- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda su vida, para lograr al máximo su educación psicoeducativa.
- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias que los afectan.
- Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización y el tiempo libre.
- Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización" e "integración" (citado por Tilch, González y Cortes, 1982).

Para lograr estos objetivos se requiere de la participación de distintos profesionales como: pedagogo, médico, trabajador social y el psicólogo particularmente el educativo, dado que este último posee los conocimientos y habilidades que le permiten participar a nivel de detección, diagnóstico, prevención, investigación y

programación educativa.

En el contexto de las prácticas de educación especial las actividades de los estudiantes se ven restringidas debido a limitaciones de las instituciones en que se realizan las prácticas y también a que se considera que los estudiantes aún no poseen los conocimientos que les permitan intervenir en todas las actividades antes señaladas, además de que el trabajo directo con los sujetos que requieren de educación especial (actividad central de las prácticas) se considera un paso previo para la participación en las restantes áreas.

Sin embargo, en las instituciones que lo solicitan, los estudiantes coordinados por el instructor llevan a cabo actividades que no son especificadas en los objetivos.

A continuación se describen las características generales de dichas prácticas.

OBJETIVOS.

Las prácticas de educación especial se imparten en 8o. semestre y tienen como propósitos principales los siguientes:

- 1.- Prestar un servicio de apoyo a las instituciones encargadas de brindar atención en el área de educación especial (particularmente a poblaciones de bajos recursos socio-económicos).
- 2.- Capacitar y desarrollar en los alumnos habilidades para:
 - a) detectar y diagnosticar problemas de esta área
 - b) elaborar programas dirigidos a la rehabilitación y/o habilitación de sujetos atípicos
 - c) aplicar dichos programas
 - d) evaluar los programas aplicados
 - e) comunicar los resultados obtenidos como consecuencia de la intervención.

- 3.- Promover y difundir el trabajo realizado por el psicólogo educativo en esta área.

INSTITUCIONES EN QUE SE REALIZA LA PRACTICA.

Para que los objetivos se logren de la mejor manera posible se han establecido convenios de cooperación con diferentes instituciones del sector público encargadas de atender una o varias de las atipicidades que integran este campo. Se ha procurado seleccionar aquellas que reúnan las condiciones necesarias para la impartición de las prácticas, tales como disposición de espacio para trabajar, remisión de casos, y que se encuentran cercanas a la Ciudad Universitaria.

Las instituciones en las que se han realizado las prácticas de educación especial, son entre otras:

- *Instituto Nacional de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales (DIF).
- *Instituto Nacional de la Comunicación Humana (SSA).
- Centro de Rehabilitación Nutricional de la Cruz Blanca.
- Hospital Psiquiátrico Infantil "Juan N. Navarro" (SSA).
- *Hospital del niño (DIF) (actualmente Instituto Nacional de Pediatría).
- Centro de Terapia Educativa A. C.
- Centros de Salud Comunitaria de SSA.

Cabe aclarar que las instituciones antes señaladas son solo algunas con las que se han tenido convenios, ya que muchas de ellas se fueron eliminando debido a que no reunían las características requeridas para el buen desarrollo de las prácticas.

CARACTERISTICAS DE LA POBLACION.

La población que se atiende en estas prácticas está comprendida básicamente por los pacientes que requieren del servicio, en ocasiones los padres de éstos y/o el personal de la institución centro. Las características de los primeros dependen del tipo de atención que brinde la institución al que asiste, así es posible que los alumnos enfrenten en las prácticas problemas de diversa índole tales como: pacientes con problemas de lenguaje, de audición, visuales, motrices, de retardo profundo, niños con problemas de aprendizaje, de conducta, emocional, algunos casos de autismo, niños con síndrome de down, con problemas de desnutrición y privación social severa, etc. Las edades de dicha población son muy variadas, se atienden desde recién nacidos hasta personas adultas.

FORMA DE TRABAJO.

Los estudiantes asisten a las instituciones centro 12 hrs. a la semana (de lunes a jueves de 11:00 a 14:00 hrs. para el turno matutino y de 15:00 a 18:00 hrs. para el turno vespertino); en grupos de 8 a 10 integrantes, coordinados y asesorados por un instructor, quien funge como enlace entre los estudiantes y la institución-centro. Las actividades que el instructor realiza son paralelas a las del estudiante, por mencionar sólo algunas, el instructor asigna los casos a cada estudiante, informa de las políticas de conducción de las prácticas (puntualidad, asistencia, etc.) determina la forma en que se trabajará, asesora y supervisa el trabajo que realizan los alumnos, evalúa y califica a éstos, etc.

El trabajo que realizan los estudiantes discurre a través de las 5 etapas o fases de incidencia (las cuales fueron determinadas en el modelo de prácticas autocontenidas), y de acuerdo a lo que establecen los objetivos del programa de prácticas de educación especial, los alumnos:

- a) diagnostican
- b) elaboran programas acorde a la problemática encontrada
- c) aplican dichos programas
- d) los evalúan
- e) comunican las experiencias y resultados obtenidos a través de un informe técnico.

Por lo general, cada estudiante trabaja de manera individual con dos sujetos, los cuales pueden presentar más de una atipicidad: es posible también, el trabajo en grupos. En ocasiones se realizan programas para padres y/o personal de la institución; estos últimos no son muy usuales porque es difícil disponer del tiempo del personal de la institución y en muchos casos estos se muestran renuentes a colaborar. Es mucho más fácil contar con los padres para llevar a cabo programas de entrenamiento que sirvan de apoyo a los implementados con los pacientes.

Existe una serie de actividades complementarias a las anteriores y que dependen, en mucho de las características de las instituciones-centro que fungen como centros de prácticas.

La metodología empleada en estas prácticas abarca diferentes enfoques, tomando de cada uno de ellos lo que más se adapte a las características del caso a tratar, de la formación de los alumnos y del instructor. Se trata pues de no imponer una metodología específica y dar la posibilidad de que el alumno desarrolle una actitud crítica y creativa.

Hasta aquí se han descrito someramente algunas de las características y aspectos generales de los períodos o modalidades identificados, por los que ha atravesado el sistema de prácticas del área de educativa. Se ha expuesto también información general acerca de las prácticas de educación especial.

La explicación se ha centrado sobre los aspectos considerados mayormente relevantes e ilustrativos, soslayando intencionalmente facetas del sistema de prácticas, sumamente interesantes, por ejemplo: magnitud y características de la población atendida, modelo de organización de los instructores, capacitación de los mismos, establecimiento de convenios entre la coordinación de práctica e instituciones externas a la facultad, formas de evaluación de las prácticas, tácticas de difusión de las mismas, mecanismos de comunicación entre la coordinación de prácticas y sus alumnos -mesas redondas, interacción directa-, etc. No ha sido propósito del presente trabajo hacer una presentación meticulosa del sistema de prácticas; se encuentra en preparación un documento que cumplirá con esta función.

Baste aquí con la información expuesta para que el lector pueda ubicar el presente trabajo en un contexto significativo.

C A P I T U L O I I

ELABORACION DEL MANUAL

Este capítulo se divide en dos secciones: en el primero de ellos, se expone la estrategia que se siguió para la elaboración del manual; en el segundo, se explica la técnica de "Análisis de Aprendizaje de Conceptos y Procedimientos", que ha sido el fundamento principal para la elaboración del manual.

A. ESTRATEGIA EMPLEADA PARA LA ELABORACION DEL MANUAL.

El manual fue elaborado en un proceso que discurrió a través de 4 fases claramente identificables:

- I Planeación del manual
- II Confección
- III Validación
- IV Ajuste.

Las actividades que se llevaron a cabo en cada una de las fases no siguieron una secuencia rígida.

I PLANEACION DEL MANUAL.

En esta fase nos enfrentamos a la necesidad de determinar, en relación al manual, su contenido, así como la forma de exposición que en él se utilizaría; de la misma forma, fue necesario precisar en esta primera fase, los procedimientos que se emplearían en las fases ulteriores: confección, validación y ajuste del manual.

Los pasos que se siguieron pues, en la planeación del manual, fueron los siguientes:

a.1) Determinación del contenido, en esta subfase se definió qué se incluiría en el manual y en que secuencia. Para ello, se plantearon objetivos generales del manual los cuales puntualizaban, en una primera aproximación, la información y habilidades que se esperaba desarrollar en el alumno, para cada una de las

etapas de la práctica; es decir, se tenía en ese momento una idea general, aún imprecisa, del posible contenido del texto. Con base en los objetivos generales se aplicó el Análisis de conceptos y procedimientos (ver 2da. sección), que condujo a la determinación de los objetivos específicos, conceptos y procedimientos que habrían de manejarse en el texto, de los componentes que de estos dos últimos sería relevante presentar —definiciones, ejemplos, seudoejemplos, etc.— así como de la secuencia en que esta información debería ser presentada. En este momento se tuvo ya perfilado el contenido del manual casi en su totalidad.

A groso modo, en la determinación del contenido del manual se consideraron las siguientes directrices generales:

- El contenido debería ser extensivo, entendiéndose por esto la pormenorización en las descripciones y explicaciones de los conceptos y procedimientos expuestos. Se pretendía con ello evitar que la insuficiencia de información constituyera un obstáculo para la adecuada comprensión del manual.

Mereció especial atención la posibilidad de usar objetivos específicos para cada capítulo, como táctica instruccional dirigida a alertar al alumno sobre los aspectos fundamentales a tratar, familiarizarlo introductoriamente con la información de cada etapa, y propiciar en él una adecuada disposición cognitiva y motivacional para la lectura del capítulo.

- Se pretendió que el contenido del manual incluyera no sólo la descripción y/o explicación de las estrategias y técnicas sugeridas, sino que la utilización de éstas estuviese plenamente justificada en la exposición de las mismas.

- Se consideró de fundamental importancia que el alumno generalizara lo aprendido en el manual al problema particular que estuviera enfrentando, por ello, se contempló una abundante variedad de ejemplos (casi siempre varios ejemplos para cada caso) y de explicaciones alternativas en aquellos casos en que la exposición original pudiese ser insuficientemente comprendida. Asimismo, se reconoció la necesidad de que el contenido del manual fuese lo

suficientemente general para aplicarse a los diferentes tipos de centros de prácticas de educación especial, pero no tanto como para que su elevado nivel de abstracción lo hiciera incomprensible para el alumno.

a.2) Determinación de la forma de exposición. En esta sub fase de la planeación, se plantearon los lineamientos generales a que debía apegarse el lenguaje y sintáxis —es decir, estilo— del manual, así como el formato global que éste presentaría: las partes en que se dividiría y la secuencia de las mismas (cabe hacer la aclaración que la secuencia cuya determinación se realizó en la actividad anterior —determinación del contenido— se refiere a los conceptos y procedimientos presentados, mientras que aquí se trata de la secuencia de las partes o capítulos que contienen aquellos).

En relación al lenguaje que se utilizaría en el manual, fueron vislumbradas tres consideraciones:

1) La terminología debería ser accesible a los estudiantes a los que el manual se dirigiría: esto suponía la inclusión de definiciones y explicaciones exhaustivas de todos aquellos términos que siendo característicos de la jerga de las prácticas de educación especial, pudiesen ser poco conocidos por la mencionada población. Asimismo, los términos de la psicología educativa y de la psicología en general, cuya comprensión por parte de los alumnos pudiese ser puesta en duda, debieran ser definidos y/o explicados también.

2) A pesar de su carácter divulgativo y didáctico, el manual debía evitar caer en la vulgarización y la sobresimplificación de la información expuesta. En consecuencia, se pensó que no se debía recurrir al uso de expresiones coloquiales (a diferencia de lo que se estilaba en muchos manuales didácticos).

3) Se determinó que la forma más apropiada de dirigirse al lector sería con el respetuoso "usted", y sus variantes -en contra posición al usual "tu"- para favorecer una comunicación que fuese sentida menos impositiva por el lector.

En lo que toca a la sintáxis del manual, se resolvió que ésta debía ser enteramente asequible al lector potencial medio del mismo. Para ello, se pensó necesario el uso de una sintáxis llana y directa y, en ocasiones, el empleo de un esquematismo expositivo que, a nuestro juicio, redundaría en una mayor claridad de la información presentada.

La utilización del subrayado como táctica instruccional, di rigida a alertar sobre lo relevante, fue concebido como un disposi tivo complementario a los anteriores.

En cuanto al formato general del manual, -para facilitar su uso y comprensión- se decidió que los capítulos del mismo debían corresponder naturalmente a las etapas en que se ha dividido la práctica de educación especial; el orden de presentación de dichos capítulos se apegaría, igualmente a la secuencia de las etapas representadas por ellos.

a.3) Determinación de la forma de evaluación a ser utilizada en el manual. Otro aspecto que resultó necesario contemplar en la planeación del manual fue el planteamiento de mecanismos de evalua ción que, anexos al texto, permitieran al alumno -o a su instruc- tor- verificar que tanto se había asimilado la información presen tada en cada capítulo. Para ello, se pensó que la inclusión de un autoexamen en la parte final de cada capítulo, podría cumplir con esta función de retroalimentación, además de constituirse en repaso de lo aprendido por el lector. Este autoexamen debía incluir reactivos de diferentes tipos -respuesta alterna, opción múltiple, secuenciación, completamiento, abiertos, etc.- relativos a destrezas ubicadas fundamentalmente en los 3 primeros niveles (conocimiento,

comprensión y aplicación) del dominio cognitivo de la taxonomía de Bloom.

a.4) Determinación de la forma de confección del manual.

Para el proceso de confección del manual, se resolvió que éste debía redactarse e integrarse en el mismo orden en el que se presentarían sus capítulos; asimismo se concibió el análisis de contenido realizado, como el material que serviría de base para la redacción e integración del producto.

a.5) Determinación de la forma de la validación. Un aspecto que se consideró de fundamental importancia fue el de que se realizara tanto una validación interna (por especialistas en el tema) como una externa (por parte de los alumnos), del texto que se obtuviera. La validación interna tendría como función fundamental la de localizar errores técnicos del producto; la validación externa arrojaría información acerca de la utilidad y la asequibilidad del mismo.

Se determinó que se validaría por separado cada uno de los capítulos del manual utilizando cuestionarios, expresamente elaborados para tal fin, que permitirían sopesar la calidad del contenido, forma de exposición y la adecuación de las técnicas didácticas empleadas (ver anexo No. 1: cuestionarios de validación interna).

Se pensó en llevar a cabo, en primera instancia, la validación interna y una vez realizados los ajustes que se derivaran de esta validación se efectuaría la validación externa.

a.6) Determinación de la forma de ajuste del manual. En esta actividad de la planeación, lo que se resolvió fundamentalmente fue que los ajustes a que se sometería el manual en su versión definitiva estarían determinados por aquellas sugerencias y opiniones que se manifestaran mayoritariamente en cualquiera de las dos

validaciones, o en ambas (excepción hecha, claro está, de aquellos señalamientos relativos a deficiencias ostensibles del manual, que se considerarían procedentes a pesar de que sólo una minoría de los validadores los formularan).

II. CONFECCION DEL MANUAL.

En esta parte se llevó a cabo la realización del manual.

Esta tarea se condujo, en su mayor parte, conforme a lo previsto en el punto a.4 -determinación de la forma de confección del manual-, de la fase I -planeación del manual-, antes expuestas. En esta sección se plantean solamente aquellas actividades realizadas durante la confección del manual que, o no fueron tomadas en cuenta en la planeación, o sufrieron modificaciones con respecto al plan original.

A diferencia de lo que se tenía planeado en relación a la confección de los capítulos del manual, con respecto a la secuencia en que se realizarían éstos, dicha secuencia se modificó, ya que se comenzó haciendo el análisis y la integración de la información del capítulo No. 5, correspondiente a informe técnico, debido a que de éste se disponía de mayor información al tomar como base el formato que la APA (Asociación Psicológica Americana) propone para la elaboración de informes técnicos. Los capítulos restantes se elaboraron conforme al orden establecido: diagnóstico, programación y evaluación.

Una vez que se tuvo confeccionado el capítulo de informe técnico se realizaron las validaciones interna y externa, ya que en la etapa en que se encontraban las prácticas entonces -comunicación-, resultaba propicia para esa tarea. (cabe hacer la aclaración de que este capítulo fue el único para el que se siguió tal procedimiento: los restantes capítulos fueron elaborados y cuando

se tenían todos, se validaron).

En cuanto al contenido de los capítulos del manual, se vio la necesidad de incluir algunos aspectos que no se tenían contemplados, tal es el caso de el capítulo de "diagnóstico" en el que se anexó el formato de entrevista y un diagrama de flujo; en lo correspondiente al capítulo de "evaluación final", se incluyó también información referente a la forma de organizar y procesar los datos.

En los autoexámenes que se presentaron al final de cada capítulo, se utilizaron únicamente preguntas abiertas (originalmente se había planeado presentar tanto reactivos estructurados como inestructurados). Esto obedeció a la necesidad de favorecer la comprensión de los temas, expuestos —por sobre su simple retención—, y de permitir al alumno un medio de expresión más completo y creativo de los conocimientos derivados de cada capítulo.

III. VALIDACION DEL MANUAL.

Como se tenía previsto, una vez que se concluyó con la elaboración del manual, se procedió a elaborar los cuestionarios correspondientes a cada capítulo, para la validación interna en primer instancia y posteriormente la validación externa.

VALIDACION INTERNA.

Para llevar a cabo la validación interna se les pidió a 6 de los instructores, que han impartido las prácticas de educación especial (de los cuales 3 han impartido también prácticas de tecnología educativa), que fungieran como jueces revisando cuidadosamente el manual, y expresando todas sus opiniones críticas en torno al mismo o a cualquiera de sus partes a través de los cuestionarios diseñados para tal efecto, sobre el producto mismo o

personalmente.

Cabe hacer la aclaración, que la mayoría de los jueces no contestaron de manera directa los cuestionarios; se basaban en la información que se les solicitaba en ellos y sus respuestas y comentarios los hacían directamente sobre el texto y por lo general los discutían con la autora del presente trabajo.

VALIDACION EXTERNA.

Para llevarla a cabo, se entregaron cuestionarios a 62 alumnos de las prácticas de educación especial, de los cuales solamente 24 devolvieron estos instrumentos con sus respectivas opiniones y sugerencias. A pesar del alto índice de incumplimiento que esto manifiesta, se considera que la muestra de opiniones recabada, fue representativa, y enriquecedora.

En contraste con lo sucedido con la validación interna, en este proceso las observaciones y sugerencias fueron canalizadas fundamentalmente a través de los cuestionarios entregados a los alumnos, y se concentraron específicamente en los aspectos (reactivos) contemplados en aquellos.

IV. AJUSTE DEL MANUAL.

La última fase de la estrategia empleada para la elaboración del manual, fue la de ajuste del mismo, ésta se llevó a cabo tal y como se había determinado, esto es, una vez que se obtuvieron los resultados de la validación interna se procedió a realizar el ajuste correspondiente. Posteriormente, se verificó la validación externa y los ajustes que de ésta se derivaron.

En ambas validaciones, se analizaron acuciosamente los resultados obtenidos y se efectuaron las modificaciones que la re--

flexión y/o discusión señalaron como pertinentes.

En términos generales, se realizaron ajustes (transformaciones, anexiones o sustracciones), en aquellos casos en que se señalaban deficiencias de manera mayoritaria por parte de los validadores, o cuando éstas eran tan evidentes que no requerían de una mayoría por ser consideradas como motivo de ajuste.

En algunos casos fue necesario intercambiar opiniones con validadores para encontrar la forma más conveniente de realizar un ajuste determinado (v. gr. con los instructores que fungieron como jueces internos, acerca de los componentes y/o criterios de algunos productos que deben elaborar los practicantes).

A continuación, se exponen los resultados y ajustes derivados de cada una de las dos validaciones. Estos resultados abarcan tanto el señalamiento de las diferencias como el de las calidades que los respectivos validadores encontraron en el manual.

En el renglón de las deficiencias se exhiben las que, en cada tipo de validación, fueron más relevantes y de expresión mayoritaria; para cada una de ellas se explicita la acción a que dio origen: un ajuste del manual o la preservación de algún aspecto o componente del mismo, intentando justificar la decisión tomada.

RESULTADOS Y AJUSTES.

VALIDACION INTERNA.

Los resultados y ajustes derivados de esta validación se expondrán, considerando las sugerencias y/u observaciones que se nos hicieron llegar en torno a tres aspectos del manual:

- 1) Contenido o información expuesta.

- 2) Técnicas didácticas empleadas.
- 3) Forma de exposición de la información.

En cuanto al contenido, los resultados y ajustes se presentan por cada uno de los capítulos del manual; los resultados y ajustes con respecto a la forma y a las técnicas empleadas se presentan de manera global, es decir, tomando al manual en su conjunto.

- 1) Resultados y ajustes con respecto al contenido del manual.

Capítulo I Diagnóstico.

- Cuatro de los validadores encontraron que la información presentada en entrevista era incompleta y que hacia falta precisar una serie de puntos con respecto a las recomendaciones que se sugerirán para garantizar el éxito de ésta. Se amplió la información de entrevista y se incluyeron las sugerencias que dichos validadores hicieron.

- Cinco de los validadores encontraron que el ejemplo de lista cotejable era inadecuado. Esta sugerencia se consideró importante y condujo a la inclusión de una lista más completa.

- Dos de los validadores opinaron que era innecesario incluir la información de registros observacionales. Este aspecto se dejó, lo que procedió fue precisar dicha información de tal manera que se percibiera su utilidad en el contexto de las prácticas.

- Los seis validadores estuvieron en desacuerdo con los criterios y componentes que debía presentar el informe diagnósti-

co, por lo que se realizó una reunión con aquellos, en la que se llegó a un acuerdo grupal de cuales serían los criterios que debía presentar dicho informe.

Por otro lado se eligió el diagrama de flujo que se incluye y el hecho de diferenciar las dos fases en el diagnóstico: la evaluación general diagnóstica y la evaluación específica.

Capítulo II Programación

- Uno de los validadores sugirió la inclusión de la "hoja de programación y avance". Considerando las ventajas que el uso de dicha hoja representaba, a pesar de ser laboriosa en su realización, se incluyó en este capítulo.

- Cuatro de los validadores encontraron imprecisa e incompleta la información referente a la elaboración de objetivos para el programa de intervención. Se procedió a realizar las modificaciones pertinentes, lo que dió origen a que se introdujera, como parte del capítulo, información exhaustiva acerca del tema.

- Los seis validadores estuvieron en desacuerdo en cuanto a los criterios y componentes que debía presentar el programa, por lo que se tuvo que llegar a un acuerdo grupal de cuales debían ser éstos.

La mayoría de los validadores manifestaron su acuerdo en lo que respecta a la diferenciación que se hace entre programa de acción y proyecto de investigación; de igual manera se manifestaron con respecto a la distinción que se hace en cuanto a repertorios de entrada y conductas precurrentes.

Capítulo III Intervención

- Los seis validadores hicieron diferentes aportaciones con respecto a las sugerencias para salvar las eventualidades que se presentan durante la conducción del programa de intervención, información que completó el contenido del capítulo.

A pesar de que los jueces criticaron el contenido de este capítulo, en el sentido de que resultaba muy directivo, consideraron que era importante que se incluyera, siempre y cuando se hiciera énfasis a los alumnos de que se trataba de sugerencias - que podían o no ser observadas por ellos.

Capítulo IV Evaluación Final.

- Uno de los validadores sugirió que el capítulo se dividiera en dos fases: la correspondiente a la aplicación de la evaluación final y la que se refiere a la organización, procesamiento y representación de datos. Aunque la información estaba completa, la diferenciación de las etapas resultó muy adecuada.

Capítulo V Informe Técnico.

- En cuanto al contenido de este capítulo no se hicieron comentarios (tal vez porque se apega en su mayor parte al formato que propone la APA).

2. Resultados y ajustes con respecto a las técnicas didácticas empleadas en el manual.

Dos de los validadores se manifestaron en desacuerdo con el empleo de seudoejemplos ya que consideraban que con los ejemplos era suficiente. Sin embargo, se consideró que la función de

favorecer la discriminación que juegan los seudoejemplos es sumamente importante, por lo que se decidió conservarlos. Eso si se procuró presentar en los seudoejemplos solamente los errores más frecuentes.

En cuanto al uso de autoexámenes al final de cada capítulo, todos los validadores estuvieron de acuerdo.

En lo que toca a la utilización de objetivos generales y específicos para cada capítulo, la mayoría de las observaciones se orientaron a mejorar la redacción de los mismos o hacerlos más precisos, lo cual en prácticamente todos los casos señalados, se llevó a cabo.

Cuatro de los validadores opinaron que, en algunos casos, los ejemplos presentados no se ajustaban cabalmente a los lineamientos correspondientes propuestos: se ajustaron aquellos ejemplos para los que dicha observación se consideró prudente.

3. Resultados y ajuste con respecto a la forma de exposición utilizada en el manual.

En lo que toca a este aspecto, la mayoría de las propuestas se referían a modificaciones en la redacción de párrafos o pequeños apartados del manual. Cuando efectivamente -como sucedió con muchos de los señalados- se encontraba que la redacción de un párrafo o subsección del manual no fuera claro y/o económico, se modificaba.

En términos generales, los jueces opinaron que el texto será de gran utilidad tanto para ellos como para los alumnos; opinaron que la información es adecuada pues permite que se adapte a las condiciones específicas de cada Institución -centro de prácticas-.

VALIDACION EXTERNA

Tal y como se hizo con la validación interna, los resultados y ajustes de esta validación se expondrán considerando las observaciones y/o sugerencias que los validadores externos (alumnos) realizaron, referentes a tres aspectos del manual:

1) contenido, 2) técnica, y 3) forma empleada.

A diferencia de la validación interna se presentarán los resultados y ajustes, en cada uno de los aspectos referidos para cada capítulo.

Los resultados específicos para cada uno de los reactivos de los cuestionarios aplicados en la validación externa, pueden ser consultados en el apéndice No. 1.

Capítulo I Diagnóstico

La opinión de los alumnos (validadores) en lo que toca a la información que en este capítulo se presenta, la consideraron suficiente y de gran utilidad para la realización de las actividades de esta etapa.

Sin embargo algunos alumnos se manifestaron a favor de que se incluyera más información con respecto a los instrumentos (pruebas, listas cotejables, escalas, etc.) que se puedan emplear para realizar el diagnóstico. Al respecto no se incluyó dicha información, pues se considera que el alumno debe buscar y crear otro tipo de instrumentos que se adecuen al caso que esta tratando; los que se han incluido, son solo aquellos considerados imprescindibles.

Con respecto a las técnicas empleadas en particular los ejemplos y seudoejemplos mas del 60% manifestó que les fueron muy útiles.

Del autoexamen que se incluye, las respuestas se distribuyeron en cuanto que les fueron muy útiles (46%) y medianamente útiles (32%).

Capítulo II Programación

El 95% de los validadores opinó que la información que en este capítulo se presenta es suficiente.

Con respecto a la "hoja de programación y avance" manifestaron que a pesar de que resulta muy laboriosa en su realización, es útil y les facilita efectuar la programación.

Un alto porcentaje de alumnos opinaron que tanto los ejemplos como los seudoejemplos les resultaron útiles para la elaboración de su programa, ya que les permite clasificar la información y de esta manera se cometen menos errores.

Un 40% de alumnos opinaron que el número de componentes del producto solicitado, era muy elevado, sin embargo, todos ellos son considerados necesarios, por lo que no se redujeron.

Capítulo III Intervención.

En cuanto a la información que se expone en este capítulo, los alumnos opinaron que las sugerencias que se presentan les resultaron útiles tanto para guiar sus actividades en la aplicación del programa como para salvar las diferentes eventualidades durante la intervención.

Esta información evita, por otro lado que se incurra en errores, que sólo la experiencia ha permitido visualizar.

Algunos alumnos solicitaron que se incluyeran más ejemplos relativos a este capítulo. A este respecto se incluyeron algunos ejemplos adicionales para aquella situación que resultara más problemática.

Capítulo IV Evaluación Final.

Con respecto a la primera fase de la información presentada en este capítulo (sugerencias para la aplicación de la evaluación final) casi todos los alumnos manifestaron que les fue útil. En cuanto al contenido de la segunda fase (organización, procesamiento y representación de datos) opinaron que es suficiente y necesaria para elaborar sus resultados.

Aunque varios alumnos solicitaron que se incluyeran en este capítulo ejemplos y seudoejemplos, se consideró que con los presentados en el producto final relativos a esta fase se cubría esta necesidad.

Capítulo V Informe técnico.

Los validadores consideraron que la información que presenta este capítulo es completa. Sin embargo, se señalaron algunos errores en que se incurría, tales como que en algunos casos los ejemplos no coincidían con la información que se presentaba, eran muy amplios o se perdían con tanto información y se presentaba una reducida variedad de ellos; los seudoejemplos presentaban tal cantidad de errores que no eran comprensibles, y las instrucciones eran poco claras en algunos casos, también hicieron observaciones sobre la presentación del texto (v.gr. necesidad de subti

tular, inadecuada numeración de incisos, falta de espacios entre los párrafos, etc), asimismo hicieron señalamientos de párrafos cuya redacción no era clara. Para todos estos aspectos señalados como deficitarios, se llevaron a cabo medidas tendientes a corregirlos. (Cabe recordar que éste fué el primer capítulo que se validó, tal vez por esto presentó mayores deficiencias que los restantes).

En términos generales, puede decirse que la gran mayoría de los validadores opinaron que el contenido, técnicas didácticas y la forma de exposición utilizadas en el manual, se adecuan al propósito que éste persigue.

B. DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DE APRENDIZAJE DE CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS.

El análisis de contenido es una técnica consistente en la inspección o examen del contenido de un mensaje o comunicación educativa (es decir, de lo que se enseña cuando se educa).

Se utiliza para la planeación en la enseñanza y conduce a la determinación precisa del contenido de la misma, a la localización de las partes y/o aspectos más relevantes de dicho contenido, así como al cabal entendimiento de éste por parte del maestro.

El análisis de contenido procede habitualmente localizando ciertos componentes generales en el contenido didáctico; los más comunes son los conceptos, los principios y los procedimientos.

De las aproximaciones para el análisis de contenido de conceptos y procedimientos, se seleccionó la técnica de "Análisis de Aprendizaje de conceptos y procedimientos", desarrollada por Castañeda (1982), dado que es una técnica que vincula estrechamente de manera integrada los objetivos y el contenido didáctico: a través de su uso, de los objetivos generales y/o iniciales es posible derivar la mayoría de los conceptos y procedimientos cuya enseñanza es relevante; de algunos de los conceptos y procedimientos analizados se derivan objetivos específicos que no ha sido posible visualizar desde el inicio de la planeación didáctica. De lo anterior se sigue que esta técnica es sistemática y permite captar los principales elementos de contenido de manera generalmente exhaustiva. Una ventaja adicional que es proporcionada por esta técnica es la de que de ella se deriva la enseñanza pedagógica para los elementos analizados.

El único inconveniente que pudiera argumentarse en contra

de esta visión es que resulta muy complicada cuando no se le conoce o se le ha practicado suficientemente.

Dicha técnica tiene como premisa central la de que lo que fundamentalmente se enseña en la mayoría de las disciplinas, son conceptos y procedimientos: "el saber y el saber hacer" (Castañeda, 1982).

"Un concepto es una abstracción de las propiedades comunes que presentan diversos elementos" (ibid).

"Un procedimiento es una tarea determinada que implica la realización de métodos" (ibid); dicho de otra manera, es una forma particular de realizar una tarea.

Se parte de la consideración de que este análisis nos permite derivar un conjunto de elementos para cada concepto o procedimiento a enseñar, lo cual nos permite manejar más adecuadamente los conceptos y procedimientos de la disciplina de interés (en este caso, el contenido de las prácticas de educación especial), propiciando así una adecuada enseñanza de la misma.

En esta técnica, los elementos que constituyen el dominio de un concepto son:

1) DEFINICION es la explicación de las características críticas del concepto, lo que permite delimitar aquello que el concepto designa y aquello que no designa. El concepto se puede delimitar también a través de una explicación o una descripción de aquello a lo que se refiere.

2) TERMINO se refiere a la expresión que designa al concepto (referente verbal o nombre del concepto). El término puede estar construido por una o más palabras. Para facilitar la comprensión del término es conveniente proporcionar la etimología (raíces del término), la sinonimia (vocablo estrictamente equivalente al término analizado), y la antonimia (vocablo opuesto o que denota un significado antagónico al del término analizado).

3) EJEMPLO son las cosas a las que el concepto analizado -- puede aplicarse, según la definición que se utilice.

4) NO EJEMPLOS esto incluye a los seudoejemplos y a los contraejemplos. Los seudoejemplos son casos que comparten una o varias características pero no todas, con los ejemplos del concepto analizado: es decir, poseen alguna de las características que la definición refiere, pero no todas, por lo que no puede pasar como ejemplo de la misma.

Los contraejemplos son casos que presentan características contrarias a las del ejemplo.

5) POSICION JERARQUICA se refiere a la ubicación del concepto dentro de una estructura de conocimiento, y al establecimiento de sus relaciones con los conceptos vecinos. La posición jerárquica es la representación gráfica de las relaciones que guarda el -- concepto con otros conceptos aledaños, de mayor, similar o menor -- nivel de generalidad. La relación se establece a 3 niveles: supraordinado, coordinado y subordinado.

6) CONVENCIONES se refiere al lenguaje simbólico empleado -- por los especialistas para representar el concepto.

7) ACTIVIDADES DEL ALUMNO. Este rubro no es un elemento del concepto, pero se incluye ya que a partir de los elementos antes -- planteados, es posible derivar actividades para el aprendizaje del concepto en cuestión.

Los elementos de aprendizaje de los procedimientos son:

1) REQUISITOS se refiere a los conocimientos y habilidades que el alumno ya posee o debiera poseer antes de iniciar el procedimiento.

2) SITUACIONES Y RESTRICCIONES señala las condiciones y el campo de aplicación del procedimiento. Esto se refiere a determi--

nar: a) los estímulos o señales que indican la ocasión para iniciar la tarea, b) el contexto de aplicación: especifica las condiciones en que la aplicación de un procedimiento es pertinente, c) las restricciones, que indican las reglas convenidas, los materiales necesarios para llevar a cabo el procedimiento, y los casos -- particulares en que no se prescribe la aplicación del procedimiento.

3) SECUENCIA DE OPERACIONES se refiere al análisis de una operación dividiéndola en los pasos que la constituyen, ordenados rigurosamente en un continuo.

4) RUTAS ALTERNATIVAS se refiere al empleo de distintos procedimientos o vías equivalentes que conduzcan al mismo resultado.

5) RUTAS ERRADAS se refiere a la identificación de los errores que usualmente se cometen durante la realización del procedimiento, errores que pueden cometerse por exceso, por sustitución u omisión en la secuencia del procedimiento.

6) ACTIVIDADES DEL ALUMNO. La misma consideración hecha en el análisis de conceptos.

Hasta aquí se han expuesto los elementos que corresponden al dominio de los conceptos y de los procedimientos; a continuación se describe el procedimiento a través del cual se hace el análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos (para una mejor comprensión del mismo, vea el ejemplo que al final de este apartado se presenta).

El análisis consta de tres etapas:

- A) Inventario de objetivos
- B) elaboración del árbol
- C) elaboración del índice de secuencias.

A) El Inventario de objetivos se lleva a cabo mediante un análisis lógico deductivo; se determinan los objetivos así como los elementos que se analizarán de los conceptos y procedimientos.

B) Elaboración del árbol, el cual es un esquema que representa la jerarquización de los conceptos y/o de las tareas. Se -- construye a partir del inventario, y adquiere la forma de un rectángulo coronado por un triángulo, en cuya cima se encuentra el - objetivo general y en cuya base están los objetivos específicos.

C) Elaboración del índice de secuencia, el cual indica la progresión pedagógica que se debe dar al análisis, es decir, el - orden de consecución de los objetivos.

MECANICA DEL ANALISIS

A. INVENTARIO DE OBJETIVOS.

Este se lleva a cabo como sigue:

1. Se formula un objetivo general, del contenido a enseñar (unidad, materia, programa, etc.). Se determina el objetivo más - amplio que se define como criterio para el dominio de la materia, procurando que la conducta que se especifique en éste sea la de - mayor implicación, es decir, la más alta en cuanto a las jerar_ quías taxonómicas. Se incluye en el contenido las subclases que - abarque la unidad.

2. Se determina el orden de las unidades del contenido. Es to se lleva a cabo subrayando en el objetivo, cada una de las sub_ clases especificadas y vaciándolas después en una tabla de orden de nociones, donde cada una es confrontado con las demás para de- terminar la secuencia de las subclases.

3.- Se formula el objetivo general para la unidad que resul_ tó ser la primera en la secuencia anterior.

4. Se identifica el objetivo de aprendizaje. El objetivo puede estar haciendo referencia al aprendizaje de un concepto o de un procedimiento o a ambos.

5. Se esquematiza el inventario; se divide una hoja en dos partes, se titula la columna de la izquierda con "objetivos", y la columna de la derecha con "elementos de dominio".

6. Se registra el objetivo general del contenido con el número 1 en la columna de la izquierda.

7. Se registran los elementos necesarios para el dominio del objetivo en la columna de la derecha. Esto quiere decir que no siempre es necesario determinar todos los elementos que se han señalado en la sección anterior. Se registran los elementos con el número progresivo que le sigue al objetivo No. 1. por ejemplo, si se trata de un procedimiento el No. 2 le corresponderá a "Requisitos", el No. 3 a "situaciones y Rest.", etc. Lo mismo sucede si se tratara de un concepto: el No. 2 le correspondería a la "definición", el No. 3 al término, etc. Y así progresivamente hasta que se analizan todos los elementos necesarios para el objetivo.

8. Se analiza la definición del objetivo (en el caso de los conceptos), y los requisitos y secuencia de operaciones (en el caso de los procedimientos) para ver si hay algún término que por su importancia o por ser desconocido para los alumnos amerite la formulación de un nuevo objetivo.

9. Se subrayan los conceptos clave, (en caso de que los haya) y se les coloca una numeración decimal tomando como primera cifra el número del que previenen y como segundo, el orden de enseñanza. Cuando es difícil determinar el orden de enseñanza, se utiliza la tabla de orden de nociones.

10. Se formula un objetivo (el cual puede ser conceptual o de procedimiento) para el primer término subrayado en la columna

de los objetivos (con la misma numeración con la que aparece bajo el término subrayado).

11. Se representan los elementos necesarios para el dominio de ese nuevo objetivo. Dichos elementos se registran con la numeración progresiva.

12. Este mismo procedimiento se realiza hasta agotar todos los términos subrayados. Una vez que se han agotado, se traza una línea horizontal para indicar que se han analizado todos los términos subrayados. En caso de que existan nuevos términos de otro objetivo, se continua el análisis en la misma forma antes descrita hasta que no exista ningún término que requiere ser analizado.

B. ELABORACION DEL ARBOL.

Para representar el inventario de objetivos en el árbol, se utilizan los siguientes símbolos:

- objetivos conceptuales
- △ objetivos de procedimientos
- elementos de aprendizaje
- operaciones secuenciales.

Para representar el inventario de objetivos en el árbol se procede de la siguiente manera:

- En la parte superior y al centro de una hoja, se representa el primer objetivo con el mismo número que se le asignó en el inventario (éste puede ser un concepto □ o un procedimiento △)

- En el siguiente renglón se representan los elementos de dominio (○) analizados para ese objetivo; éstos se representan con el mismo número que se les asignó en el inventario.

- En el siguiente nivel se representan los objetivos que se desprenden de la definición (en el caso de los conceptos), de los requisitos y/o de la secuencia de operaciones (en el caso de los procedimientos). Bajo cada uno de los objetivos se esquematizan los elementos correspondientes. Si de este segundo nivel se desprenden otros objetivos, se procede de la misma manera hasta haber representado todos los objetivos del inventario con sus respectivos elementos.

C. ELABORACION DEL INDICE DE SECUENCIA.

El índice de secuencia se obtiene a través de la lectura del árbol; ésta se realiza localizando el objetivo que este más hacia la izquierda y más hacia abajo, (se da prioridad a la restricción izquierda; esto significa que ha de identificarse el ler. objetivo del último nivel de la primera rama), hecho lo cual, se registra el objetivo. Posteriormente se vuelve a localizar el objetivo más hacia la izquierda y hacia abajo (desde luego, ya no tomando en cuenta el primer objetivo registrado), y se continúa así, hasta completar la interpretación del árbol.

El registro del índice de secuencia se representa en 2 columnas; en la de la derecha se inscribe el número de los objetivos que vayan resultando de la lectura del árbol, en la de la izquierda se anotan los elementos de dominio correspondientes a cada objetivo.

De esta manera se obtiene la secuencia en que se impartirán los objetivos.

Con la secuencia determinada y los elementos de los objetivos analizados, se procede posteriormente a integrar la información.

A manera de ejemplo, se presenta a continuación el análisis de aprendizaje realizado con el capítulo correspondiente a Informe Técnico, ya que no fue posible por razones de espacio incluir el análisis del resto de los capítulos que comprende el manual.

ANALISIS DE APRENDIZAJE DE CONCEPTOS
Y PROCEDIMIENTOS DEL INFORME TECNICO

A. INVENTARIO DE OBJETIVOS

Objetivos de aprendizaje

Elementos de dominio

1. El estudiante elaborará un informe técnico, completo (incluyendo todas las secciones).

2. REQUISITOS TEORICOS: que el estudiante domine los siguientes conceptos: - funciones y características del informe técnico, 2.1 informe técnico, 2.2 encabezado, 2.3 resúmen, 2.4 introducción, 2.5 método, 2.6 resultados, 2.7 discusión, 2.8 bibliografía y 2.8 apéndice.

REQUISITOS PRACTICOS: que el estudiante pueda integrar la información y redactar, es decir, que pueda ésta a través de un escrito, comunicar de manera clara y accesible cada uno de los componentes del informe técnico.

3. SITUACIONES. El informe técnico se elabora una vez que se ha concluido la aplicación de un programa o se ha realizado una investigación, y se desea comunicar la forma en que éstos se llevaron a cabo.

RESTRICCIONES. El informe técnico se deberá apegar al formato establecido en el manual de prácticas de educación especial.

4. SECUENCIA DE OPERACIONES. Para elaborar el informe se sugiere redacte:
4.1 el encabezado
4.2 el resumen

- 4.3 la introducción
- 4.4 el método
- 4.5 los resultados
- 4.6 la discusión
- 4.7 la bibliografía
- 4.8 los apéndices.

Esta secuencia no es rígida, el alum no puede comenzar por elaborar la sección que se le haga mas fácil y de la cual disponga de mayor información.

5. RUTAS ERRADAS. En la elaboración de un informe los errores que con mayor frecuencia se cometen son entre otros:

- presentar en desorden las secciones que conforman al informe técnico,
- omitir alguna de las secciones,
- presentar la información de manera incompleta,
- hacer las referencias en primera persona,
- presentar afirmaciones sin fundamentarlas (citar referencias bibliográficas),
- abusar de las abreviaturas y de los términos técnicos,
- estar mal redactado,
- no observar las normas de mecanografiado y presentación.

6. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:

- explique cuales son las funciones del informe técnico,
- que explique la importancia de incluir las secciones antes señaladas y no otras,
- que proponga una secuencia para la elaboración del informe y explique el por qué de esta.

2.1 El estudiante explicará pormenorizadamente qué es un informe técnico..

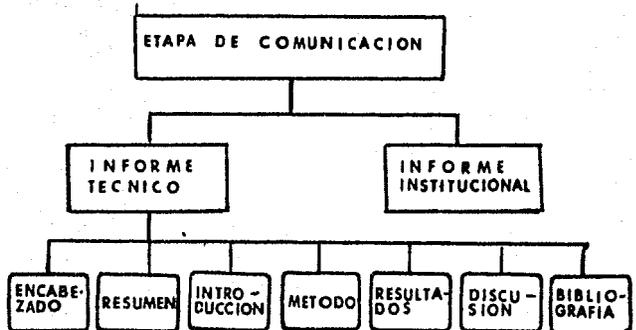
7. DEFINICION: Un informe técnico es el documento en el que el autor del programa aplicado, explica claramente el problema al que se enfrentó, des-

cribiendo el marco teórico en el que se sustenta su trabajo, las actividades realizadas, los materiales empleados y los resultados obtenidos.

8. SINONIMO. Reporte.

9. EJEMPLO: ver capítulo N° 5 Informe técnico ejemplo integrado p.p. 354

10. POSICION JERARQUICA.



11. ACTIVIDADES DEL ALUMNO. Que el estudiante:

- Explique que es un informe técnico y cual es su utilidad.
- Ante una serie de informes de diversos tipos identificará el que corresponde a informe técnico.
- Qué fallas y que aciertos encuentra en un informe de este tipo?

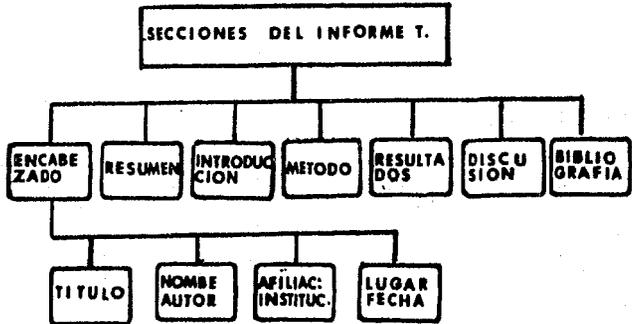
2.2 El estudiante describirá correctamente en qué consiste el encabezado en el informe.

12. EXPLICACION: 12.1 El encabezado en un informe técnico constituyen los datos de presentación de éste, y consta de 4 partes importantes: a) título, b) nombre del autor o autores, c) afiliación institucional y d) lugar y fecha de realización.

13. EJEMPLO. Ver capítulo 5. p.p.311

14. SEUDO EJEMPLO. Ver capítulo 5. p.p. 312
Se elaboró con base en los errores comunes encontrados.

15. POSICION JERARQUICA.



16. ACTIVIDADES DEL ALUMNO. Que el alumno:

- explique cual es la función del encabezado.
- Ante una serie de datos que se le proporcionen, elabore los ejemplos que se le pidan.

El estudiante explicará brevemente que es el resumen en el informe.

17. EXPLICACION. 17.1 El resumen es una síntesis de los datos mas relevantes contenidos en el informe. Su función es la de proporcionar al lector una visión general del trabajo realizado por lo que deberá incluir una descripción sintetizada de: a) el problema, b) los procedimientos, c) los resultados y d) las conclusiones.

18. EJEMPLO. Ver capítulo N° 5 p.p. 314

19. SEUDO EJEMPLO. idem p.p.

20. POSICION JERARQUICA. 315

Secciones del Informe técnico

encabezado
resúmenes
introducción
método
resultados
discusión
bibliografía
apéndice

problema
procedimientos
resultados
conclusiones

2.4 El estudiante explicará detalladamente, en qué consiste la introducción en el informe.

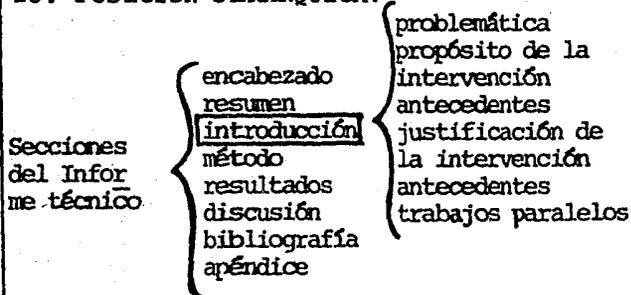
21. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:
- mencione la función que cumple el resumen en el informe técnico.
 - con base en dos ejemplos de informes que carezcan de resumen, elaborar los correspondientes para cada uno.

22. EXPLICACION. 22.1 La introducción de un informe describe la problemática abordada, los propósitos que se persiguieron con la intervención y la justificación de ésta; proporciona los antecedentes que permiten ubicar el trabajo realizado dentro de un marco teórico determinado, - así como confrontarlo con trabajos similares.

23. EJEMPLO. Ver capítulo N° 5 p.p. 317

24. SEUDOEJEMPLO. idem p.p. 320

25. POSICION JERARQUICA:



26. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:
- Describa los datos que la introducción debe presentar.
 - Mencione la importancia de la introducción en el informe.
 - Proporcione un ejemplo en donde falte la identificación del problema, otro con omisión del propósito o -- desvinculación entre problemática y propósito; otro en que los antecedentes resulten pobres e irrelevantes.

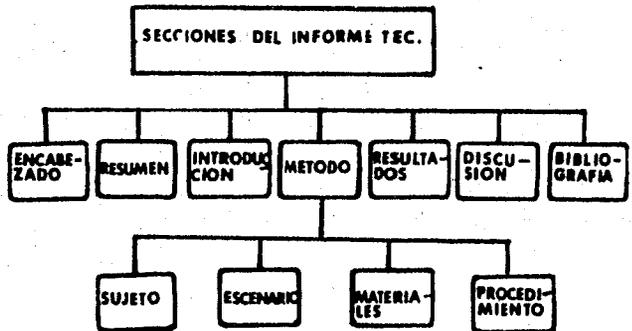
2.5 El estudiante mencionará la función principal del Método en el informe.

27. EXPLICACION. La función principal del método en el informe es la de explicar al lector de manera precisa, la forma y condiciones en que se llevó a cabo la aplicación del procedimiento. El método esta conformado por 4 partes importantes: a) sujeto/s, b) escenario, c) materiales y d) procedimientos.

28. EJEMPLO. ver capítulo 5 p.p. 323

29. SEUDOJEMPLO idem p.p. 331

30. POSICION JERARQUICA.



31. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:

- Mencione por lo menos 3 ventajas que él considere importantes con respecto al método.
- Dado un seudoejemplo de método, identifique los errores en que incurre.
- Describa un procedimiento de no mas de una cuartilla.

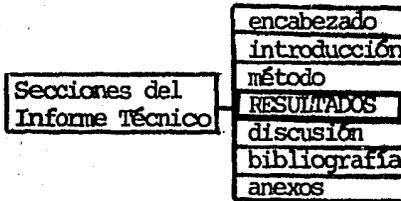
2.6 El estudiante describirá brevemente la sección de resultados en el informe.

32. EXPLICACION. En la sección de (32.1) resultados se presentan de manera resumida los resultados obtenidos a lo largo del trabajo realizado, desde el diagnóstico hasta la evaluación final, éstos pueden ser representados en tablas y/o gráficas.

33. EJEMPLO. Ver capítulo 5 p.p. 335

34. SEUDOJEMPLO idem p.p. 338

35. POSICION JERARQUICA.



36. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:

- Explique como organizaría los datos de un programa aplicado.
- Describa como representaría los resultados en las tablas y/o gráficas.
- Mencione las características que debe presentar esta sección en el in - forme técnico.

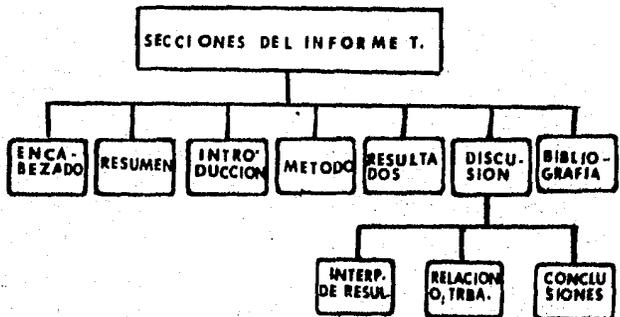
2.7 El estudiante explicará todos los aspectos que deben presentarse en la discusión de un informe.

37. EXPLICACION. En la sección de (37.1) discusión se incluye la interpretación de los resultados obtenidos, - así como las conclusiones a las que se llegó como resultado del trabajo realizado, y la contrastación de los resultados obtenidos con trabajos si milares.

38. EJEMPLO. Ver capítulo 5 p.p. 342

39. SEUDOEJEMPLO idem p.p. 334

40. POSICION JERARQUICA.



2.8 El estudiante mencionará la importancia de la sección de bibliografía en el informe.

41. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:
- Mencione la importancia de la sección de resultados.
 - Ante varios ejemplos de discusión identifique las que están bien y mal elaboradas.
 - Explique por qué en esta sección se incluye la interpretación de los resultados.

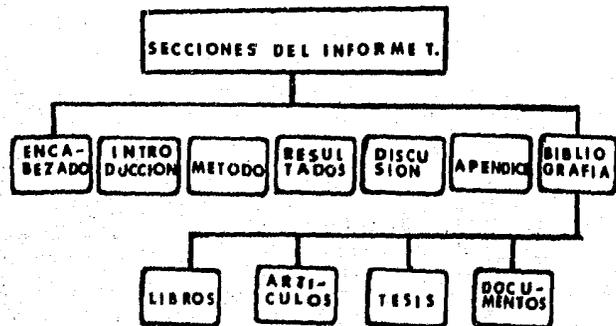
42. EXPLICACION. En la sección de (42.1) bibliografía se presentan todas las referencias bibliográficas que se han consultado para elaborar el informe, tanto aquellas de las que haya tomado citas como aquellas simplemente consultadas. Existen diferentes formas de presentar las referencias bibliográficas de acuerdo a las distintas fuentes de información. En este contexto las más empleadas son cuatro: a) 42.1 libros, b) 42.2 artículos, c) 42.3 tesis y d) 42.4 documentos cuyo autor es una institución.

43. ETIMOLOGIA biblion=libro, graphein=describir.

44. EJEMPLO. Ver capítulo 5 p.p. 348

45. SEUDO EJEMPLO idem p.p. 349

46. POSICIÓN JERARQUICA.



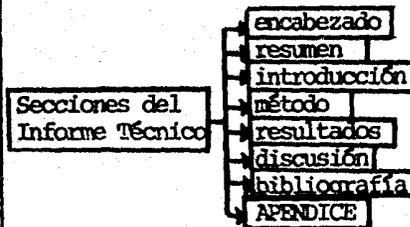
2.9 El estudiante mencionará correctamente cuál es la función del apéndice en un informe.

47. ACTIVIDADES DEL ALUMNO. Que el estudiante:
- Mencione la importancia que tiene el presentar esta sección en un informe técnico.
 - Elabore una referencia de un libro, un artículo, una tesis y un documento cuyo autor sea una institución.
 - De una lista de referencias identificará las que estén mal elaboradas.

48. EXPLICACION. El apéndice está situado a la inclusión de materiales informativos que sirvan de apoyo o ampliación a la exposición del texto.

49. SINONIMO anexos

50. POSICION JERARQUICA



51. ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE. Que el estudiante:
- Mencione la importancia de incluir en el informe, el apéndice.
 - Enumere el tipo de material que se puede incluir en la sección de apéndice.
 - Indique la relación que existe entre el apéndice y el resto de las secciones del informe.

12.1 El estudiante elaborará de manera completa el encabezado de un informe.

52. REQUISITOS TEORICOS. Que posea el concepto de informe técnico y encabezado.

REQUISITOS PRACTICOS. Que haya aplicado un programa, que sepa integrar los datos necesarios para elaborar el título.

53. SITUACIONES. El encabezado permite al lector saber el tema del que se trata y conocer algo acerca del origen y fuente del trabajo.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación del encabezado:

- El encabezado se presenta en la parte superior y al centro de la primera hoja del informe, en la misma hoja en la que posteriormente se presentará el resumen.
- El título debe escribirse con letras mayúsculas.
- Del resto del encabezado, sólo las iniciales del nombre del autor, de las instituciones, y de la localidad deberán escribirse con mayúsculas.
- En el renglón siguiente al título, se presentará el nombre del autor o autores, de acuerdo a la contribución de cada uno de ellos y/o de acuerdo al orden alfabético.
- El nombre de la institución se escribe dos renglones abajo del nombre del autor.
- En el siguiente renglón el lugar y fecha.

54. SECUENCIA DE OPERACIONES.

- 54.1 Determine el título que mejor refleje el contenido de su informe.
- 54.2 Coloque el nombre del autor o autores inmediatamente después del título.
- 54.3 Registre la institución dos renglones abajo en la cual llevo a cabo el trabajo y el de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- 54.4 Por último, anote el lugar y la fecha.

55. RUTAS ERRADAS. En la elaboración del encabezado los errores que con mayor frecuencia se presentan son:

- Omitir alguno de los datos.
- Presentar datos innecesarios.
- Presentar el título muy extensivo, mal redactado y no presentar en éste la temática abordada.
- No apegarse al formato establecido.
- Rotular las partes del encabezado.

17.1 El estudiante elaborará correctamente el resumen de un informe.

56. REQUISITOS TEORICOS. Que posea el concepto de informe técnico y de resumen.

REQUISITOS PRACTICOS. Que haya aplicado un programa de intervención, que sepa integrar los datos necesarios para elaborar un resumen.

57. SITUACIONES. El resumen se elabora una vez que se han desarrollado la mayor parte del resto de las secciones del informe técnico.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación del resumen:

- el resumen se presenta en la primera página del informe inmediatamente después del encabezado.
- Deberá subtitularse, este subtítulo deberá escribirse centrado y solamente la inicial con mayúscula.
- Deberá escribirse a renglón seguido, y dejando márgenes amplios a cada lado.
- Deberá escribirse en forma de párrafo único.

58. SECUENCIA DE OPERACIONES.

58.1 Determine a groso modo la información con respecto a los cuatro aspectos que debe presentar el resumen.

58.2 Integre la información de tal manera que le permita brindar al lector una visión general del trabajo realizado.

59. RUTAS ERRADAS. En la elaboración del resumen los errores que frecuentemente se cometen son:

- omitir alguno de los datos que debe presentar el resumen.
- Presentar información irrelevante.
- No respetar el formato establecido.
- Elaborar resúmenes muy extensos.
- Elaborar resúmenes inestructurados, es decir presentar la información necesaria, pero sin ninguna relación entre sí.

22.1 El estudiante elaborará correctamente la introducción de un informe.

- carecer de una buena redacción.

60. REQUISITOS TEORICOS. Que posea el concepto de informe técnico y de - introducción.

REQUISITOS PRACTICOS. Que haya aplicado un programa de intervención -- que pueda integrar los datos necesarios para elaborar una introducción.

61. SITUACIONES. Antes de redactar la - introducción es necesario consultar la bibliografía en la cual se sustenta el marco teórico, es conveniente elaborar fichas de trabajo - sobre esta información, revisar el diagnóstico y programa realizados.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación de la introducción:

- Se presenta enseguida del resumen esto es, si en la primera página hay espacio suficiente, ahí se - inicia la introducción; si no es así, en la siguiente página.
- Debe presentarse sin título.
- La introducción se mecanografía a doble espacio, y se utilizan márgenes estándares.

62. SECUENCIA DE OPERACIONES.

62.1 Determine la información que se presentará con respecto a: el -- planteamiento del problema abordado, al propósito de la intervención, al marco teórico en el que se sustenta el trabajo realizado, a los trabajos de otros autores que tengan relación directa con el problema tratado y con las técnicas y procedimientos empleados.

62.2 Integre dicha información en la forma y secuencia que permita mayor claridad en la exposición.

62.3 En el momento de integrar dicha información, no olvide hacer las citas bibliográficas correspon-dientes.

62.4 Pida a un compañero que lea lo - que escribió y le indique las --

fallas que encuentre.

62.5 Revise el texto y corrija las -- faltas señaladas.

- 63: RUTAS ERRADAS. Los errores que con mayor frecuencia se cometen en la elaboración de la introducción:
- Omitir alguno de los datos que debe presentar la introducción.
 - Presentar la información irrelevante.
 - No incluir las citas bibliográficas.
 - No ajustarse al formato.
 - Presentar la información desintegrada, mal redactada e incoherente.
 - Presentar antecedentes pobres e -- irrelevantes.
 - Presentar información desvinculada con el resto del informe.

27.1 El estudiante elaborará correctamente las 4 partes que componen al método.

64. REQUISITOS TEORICOS. Que posea el - concepto de informe técnico y método.

REQUISITOS PRACTICOS. Que haya aplicado un programa de intervención, que pueda integrar los datos necesarios para elaborar el método.

65. SITUACIONES. El método se puede elaborar inmediatamente después de haber concluido la aplicación del programa, ya que la información de esta sección se deriva del programa; o bien seguir la secuencia sugerida.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación del método.

- el método se presenta enseguida - de la introducción, dejando espacio suficiente entre una y otra sección.
- Debe subtitularse al centro y la inicial del subtítulo con mayúscula.
- Los componentes de esta sección - deben presentarse en el siguiente orden: sujeto(s), escenario(s), materiales y procedimientos.
- Cada uno de estos componentes se debe subtitular subrayando la pa-

labra y escribiendo su inicial con mayúscula, en la misma línea del subtítulo se inicia el párrafo.

66. SECUENCIA DE OPERACIONES.

- 66.1 Determine el número, edad, sexo y características generales de los sujetos.
- 66.2 Describa el o los lugares en que se desarrolló el programa de intervención.
- 66.3 Enumere y describa el tipo de material que empleó en el programa.
- 66.4 Describa el procedimiento empleado, para facilitar la elaboración de este apartado, organícelo por etapas, fases, áreas, tipos de objetivos, etc. No olvide señalar la secuencia en que se realizarán dichas actividades.

67. RUTAS ERRADAS. Los errores que suelen presentarse en la elaboración del método son:

- Presentar los componentes en desorden.
- Omitir alguno de los componentes.
- Presentar información irrelevante, ambigua y más secuenciada especialmente en el apartado de "procedimiento".

32.1 El estudiante presentará correctamente los resultados de un programa de interacción en un informe.

68. REQUISITOS TEORICOS que pasea el concepto de informe técnico, de evaluación, de organización y procesamiento de datos, de gráficas y/o tablas.

R. PRACTICOS que haya aplicado un programa, que pueda organizar procesos y representar los datos obtenidos.

69. SITUACIONES. De hecho esta sección de resultados es producto de la base anterior, -evaluación final-. Para que éste pueda ser incluido en el informe debe apegarse al formato establecido.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación de la sección de resultados.

- la sección de resultados se presenta después de la descripción de método.
- debe llevar subtítulo, el cual se coloca al centro de la hoja, y su letra inicial con mayúscula.
- en el caso de presentar tablas y/o figuras, se deberá incluir una explicación de cada una de ellas.
- las tablas y/o figuras deben estar numeradas y con su respectivo título.

70. SECUENCIA DE OPERACIONES:

- Revise si el producto obtenido de la fase de "evaluación final" está bien elaborado, es decir, si los datos demuestran el desarrollo del trabajo realizado. Dichos datos pueden estar presentados en prosa descriptiva y/o en tablas y gráficas. revise si éstas están adecuadamente presentadas.
- Una vez hecho lo anterior, incluya en el caso de que presente gráficas y/o tablas una explicación de cada una de ellas, es decir, mencione lo que en ellas representa y los datos obtenidos. Dicha explicación se presenta, de ser posible antes de éstas.

71. RUTAS ERRADAS. Los errores que con frecuencia se cometen en la presentación de resultados son los siguientes:

- interrumpir la explicación intercalando la tabla y/o gráfica.
- omitir el número y título de la gráfica y/o tabla.
- no apegarse al formato establecido
- incluir en esta sección la interpretación de los resultados, es decir, la justificación del porque de los resultados.
- presentar los mismos datos de las

37.1 El estudiante elaborará de forma completa la discusión de un informe.

formas diferentes.

- presentar mas de 4 tipos de puntajes en una misma gráfica.
- omitir la explicación correspondiente por cada figura empleada.

72. REQUISITOS TEORICOS: que pasea el concepto de informe técnico, de resultados y discusión.

R. PRACTICOS. que pueda interpretar los resultados obtenidos e integrar la información.

73. SITUACIONES. la sección de discusión se elabora una vez que se cuenta con los resultados y la introducción del informe, ya que ésta se deriva en parte, de dichas secciones.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación de la discusión:

- se presenta en una hoja aparte después de la sección de resultados
- debe llevar subtítulo, el cual se presenta al centro y en la parte superior de la hoja.
- con el mismo margen y espacios que las secciones anteriores.

74. SECUENCIA DE OPERACIONES.

74.1 interprete los resultados obtenidos, es decir, explique éstos en términos de los posibles factores (variables) responsables de su producción.

74.2 determine si existen relaciones entre los datos obtenidos y los obtenidos en trabajos similares, de preferencia, con los que se citan en antecedentes (introducción).

74.3 especifique también, la relación entre los resultados obtenidos y los propósitos del programa aplicado, puntualizando el grado en que éstos se lograron.

74.4 Mencione las conclusiones a las que llegó como resultado de su trabajo.

74.5 describa las sugerencias y recomendaciones que propondría para futuros trabajos.

74.6 es recomendable que esta sección se inicie con el enunciado de los logros generales, para pasar luego a los particulares.

75. RUTAS ERRADAS. Los errores que suelen presentarse en la elaboración de la discusión son:

- hacer referencia solamente a uno de los tres aspectos que se deben presentar en esta sección.
- repetir la información de la sección de resultados.
- ser ambiguo en la redacción del contenido de esta sección.

42.1 El estudiante elaborará correctamente la sección de bibliografía de un informe.

76. REQUISITOS TEORICOS. que pasea el concepto de referencias bibliográficas.

R. PRACTICOS. que pueda elaborar referencias bibliográficas de distintas fuentes.

77. SITUACIONES. la sección de bibliografía se elabora una vez que se ha concluido la redacción del informe técnico.

RESTRICCIONES. Reglas para la presentación de la bibliografía:

- Esta sección se presente en una hoja aparte, después de la discusión
- debe llevar subtítulo, el cual se coloca al centro de la hoja y su inicial con mayúscula.
- todas las referencias deben quedar ordenadas alfabéticamente.
- las referencias deben aparecer en una lista numerada

- debe dejar 2 renglones de separación entre cada referencia.
- los datos de las referencias se escriben a renglón seguido (un espacio), y a partir del segundo renglón se deja una sangría de 8 espacios.

78. SECUENCIA DE OPERACIONES.

78.1 determine las referencias que haya consultado tanto aquellas que cita en el texto, como las que haya solamente consultado.

78.2 redacte cada referencia de acuerdo a los lineamientos que se establecen para cada tipo de fuente bibliográfica, es decir, incluya los datos que se estipulan para cada una de ellas por ejemplo la de un libro, un artículo, una tesis, etc.

78.3 ordénelas alfabéticamente, tomando como referencia la primera letra de apellido de los autores o la primera palabra de la referencia.

78.4 enumere la lista.

79. RUTAS ERRADAS. Los errores que con frecuencia se presentan en esta sección son:

- presentar los datos de las referencias en un orden diferente al establecido.
- omitir alguno de los datos.
- presentar las referencias en forma distinta a la estipulada.
- presentar las referencias en desorden.
- escribir incorrectamente tanto los nombres de los autores como los títulos de los libros.
- no ajustarse al formato establecido.

B. INDICE DE SECUENCIA.

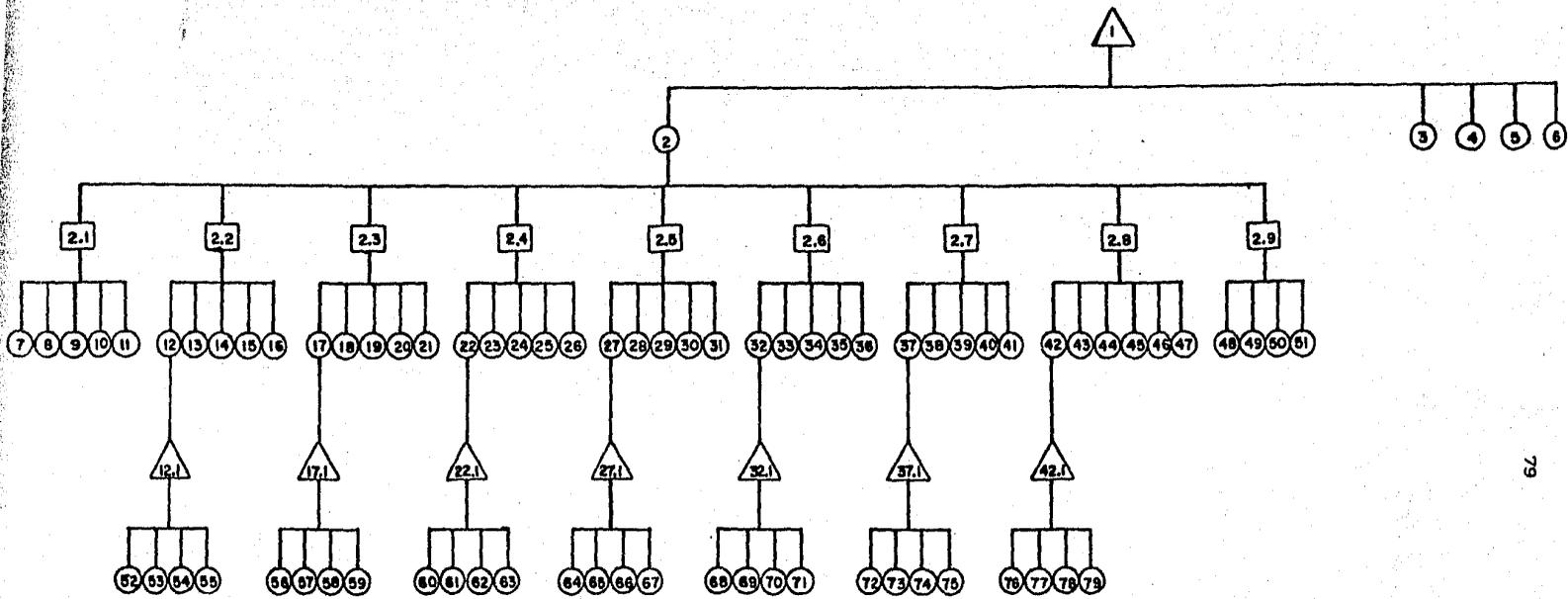
OBJETIVOS.

ELEMENTOS DE DOMINIO.

El estudiante:

(1)	2.1	Explicará pormenorizadamente qué es un informe técnico.	7 al 11
(2)	2.2	Describirá correctamente en qué consiste el encabezado en el informe.	12 al 16
(3)	12.1	Elaborará de manera completa el encabezado de un informe.	52 al 55
(4)	2.3	Explicará brevemente que es el resumen en el informe.	17 al 21
(5)	17.1	Elaborará correctamente el resumen de un informe.	56 al 59
(6)	2.4	Explicará detalladamente, en qué consiste la introducción en el informe.	22 al 26
(7)	22.1	Elaborará correctamente la introducción de un informe.	60 al 63
(8)	2.5	Mencionará la función principal del Método en el informe.	27 al 31
(9)	27.1	Elaborará correctamente las 4 partes que componen al método.	64 al 67
(10)	2.6	Describirá brevemente la sección de resultados en el informe.	33 al 36
(11)	32.1	Presentará correctamente los resultados de un programa de interacción en un informe.	68 al 71
(12)	2.7	Explicará todos los aspectos que deben presentarse en la discusión de un informe.	37 al 41
(13)	37.1	Elaborará de forma completa la discusión de un informe.	72 al 75

(14)	2.8	Mencionará la importancia de la sección de bibliografía en el informe.	42 al 47
(15)	42.1	Elaborará correctamente la sección de bibliografía de un informe.	76 al 79
(16)	2.9	Mencionará correctamente cuál es la función del apéndice en un informe.	48 al 51
(17)	1	Elaborará un informe técnico completo (incluyendo todas las secciones).	2 al 6



C. ARBOL DE JERARQUIZACION

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El trabajo de elaboración de un producto de las características del presente manual es siempre complicado, pero lo es más aún cuando constituye una experiencia pionera en su campo, en este caso las prácticas de Psicología Educativa.

Muchos pueden ser los frutos y muy enriquecedoras las experiencias de participar en esta labor. En las siguientes líneas se intenta destacar solamente una parte -lo que se ha considerado más relevante- de la información que de ella se ha derivado.

Uno de los primeros problemas que se enfrentó, fue la dificultad de determinar el nivel al que se debería presentar la información en el manual. A pesar de que se contaba con el referente de los repertorios de entrada de los alumnos, se quería evitar hasta donde fuera posible que la información fuese demasiado elemental o muy compleja para éstos. Se buscó entonces un nivel intermedio que, según los resultados obtenidos en las validaciones, y el aprovechamiento conseguido por los alumnos en los autoexámenes, resultó adecuado. Parece no haber duda de que éste es uno de los aspectos de mayor importancia en la elaboración de un producto de esta clase, si se desea su efectiva adecuación a una población predeterminada.

Una cuestión que resultó problemática, fue la relativa a la cantidad de información que debía proporcionar el manual al alumno. Desde un principio, se sabía que la preparación de los estudiantes que ingresan a las prácticas de educación especial es insuficiente, careciendo por lo general, de los repertorios de entrada necesarios para desempeñarse adecuadamente en este nivel.

Por esta razón, se incluyó en el manual información relativa a conceptos, principios y/o procedimientos que, supuestamente los alumnos debían manejar al ingresar al área. Esto provocó

inconformidad por parte de algunos validadores internos, ya que argumentaban que se trataba de un problema que no correspondía a la Coordinación de Prácticas resolver.

En la versión final del manual, se ha preservado buena parte de esa información "básica"; sin embargo, subsiste el problema de que los manuales que se elaboran en las áreas de especialización de la licenciatura, deban cubrir deficiencias en renglones que no les competen. Resulta muy difícil en la elaboración de un producto como el presente, desentenderse de esta problemática que, por otra parte, sólo podrá ser resuelta a través de una reestructuración y/o de una elevación de la calidad de la licenciatura en general.

A pesar de que se hizo lo posible por contemplar todos los aspectos en la fase de planeación, resulta casi imposible que en la ejecución se realicen tal y como se tenían previstos.

La elaboración de un manual -especialmente cuando este trabajo no ha sido precedido por uno análogo en su ámbito -nos enfrenta a diversos problemas y eventualidades; nos obliga a sujetarnos a condiciones programáticas y/o administrativas (v.gr. la duración de un semestre, el período determinado para cada fase, etc.), y a requerimientos propios de aquellas personas que colaboran en la realización del producto. Es por ello que resulta de singular importancia, amén de la utilización de técnicas auxiliares sumamente valiosas -tales como el análisis de contenido, el planteamiento de objetivos, o la metodología de validación-, la consideración, durante la planeación, de un conjunto de factores de orden práctico que pueden resultar decisivos en el producto final del trabajo.

Un problema que se enfrentó durante la validación interna,

fue la poca disponibilidad de validadores para el manual: ésto pudo deberse, básicamente, al hecho de que el material les resultaba demasiado extenso para su revisión a algunos de los validadores potenciales, tuvo como consecuencia que el proceso de validación interna transcurriera lentamente, y que el producto final se viera privado de la saludable influencia de la crítica de algunos de ellos.

En lo que toca a la validación externa hubiera sido deseable contar con una participación más numerosa y profunda; solamente fueron devueltos poco más de una tercera parte de los cuestionarios entregados a los alumnos para la validación externa, y de ellos, la mayoría se concretaron a escoger entre las opciones presentadas, en reactivos de tipo estructurado, en los cuestionarios; raramente justificaron su elección o vertieron observaciones o sugerencias adicionales. Lo anterior tuvo como consecuencia directa, el que persista aún cierta incertidumbre acerca de la verdadera utilidad del manual para los usuarios primarios: los propios alumnos.

En mi opinión personal, ésto podrá resolverse mediante la validación y ajuste continuo que los propios alumnos e instructores de prácticas de educación especial, realicen sobre el presente producto.

A pesar de que no se realizó un piloteo formal de los cuestionarios que se utilizaron en las validaciones, en la práctica resultó que la aplicación del primer cuestionario (para la validación del informe técnico), fue una primera aproximación a esta tarea, que gravitó enormemente en beneficio de los subsecuentes cuestionarios que se elaboraron. Dada la importancia de la validación tanto interna como externa en el proceso de la elaboración de un manual didáctico, cabe enfatizar la relevancia de un piloteo ade-

cuado de los instrumentos a utilizar, para que éstos conduzcan a un proceso de ajuste más eficiente.

Durante la realización de ajuste del manual pudo observarse que muchas de las sugerencias y opiniones de los respectivos validadores (en particular los internos) se centraban sobre diferentes aspectos del mismo, y en ocasiones inclusive, eran francamente contradictorias. En apariencia, esto nos situaba simplemente en la posición de escoger cual o cuales de las sugerencias podían plasmarse en el manual, como un ajuste del mismo; empero, se reconoció la necesidad de hacer de esta decisión, particularmente en los casos más conflictivos, un proceso más participativo: si el manual sería utilizado por los instructores, éstos debían resolver sobre cuestiones cruciales del mismo. En consecuencia, algunos de los ajustes trascendentales del manual se llevaron a cabo tras realizar reuniones grupales con los validadores internos, en la búsqueda de un consenso.

La técnica de análisis de contenido utilizada resultó sumamente útil. Permitió precisar en una primera instancia, los objetivos específicos, conceptos y procedimientos básicos del contenido del manual; promovió sensiblemente el autoesclarecimiento de los mismos por parte de la redactora, y, sobre todo, propició que se transmitieran más claramente a los alumnos, lectores del manual y que su significado se uniformara entre los instructores de prácticas de educación especial.

Creo que futuros trabajos similares al presente, han de beneficiarse de una aproximación sistemática de este tipo, la cual permite visualizar panorámicamente, antes de la redacción misma -

del producto, la columna vertebral del contenido del mismo. Conven
dría señalar solamente, como puntos problemáticos para el adecuado
manejo de esta técnica, lo compleja que resulta en general y la difi
cultad de observarla puntualmente en todas sus fases (especial -
mente, en la lectura del árbol de la que se obtiene el índice de -
secuencia). Por ello, se recomienda una ejercitación previa exhausti
va, a fin de lograr un dominio sólido de la técnica, antes de --
aplicarla en el contenido formal cuyo análisis se pretende.

En lo que respecta a los autoexámenes contenidos a lo largo
del manual, no ha de perderse de vista que éstos evalúan solamente
el conocimiento y/o la comprensión que los lectores logran
de la información presentada. Una evaluación integral del logro -
de los objetivos del presente manual ha de remitirse, necesaria-
mente, al alumno, a las situaciones y problemas naturales en que
pueda manifestar niveles superiores de aprendizaje. En esto, la -
participación del instructor, respectivo, es totalmente decisiva:
es él quien finalmente podrá valorar en que medida los objetivos
planteados por el manual se han logrado (ésto último es especial-
mente válido para los objetivos de aplicación).

A pesar de que se sabe que el empleo de este tipo de manuales
conduce a limitar la creatividad de los alumnos, ya que se ha
observado que éstos en muchas ocasiones tienden a repetir y reproducir
lo que se les ofrece textualmente, manteniendo así el papel
de receptores en la dinámica educativa, han de tomarse en el futuro
una serie de medidas para que ello no ocurra; entre ellas una
muy importante será la de organizar con los instructores encargados
de impartir las prácticas de educación especial, reuniones para
determinar la forma y concepción que deberá tener el manual en
las prácticas, en las que se propondrán actividades complementa-
rias para cada uno de los capítulos que lo integran. Se tratará -
pues, de alertar al instructor para que el manual sea generador -

de conductas críticas y originales mas que la simple reproducción.

Es sumamente importante poner de relieve, que el material aquí presentado no es autosuficiente: ha de complementarse, forzosamente, con la revisión bibliográfica tocante al tipo de problemática del caso particular que el alumno enfrente y sobre todo, - con la información, asesoría y orientación en general, que el instructor correspondiente brinde al estudiante.

Cabe hacer notar que buena parte de la información presentada en el manual se ha derivado de la sistematización y organización de la información que se ha manejado en las prácticas de educación especial, a lo largo de varios cursos. Como se ha dicho ya en el manual, se ha considerado de fundamental importancia la exposición de información sobre técnicas y conceptos particulares, pero, sobre esto, se ha enfatizado la exposición de una estrategia general de trabajo, conjuntamente con la información necesaria para entenderla y aplicarla.

Esta exposición comprensiva de la conceptualización, -- principios y metodología de las prácticas de educación especial, que permita una visión integral de las mismas y propicie su entendimiento y adecuado manejo, ha sido un propósito del presente trabajo.

A pesar de que el contenido del manual esta adecuado al -- contexto de las prácticas, éste podrá ser utilizado en cualquier situación en que se trata de incidir con poblaciones atípicas.

En el manual se hace referencia a que las actividades que realizará el alumno las llevará a cabo con ayuda y supervisión -- del instructor. Sin embargo, se considera que este producto podrá ser utilizado por cualquier profesionista que este relacionado --

con el ámbito de la educación especial, siempre y cuando se adapte a las condiciones en que se empleará, con esto queremos decir que podrá emplear, por ejemplo diferentes instrumentos (a los -- propuestos) para realizar el diagnóstico, asimismo adaptar los - criterios y componentes de los productos (v.gr. programa, informe técnico, etcéter), al caso particular del que se trate.

Como ha podido deducirse del manual en particular y del - trabajo de tesis en general, la carencia de materiales de apoyo - adecuados se ha constituido en una necesidad cuya satisfacción - nos ha apremiado desde tiempo atrás.

Creo que este producto, aunque en mucho perfectible, es una contribución en dirección a la solución de esta problemática.

BIBLIOGRAFIA.

1. Aguilar Javier. Un modelo de entrenamiento práctico para psicólogos educativos, documento inédito, Facultad de Psicología de la U.N.A.M., 1976.
2. Aguilar Javier. Informe de labores del Departamento de Psicología Educativa, durante el lapso 1973-77; Informe personal. Facultad de Psicología, U.N.A.M., 1977.
3. Aranda, M. L., y Arciga Z. B., Aplicación de la sistemática educativa, tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M., México 1981.
4. Castañeda, Y. M., Análisis de Aprendizaje de conceptos y procedimientos, México, ed. Trillas, 1982.
5. Careño, F. H. Enfoques y principios teóricos de la evaluación, México, ed. Trillas 1980.
6. Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, U.N.A.M., Programas de prácticas de educación especial, de Marzo de 1977 a 1984.
7. Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, U.N.A.M., Modelo de Prácticas Autocontenidas, documento interno, 1981.
8. Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, U.N.A.M., Programa de Prácticas Integrales y Unitarias, documento interno, 1984.

9. Mercado, D. y Shepard P. Programa de Prácticas por Bloques del área de Psicología Educativa, Documento presentado al H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología, Enero 1979.
10. Miranda, R. Planificación del entrenamiento práctico en psicología (nivel licenciatura), documento inédito, Facultad de Psicología, U.N.A.M.
11. Heredia, R. Manual para la elaboración del material didáctico, México, ed. Trillas, 1983.
12. Tilch, G., González, E. y Cortés P., Situación actual de la educación especial en México, Alternativas para su desarrollo. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M., México 1982.

NOTA: La bibliografía antes citada corresponde solamente a esta primera parte del trabajo de tesis; en la segunda parte (manual) se incluye una sección por capítulos para citar la bibliografía correspondiente.

A P E N D I C E

APENDICE # 1.

Cuestionarios empleados en la validación externa (se especifican los porcentajes obtenidos en cada reactivo en esta validación).

A fin de mejorar la calidad del Manual de prácticas de Educación Especial, en particular el capítulo correspondiente a Diagnóstico, le agradecería proporcionara la información que a continuación se le pide.

1.- Considera usted que los objetivos planteados le permiten tener una visión de los propósitos que se persiguen en esta fase?

si _____ 100%

no _____

por qué _____

2.- Fueron congruentes las actividades que desarrolló en la fase diagnóstico con los objetivos planteados en este capítulo?

a) no 4%

b) un poco 4%

c) regular 29%

d) mucho 62%

e) totalmente

3.- Considera usted que la información presentada en este capítulo es:

a) incompleta 4%

b) suficiente 70%

c) completa 26%

Por qué _____

4.- Considera adecuada la secuencia en que se presenta la información?

a) no

b) un poco

c) regular 16%

d) mucho 70%

e) totalmente 12%

5.- Existe alguna información irrelevante?

si _____ 8% no _____ 91%

cuál? _____

6.- Existe alguna información redundante en el capítulo?

si _____ 8% no _____ 91%

cuál? _____

7.- Considera usted que las 4 formas de recopilar información que se sugieren para la primera fase del diagnóstico son:

- a) demasiadas
- b) suficientes 87%
- c) insuficientes 12%

por qué _____

8.- Considera usted que las indicaciones y sugerencias que se dan para la elaboración del producto (informe diagnóstico) son:
(EN ESTE REACTIVO PUEDE MARCAR MAS DE UNA OPCION)

- a) incompletas.
- b) completas 70%
- c) ambiguas
- d) claras 37%

Por qué _____

9.- El diagrama de flujo que se incluye en este capítulo le sirvió de apoyo para la realización del diagnóstico?

- a) no
- b) un poco 8%
- c) regular 37%
- d) mucho 50%
- e) totalmente.

10.- Considera usted que el ejemplo del informe diagnóstico que se presenta le sirvió para la elaboración del suyo?

- a) no
- b) un poco 8%
- c) regular 12%
- d) mucho 79%
- e) totalmente 4%

11.- Considera usted que el empleo de seudoejemplos le facilitan la comprensión de la información presentada.

- a) no 4%
- b) un poco 12%
- c) regular 16%
- d) mucho 66%
- e) totalmente

12.- Qué tan útiles fueron las preguntas de estudio incluidas en el capítulo (por ejemplo, para la comprensión del texto, para autoevaluación, etc.)

- a) nada
- b) un poco 8%
- c) regular 37%
- d) mucho 50%
- e) totalmente 4%

13.- En general, qué tan útil le resultó el manual para la realización de su diagnóstico?

- a) nada
- b) un poco 8%
- c) regular 25%
- d) mucho 58%
- e) totalmente 8%

14.- Qué modificaciones propondría? _____

15.- Observaciones _____

MUCHAS GRACIAS.

En esta ocasión le pedimos nos haga el favor de dar su opinión con respecto al capítulo correspondiente a PROGRAMACION.

La información obtenida mediante estos cuestionarios será de gran utilidad para perfeccionar dichos capítulos.

Se le sugiere que conteste las preguntas formuladas en los cuestionarios, escogiendo la opción que mejor se apegue a su opinión y explicando su elección en el espacio posterior a cada pregunta, que se ha dispuesto para tal fin.

Los cuestionarios son anónimos por lo cual puede usted expresarse con absoluta honestidad y confianza.

La Coordinación de Prácticas y la autora del manual le agradecen su colaboración.

CUESTIONARIO CORRESPONDIENTE AL CAPITULO DE PROGRAMACION.

1. Fueron congruentes las actividades que desarrolló en la fase de programación con los objetivos planteados en el capítulo correspondiente:
 - a) no
 - b) un poco 4%
 - c) regular 16%
 - d) mucho 15%
 - e) totalmente 16%

2. Considera usted que la información presentada en este capítulo es:
 - a) demasiado
 - b) suficiente 95%
 - c) insuficiente 14%

Por qué _____

3. Considera adecuada la secuencia en que se presenta la información:

- a) no
- b) un poco
- c) regular 16%
- d) mucho 50%
- e) totalmente 33%

Por qué _____

4. Existe alguna información irrelevante en el capítulo?

si _____ no _____ 100%

Cuál _____

5. Existe alguna información redundante en el capítulo?

si _____ no _____ 91%

cuál _____

6. Considera usted que los puntos o componentes (planteamiento del problema, repertorios de entrada, conductas precurrentes, objetivos, método, evaluación, etc.), que se señalan en el capítulo para la elaboración del programa son:

- a) demasiados 4%
- b) suficientes 95%
- c) insuficientes

Si hay algun(os) punto(s) que considera innecesario(s) indique cuál(es) _____

Por qué _____

7. En la elaboración de su programa, qué le resultó de mayor utilidad:
- a) los ejemplos que se proporcionan en cada uno de los puntos 4%
 - b) el ejemplo del programa integrado 20%
 - c) ambos le fueron de gran utilidad 75%
 - d) ninguno de los dos
8. La "hoja de programación y avance" que se sugiere para la elaboración y presentación del programa le resultó:
(en este reactivo puede marcar más de una opción)
- a) laboriosa 54%
 - b) difícil de realizar 12%
 - c) fácil de realizar 12%
 - d) innecesaria 4%
 - e) necesaria 25%
 - f) útil 58%
9. Considera que la "hoja de programación y avance" le facilitó la programación:
- a) nada
 - b) un poco 12%
 - c) regular 33%
 - d) mucho 50%
 - e) totalmente 4%
10. Considera que el empleo de seudoejemplos le facilitaron la comprensión de la información presentada:
- a) nada
 - b) un poco 8%
 - c) regular 8%
 - d) mucho 50%
 - e) totalmente 29%
- Por qué _____
-

Le agradeceremos conteste el presente cuestionario, la información que de éste se obtenga, servirá para mejorar el capítulo correspondiente a la fase de Intervención.

1. Seguramente en la intervención (aplicación del programa) habrán surgido eventualidades o hechos no previstos en ésta. ¿Algunos de éstos coincidieron con los planteados en el capítulo de intervención?
 - a) ninguno 8%
 - b) algunos 75%
 - c) todos 16%

2. En caso de que su respuesta haya sido afirmativa, ¿le sirven las sugerencias que ahí se mencionan?
 - a) nada
 - b) un poco 12%
 - c) regular 20%
 - d) mucho 45%
 - e) totalmente 16%

3. En la aplicación del programa surge alguna eventualidad que sea importante y que no haya sido mencionada en el capítulo? Mencione cuál o cuáles son _____

4. Qué tan útiles le resultaron las sugerencias para antes, durante y después de cada sesión que se mencionan en el capítulo de intervención?
 - a) nada
 - b) un poco
 - c) regular 20%
 - d) mucho 58%
 - e) totalmente 8%Por qué _____

5. Qué modificaciones propondría al capítulo de intervención?

6. Observaciones

Como en ocasiones anteriores le pedimos conteste el presente cuestionario, la información obtenida de éste servirá para mejorar el capítulo correspondiente a EVALUACION FINAL.

1. Considera usted que la información presentada en el capítulo correspondiente a evaluación final es:

- a) demasiada 4%
- b) insuficiente 4%
- c) suficiente 87%

Por qué _____

2. Existe alguna información irrelevante?

si _____ 4% no _____ 91%

cuál _____

3. Existe alguna información redundante?

si _____ 4% no _____ 91%

cuál _____

4. Qué tan útiles le fueron las sugerencias que se plantean para la aplicación de la evaluación final?

- a) nada
- b) un poco
- c) regular 16%
- d) mucho 54%
- e) totalmente 16%

5. Los ejemplos mencionados en procesamiento de datos (porcentaje y media) le sirvieron para clarificar este aspecto?

si _____ 83% no _____ 16%

Por qué _____

6. Considera que la información que se proporciona en cuanto a las formas de representación de datos (tablas y gráficas), es: (en este reactivo puede seleccionar más de una opción).

- a) incompleta
- b) innecesaria 4%
- c) suficiente 58%
- d) completa 37%
- e) necesaria 41%

7. Qué tanto le sirvió este capítulo para la aplicación de la evaluación final y la elaboración de los resultados?

- a) nada
- b) un poco
- c) regular 29%
- d) mucho 58%
- e) totalmente 8%

8. En general, qué tan útiles son las preguntas de estudio que se presentan en cada capítulo?

- a) nada
- b) un poco 12%
- c) regular 20%
- d) mucho 54%
- e) totalmente 4%

9. Qué modificaciones propondría al capítulo de evaluación final?

10. Observaciones

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!

A fin de mejorar la calidad del capítulo correspondiente a INFORME TECNICO, agradeceríamos nos proporcione la información que a continuación se le pide. Marque las opciones que considere más cercanas a su opinión.

1.- La información proporcionada en esta sección está:

- a) incompleta
- b) confusa 41%
- c) bien estructurada 100%
- d) es repetitiva 20%
- e) otras (especifique)

2.- Los ejemplos dados:

- a) coinciden con la información del texto 50%
- b) no coincide con la información del texto 50%
- c) no son claros 75%
- d) otras (especifique)

3.- Mencione si algunos de los puntos de esta sección le fueron difíciles de comprender (especifique).

4.- Qué modificaciones propondría?

5.- Observaciones.

SEGUNDA PARTE

MANUAL DE APOYO PARA LAS PRACTICAS
DE CAMPO DE EDUCACION ESPECIAL

P R E S E N T A C I O N

Las prácticas de campo constituyen un aspecto importante en la formación profesional dentro de cualquier área de conocimiento, especialmente si se trata de una disciplina aplicada, como es el caso de la psicología.

El Departamento de Psicología Educativa, con el fin de satisfacer esta necesidad, ha desarrollado un sistema de prácticas que permiten al estudiante enfrentarse a diversas situaciones en el contexto educativo, para tratar de solucionar problemas que en este ámbito se presentan.

Las prácticas de campo del área de educativa tienen como propósitos generales:

a) Enfrentar al estudiante a la solución de problemas de tipo educativo en escenarios naturales, capacitándolo en la aplicación de técnicas y estrategias que para ello son necesarias.

b) Prestar un servicio profesional a las comunidades necesitadas, las cuales de otra manera, difícilmente tendrían acceso a este tipo de servicio.

Es decir, se pretende capacitar al alumno, al tiempo que se presta un servicio útil a la comunidad.

La práctica de Educación Especial, a la que se refiere el presente manual, es una de las opciones que en el 8o. semestre se pueden elegir. Dicha práctica se realiza en diversas instituciones del sector público, dedicadas a la atención de sujetos que presentan atipicidades transitorias o permanentes en alguna o varias de las siguientes áreas: sensorial (ceguera, sordera), lenguaje (disartrias, dislalias, etc.), motora (parálisis cere--

bral, lesiones, hipotonía, hipertonia, etc.), académica (problemas de aprendizaje), afectiva (problemas emocionales y conductuales), orgánica (desnutrición, enfermedades transitorias), intelectual (deficiencia), genética (síndrome down, etc.). Dichos sujetos requieren, por tanto, de una educación especializada que el sistema escolar tradicional no les puede brindar.

En estas instituciones, usted trabajará en la atención de dos sujetos, aproximadamente 3 hrs. diarias, de lunes a jueves, bajo la supervisión de un instructor del Departamento de Psicología Educativa.

El trabajo consiste en diagnosticar a un par de sujetos, elaborar programas acordes a la problemática encontrada en los sujetos con que se trabaje, aplicar dichos programas, evaluar el trabajo realizado y, finalmente, reportar las experiencias y resultados obtenidos. Para cumplir con estos requerimientos, el trabajo que se realiza en las prácticas se divide en 5 etapas o fases:

- 1) Diagnóstico, en la que se detecta el problema y precisa la magnitud del mismo.
- 2) Programación, en la que se elabora un programa dirigido a resolver el problema diagnosticado.
- 3) Intervención, en la que se incide directamente sobre el problema.
- 4) Evaluación Final, en la que se determinan los logros del programa aplicado.
- 5) Comunicación, en la que se reporta la experiencia realizada, así como los resultados obtenidos en ella.

Para que su trabajo se desarrolle adecuadamente, se requiere, fundamentalmente, que conozca y maneje, de manera adecuada, las técnicas específicas que se aplican en cada fase, que sea ca-

paz de integrarlas correctamente y que tenga una visión global de las fases por las que ha de atravesar su trabajo, y de la manera en que cada una de ellas determina a las otras.

A fin de que usted logre lo anterior y, en general, para que mejore la calidad de su trabajo, la Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, ha considerado importante elaborar el presente manual, cuyos propósitos son:

a) Servir de guía general en la realización de la práctica de educación especial, proporcionando una visión global, completa y clara sobre el trabajo que debe realizar, en un documento que puede consultar permanentemente.

b) Proporcionar información básica sobre algunas técnicas específicas que son aplicables en todas las instituciones en que se imparte este tipo de práctica.

c) Servir como material de apoyo a los instructores que imparten la práctica.

d) Unificar las estrategias de trabajo que en las prácticas de educación especial se emplean.

Las técnicas que se emplean en esta práctica varían de un centro de trabajo a otro, o de un tipo de problema a otro; sin embargo, la estrategia general de trabajo es la misma, independientemente de la institución de que se trate y de la población que en ella se atienda. Dicha estrategia general se encuentra contemplada pormenorizadamente en este manual.

El manual está conformado por 5 capítulos, los cuales corresponden a cada una de las fases que forman la práctica. En cada capítulo se incluyen:

- Los objetivos teóricos y prácticos que se pretende que usted alcance como resultado de la lectura del capítulo.

- Los lineamientos generales que pueden servir como guía para que usted desarrolle su trabajo en la fase correspondiente.

- Los productos que debe obtener en la fase respectiva, sus componentes criterios de elaboración.

- Algunas de las técnicas y estrategias que se emplean en cada una de las fases, sobre las cuales es importante que tenga información básica.

- Un autoexamen para que usted lo conteste al finalizar la lectura de cada capítulo.

Se presente una lista de referencias bibliográficas que complementan la información que se presenta en cada uno de los capítulos.

Las siguientes son las principales sugerencias para la utilización de este manual:

1) Las indicaciones que se le dan para la elaboración de los productos correspondientes a cada fase, deberán ser escrupulosamente observadas, dado que son las que se exigen por parte de los instructores, para la entrega completa y correcta de dichos productos.

2) Las indicaciones que se le dan referentes a actividades, no deben ser necesariamente observadas, es posible que el instructor las ajuste a las condiciones particulares de cada caso. Se ha tratado, pues, de seguir un esquema general de trabajo y no de imponer un procedimiento riguroso para realizar el mismo.

3) Para que el manual resulte verdaderamente útil, es necesario que se revise en su totalidad, de manera somera, en una primera ocasión, antes del inicio de la práctica, y posteriormente, que se estudie cuidadosamente, antes de cada fase, el capítulo respectivo.

4) En algunos de los capítulos, se dan ejemplos de los productos correspondientes y de los componentes de éstos: los ejemplos tienen como finalidad primordial servir como un modelo que le permita identificar las características relevantes que su propio producto debe tener. No se trata, sin embargo, de uniformar los productos que usted elabore, como consecuencia de que imite el modelo en demasía. Se apela a su criterio, para que tome de los ejemplos sólo lo relevante que se le pretende ilustrar, y que también exprese su originalidad y creatividad en la elaboración de sus productos.

5) También se presentan seudoejemplos relacionados con los respectivos productos y sus componentes. El seudoejemplo consiste en la exposición de un modelo que incluye, intencionalmente, errores o deficiencias, con la idea de que la presentación de éstos le permita la identificación de las equivocaciones más comunes, a fin de que las evite en su propio trabajo. Se le sugiere que se esfuerce por identificar los diversos errores que suelen tener los seudoejemplos, para asegurarse así, de que posee una idea clara sobre como debe quedar el producto en cuestión, correctamente elaborado.

6) Al final de cada uno de los capítulos, se presenta un autoexamen que le permitirá verificar si realmente ha entendido, y en que grado, el contenido de cada capítulo. Se sugiere que se esfuercen por contestar este autoexamen, pues constituye un filtro necesario para la adecuada ejecución de la fase correspondiente.

7) Es conveniente que consulte la bibliografía complementaria presentada al final de cada capítulo, dado que ésta le permitirá ampliar la información necesaria para su desempeño en la práctica.

Por último, queremos recomendar que tome con seriedad el trabajo de prácticas ya que no sólo constituye un aspecto primordial en su formación profesional, sino que además las prácticas constituyen una forma de retribuir a la sociedad los beneficios de la educación.

Es por esto importante, que el servicio profesional que se ofrece a través de las prácticas sea de calidad, dado que se tiene un serio compromiso tanto con los receptores del servicio como con las instituciones en las que se realizan las prácticas.

Este manual puede ser utilizado como texto de consulta por los instructores y alumnos de las prácticas de psicología y orientación escolar, en aquellos aspectos en los que sea posible la generalización de las prácticas de educación especial a estas prácticas. Asimismo, podrá ser utilizado por personas que trabajan en el ámbito de la educación especial.*

Para todos ellos, espero les sea de utilidad.

* Cualquier persona interesada en conocer la forma en que se elaboró este manual, puede consultar la tesis en que se detalla el proceso de su elaboración.

CAPITULO I

ETAPA DE DIAGNOSTICO

ETAPA DE DIAGNOSTICO.

OBJETIVO GENERAL:

Al término de la lectura de este capítulo y con la asesoría del instructor, el alumno elaborará el diagnóstico del o los sujetos que se le hayan asignado.

OBJETIVO ESPECIFICO:

El alumno:

- 1) Mencionará por lo menos dos diferencias entre cada uno de los 3 tipos de diagnóstico: diferencial, funcional y descriptivo.
- 2) Explicará en que consiste cada una de las fases del diagnóstico.
- 3) Revisará el expediente del o los pacientes asignados.
- 4) Entrevistará a los padres o tutores del o los sujetos asignados, tomando en cuenta los puntos señalados en el manual.
- 5) Realizará un registro anecdótico del o los sujetos asignados de acuerdo a los lineamientos señalados.
- 6) Pondrá en práctica los lineamientos señalados para establecer el rapport con el o los sujetos asignados.
- 7) Seleccionará los instrumentos que considere atinentes para la colección de datos.
- 8) Aplicará los instrumentos seleccionados.
- 9) Calificará los instrumentos aplicados.
- 10) Elaborará un informe diagnóstico, cubriendo todos los puntos que se señalan en el manual.

Es común que los problemas nos sean referidos por los padres y/o maestros, o bien, por personal de la institución. La información que nos proporcionan estas personas suele ser poco clara e incompleta, frecuentemente distorsionan el problema de acuerdo a sus propias demandas y que en muchas ocasiones es un problema colateral y no un problema per-se.

Antes de iniciar el tratamiento del problema que nos refieran, es necesario realizar una evaluación diagnóstica que nos permita diferenciar el problema central de sus efectos colaterales. Así se podrá conocer la magnitud verdadera del problema, y elegir el tratamiento más adecuado para la solución del mismo.

El diagnóstico es el conjunto de procedimientos evaluativos que nos proporcionan información acerca del sujeto y su situación. El diagnóstico reviste gran importancia ya que es el punto de partida para cualquier tipo de intervención que se quiera realizar.

TIPOS DE DIAGNOSTICOS

De manera general, se puede hablar de tres tipos de

diagnóstico: el funcional, el diferencial y al descriptivo. La diferencia entre los 3 radica en que parten de puntos de referencia distintos.

El diagnóstico funcional tiene como fundamento el modelo conductual. Parte del supuesto de que la conducta es función del organismo en interacción con el medio ambiente. Trata, entonces, de evaluar variables situacionales y/u orgánicas de las que el comportamiento es función.

Galindo y Cols, (1980) señalan como características del diagnóstico funcional las siguientes:

a) El diagnóstico se elabora con base en la observación directa ¿qué conducta ocurre? ¿con qué dimensión cuantitativa y ante que estímulos o situaciones ambientales?

b) Su resultado no es una etiqueta sino un conjunto de cuantificaciones de la conducta y la descripción de las condiciones en las que se observó ésta.

c) Es confiable ya que los evaluadores debidamente preparados llegan a cifras y resultados muy similares.

El Diagnóstico funcional emplea procedimientos de medida contruidos con referencia a un criterio. La referencia a un criterio según Livingston (citado por Fernández B. 1979), implica la comparación de una puntuación

con un preestablecido nivel de puntuación, es decir, la puntuación obtenida por una persona es comparada con una puntuación preestablecida que se considera el criterio a alcanzar o cubrir.

En esta forma, los instrumentos de evaluación con referencia a un criterio miden: el desarrollo de habilidades particulares de un sujeto en términos de los niveles absolutos de destreza, proporcionando de esta manera respuestas a preguntas específicas como, ¿posee el niño coordinación motora fina?, ¿en que grado la posee?

El siguiente ejemplo nos aclara más esta situación: una lista cotejable construida con referencia a un criterio va a permitir determinar las habilidades que posee un niño en cada una de las áreas evaluadas y el grado en que dichas habilidades se encuentran desarrolladas, permite además, establecer comparaciones entre los resultados que se obtienen en cada una de las áreas, identificándose de esta manera, cual o cuales áreas se encuentran por abajo del nivel preestablecido.

Como se puede dar cuenta, este tipo de diagnóstico intenta poner de relieve diferencias intraindividuales.

Algunas de las ventajas que conlleva el empleo del diagnóstico funcional son:

- La mayoría de los instrumentos que emplea este tipo de diagnóstico son prescriptivos, es decir, que a la vez que evalúan, proporcionan lineamientos generales para el tratamiento ya que determinan con precisión (cua

litativa y cuantitativamente) las conductas de las que carecen o presenta en exceso el sujeto.

- La relación con el tratamiento en el diagnóstico funcional es directa, ya que la evaluación se efectúa -- antes, durante y después de dicho tratamiento.

- Este tipo de diagnóstico es relativamente fácil y rápido de realizar.

Algunas de las desventajas son:

- Se corre el riesgo de ignorar o subestimar la acción de variables internas que no son consideradas dentro del modelo conductual.

- La simple comparación con el criterio de referencia no es suficiente, en ocasiones, para determinar que un porcentaje sea bajo o alto para un sujeto en particular.

El Diagnóstico Diferencial, esta basado en el modelo médico tradicional. Este tipo de diagnóstico considera las manifestaciones externas (síntomas o conductas) como resultado de causas internas. Está orientado a la atención de las causas como medio para que desaparezcan los síntomas.

El diagnóstico diferencial toma como medida de referencia la ejecución promedio de un grupo (norma) y compara la ejecución del sujeto con ella. Los datos obteni

dos de esta forma determinan sí el sujeto evaluado se encuentra por abajo, por encima o dentro de la ejecución promedio del grupo.

Con los resultados que este diagnóstico arroja, el sujeto es clasificado (etiquetado) de acuerdo a ciertas categorías basadas en criterios determinados, por ejemplo, la clasificación que Coronado G. (1978) hace del cociente intelectual, la cual considera que existen tres tipos de deficiencia mental de acuerdo a los puntajes obtenidos: retraso de primer grado, cuando se obtienen puntajes de 95 a 66, la deficiencia de segundo grado con puntajes de 65 a 31 y la de tercer grado o -- profunda con un CI de 30 o menos puntos. Cuando un sujeto cae en algunos de los rangos mencionados, de inmediato se "clasifica" al sujeto de acuerdo a la categoría en que haya caído.

Este tipo de diagnóstico pretende contrastar diferencias interindividuales, es decir, comparaciones entre sujetos.

Algunas ventajas del diagnóstico diferencial son:

- Los instrumentos que emplea (con referencia a la norma) proporcionan un medio de comparar la ejecución de un sujeto con la ejecución comunmente esperada de otros.

- Los instrumentos son útiles al seleccionar clases enteras de sujetos para identificar quiénes demuestran

tipos particulares de problemas.

Los riesgos que se corren al emplear este tipo de diagnóstico son:

- Pretende ser explicativo más que prescriptivo, -- por lo que la determinación del tratamiento no resulta tan sencilla como en el diagnóstico funcional.

- Por lo general, es un diagnóstico que lleva tiempo por el tipo de instrumentos que emplea.

- Los resultados que de este diagnóstico se obtengan tienen que ser manejados con cuidado por parte del evaluador en cuanto a la comunicación de los resultados con los padres y personal de la institución, ya que cualquier información confusa puede ser interpretada por los padres con negativas consecuencias; existen categorías o "etiquetas" que suelen atemorizar a los padres de aquél que se etiqueta.

- El asignar al sujeto a una categoría (etiqueta), de acuerdo a los síntomas que presenta, trae como consecuencia que el sujeto sea tratado en función de la etiqueta más que del mismo padecimiento.

Diagnóstico Descriptivo. Consiste en una descripción de la conducta, sin establecer las relaciones fun-

cionales entre variables externas e internas.

El diagnóstico descriptivo es el que primero se emite, la referencia de éste se hace, por lo general, en los siguientes términos: "el niño es muy berrinchudo", "la niña es muy desobediente y agresiva con todos", "Juanito casi no habla con la gente, permanece casi todo el tiempo callado y alejado de los demás". etc.

Como se puede observar en este tipo de diagnóstico no se pretende una explicación de la conducta: simplemente se le describe tal y como sucede. La gran mayoría de las referencias que sobre un sujeto particular dan sus familiares o maestros pueden encuadrarse dentro de este tipo de diagnóstico. Es importante enfatizar aquí que este tipo de comentarios han de tomarse con mucha reserva por parte del profesional encargado del caso.

El diagnóstico descriptivo sirve en muchas ocasiones para comunicarse con personal no profesional, ya que se atiende únicamente a una descripción del problema, sin profundizar o intentar mayores explicaciones de éste.

El tipo de diagnóstico que más se ha empleado en el contexto de las prácticas ha sido el funcional, sin embargo, usted podrá emplear el que más le convenga.

El empleo de uno u otro tipo de diagnóstico depende rá del propósito, de los recursos disponibles y del enfoque o posición teórica de quien lo emplee. En ocasiones, la combinación de los tres tipos de diagnóstico resulta efectiva, en otras, es mejor emplear uno solo.

FASES DEL DIAGNOSTICO

En el diagnóstico se pueden considerar dos fases:

1a. fase: Exploración General Diagnóstica. En esta etapa inicial de la evaluación diagnóstica se reco_pila información general del sujeto y se exploran las áreas de dificultad potencial para tener una estimación de la problemática. Por ejemplo, la institución nos remite a un niño con problemas en el área motriz. Duran_te esta primera fase se explorará a través de diferentes instrumentos, si el problema por el que el niño es remitido existe realmente, qué repertorios posee éste y de cuales carece, si existe alguna otra área afectada por el problema referido y cual es la situación familiar y social del individuo. Se trata pues de tener una idea general del problema.

2a. fase: Evaluación Específica. Es una evaluación más pormenorizada del problema, que nos conduce a un co_nocimiento más preciso del mismo. Tomando el ejemplo anterior -en esta fase- hemos de averiguar cuales son -

las conductas que el niño puede y no realizar tanto - en el área motora como en aquellas otras áreas que se - encuentren afectadas por este problema. Se trata pues de definir con la mayor claridad posible el problema en cuestión, para que de esta manera, seleccionar el trata- miento más adecuado que permita llegar a la solución del mismo.

A continuación se describe la forma como se pueden realizar ambas fases.

1a. FASE: EXPLORACION GENERAL DIAGNOSTICA

Como se mencionó anteriormente el objetivo de esta evaluación es el de tener una idea general del problema del sujeto y su situación.

A pesar de que en la mayoría de los casos los sujetos se encuentran "diagnosticados" por la institución, o bien se ha reportado el problema específico, se consi- dera necesario se efectúe esta primera fase tanto para ratificar como rectificar la existencia del problema referido, así como detectar alguna otra alteración o bien determinar en función de que situación se presenta el problema.

Como no es posible realizar una evaluación total de la conducta de un sujeto, la Exploración General Diag

nóstica se limita a observar sólo ciertos aspectos o - áreas del comportamiento que se consideran importantes.

La evaluación de dichas áreas está determinada - entre otros aspectos por: 1) edad del sujeto, 2) tipo de problema que presenta, 3) lugar donde se realiza la evaluación, 4) cooperación o disposición por parte del sujeto, etc. Dependiendo de tales aspectos usted puede seleccionar las áreas que considere indispensable - evaluar.

A fin de facilitar el manejo de algunas áreas del comportamiento se elaboró una clasificación que constituye sólo una de las posibilidades, usted puede elaborar la propia. A manera de guía se presenta a continuación:

1. Nivel de Desarrollo Físico: Determinar el nivel -- de madurez en niños pequeños de acuerdo a una escala de desarrollo.
2. Lenguaje: Nivel de desarrollo, articulación, lenguaje receptivo y expresivo, dislalias, disartrias, tartamudeo, etc.
3. Conductas básicas: Atención, imitación, seguimiento instruccional.

4. **Psicomotricidad:** Motora gruesa y fina, visomotora.
5. **Conductas de Autocuidado:** Vestirse, lavarse, bañarse, control de esfínteres, comer, abotonarse, etc.
6. **Conductas Inadecuadas:** No interacción, aislamiento, agresión, autoestimulación.
7. **Conductas de Supervivencia:** Uso de teléfono, empleo de datos personales, manejo de dinero, cruzar las calles, tomar un camión, pedir ayuda, avisar de algún peligro, etc.
8. **Conductas Preacadémicas:** Esquema corporal, lateralidad, visomotora fina, conceptos igual diferente, discriminación, propiedades de los objetos, ubicación espacio temporal, discriminación de colores, memoria visual y auditiva, etc.
9. **Conductas académicas:** Lectura, escritura, matemáticas.

Existe gran cantidad de instrumentos que nos permiten obtener información del sujeto tanto directa como indirectamente. En este manual se mencionan aquellos que han resultado ser los más aplicables en los centros en los que se realizan las prácticas, ya que no requie-

ren de un entrenamiento especializado y los resultados se obtienen inmediatamente. Este es un factor importante dado que el período con que se cuenta para llevar a cabo la evaluación diagnóstica es breve.

FORMAS DE RECOPIACION DE DATOS

La recolección de información se puede realizar a través de diferentes instrumentos como son: las pruebas psicométricas, registros, entrevistas, autoinformes, escalas, etc.

Para esta primera fase del diagnóstico se sugieren 4 formas de recopilación de datos a través de las cuales se puede realizar la exploración general, éstas son:

- 1) Revisión del expediente
- 2) Entrevista (s)
- 3) Registros observacionales
- 4) Listas cotejables

1. REVISION DEL EXPEDIENTE

La mayoría de las instituciones cuentan con un expediente por paciente, éste puede variar mucho en su forma de presentación, dependiendo esto de criterios -

personales o de la planeación institucional.

En el expediente se pueden encontrar datos aportados por los diagnósticos efectuados por diferentes especialistas, como los que son emitidos por el médico, el psicólogo, el psiquiatra, el trabajador social, dietista o algún otro especialista.

La revisión debe hacerse cuidadosamente para obtener los datos que sean de utilidad y de esta manera evitar buscar información que ya este contenida en el expediente.

Entre los datos que se pueden obtener en la revisión del expediente se encuentran:

- datos de identificación del sujeto: Nombre, edad, sexo, escolaridad, dirección, procedencia, nombre y ocupación de los padres, etc.
- condiciones pre, peri y posnatales.
- tipo de enfermedades padecidas y secuelas.
- desarrollo del problema.
- diagnóstico emitido por los diferentes especialistas.

- pruebas aplicadas y resultados obtenidos.
- tratamientos a los que ha sido sometido
- tipo de medicamentos que toma.
- pronósticos del problema.
- recomendaciones para su tratamiento, etc.

Se recomienda que al estar revisando el expediente anote los términos técnicos o médicos que no entienda y los investigue para que pueda integrar la información.

Hay datos que son permanentes y que no hay necesidad de investigarlos nuevamente como son los datos de identificación, desarrollo físico del niño, padecimientos, etc. Sólo en caso necesario confirme aquellos datos relevantes en que se tenga duda.

Los datos proporcionados por el psiquiatra y el psicólogo deben tomarse con cautela, ya que la información que proporcionan puede ser muy antigua en el sentido de que el diagnóstico haya sido emitido meses e incluso años atrás y el sujeto ya no posea el mismo problema, o éste se encuentre modificado. Suele ocurrir también que los instrumentos que se emplearon para emitir el diagnóstico no hayan sido los adecuados, por lo

que resultaría aventurado tomar como punto de partida el diagnóstico que estos especialistas ofrecen.

2. ENTREVISTA.

La entrevista es una conversación oral entre dos personas, de las cuales una es el entrevistado y la otra el entrevistador.

La clase de información que se pretende obtener en la entrevista depende de los objetivos que se persigan en ésta. Así, por ejemplo, el objetivo de una entrevista terapéutica será el de obtener información pertinente para el tratamiento del paciente, en orientación vocacional el objetivo será recabar información de las características e intereses del estudiante que permitan, en una etapa posterior, proporcionarle elementos para que pueda clarificar y seleccionar una opción educativa o laboral; el objetivo de una entrevista de selección de personal será conocer las aptitudes y posibilidades de una persona para confrontarlas con las características que se requieren para determinado puesto y con base en la información obtenida otorgarle o no el empleo; la entrevista con un maestro tendrá como objetivo solicitar información acerca del comportamiento y aprovechamiento del niño, etc.

TIPOS DE ENTREVISTA

La entrevista puede ser de 3 tipos:

1.- Entrevista no dirigida o abierta. En este tipo de entrevista se deja prácticamente la iniciativa al entrevistado, permitiéndole que vaya narrando sus experiencias, sus puntos de vista, sus estados de ánimo, -- etc. Esto no significa que el entrevistado hable sin dirección alguna saltando de un tema a otro acerca de algo que no tenga que ver con el objetivo de la entrevista, por lo que el entrevistador se vale de preguntas abiertas, es decir, son aquellas en las que el entrevistado no tiene que escoger una respuesta concreta, sino que puede contestar de manera más amplia. La mayoría de las preguntas surgen durante el desarrollo de la entrevista, no suelen estar formalmente planteadas de antemano.

2.- Entrevista dirigida o cerrada. En esta entrevista las preguntas se encuentran previamente formuladas; la iniciativa que se permite al sujeto, en lo que concierne al contenido de la entrevista es muy reducido.

La entrevista dirigida está muy relacionada con la estructuración de un cuestionario, pero no lo supone necesariamente.

3.- Entrevista semidirigida o mixta. En la entrevista semidirigida se preparan de antemano preguntas específicas y se guía al entrevistado para que hable libremente, procurando encausarlo hacia el tema de interés. En estas condiciones suelen darse preguntas situacionales, es decir, preguntas no contempladas, que surgen por la información y reacciones que presenta el entrevistado. El hecho de que el mismo entrevistado -- proporcione información más allá de las preguntas que se tenían preparadas, constituye una de las ventajas de este tipo de entrevista.

ETAPAS DE LA ENTREVISTA

Una entrevista suele pasar por tres etapas que son características: a) rapport o apertura, b) cima y c) cierre.

En realidad, no hay una separación tangible entre una y otra etapa de la entrevista, todas forman un continuo. Sin embargo, estas divisiones le pueden servir para comprender mejor el mecanismo de la entrevista.

a) Apertura o Rapport. Es el primer contacto que se establece con una persona al inicio del proceso de la entrevista.

El rapport o apertura consiste en crear una situa

ción de seguridad y confianza de tal manera que disminuya la ansiedad del entrevistado, con el fin de poder actuar con libertad y facilitar al proceso de comunicación. Debido a ésto se considera básica esta etapa.

El entrevistado en esta fase se presenta, explica el propósito de la entrevista, el tiempo aproximado que va a durar, cómo se empleará la información que de ella se obtenga, etc.

El establecer un buen rapport, en el caso de la entrevista, facilita la obtención de información. En otros casos como en una situación de terapia, de asesoría, orientación o como nuestro caso, la aplicación de un programa de rehabilitación, posibilita el éxito de éstos.

Para establecer un buen rapport tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- tener buen estado de ánimo.
- contar con alguna información sobre el sujeto y su problema (para tal efecto conviene haber revisado el expediente).
- tener claro el objetivo que se persigue
- mostrar interés en la persona

- mostrar seguridad en sí mismo
- mostrar una actitud natural y espontánea.
- trate de "romper la barrera" con temas triviales, (no amenazantes)
- hágale sentir al entrevistado que comparte con él ese momento.

El estado físico (tensión, nerviosismo) y psicológico (motivacional) del entrevistado nos dará la pauta para hacer preguntas más centradas en el objetivo de la entrevista.

b) Cima, es la etapa en la que gracias al establecimiento de un buen rapport y una adecuada exploración se obtiene la más amplia y completa información. En esta etapa es donde el entrevistado expone sus problemas y/o contesta atentamente las preguntas que le formula el entrevistador.

c) Cierre, en esta fase la información obtenida nos da una perspectiva general del entrevistado, se han contestado todas las preguntas y dudas del entrevistador, se procede hacer un breve esquema de las observaciones más relevantes de la entrevista y es en este momento, cuando se preparan las circunstancias para -- dar por terminada la entrevista, lo que nunca debe hacerse de manera abrupta y precipitada, sino dándole

tiempo al entrevistado de terminar de exponer su problema. Usted puede en este momento hablar sobre los trámites sucesivos, indicándole cuando se le darán los resultados: puede solicitar la cooperación de la persona para colaborar en el programa de rehabilitación, y sobre todo se dejará abierta la posibilidad de seguir teniendo contacto para las futuras entrevistas que sea necesario realizar.

En la situación de prácticas, al objetivo de las primeras entrevistas es el de obtener información acerca del sujeto, la cual nos permite tener un panorama de los diferentes aspectos relevantes de la vida del entrevistado. El carácter de las siguientes entrevistas será distinto, dado que estarán dirigidas a proporcionar asesoría y orientación.

De acuerdo con el objetivo que persigue la entrevista inicial, se sugiere se emplee la entrevista semi-dirigida o mixta. La ventaja que este tipo de entrevista representa es que no se pierde tanto tiempo al guiarla y por otro lado, permite expresarse más libremente al entrevistado. Para posteriores entrevistas, con fines de asesoría u orientación, la forma abierta puede resultar la más adecuada.

En el manual se incluye un formato de "entrevista para padres" que le puede servir como guía. Los puntos que contempla el formato son muy generales para que pue

dan ser empleados por el estudiante de acuerdo a las ca racterísticas de cada centro. Por lo anterior se reco- mienda leer el formato con anticipación para que se ha- gan las modificaciones pertinentes, según el caso parti- cular.

Para garantizar el éxito de la entrevista tenga presentes las siguientes recomendaciones:

- Como ya se mencionó anteriormente, es bueno con- tar con alguna información acerca del sujeto entrevis- tado.

- Tener claro el objetivo de la entrevista.

- Revisar el formato para ver si éste le servirá, o si le hacen falta más reactivos, si hay que eliminar algunos o ampliar otros.

- Contar con ciertas condiciones ambientales, aun- que a veces la preparación del ambiente no depende de nosotros mismos. Conviene que sea un lugar aislado y - tranquilo, evitar interrupciones telefónicas o de otro tipo, evitar la barrera del escritorio, utilizando si- llas colocadas una frente a la otra ligeramente de la- do.

- Emplear un lenguaje adecuado, es decir, elimi- nar el uso de tecnicismos, para asegurar que exista una comunicación clara.

- Tener flexibilidad en cuanto al ritmo en la entrevista, no hacerla demasiado rígida, pero tampoco permitir que el entrevistado lleve su ritmo si éste no es el adecuado.

- Si existe alguna duda con respecto a la información en el desarrollo de la entrevista, formule preguntas indirectas o de diferente forma o bien parafráselo dicho por el entrevistado para confirmar si lo que hemos entendido es lo correcto.

- Trate de valorar el sentido que el entrevistado le da al problema, evite adoptar actitudes de omnipotencia o paternalismo.

- Evite emitir juicios de valor, por ejemplo, "señora hizo mal en pegarle al niño". No se olvide, que este tipo de juicios no se deben emitir durante esta etapa, ya que en ésta su papel es de receptor de información.

- Observar cuidadosamente el lenguaje no verbal del entrevistado como son, el tipo de expresiones, posturas, actitudes, gestos, silencios, etc. especialmente cuando sean significativos al objetivo de la entrevista o en alguna pregunta "difícil".

- Si en el desarrollo de la entrevista se le presentan situaciones en las que el entrevistado se muestre ansioso, muy tenso o lllore, trate de acompañarlo, si la persona se recupera por sí misma a través de su compañía y si hay información relevante, retome el te-

ma. En caso de que la persona no se recupere explore los motivos de esa expresión de sentimientos.

- Evitar escribir todo lo que dice el entrevistado, en el momento en que se encuentre frente a él. Si tiene que hacerlo avísele y vea su reacción cuando escriba, si nota contrariedad o ansiedad en el entrevistado, deje de hacerlo.

- Si al concluir la entrevista usted nota que el entrevistado está tenso ansioso o triste, no lo deje ir, trate de calmarlo, hablele de otros temas (déle información sobre el trabajo a realizar, por ejemplo.) con el objeto de que el entrevistado se vaya tranquilo.

- Inmediatamente después de concluir la entrevista, escriba las respuestas que no le fue posible anotar, así como un resumen para evitar olvidar información que pueda ser importante, y elabore una descripción de como percibió usted la entrevista.

FORMATO DE ENTREVISTA PARA PADRES

FECHA: _____

I. DATOS DE IDENTIFICACION

- NOMBRE DEL NIÑO
EDAD _____ SEXO _____ FECHA DE NACIMIENTO _____
- ESCOLARIDAD _____
- DOMICILIO
CALLE _____ No. _____ COLONIA _____
TELEFONO: _____

II. SITUACION FAMILIAR

- NOMBRE DEL PADRE
EDAD _____
ESCOLARIDAD _____
OCUPACION _____ LUGAR DONDE TRABAJA _____
INGRESOS _____
- NOMBRE DE LA MADRE
EDAD _____
ESCOLARIDAD _____
OCUPACION _____ LUGAR DONDE TRABAJA _____
INGRESOS _____
- CON QUIEN VIVE EL NIÑO?
- CUANTAS PERSONAS VIVEN EN LA CASA? PARENTESCO _____
- NUMERO DE HERMANOS _____
- LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO _____

- COMO TRATAN AL NIÑO SUS HERMANOS?
- EL NIÑO TIENE AMIGOS? MAYORES O MENORES QUE EL?
- QUE ES LO QUE MAS LE GUSTA HACER AL NIÑO?
- COMO SON LAS RELACIONES EN LA FAMILIA?
- EL PROBLEMA DEL NIÑO, HA CAUSADO UN CAMBIO EN LAS RELACIONES FAMILIARES.
- CUAL PROBLEMA CONSIDERA USTED, EL MAS IMPORTANTE?
PORQUE _____

III. ANTECEDENTES

A. EMBARAZO

- PLANEÓ EL NACIMIENTO DEL NIÑO?
- TUVO ASISTENCIA MEDICA DURANTE LOS 9 MESES?
- TUVO ALGUNA ENFERMEDAD DURANTE EL EMBARAZO?

B. CONDICIONES DEL PARTO

- EL NIÑO NACIO A TERMINO?
- SI FUE PREMATURO, DE CUANTOS MESES?
- EL PARTO FUE NORMAL?
CESAREA?
FORCEPS?
- QUE TIPO DE ATENCION TUVO DURANTE EL PARTO: INSTITUCIONAL
PARTICULAR
DOMICILIARIA
- SE PRESENTO ALGUN PROBLEMA DURANTE EL PARTO? DE QUE TIPO?
- EL NIÑO TUVO ALGUN ACCIDENTE DURANTE LOS 3 PRIMEROS MESES
DE VIDA? COMO FUE?
- SUFRIO FIEBRES ALTAS Y CONVULSIONES?
- TIPO DE ALIMENTACION EN LOS TRES PRIMEROS MESES.
- ENFERMEDADES QUE HA PADECIDO Y QUE TIPO DE MEDICAMENTOS HA TOMADO

IV. DESARROLLO

- A LOS CUANTOS MESES SOSTUVO LA CABEZA SOLO?
- A LOS CUANTOS MESES SE SENTO SOLO?
- " " " " SE PUSO EN PIE?
- " " " " CAMINO?
- " " " " COMENZO A HABLAR?
- " " " " HABLO BIEN?

V. PADECIMIENTO ACTUAL

- CUAL ES EL PROBLEMA POR EL QUE ACUDE A LA INSTITUCION?
- QUE INICIO SU PADECIMIENTO?
- QUIEN DETECTO EL PROBLEMA?
- COMO SE DETECTO?
- A QUIEN SE HA ACUDIDO PARA SU TRATAMIENTO?
- QUE TIPO DE TRATAMIENTO SE LE HA DADO?
- DURACION DE ESTE
- CUAL ES EL DIANOSTICO QUE SE LE HA DADO?
- ACTUALMENTE EL NIÑO TOMA ALGUN MEDICAMENTO?, DE QUE TIPO? (NOMBRE)

VI. SITUACION ACADEMICA.

- ASISTE A ALGUNA ESCUELA OFICIAL
EDUC. ESP.
OTRA.
- QUE GRADO CURSA?
- HA REPROBADO _____ QUE GRADO _____ CUANTAS VECES _____
- LA MAESTRA DE LA ESCUELA LE HA REPORTADO ALGUN PROBLEMA ESPECI
FICO?
- TIENE PROBLEMAS DE RELACION CON LOS NIÑOS DE LA ESCUELA?
- TIENE PROBLEMA DE
 - a) LECTURA
 - b) ESCRITURA
 - c) MATEMATICAS
- PRESENTA PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO TALES COMO:
 - a) BERRINCHES.
 - b) LE PEGA A LOS DEMAS
 - c) ES MUY INQUIETO
 - d) NO HACE LO QUE SE LE ENCARGA
 - e) NO CUMPLE CON LAS TAREAS ESCOLARES
 - f) OTROS

VII. CUIDADO PERSONAL

EL NIÑO SE:

- VISTE SOLO _____ CON AYUDA _____
- COME _____
- BAÑA _____

- VA AL BAÑO SOLO _____ CON AYUDA _____

- LE AYUDA EN LOS QUEHACERES DOMESTICOS, TALES COMO:

RECOGE SUS JUGUETES?

GUARDA SU ROPA?

HACE MANDADOS?

- SE QUEDA EN CUALQUIER LUGAR (ESCUELA, CASA DE AMIGOS, PARQUE, etc.) SIN PRESENTAR LLANTO CUANDO USTED SE ALEJA?

- SE DUERME SOLO?

- EL NIÑO PUEDE:

. CRUZAR UNA CALLE SOLO?

. HACER LLAMADA POR TELEFONO?

. PROPORCIONAR SU NOMBRE, EL DE SUS PADRES, Y DIRECCION?

. MANEJAR DINERO?

. INDICAR CUANDO HAY PELIGRO. (FUEGO, UN ANIMAL, etc.)

- QUE PROBLEMA LE GUSTARIA QUE SE ATENDIERA PRIMERO _____

- PARA PARTICIPAR EN UN PROGRAMA CUYAS METAS ESTAN EN FUNCION DE AYUDAR A SU HIJO?

AL TERMINAR LA ENTREVISTA ANOTE:

- COMO FUE LA ACTITUD DE LOS PADRES (MADRE) DURANTE LA ENTREVISTA?

- IMPRESION DE LA RELACION DE LOS PADRES (MADRE HACIA EL NIÑO.

- ESPECTATIVAS DE LOS PADRES CON RESPECTO A LA REHABILITACION.

- ANOTE LOS PUNTOS DEL CUESTIONARIO QUE NO PUDO RECABAR EN ESA SESION.

3. REGISTROS OBSERVACIONALES

Se han revisado hasta aquí dos de las modalidades para recopilar información utilizadas en las prácticas: revisión de expediente y entrevista.

Una tercera forma para la recopilación de información en este ámbito es el uso de registros observacionales.

La observación directa de la conducta es una de las técnicas más empleadas para recopilar información, ya que al realizarse en las condiciones naturales en las que ocurre la conducta, proporciona datos objetivos sobre ella. Además permite determinar las relaciones funcionales entre la conducta y el medio ambiente.

Los datos que nos proporcionan los registros observacionales nos permiten medir los cambios que se producen en una conducta en un período determinado.

TIPOS DE REGISTROS

Existen varios sistemas de registro que el estudiante ya conoce y ha practicado. Aquí solamente se le proporcionará una guía para el uso de las formas de registro más empleados en las prácticas, siendo éstos principalmente: a) registro anecdótico, b) registro de frecuencia, c) registro de duración, d) registro de ensayo, e) registro de productos permanentes.

a) Registro Anecdótico.- Consiste en describir en los términos más objetivos posibles todos los eventos que se suceden en la interacción del sujeto con su medio ambiente.

Este registro se emplea cuando se desea tener un panorama del comportamiento de un sujeto o grupo de sujetos, en cualquier situación. También se emplea como registro preliminar, es decir, cuando no se ha especificado la conducta de interés. Asimismo, cuando se ha identificado un problema pero se desconoce la forma en que éste se manifiesta.

Procedimiento:

1.- Contar con información sobre el problema del sujeto al que vamos a registrar. Esta información se puede obtener por medio de una entrevista con aquellas personas que conviven más tiempo con el sujeto o a través de la revisión de su expediente (historia clínica).

2.- Seleccionar las condiciones bajo las cuales se efectuará la observación, dependiendo éstas del medio en que se presenta la conducta problema.

3. Especificar el período en que se llevará a cabo el registro.

4. Asegurarse de que al momento de realizar el registro usted no altere la conducta del sujeto a registrar. Es conveniente que esté familiarizado con el sujeto y la situación o bien que no sea visto por aquél.

5. Registrar, esto es, hacer una descripción continua de todos los eventos que ocurren en la situación.

A continuación se presenta un ejemplo de un registro anecdótico, el cual se realizó en un cubículo de terapia durante 10 minutos. Con el objeto de identificar cuales eran las condiciones por las que el sujeto presentaba conductas de berrinche.

TIPO DE REGISTRO Anecdótico
LUGAR Cubículo de Terapia No. 23
TIEMPO 10 min. FECHA 28 de Abril. 82
NOMBRE DEL SUJETO Guillermo Hernández Trejo
NOMBRE DEL REGISTRADOR Lucia Blanco G.

La practicante le pide a la mamá de Memo que salga del cubículo, la madre sale, Memo se le queda mirando y empieza a caminar tras ella; la practicante lo detiene y le enseña un juguete, Memo lo toma sin mirarlo, y se dirige luego a la puerta, toma la perilla pero no puede -- abrir la puerta, comienza a gemir, la practicante se le acerca y le habla, Memo mira éste fija la mirada, -- la practicante lo toma de la mano y lo conduce a su silla. Memo se sienta. Manipula los objetos que están sobre la mesa, la practicante le da instrucciones para tra

bajar con el material en ese momento, la madre de Memo se asoma por la ventana, éste la ve y comienza a llorar. La practicante le habla a Memo....

Para analizar las condiciones en que se produce la conducta de interés se divide el protocolo de registro en tres categorías que incluyen: el evento antecedente, la conducta y el evento consecuente.

Siguiendo con el ejemplo anterior, el registro se analiza de la siguiente manera:

EVENTO ANTECEDENTE

C O N D U C T A

EVENTO CONSECUENTE

- la practicante le pide a la mamá de Memo, salga del cubículo, la madre sale.

Memo se le queda mirando y empieza a caminar tras ella.

la practicante lo detiene y le enseña un juguete.

- la practicante lo detiene y le enseña un juguete.

Memo lo toma sin mirarlo y se dirige hacia la puerta.

la practicante lo llama.

- la practicante lo llama

Memo toma la perilla pero no puede abrir la puerta y comienza a llorar.

la practicante se acerca a Memo y le habla.

- la practicante se le acerca a Memo y le habla.

Memo se le queda viendo a la practicante y guarda silencio.

la practicante toma a Memo de la mano y lo conduce a la silla.

- la practicante toma a Memo de la mano y lo conduce a su silla.

Memo se sienta y manipula los objetos que hay sobre la mesa

mientras la practicante da instrucciones la madre de Memo se asoma por la ventana.

- Mientras la practicante da instrucciones la madre de Memo se asoma por la ventana.

Memo ve a la madre y comienza a llorar y a llamarla.

la practicante le habla a Memo....

Como se puede observar este tipo de registro nos permite llegar a la conclusión de que la conducta de berrinche del niño está en función del apego del niño hacia la madre lo cual impide que el niño trabaje.

De esta forma se pueden identificar las variables de las que la conducta es función, y además, se puede seleccionar el tipo de registro que se ha de utilizar posteriormente, ya que éste dependerá del tipo de conducta de nuestro interés.

Cabe aclarar, que generalmente no es suficiente un solo registro anecdótico, es necesario efectuar varios hasta que se pueda observar cierta regularidad en los eventos, es entonces cuando se puede seleccionar un registro específico adecuado.

En el registro anecdótico no se puede computar la confiabilidad ni graficar los datos, pero se pueden destacar algunos eventos relevantes al problema expuesto.

b) Registro de Frecuencia. Este sistema de observación se basa en el número de veces que ocurre una determinada conducta en el período que dure la observación. Este registro se emplea con las conductas que tienen bien definido su inicio y fin de presentación (unidades discretas), como por ejemplo, el número de veces que un niño emita palabras obscenas, el número de veces que el niño se levanta de su asiento o golpea a sus compañeros, la presencia de un "tic", etc.

Procedimiento.

1. Se selecciona la o las conductas de interés.

2. Se define operacionalmente la conducta, es decir, se determinan las propiedades físicas de la conducta por su frecuencia, duración, intensidad, etc. Este tipo de definición resulta muy útil ya que precisa la conducta a la que se hace referencia. Si quisiéramos registrar a un niño considerado como berrinchudo, se deberá describir qué conducta observable presenta el sujeto para que se le califique como tal. La definición operacional permite que haya acuerdo entre los observadores, ya que al estar definida claramente la conducta, no hay duda en cuanto si se presenta o no.

3. Se elabora un código: las conductas, sujetos y situaciones, resultan más fáciles de anotar mediante claves (símbolos) convencionales. Por ejemplo, si se va a registrar las actividades que realiza un niño en una sala de juego, podrían emplearse las siguientes claves: juego cooperativo (JC), molestar a otros niños (MN), utilizar cualquier juguete (UJ).

4. Se determina la duración de la sesión, es decir, se deben establecer los criterios para el inicio y terminación de cada sesión de registro.

5. Se diseña una hoja de registro, se debe diseñar un formato adecuado a las condiciones de cada caso.

6. Se determinan los procedimientos para obtener la confiabilidad, es decir, el grado de acuerdo que debe existir entre los registros simultáneos de dos observadores independientes. Dichos observadores deberán evitar la interacción entre sí y entre los sujetos a observar. Por tanto, se deberá separar a los observadores lo más posible a fin de que no se influyan mutuamente en sus registros.

Es importante obtener la confiabilidad porque en la medida que hay acuerdo entre los observadores se asegura que lo que se está midiendo es lo mismo.

En las prácticas de educación especial, es difícil obtener la confiabilidad ya que no siempre se cuenta con las condiciones (más de dos observadores por ejemplo). Sin embargo, procure obtenerla en la medida de lo posible.

Existen diferentes formas de obtener confiabilidad (Ribes 1977), sin embargo, la forma que más se emplea es la siguiente: se codifica cada intervalo como un acuerdo o desauerdo se divide el número total de acuerdos entre el número total de acuerdos más el número de desacuerdos por cien, ésto quedaría representado en la siguiente fórmula:

$$\frac{A}{A + D} \times 100$$

si están sincronizados los cronómetros de los observadores al inicio del período de observación, se obtendrá un alto grado de confiabilidad.

7. Se revisa el material de registro. Antes de iniciar el registro hay que cerciorarse de que tanto el escenario, cronómetro o reloj, hojas de registro, etc., estén completos y funcione adecuadamente.

Actividades de Registro

8. Se llenan los datos del encabezado del protocolo y se registra, es decir, se anota cada vez que se -- presenta la conducta de interés.

9. Se obtiene confiabilidad.

10. Se representan los datos en una gráfica o tabla.

Ejemplo de un registro de Frecuencia.

En el registro anecdótico llevado a cabo el practicante se da cuenta que el niño presenta conductas "inadecuadas". Con el objeto de saber cuántas veces se presentan éstas durante el período de la terapia y cual de las conductas interfiere más, con ésta, el practicante realiza un registro de frecuencia. Define como conductas "inadecuada" a la hora de clase: correr alrededor del salón, gritar, empujar las sillas, pegarle a la terapeuta, tirar los objetos y saltar.

Adopta el siguiente código para cada una de las conductas consideradas como "inapropiadas": correr alrededor del salón (CS), gritar (G), empujar las sillas (ES) pegarle a la terapeuta (PT), tirar objetos (TO), saltar (S).

El protocolo empleado para el registro fue el

siguiente:

TIPO DE REGISTRO frecuencia

LUGAR Sala de juegos terapia de grupo

TIEMPO 60 minutos FECHA 13 de Abril de 1982

NOMBRE DEL SUJETO Lina García

NOMBRE DEL REGISTRADOR Antonio Díaz.

C O N D U C T A S

TIEMPO	CS	G	ES	PT	TO	S
20'	/	/	//		///	////
20'	//	///	///	//	///	////
20'	//	///	//		///	///
TOTAL	5	8	7	2	10	13

Como se puede observar, la conducta: "correr alrededor del salón", se presentó 5 veces; la de "gritar" 8 veces, etc., la que se presentó con mayor frecuencia -- (13 veces) fue la de "saltar".

Si se desea conocer como se distribuye la frecuencia de ocurrencia a lo largo de la sesión se puede dividir el tiempo en períodos más cortos, de acuerdo a los intereses que se tengan. En este registro si se obtiene

confiabilidad.

c) Registro de duración. - En este registro se mide el tiempo que emplea un sujeto en una conducta, éste se puede obtener anotando el momento en que comienza a emitirse la conducta y el momento en que ésta termina, es decir, cuantificando el lapso que se emplea en su emisión.

Este registro se emplea cuando, lo que nos interesa de una conducta cualquiera, es su duración más que su frecuencia u otra característica. Este tipo de registro se lleva a cabo cuando la conducta tenga una baja frecuencia de ocurrencia y las unidades (o eventos) no sean fácilmente identificables, es decir, que se pueda precisar cuando empieza y cuando termina la conducta por ejemplo: mecerse, golpearse, mover las manos, etc.), resulta difícil determinar cuando se inicia cada una, pues en ocasiones se presentan simultáneamente.

PROCEDIMIENTO.

1. Hay que asegurarse de cubrir los primeros nueve puntos que se describen en el registro anterior.

2. Para obtener el registro de duración se pone a funcionar el cronómetro (o se anota la hora) cuando se inicia la conducta en cuestión y se detiene cuando ésta deja de emitirse.

EJEMPLO DE UN REGISTRO DE DURACION

En el siguiente ejemplo la practicante empleó un registro de duración.

La practicante observó que Teresita, una niña de 2 años, se chupaba el dedo a tal grado que se causaba daño. Con objeto de tener una estimación de cuanto tiempo empleaba en esta conducta realizó un registro de duración.

Dicho registro lo llevó a cabo durante 3 horas - (de 10:00 a 13:00 hrs.), en los diferentes lugares en que estuvo la niña, es decir, sala de cunas, sala de juegos y comedor.

Para asegurar que el otro observador registrara

la misma conducta, proporcionó la siguiente definición de chuparse el dedo: "acción de introducirse uno o dos dedos de la mano, en la boca, y succionar". Se accionaba el cronómetro en el momento en que la niña se introducía el o los dedos en la boca y detenía el cronómetro en el momento de sacarlos de ésta.

El protocolo que empleó para el registro y los datos obtenidos se presentan a continuación.

TIPO DE REGISTRO Duración

LUGAR Sala de cunas (SC), Sala de Juegos (SJ),
Comedor (C).

TIEMPO DE 10:00 a 13:00 Hrs. FECHA 3 de Mayor de 1982

NOMBRE DEL SUJETO Teresita Reyes

NOMBRE DEL REGISTRADOR Carmen Nájera.

PRESENTACIONES	HORA DE INICIO	HORA TERMINAL	LUGAR	TOTAL
1	10:09	10:35	SC	26'
2	10:40	11.15	SC	35'
3	11:18	11:30	SJ	12'
4	11:45	11:52	SJ	7'
5	12:20	12:35	C	15'
6	12:40	12:50	C	10'

Se puede observar en el protocolo que los lapsos de chuparse el dedo eran muy largos principalmente en la sala de cunas

d) Registro de Ensayo. Este registro se emplea - cuando el tipo de conductas a registrar está bajo el -- control de la persona que observa.

Este registro consiste en presentar una señal o estímulo específico al sujeto para que éste de también un tipo específico de respuesta dentro de un tiempo determinado.

A cada presentación del estímulo se le conoce como ensayo, éste es considerado desde la presentación del estímulo a la emisión de la respuesta, o bien cuando se haya cumplido el tiempo especificado para que se emita la respuesta. En la mayoría de los casos los ensayos se encuentran planeados o especificados, es decir, se determina previamente qué se va a preguntar, en qué orden se presentarán las tarjetas, etc.

PROCEDIMIENTO

- 1.- Hay que asegurarse de cubrir los primeros siete puntos descritos en el registro de frecuencia.
- 2.- Se determina un criterio temporal para la emisión de la respuesta, lo cual está en relación al tipo de conducta que se espera.
- 3.- Se especifica la respuesta que se considera como la correcta.
- 4.- Se registra después de cada ensayo si la respuesta fue correcta o incorrecta, o si se presentó o no.

Este tipo de registro es el que se emplea en las listas cotejables, descritas más adelante.

EJEMPLO DE UN REGISTRO DE ENSAYO

Un ejemplo de este tipo de registro es el siguiente:

El practicante realiza una evaluación para saber si el sujeto discrimina los cuatro colores básicos (amarillo, azul, rojo) y verde. Para determinar si el sujeto discrimina los colores, el practicante pide un tipo de respuesta arbitraria como es: que el sujeto señale la tarjeta del color que se le pide y nombre el color de la tarjeta que se le señale. Como criterio de respuesta establece 5" (segundos) entre la presentación del estímulo y la emisión de la respuesta.

El practicante colocó sobre la mesa las tarjetas de colores que va a evaluar y le da al niño las siguientes instrucciones: "Cada vez que yo mencione el nombre de un color, quiero que levantes la tarjeta que corresponda al color y cuando yo señale una tarjeta,

tú vas a decir el nombre del color"

El practicante registra en el protocolo si la respuesta es correcta con una "paloma" (✓) y con un "tache" (X) cuando es incorrecto.

El protocolo que empleó y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

TIPO DE REGISTRO Ensayo
LUGAR Cubículo de Terapia No. 32
TIEMPO 45 minutos Fecha: 14 Mayo 82
NOMBRE DEL SUJETO Luis Guevara
NOMBRE DEL REGISTRADOR Tomás Lamas
ACTIVIDAD Discriminación de colores

ENSAYOS	IDENTIFICAR				NOMBRAR			
	AZ	R	A	V	AZ	R	A	V
1		✓			✓			
2			X			X		
3	✓				✓			
4	X							X
5			X			✓		
6		✓					X	
7	✓					✓		
8	✓				✓			
9			X					X
10				X			X	

En el registro de ensayo se puede observar que en el primero, la respuesta es correcta tanto en identificación como en nombramiento, en tanto en el 2do. ensayo la respuesta es incorrecta en la identificación del color amarillo y en el nombramiento del color rojo... etc.

De manera general, se puede apreciar que en los 10 ensayos realizados el sujeto logró identificar y nombrar 2 de los 4 colores.

e) Registro de Productos Permanentes. Es una observación que se lleva a cabo no sobre las manifestaciones de la conducta sino sobre los productos que ésta deja en el medio.

La conducta de los sujetos a veces desemboca en productos permanentes. Estos productos son cosas tangibles que pueden ser observadas y contadas. Por ejemplo: cuando un estudiante realiza una prueba escrita, cuando un niño ensarta cuentas, hace un rompecabezas o se viste. Sobre los productos de estas conductas se pueden hacer medidas directas como contar el número de respues

tas correctas e incorrectas en la prueba escrita, contar el número de cuentas ensartadas, si el rompecabezas está completo y las piezas colocadas correctamente, cuantas prendas de vestir están puestas correctamente.

Los registros de productos permanentes permiten hacer estimaciones sobre conductas que no se pueden o no es deseable observar directamente, como por ejemplo, las conductas académicas; cuando no se puede estar presente en el momento en que la conducta se lleva a cabo (bañarse), o se realiza una tarea de aseo, o un trabajo muy elaborado (diseñar un juguete), etc.

Las ventajas que representa el realizar una evaluación directa sobre los productos son:

- 1) Los registros son precisos
- 2) Los registros permanentes son usualmente traducibles a términos numéricos.
- 3) Los productos son frecuentemente el resultado final de conductas.
- 4) Se cuenta con un testimonio del trabajo realizado por

el sujeto.

4.- LISTAS COTEJABLES

La cuarta forma de recopilación de datos que analizaremos aquí es la Lista Cotejable. Es otro instrumento de observación directa, que se ha empleado con frecuencia en la evaluación diagnóstica. El empleo de este instrumento representa algunas ventajas entre las cuales se pueden mencionar:

- es muy fácil de manejar.
- no requiere de un entrenamiento especializado ni para su aplicación ni para su calificación.
- la forma en que se encuentran estructuradas, -- ofrece las bases para elaborar un programa de adiestramiento.
- señala tanto las habilidades y destrezas que posee el sujeto, como aquellas de las que carece, pudiendo traducir estas carencias en los objetivos del programa de intervención.

Como instrumento de diagnóstico, la lista cotejable es un inventario de conductas que se ordenan de las más simples a las más complejas, para que el sujeto sometido al diagnóstico ejecute progresivamente cada una de ellas. Esto permite determinar las conductas y habili

dades que el sujeto posee, así como aquellas de las que carece (Macotela, 1980).

Características de las listas cotejables.

Las listas posibilitan la evaluación de numerosas conductas. Por lo general éstas se encuentran categorizadas en áreas generales de comportamiento como el área motora, de lenguaje, personal-social, académica, etc.; en subáreas, son subcategorías de cada área, por ejemplo, del área de lenguaje, serían subáreas el lenguaje expresivo, el receptivo, articulación etc.; del área académica serán subáreas lectura, escritura y cálculo; en categorías y reactivos desglosados éstos en tantos elementos como sea necesario (según la complejidad de la conducta y la especificidad que se requiera).

Los elementos enunciados en cada área o subárea - representan una muestra de conducta, que refleja el dominio del niño en esa categoría (ibíd).

El orden en que se enuncian las conductas en una lista cotejable sigue una secuencia temporal o de dificultad creciente. Dicha secuencia se basa en el análisis de tareas, es decir, en la especificación detallada de los pasos o habilidades componentes de una tarea.

Las conductas se presentan en forma de reactivos

formulados operacionalmente (descripción de la conducta con el objeto de que se evalúe lo que está indicado y no otra conducta o habilidad.

Una lista cotejable contempla, de manera homogénea únicamente "conductas valiosas o deseables" (v. gr. habilidades), o únicamente conductas "no deseables o censurables" (vr. gr. conductas socialmente inaceptadas).

Existen listas cotejables en las que hay una separación por edad cronológica de las habilidades que el sujeto debe poseer, como por ejemplo la "Guía Portage de Educación Preescolar". Podemos encontrar otras en donde el referente de la edad cronológica no es tan importante como el identificar las habilidades que el sujeto hace o deja de hacer, como el "Instrumento Diagnóstico Prescriptivo para las áreas de Lectura, Escritura, Matemáticas y sus Precurrentes" (Carlos Guzmán 1982).

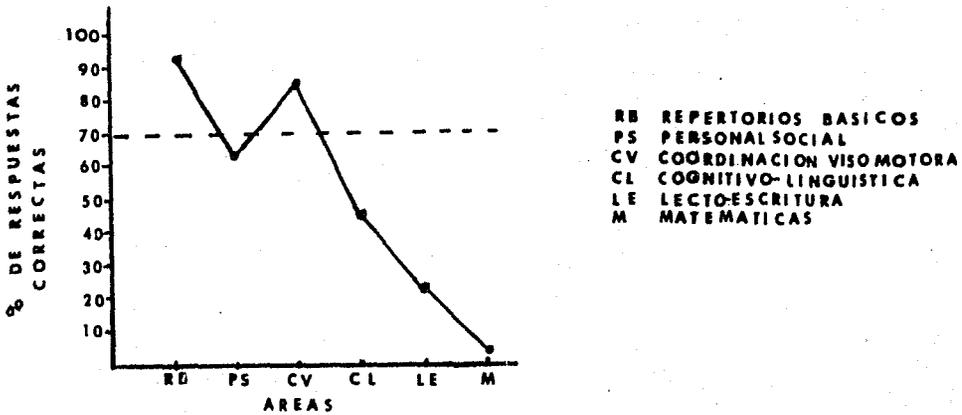
La aplicación de una lista cotejable se realiza en la situación en la que normalmente ocurre la conducta, procurando que esta situación sea estándar, por ejemplo, si se están evaluando habilidades motoras gruesas, la situación ideal será un patio de juegos; si se están evaluando conductas de autocuidado, la situación será la de una casa (baño, comedor, etc); si se está evaluando conducta social, será el salón de clases, la hora del recreo, una reunión, etc.

Sin embargo, no siempre es posible contar con las situaciones reales, entonces se crean (preparan) situaciones lo más cercanas a la real, con el objeto de que se presenten las conductas de interés. Por ejemplo, si se desea evaluar conductas de adaptación, se prepara el material (teléfono, dinero, etc.), se simulará la situación de cruzar una calle, etc., cuando la simulación es poco real se debe permitir que el sujeto se familiarice con la situación creada.

Calificación de las listas cotejables.

La información que se obtiene mediante la aplicación de una lista cotejable, no requiere de formas especiales de interpretación. Simplemente se hace un conteo por área o subárea de las conductas que el sujeto poseé y se obtiene el porcentaje de cada una de ellas.

Los datos se pueden presentar de manera descriptiva y/o en un perfil, éste ofrece una representación visual de los resultados obtenidos a través de la evaluación. Para tal efecto se emplea una gráfica en la que se representa en el eje horizontal (abcisa), las áreas o subáreas evaluadas, y en el eje vertical (ordenadas), el porcentaje de las habilidades que poseé el sujeto, como en el siguiente ejemplo:



PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDAS EN LAS SEIS AREAS EVALUADAS.

Los datos presentados de esta forma permiten apreciar las áreas o subáreas en las que el sujeto se encuentra deficiente y que prioritariamente requieren atención. En el ejemplo de la gráfica anterior, trazando una línea por encima del 70 (que se considera aceptable), las áreas en las que se daría entrenamiento serían las de autocuidado, lenguaje y lectoescritura, ya que éstas no alcanzan el criterio especificado (quedando por abajo de la línea).

Una vez que se selecciona el o las áreas en las que se intervendrá, se consulta nuevamente la lista para ver las habilidades específicas de las que carece el sujeto, es decir, los reactivos que ya no realizó o ejecutó de manera incorrecta, con el objeto de que, de tales reactivos se deriven las habilidades que se persigue desarrollar en los objetivos del programa de inter-

vención.

El empleo de las listas cotejables en México ha sido reciente, por tal motivo existen muy pocos instrumentos de este tipo, y la mayoría de los existentes -- son traducciones de las empleadas en otros países, que no están ni con mucho, adaptadas a las condiciones del nuestro. Por tanto, se recomienda que si no encuentra una lista cotejable de acuerdo a sus necesidades, elabore su propio instrumento. A continuación se proporcionan lineamientos generales para dicha elaboración; estos lineamientos se complementan con lo expuesto en párrafos anteriores.

PARA ELABORAR UNA LISTA COTEJABLE SE REQUIERE:

1. que se contemple la medición de conductas observables en el medio natural en el que normalmente ocurren
2. tomar en cuenta la edad cronológica del sujeto
3. que el contenido de la lista se ajuste a las demandas del contexto en el que se desenvuelve el individuo
4. incorporar conductas que ocurran regularmente
5. Estipular los elementos (reactivos) a través de una descripción operacional y objetiva

6. especificar un criterio de dificultad creciente
7. especificar la relación entre componentes
8. en el caso de listas exhaustivas, obtener la categorización correspondiente (áreas, subáreas, - elementos)
9. especificar los materiales para la demostración de habilidades concretas.
10. especificar la instrucción que permita al evaluador obtener la conducta del sujeto
11. que las habilidades incluidas en la lista cotejable, en caso de ser necesario, esten desglosadas como resultado de un análisis de tareas.

Una vez que se cuente con la lista tenga presente las siguientes sugerencias:

- revise las listas y seleccione las áreas o subáreas que evaluará.

- seleccione el lugar donde llevará a cabo la aplicación

- prepare el escenario y materiales que empleará

- espere un período para que el sujeto se adapte a la situación

- anote los eventos que son o no ejecutados con marcas diferentes, use un símbolo para señalar si la conducta se presenta; por ejemplo, una "paloma" (✓), y una "cruz" (†) si no se presenta o deje el espacio en blanco

- al término del registro cuantifique que conductas se realizaron obteniendo el porcentaje con respecto a una categoría, subárea o área.

- represente los datos obtenidos en un perfil

- seleccione las áreas más deficientes

- los promedios que se obtienen en cada área o subárea son independientes de la jerarquización, un alto promedio no invalida problemas en el área o subárea evaluada.

- jerarquice las áreas por orden de importancia

A continuación se presenta a manera de ejemplo, la estructura del "INVENTARIO DE HABILIDADES" del CENTRO DE ESTUDIOS DE PSICOLOGIA HUMANA.

Se ha seleccionado como ilustración de esta lista la subárea de "Coordinación Motora Fina" con el objeto de que usted pueda observar como se presentan las categorías con sus respectivos reactivos, así como la forma en que se califica y representa los resultados obtenidos.

AREAS	SUB-AREAS	CATEGORIAS
	<p>- IMITACION</p> <p>- DISCRIMINACION</p>	<p>D. Seguimiento de instrucción sin supervisor.</p> <p>A. Imitación básica.</p> <p>B. Imitación de actividades en situaciones de grupo.</p> <p>C. Imitación secuenciada de los componentes de una tarea.</p> <p>A. Igualación de objetos y láminas.</p> <p>B. Igualación de colores formas y tamaños.</p> <p>C. Igualación de objetos y láminas entre 3 y 4 estímulos de comparación.</p> <p>D. Igualación de objetos y láminas ante la disminución gradual de las diferencias entre los estímulos de comparación.</p>

AREAS	SUB-AREAS	CATEGORIAS
PERSONAL-SO CIAL	- AUTOCUIDADO - ASEO PERSONAL - SOCIALIZACION	E. Igualación de represen- taciones gráficas y -- trazos. A. Control de esfinteres B. Desvestido C. Vestido D. Peinado E. Habilidades básicas de alimentación. A. Aseo de manos. B. Aseo de cara. C. Aseo de dientes. D. Aseo de nariz. A. Adaptación a la situa- ción de evaluación. B. Responsividad a la in- reacción social. C. Capacidad para involu- crarse en actividades sin perturbar.

A R E A	S U B-A R E A	C A T E G O R I A S
COORDINACION VISOMOTRIZ	- COORDINACION MOTORA GRUESA	D. Aproximación espontánea a otras personas. E. Participación en actividades grupales. F. Conductas incompatibles con la socialización. A. Caminar B. Correr C. Equilibrio D. Saltos E. Subir y bajar escaleras F. Lanzar pelotas G. Encestar pelotas H. Atrapar pelotas
	- COORDINACION MOTORA FINA	A. Manipulación de objetos. B. Movimiento de muñeca. C. Movimiento de pinza.

A R E A	S U B-A R E A	C A T E G O R I A S
CONGNITIVO-LINGUISTICA	- LENGUAJE RE-CEPTIVO	<p>D. Recortado</p> <p>E. Iluminado</p> <p>F. Trazo de líneas</p> <p>A. Reconocimiento de su - persona</p> <p>B. Reconocimiento de partes del cuerpo, en su persona, en otra persona y en lámina.</p> <p>C. Reconocimiento de prendas de vestir en su -- persona, en otra perso<u>na</u> y en láminas.</p> <p>D. Reconocimiento de diversos elementos del - medio ambiente presentados físicamente.</p> <p>E. Reconocimiento de di--versos elementos del medio ambiente presentados en láminas.</p> <p>F. Reconocimiento de ac--ciones y emociones en lámina.</p> <p>G. Establecimiento de relaciones de utilidad, función y localización</p>

A R E A	S U B - A R E A	C A T E G O R I A
	<p>- LENGUAJE EXPRESIVO</p>	<p>H. Seguimiento de instrucciones complejas de 2 o más elementos, incluyendo componentes conceptuales.</p> <p>A. Reconocimiento de su persona.</p> <p>B. Nombramiento de partes del cuerpo y prendas de vestir.</p> <p>C. Nombramiento de diversos elementos del medio ambiente presentados físicamente.</p> <p>D. Nombramiento de diversos elementos del medio ambiente presentados en lámina.</p> <p>E. Nombramiento de la característica común que distingue a una serie de elementos del medio ambiente.</p> <p>F. Nombramiento de acciones y emociones en lámina.</p> <p>G. Establecimiento de relaciones de utilidad función y localización</p>

AREA	SUB-AREA	CATEGORIA
	<p>- ESCRITURA</p>	<p>B. Señala consonantes <u>pre</u>sentadas con letra ma--yúscula y minúscula.</p> <p>C. Lee en voz alta voca--les presentadas con --letra. mayúscula y mi--núscula.</p> <p>D. Lee en voz alta conso--nantes presentadas en letra mayúscula y mi--núscula.</p> <p>E. Lee sílabas en voz al--ta.</p> <p>F. Lee en voz alta pala--bras sin hacer pausa -entre sílabas.</p> <p>G. Lee en voz alta frases y oraciones con flui--dez.</p> <p>H. Asocia lo leído con el dibujo.</p> <p>I. Lee en voz alta con pun--tuación y dando la en--tonación adecuada a --los signos gramática--les.</p> <p>A. Copia letras</p> <p>B. Copia sílabas</p>

AREA	SUB-AREA	CATEGORIAS
	<p>- ARITMETICA</p>	<p>C. Copia palabras</p> <p>D. Toma dictado de letras mayúsculas y minúsculas.</p> <p>F. Toma dictado de sílabas:</p> <p>G. Toma dictado de palabras.</p> <p>H. Toma dictado de frases y oraciones.</p> <p>I. Toma dictado de un párrafo.</p> <p>A. Conocimiento y conteo de números del 1 al 20.</p> <p>B. Asociación de números con cantidades.</p> <p>C. Manejo de los conceptos: mayor, menor, igual, diferente, más, menos.</p> <p>D. Conocimiento y conteo de números del 10 al 100.</p> <p>E. Reconoce el signo y la operación de suma.</p>

A R E A	S U B-A R E A	C A T E G O R I A
		<p>F. Suma objetos físicos y gráficos</p> <p>G. Realiza sumas sin llevar.</p> <p>H. Realiza suma que requieren llevar de una columna a la otra.</p> <p>I. Resuelve problemas simples de suma.</p> <p>J. Reconoce el signo y operación de resta.</p> <p>K. Resta objetos físicos y gráficos.</p> <p>L. Realiza restas sin llevar.</p> <p>M. Realiza restas que requieren llevar de una columna a la otra.</p> <p>N. Resuelve problemas simples de resta.</p> <p>O. Reconoce el signo y la operación de multiplicar.</p> <p>P. Conocimiento de las tablas de multiplicación.</p> <p>Q. Realiza multiplicaciones que no requieren llevar.</p>

AREA DE COORDINACION VISOMOTRIZ

SUB-AREA: COORDINACION MOTORA GRUESA

MATERIALES: Un tablón de 10 cms. de ancho y 3 mts. de largo
Una cuerda de saltar
Una pelota grande
Una pelota chica
Una canasta para encestar
Una cubeta
Obstáculos diversos (silla, llantas)
Una línea trazada en el piso en forma de "S"

MANEJO: Las instrucciones para la evaluación de ésta sub-área se encuentran implícitas en la tarea.
Para los reactivos 3 y 5 de la categoría CAMINAR, las instrucciones se indican en el mismo reactivo.

C A T E G O R I A S Y R E A C T I V O S

CAMINAR

- 1.- Camina en posición erecta y con la vista al frente. _____
- 2.- Camina alternando el movimiento de los brazos. _____
- 3.- Camina siguiendo una línea curva en forma de "S" trazada en el piso.
"Camina sin salirte de la raya". _____
- 4.- Camina de puntas. _____

- 5.- Camina evitando obstáculos sin tirar los.
- Colocar por lo menos tres obstáculos con 50 cms. de separación entre sí.
" Camina alrededor de los _____ sin tirarlos".

CORRER

- 1.- Corre sobre las puntas de los pies.
2.- Corre inclinando el tronco hacia adelante y alternando el movimiento de los brazos.

EQUILIBRIO

- 1.- Se para en un sólo pie durante cinco segundos.
a). pie izquierdo
b). pie derecho
2.- Camina sobre un tablón colocado a 15 cms. de altura del suelo.

SALTO

- 1.- Salta desde un escalón hacia el frente.
2.- Salta de un segundo escalón hacia el frente.
3.- Salta con ambos pies en un mismo lugar
4.- Salta con un sólo pie en un mismo lugar
a). pie izquierdo.
b). pie derecho
5.- Salta con ambos pies hacia adelante.
6.- Se desplaza hacia adelante brincando con un solo pie una distancia de 2 mts.
a). pie izquierdo
b). pie derecho

7.- Salta una cuerda colocada a 30 cms.
de altura del suelo.

8.- Salta sin carrera longitudes de 30 cms.
o más.

9.- Salta con carrera longitudes de 50 cms.
o más

SUBIR Y BAJAR ESCALERAS

1.- Sube escaleras alternando el movimiento
de los pies.

2.- Baja escaleras alternando el movimiento
de los pies.

LANZA PELOTAS

1.- Lanza una pelota hacia el frente.

2.- Lanza una pelota hacia arriba.

ENCESTAR PELOTAS

1.- Encesta una pelota en una cubeta colocada
en el piso a un metro de distancia.

2.- Desde un metro de distancia, encesta una
canasta de basquet-ball colocada en la pared
a dos metros de altura.

ATRAPAR PELOTAS

1.- Atrapa con ambas manos una pelota grande
lanzada hacia el frente.

2.- Atrapa con ambas manos una pelota grande
lanzada hacia los lados.

- a). lado izquierdo
- b). lado derecho.

3.- Atrapa con ambas manos una pelota chica lanzada hacia el frente.

4.- Atrapa con ambas manos una pelota chica lanzada hacia el frente.

- a). lado izquierdo.
- b). lado derecho

PATEAR PELOTAS

1.- Patea pelotas hacia el frente.

2.- Patea pelotas hacia arriba.

SUB-AREA: COORDINACION MOTORA FINA

MATERIALES: Material educativo que incluya:

Cierres, agujetas y botones
Sal, azúcar o arena
Dos recipientes de 8 cms. de ancho y dos de 3 cms. de diámetro.
Cuatro dados de 3 cms.
Una caja de crayolas
Un palillero y palillos
Cuatro canicas
Un tablero c/orificios para insertar pijas de 1/2 pulgada.
Sopas de pasta de 6mm. de diámetro
Una aguja de canevá
Un carrete de hilo de cáñamo
Un frasco con tapa giratoria y un vaso
Para los reactivos de ILUMINADO, TRAZO DE LINEAS Y RE CORTADO el material se especifica en los mismos reactivos.

MANEJO: Las instrucciones para la evaluación de ésta sub-área se encuentran implícitas en la tarea.
Para los reactivos 1 y 2 de TRAZO DE LINEAS, las instrucciones se encuentran en el mismo reactivo.
En el caso de que el niño no comprenda alguna de las instrucciones, muéstrele como hacer la tarea.

C A T E G O R I A S Y R E A C T I V O S

A. MANIFUPLACION DE OBJETOS

1.- Cambia objetos diversos de una mano a otra sin tirarlos.

- a). un vaso vacío -----
- b). un vaso con agua -----
- c). dos dados superpuestos -----

2.- Vacía sal, azúcar o arena de un recipiente a otro sin tirarlos.

a). de recipientes de 8 cms. de diámetro.

b). de recipientes de 3 cms. de diámetro.

MOVIMIENTO DE MUÑECA

1.- Abre puertas de perilla.

2.- Coloca y gira la tapa de un frasco.

3.- Enreda hilo en un carrete.

MOVIMIENTO DE PINZA

Criterio: debe tomar objetos con los dedos utilizando el pulgar en oposición a los dedos restantes, sin utilizar la palma de la mano.

1.- Toma dados y los mete uno por uno, en un recipiente de 8 cms. de diámetro.

Presentar cuatro dados.

2.- Toma crayolas una por una y las mete en su caja.

Darle tres crayolas para que las meta en una caja vacía.

3.- Mete canicas en un recipiente de cuatro cms.

Darle cuatro canicas.

4.- Mete palillos en un palillero

Darle cinco palillos.

5.- Inserta pijas en un tablero.

Darle cinco pijas.

6.- Ensarta sopas de pasta en una agujeta. _____

Darle cinco pastas.

7.- Ensarta sopas de pasta en hilo cáñamo. _____

Darle cinco pastas. _____

RECORTADO

1.- Toma correctamente la tijera. _____

2.- Recorta líneas rectas gruesas de 10 cms. de largo trazadas en papel. _____

3.- Recorta líneas rectas delgadas de 10 cms. de largo trazadas en papel. _____

ILUMINADO

Para evaluar los siguientes dos reactivos, presente una figura sen cilla (por ejemplo, una manzana o una ballena) que abarque el 50% de una hoja tamaño carta

1.- Ilumina con trazo uniforme _____

2.- Ilumina respetando límites. _____

TRAZO DE LINEAS

1.- Sigue el trazo de líneas continuas.

Presentar dos de cada una.

"Traza una línea siguiendo la que esta marcada" _____

a). líneas rectas -----

b). líneas curvas -----

2.- Sigue el trazo de líneas intermitentes.

Presentar dos de cada una.

"Traza una línea siguiendo la línea punteada" _____

- a). líneas rectas
- b). líneas curvas

3.- Copia líneas.

"Copia dos veces cada una de éstas líneas"

- a). líneas rectas
- b). líneas curvas

OBSERVACIONES: _____

CALIFICACION Y REPRESENTACION DE LOS DATOS DE LA LISTA COTEJABLE

Como ya se mencionó anteriormente, una lista cotejable se califica y representa por áreas o subáreas, -- siendo ésta última la más usual ya que resulta más específica y por lo tanto más fácil de identificar las subáreas con déficit.

Debido a limitaciones de espacio no fue posible -- incluir una lista que contemplara varias áreas, por lo que en el siguiente ejemplo de calificación y representación de datos de la lista cotejable, se presentan los resultados del área visomotriz (que fue presentada como -- ejemplo) con sus respectivas subáreas. Para la representación gráfica de los resultados se han incluido puntajes de otras áreas, para facilitarle la comprensión de -- como pueden ser presentados éstos.

Calificación.

Los puntajes se obtienen de la siguiente manera:

Se cuantifica el número de respuestas correctas, éste se divide entre el número total de reactivos de la subárea en cuestión y se multiplica el resultado por 100. La fórmula sería:

$$\frac{\text{No. de respuestas correctas}}{\text{No. total de reactivos de la subárea}} \times 100 = X \%$$

Tomando los puntajes obtenidos en las subáreas del área visomotriz, tendríamos: subárea coordinación motora fina.

No. respuestas correctas = 11 .55 x 100 = 55 %
No. total de reactivos de la 20
subárea =

subárea coordinación motora gruesa.

No. respuestas correctas 26 .86 x 100 = 86%
No. total de reactivos de la 30
subárea

Cuando se desea obtener los datos por área; se suman los puntajes de cada subárea y se divide entre el número de subáreas, por ejemplo en el área visomotora sería.

Subárea coordinación motora fina = 55

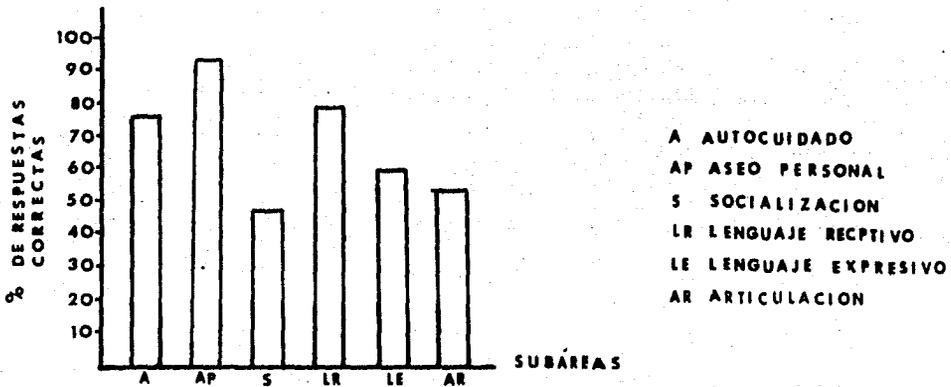
Subárea coordinación motora gruesa = 86

Total: 141

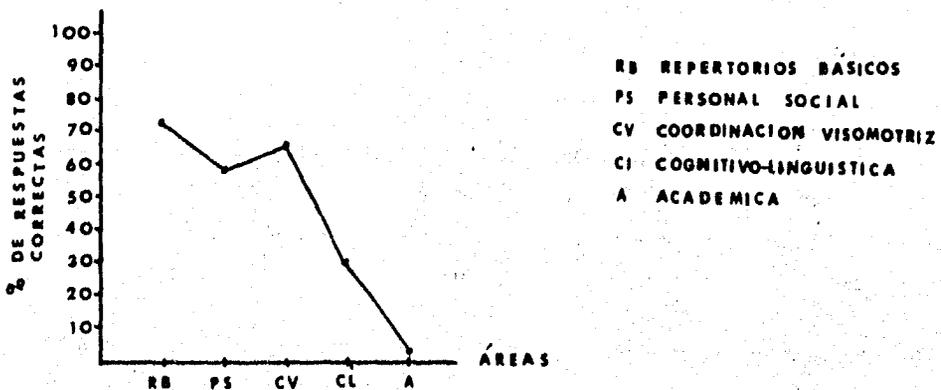
Como son 2 las subáreas que conforman esta área el resultado se divide entre 2, = 70% Área Visomotriz.

Representación gráfica de los resultados.

Los datos se pueden representar a través de una gráfica poligonal, una gráfica de barras, o bien una tabla. A manera de ejemplo se representan los datos obtenidos en cada una de las subáreas en una gráfica de barras, y para ejemplificar como se presentan los datos por área se emplea una gráfica poligonal. Usted podrá seleccionar la que más le convenga a sus intereses.



Resultados obtenidos a través de la lista cotejable en las subáreas de personal-social y cognitivo-lingüística.



Resultados obtenidos a través de la lista cotejable en las cinco áreas evaluadas.

LINEAMIENTOS PARA REALIZAR LA 1a. FASE
DEL DIAGNOSTICO (EXPLORACION GENERAL)

A continuación se presenta una secuencia para llevar a cabo la Exploración General Diagnóstica. Esta secuencia es muy flexible ya que existen diversos factores que en un momento dado determinan las estrategias a seguir.

Por lo general el instructor es la persona encargada de asignarle el o los sujetos con los que trabajará a lo largo de la práctica. Una vez que le asignen a su sujeto (s) se sugiere seguir los siguientes pasos.

1.- Recabar información acerca del sujeto, ésta se puede obtener a través de la revisión del expediente, solicitando información al instructor, al personal de la institución, etc. (ver revisión de expediente).

2.- Realizar una entrevista con los padres o tutores del sujeto (ver entrevista).

3.- Realizar un registro anecdótico. Este podría llevarse a cabo antes de establecer contacto con el sujeto o bien una vez que usted se encuentre familiarizado con éste para no alterar su comportamiento. 6

4.- Establecer rapport con el sujeto mediante una aproximación motivante para éste v. gr. un juego, una plática informal, etc. Recuerde que esta fase es de su ma importancia ya que una buena relación con el sujeto contribuye al éxito de la intervención.

5.- Llevar a cabo una plática o conversación lo más amena posible para obtener de ella suficiente infor mación significativa del caso.

6.- Seleccionar y aplicar los instrumentos de reco lección de datos más atingentes al problema. Estos pue den ser los que se sugieren en el manual, sin embargo, si usted considera necesario, puede emplear cualquier otro instrumento o prueba psicológica estandarizada.

Un error que se comete con mucha frecuencia es aplicar todas las formas de recopilación de datos, esto resulta muchas veces innecesario; en algunos casos el problema es sencillo y se puede explorar con uno o dos instrumentos; en otros casos los instrumentos seleccionados no son los adecuados, por ejemplo, cuando el sujeto se encuentra por abajo de los criterios del instrumen to le costará mucho trabajo y por lo tanto la mayoría de sus respuestas serán incorrectas. En cambio, si el sujeto se encuentra por arriba del nivel del instrumen to todas las respuestas serán correctas y el sujeto se mostrará aburrido y sin ninguna motivación. Es recomendable siempre seleccionar o elaborar instrumentos atingentes al sujeto.

7.- Calificar los instrumentos empleados y analizar la información que éstos arrojan, con el fin de - identificar el o las áreas débiles o problemáticas.

8.- Seleccionar el o las áreas problemáticas en las que usted podrá intervenir. Aquí la elección resulta de la imposibilidad de atender los múltiples problemas que puede presentar el sujeto. Entre algunas de las razones podemos destacar: la limitación temporal (período semestral), falta de manejo en algunas técnicas específicas de rehabilitación, etc.

Para llevar a cabo dicha selección tome en cuenta las consideraciones siguientes:

a) que el o las áreas en las que quiera intervenir le sean útiles al sujeto, tanto para su adaptación como para su supervivencia, tomando en cuenta las características del medio en el que éste se desarrolla.

b) el grado de déficit de el o las áreas.

c) que el o las áreas seleccionadas sean la base para la implementación y/o fortalecimiento de otras.

d) que exista viabilidad de abordar el problema - en cuanto a tiempo, materiales, espacio, disponibilidad del sujeto y de los familiares, etc.

e) atender a las demandas particulares de la ing

titución y/o de los familiares del sujeto.

Sabemos, que conciliar estas criterios resulta difícil, sin embargo, usted podrá establecer las prioridades de acuerdo al caso particular.

Por último, es recomendable que en esta primera fase del diagnóstico se cuente en la medida de lo posible, con la participación de otros especialistas como el médico, trabajador social, psiquiatra, neurólogo, audeólogo, foniatra, maestro, etc; que aporten información sobre diferentes aspectos que contribuyan a identificar el problema, ya que dicha información permite tener una mayor comprensión de éste y tomar, por lo tanto, las medidas pertinentes para su tratamiento. Por ejemplo, si se detecta que un niño tiene problemas de lenguaje y si se toma la precaución de que el niño sea revisado por un foniatra y éste encuentra que el niño tiene el "frenillo corto", las medidas para el tratamiento del niño se toman considerando este aspecto, es decir, antes de que se proceda a dar una terapia de lenguaje, se sometería al niño a una pequeña intervención quirúrgica, ya que de otra manera el tratamiento de lenguaje no sería efectivo.

2a. FASE: EVALUACION ESPECIFICA

Una vez que haya seleccionado el o las áreas de debilidad potencial o problema, en las que intervendrá, se realizará la Evaluación Específica. Como ya se mencionó al principio de este capítulo, la evaluación específica nos sirve para precisar la magnitud del

problema.

En esta segunda fase se pretende realizar una evaluación más fina y más específica de el o las áreas consideradas como prioritarias para el buen desenvolvimiento del sujeto y que fueron seleccionadas para intervenir. Esta evaluación nos va a servir como punto de partida, es decir, nos va a indicar con mayor precisión las habilidades de las que carece el sujeto y aquellas que ya poseé. Por tanto, se puede decir que de esta evaluación se pueden derivar los objetivos del programa de intervención.

A esta evaluación se le conoce también como evaluación diagnóstica (no confundir con la evaluación de la primera fase: Exploración General Diagnóstica) se le denomina así porque se aplica al inicio de un evento de enseñanza-aprendizaje (curso, programa, tema, etc.) con objeto de conocer el nivel de entrada del sujeto, y poder determinar con los datos obtenidos de ésta, el contenido del evento.

Es importante mencionar que los instrumentos utilizados en esta evaluación deben de ser como su nombre lo indica mucho más específicos que los empleados en la exploración general diagnóstica (EGD), por ejemplo, si se utilizó una lista cotejable en el que se evaluó el área perceptual de manera global y resultó ser una de las áreas que requieren ser atendidas, en la evaluación específica se utilizará un instrumento que evalúe más ampliamente dicha área como puede ser la prueba de Frostig. En el caso de que no exista el instrumento apropiado, diseñe uno tomando como base el empleado en la fase anterior, según sus necesidades.

El o los instrumentos que se emplean en esta segunda fase deberán aplicarse (estos mismos u otros paralelos) al término del programa para poder comparar los datos de la

evaluación inicial y la final. Esta comparación nos hablará del éxito o fracaso del programa, y nos permitirá conocer si el programa fue o no efectivo para el sujeto, es decir, en qué grado se alcanzaron los objetivos propuestos inicialmente.

Así pues, si se usa en la evaluación específica una prueba académica, al finalizar el programa se deberá aplicar una prueba paralela a ésta, si se usó un registro observacional (frecuencia, ensayo, etc.) al principio, deberá emplearse el mismo al final, si en cambio se seleccionaron algunas áreas de la lista cotejable para ser evaluadas en la fase inicial las mismas deberán ser aplicadas al concluir el tratamiento, etc.

NOTA: Si usted considera que con la evaluación llevada a cabo en la primera fase (Exploración General Diagnóstica) se cubre esta segunda fase; si usted ya puede precisar la magnitud del problema, especificar los repertorios de entrada con los que cuenta el sujeto, si los instrumentos empleados le pueden servir como punto de comparación con la evaluación final, y si además ya puede plantear los objetivos del programa de intervención, ya no efectúe esta 2da. fase.

LINEAMIENTOS PARA REALIZAR LA EVALUACION ESPECIFICA.

- 1.- Seleccione y/o diseñe los instrumentos a emplear, éstos están en función del tipo de área(s) seleccionada(s).
- 2.- Aplique y califique los instrumentos empleados.
- 3.- Interprete e integre los resultados obtenidos.

Una vez que cuente con la información, proceda a elaborar el informe diagnóstico integrando la información obtenida a lo largo de esta etapa.

Dicha información debe contener los puntos que a continuación se mencionan. Trate de no ser extenso, pero no por ello deje de mencionar información relevante u omitir alguno de los componentes o dejar sobreentendido alguno de ellos.

COMPONENTES DEL INFORME DIAGNOSTICO.

1. DATOS DE IDENTIFICACION.

- 1.1 Nombre del sujeto, edad, sexo, fecha de nacimiento.
- 1.2 Nombre del practicante.
- 1.3 Nombre del instructor.
- 1.4 Nombre de la institución.
- 1.5 Fecha de realización.

2. EXPLORACION GENERAL DIAGNOSTICA.

2.1 Forma en que se detectó el caso.

2.2 Descripción de los instrumentos empleados para la recopilación de información y resultados obtenidos en cada uno de ellos.

2.3 Integración e interpretación de los datos. En este punto se indican las coincidencias y discrepancias encontradas en los diferentes datos.

2.4 Selección y jerarquización de áreas. En este apartado se hace mención de las áreas que seleccione para intervenir y los criterios en que se basó para dicha selección (justificación).

3. EVALUACION ESPECIFICA

3.1 Descripción de los instrumentos empleados para evaluar las áreas seleccionadas y resultados obtenidos.

3.2 Integración e interpretación de los resultados obtenidos.

3.3 Definición del problema. En este punto se hace una descripción en términos objetivos de lo que constituye el problema.

A continuación se presenta un ejemplo y un pseudo-ejemplo (con el objeto de que se le facilite discriminar las características esenciales) de la forma en que se debe presentar el informe diagnóstico.

EJEMPLO:

INFORME DIAGNOSTICO

1. DATOS DE IDENTIFICACION:

1.1 NOMBRE DEL SUJETO: Alejandro Acevedo, Edad 4 años,
Sexo: M, Fecha de Nacimiento,
24 de abril de 1978.

1.2 NOMBRE DEL PRACTICANTE: Beatriz Espejo Zuñiga.

1.3 NOMBRE DEL INSTRUCTOR: Jesús Carlos Guzmán.

1.4 NOMBRE INSTITUCION: Instituto Nacional de la Co-
municación Humana

1.5 FECHA DE REALIZACION: 18 de mayo de 1982.

2. EXPLORACION GENERAL

2.1 FORMA EN QUE SE DETECTO EL CASO.

La institución remitió a un niño de 4 años de -

edad con problemas de lenguaje. El diagnóstico realizado por ésta reporta los siguientes datos: lenguaje no desarrollado, emisión de sonidos re forzados con señas y actitudes gestuales, pre--senta fallas en analogías, no obedece órdenes, en general el niño presenta retraso con respecto a su edad cronológica.

Con el objeto de confirmar la existencia del problema reportado se realizó la exploración general.

2.2 DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOPIACION DE INFORMACION Y RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA UNO DE ELLOS.

a) Entrevista semidirigida, realizada a la madre del niño en la que se exploraron las siguientes áreas: situación familiar, antecedentes y desarrollo, condición económica.

Resultados. La señora reporta que durante el embarazo y el parto no se presentó ninguna dificultad, fue atendida en una clínica particular; a los 6 meses de edad el niño estuvo internado por deshidratación durante 3 días en los cuales se le aplicó suero y oxígeno. Alejandro es el segundo hijo del segundo matrimonio de la mamá, actualmente viven juntos los 4 medios hermanos y los dos hermanos del niño (más pequeños que él); el

papá no vive con ellos, pues la señora reporta -- que tienen problemas, pero que el señor visita a los niños con frecuencia y asegura que Alejandro es su "consentido". La situación económica de la familia es "buena", pues tanto los hijos mayores como el padre aportan para el gasto familiar. La señora considera que Alejandro es un niño como todos, lo único que le preocupa es que no habla, a los dos años el niño no emitía ninguna palabra pero ella pensó que con el tiempo aprendería a hablar; por lo cual ella se muestra muy interesada a cooperar durante el tratamiento, tanto el aspecto físico de la madre como el del niño es presentable.

b) Registro Anecdótico. Se realizó un registro anecdótico durante 30 minutos en el patio de juegos.

Resultados. Se observó que Alejandro es un niño poco sociable pues solamente interactuó a nivel físico, en 3 ocasiones con los demás niños que se encontraban en el patio, permaneciendo la mayor parte del tiempo al lado de los familiares comunicándose con ellos a través de gestos y señas.

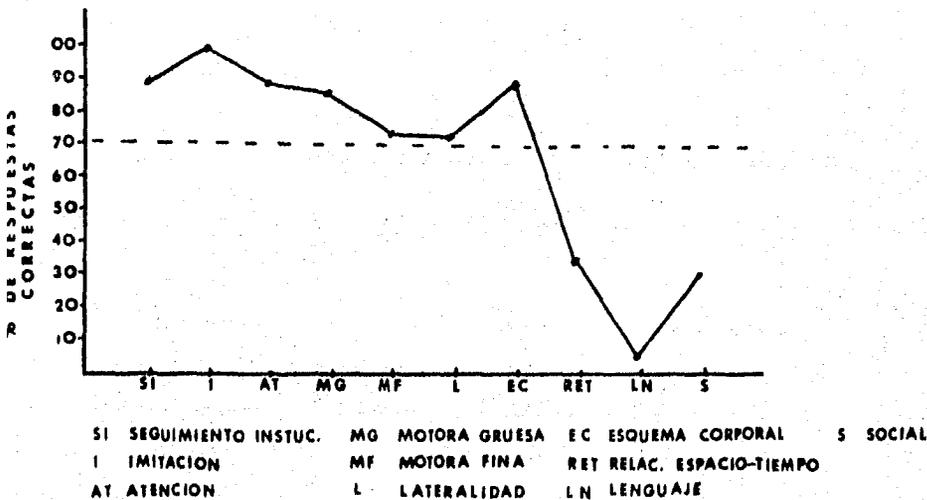
c) Rapport. El establecimiento del rapport se llevo a cabo durante 2 sesiones a través de juegos de ensambles y dibujos.

Resultados. Se trató de establecer una relación armoniosa con el niño. La falta de lenguaje y el apego a la familia dificultó la rápida comunicación con el niño, fue necesaria la presencia de la madre durante estas sesiones para facilitar el trabajo realizado. Por lo observado anteriormente se decidió que la madre estuviera presente durante la evaluación diagnóstica. En esta situación se pudo observar que el niño siempre se comunica con sus familiares a través de señas y gestos lo cual es reforzado por éstos.

d) Lista Cotejable. Areas evaluadas:

Repertorios Básicos, subáreas, seguimiento de instrucciones, imitación y atención, psicomotricidad, esquema corporal, lateralidad, relaciones espacio temporales, lenguaje, subáreas: articulación fonemas aislados vocabulario, socialización

Resultados. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente gráfica.



Resultados obtenidos en las subáreas evaluadas a través de la lista cotejable.

e) Reporte Médico. Se realizó una evaluación médica, del aparato fonarticulador y auditivo para descartar un posible daño orgánico.

Resultados. El reporte del médico indica que no existe ningún problema ni a nivel auditivo ni - del aparato fonarticulador, señala además la falta de lenguaje.

2.3 INTEGRACION E INTERPRETACION DE LOS DATOS

Con los datos obtenidos a través de la interacción directa con el sujeto, la lista cotejable y el reporte médico, se pudo constatar la falta de lenguaje y la comunicación a través de señas y gestos, que señala el diagnóstico de la institución.

En cuanto al seguimiento de instrucciones y el retraso mental, los datos de la evaluación discrepan con el diagnóstico de la institución, ya que el niño comprende y responde correctamente a las instrucciones o requerimientos solicitados, sin embargo, no los puede expresar por la falta de lenguaje. En cuanto a la falta de analogías no existe un referente claro.

Se pudo observar también una gran dependencia del niño hacia los familiares ya que cualquier separación provoca el llanto del niño, esta dependencia impide que el niño realice conductas propias de su edad, ya que los familiares resuel

ven con anticipación cualquier necesidad del niño, impidiendo de esta manera un desarrollo normal de éste; en cuanto a la interacción social que el niño presenta se reduce a los miembros de la familia.

2.4 JERARQUIZACION Y SELECCION DE AREAS

Encontrándose que las habilidades del niño en -- las áreas: repertorios básicos, psicomotricidad, esquema corporal y lateralidad se encuentran por arriba de un 70%; y que en las áreas: relaciones espacio temporales; lenguaje y socialización su manejo es por abajo del 50%, se trabajará en las áreas de lenguaje y relaciones espaciales. A pesar de que el área de socialización se encuentra también por abajo del 50% ésta no será abordada directamente por considerarse de mayor importancia las 2 áreas antes mencionadas.

Otros criterios tomados en cuenta para seleccionar las áreas de lenguaje y relaciones espaciales fueron: el tiempo con el que se cuenta para llevar a cabo la intervención, se consideran áreas básicas para el desarrollo de otras habilidades especialmente cuando el niño entre a la escuela. Por otro lado la familia del niño se encuentra muy preocupada por que el niño "no habla" y por último se considera importante la atención para la integración social del niño, así como para prevenir problemas más graves en un futuro inmediato.

Se hizo necesario realizar una evaluación específica en el área de lenguaje ya que los resultados obtenidos en la subárea de articulación no son consistentes. No así en el área de relaciones espaciales.

3. EVALUACION ESPECIFICA

3.1 DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA EVALUAR LAS AREAS SELECCIONADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS.

a) Lista Cotejable. Se diseño una lista según los repertorios que de acuerdo a Jefree y Mc. Conkey el niño debe dominar para que en él pueda desarrollarse el habla. Dicho instrumento contempló los siguientes aspectos:

1) Emisión de sonidos. Se le pidió que imitará 10 sonidos diferentes. Resultados 80%

2) Reproducción de ritmos o pautas sonoras hasta de 4 tiempos. Se le presentaron 15 estímulos.
Resultados: 40%

3) Identificación de sonidos. Se le presentaron 10 sonidos de diferentes instrumentos. Resultados 85%

4) Imitación de fonemas aislados. Se trabajo con los sonidos del alfabeto. Resultados 85%

5) Imitación de palabras. Se le presentaron 10 palabras bisílabas de uso común. Resultados en cada una de las palabras emitía solamente la última sílaba 0%

3.2 INTEGRACION E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Al evaluar las categorías antes descritas se encontró una gran relación en: la imitación de sonidos aislados, la identificación de sonidos aislados y en la imitación de fonemas aislados. Cuyos resultados obtenidos sobrepasan el 70%, lo - que nos permite observar que el niño puede identificar sonidos y fonemas de forma unitaria.

Al encontrarse también una relación en: la reproducción ritmos o pautas sonoras y en la imitación de palabras, cuyos resultados obtenidos es por abajo del 45%, y habiéndose observado que los problemas se presentaban en la secuencia de más de dos tiempos, coincidiendo con las fallas presentadas en la imitación de palabras.

Se puede concluir, que el problema no es la identificación de sonidos, sino la facilidad de retención de éstos para reproducirlos.

3.3 DEFINICION DEL PROBLEMA

El niño presenta problemas de:

- Lenguaje, debido a un déficit de memoria auditiva dificultándose reproducir secuencias de sonidos y palabras que contengan más de dos elementos. Lo cual le impide establecer comunicación con otras personas.
- Ubicación espacial: es la incapacidad de situarse y colocar objetos considerando diversos referentes.

NOTA: Junto con el informe diagnóstico se deben anexar los instrumentos empleados. Por cuestiones de espacio aquí no se incluyen.

PSEUDOEJEMPLO:

INFORME DIAGNOSTICO

INSTITUCION: Centro de Salud "Manuel Escontría"

SUJETO: Pedro Antonio Bautista, Edad 7 años

PRACTICANTE: Lorena Valencia

La instructora me asignó a un niño diagnosticado por la institución con deficiencia de primer grado.

Para obtener mayor información se consultó el expediente del niño, del cual se obtuvo muy poca información, únicamente señala que en el electroencefalograma se encontró una pequeña disfunción; probablemente debida a condiciones perinatales por el uso de forcéps, se le aplicó una prueba psicométrica cuyos resultados señalan que el niño presenta retraso mental de primer grado.

INSTRUMENTOS EMPLEADOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

De la entrevista realizada a la madre se obtuvo muy poca información, ya que la madre se mostró con muy poca disposición a cooperar. Reportó que Pedrito se comporta de manera diferente a sus demás hijos,

que tiene una niña (más pequeña que Pedrito) que presenta problemas visuales y que su situación económica es - muy "mala" y vive en la misma casa de un hermano.

Se aplicó la prueba de Frostig donde se pudo ver que el niño presenta problemas en el área perceptual y psicomotriz.

En el primer contacto que se estableció con el - niño éste se mostró muy distraído e inquieto, prestaba muy poca atención a las instrucciones, siempre estaba en constante actividad. También pude detectar que el niño presenta problemas de lenguaje.

Se aplicó la prueba de articulación de sonidos en español de María Melgar, los resultados que esta prueba arroja son que el niño presenta problemas en la articulación de los fonemas r, d, t, y sílabas trabadas.

La aplicación de los instrumentos resultó muy difícil pues el niño no muestra atención por lo que solamente se aplicaron algunos reactivos del área de repertorios básicos encontrándose graves problemas.

INTEGRACION E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Los datos arrojados por los diferentes instrumen

tos empleados nos hablan de que el niño presenta problemas en casi todas las áreas (motora, lenguaje, repertorios básicos, académicos). Sin embargo, no se puede concluir que el niño presente deficiencia mental, aunque se puede hablar de que el niño es hiperactivo, por lo que se le facilitan las relaciones sociales.

SELECCION Y JERARQUIZACION DE AREAS

Resulta difícil en un caso como este seleccionar una área ya que todas requieren atención, sin embargo, se trabajará prioritariamente en el área de repertorios básicos, ya que si se logran establecer éstos, constituyen la base de los demás repertorios.

Por considerar que la hiperactividad que el niño presentaba no se precisó y considerando que este dato es prioritario para el adecuado tratamiento se efectuó una evaluación más pormenorizada de este aspecto.

3 EVALUACION ESPECIFICA.

INSTRUMENTOS EMPLEADOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Para determinar la hiperactividad que presenta el niño se realizaron:

Un registro de duración para determinar sus lapsos de atención, éstos no excedían a los 30 segundos en promedio.

Se realizaron una serie de actividades sugeridas en el libro de Velazco Fernández (el niño hiperquinético) las cuales fueron:

- a) prueba dedo-nariz
- b) movimiento de globos oculares
- c) movimientos simultáneos
- d) descripción de una lámina
- e) actividades relacionadas con la deambulaci6n
- f) movimientos alternativos rápidos.
- g) movimientos sinquinésicos.

Algunas de las actividades las realizó bien (a, b), c), las demás actividades las realizó con gran dificultad.

Además se aplicó la prueba psicológica de Bender, en la cual presentó fragmentación, perseveración y rotación.

INTEGRACION E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Según Velazco Fernández (1978) los elementos -- que presentó el niño son lo que con mayor frecuencia se presentan en los niños hiperactivos. Además por los lapsos tan cortos de la atención que presta el niño y la incapacidad para realizar actividades motrices complicadas, se puede concluir, entonces, que se trata de un niño hiperactivo.

Como se puede observar, este informe diagnóstico presenta varios errores, lo cual impide tener una idea clara de la problemática del sujeto. Entre algunos de los errores en que se incurre, se encuentran:

- datos de identificación incompletos.
- no describe los instrumentos empleados
- no existe una estructura de presentación que facilite la lectura del informe
- los datos que obtiene con los diferentes instrumentos están presentados de manera muy ambigua ("graves problemas") no indica los puntajes obtenidos en cada uno de ellos.
- no relaciona los resultados obtenidos a través de los instrumentos.

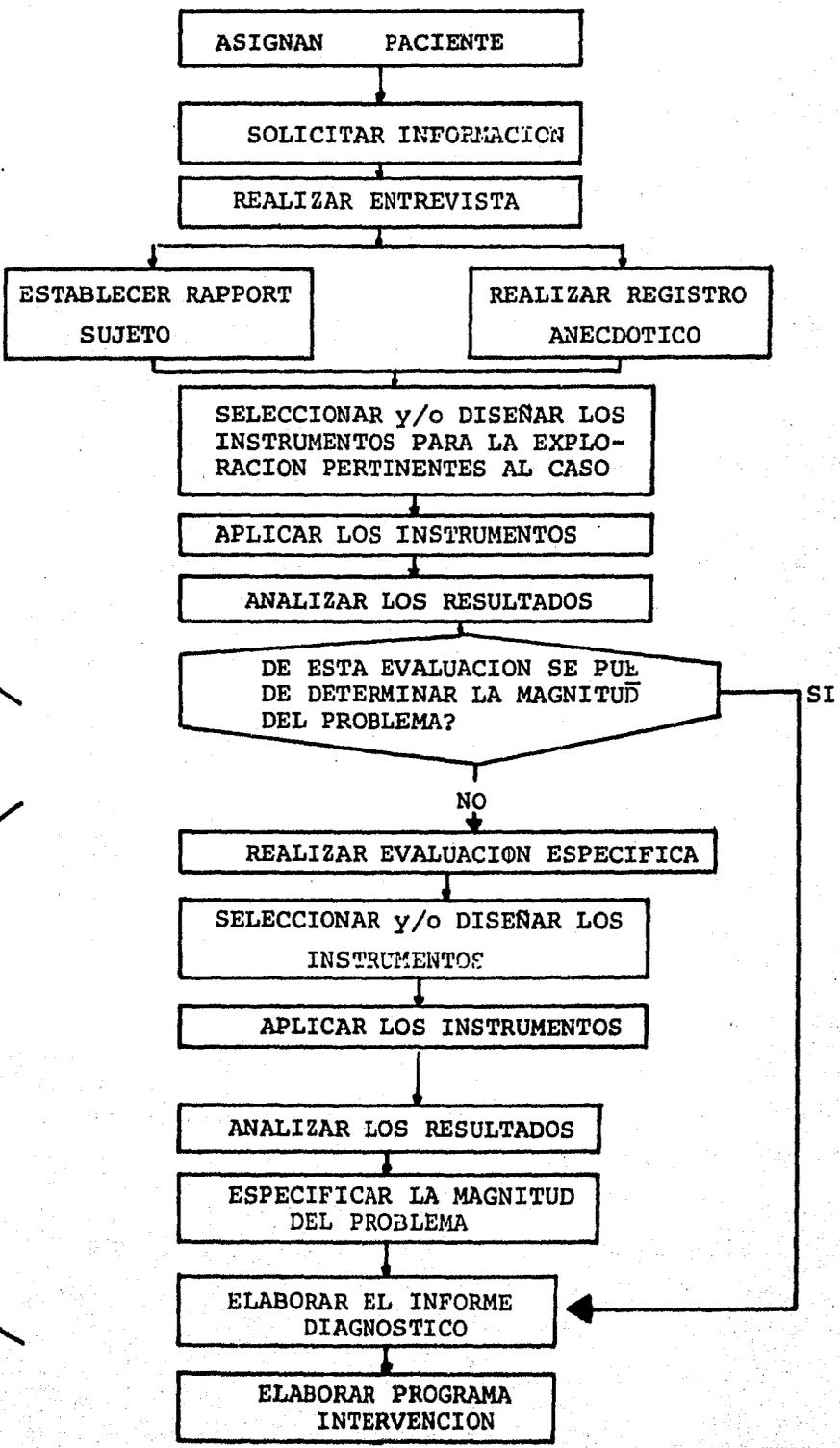
- en la integración de datos no existe una fundamentación del porqué se rechaza el diagnóstico de "deficiencia mental" hecha por la Institución.
- no realiza ninguna selección ni jerarquización de las áreas, a pesar de que detectó problemas en lenguaje, percepción y motricidad.
- omite la definición del problema.

Para facilitar la continuidad de las actividades que debe desarrollar para llegar a la elaboración de su informe diagnóstico (punto terminal de esta etapa), a continuación se presenta un diagrama de flujo.

DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA ELABORACION DEL DIAGNOSTICO

1a. FASE: EXPLORACION GENERAL DIAGNOSTICA

2a. FASE: EVALUACION ESPECIFICA



A U T O E X A M E N

- 1.- En términos generales qué es el diagnóstico.
- 2.- Mencione 2 características de cada uno de los tipos de diagnósticos: diferencial, funcional y descriptivo.
- 3.- Explique la diferencia que existe entre la 1a y 2a fase del diagnóstico.
- 4.- Señale cual es la importancia de revisar el expediente del sujeto.
- 5.- Mencione cual es la importancia del buen establecimiento del rapport para la realización del diagnóstico y la aplicación del programa.
- 6.- Mencione brevemente cuando menos 5 aspectos que considere importantes en la realización de una entrevista.
- 7.- Señale las ventajas de emplear una entrevista semidirigida en la etapa diagnóstica.
- 8.- Explique por qué el registro anecdótico es recomendable en la primera fase del diagnóstico.
- 9.- Mencione la característica principal de cada uno de los registros observacionales descritos en el manual.
- 10.- Explique por qué la lista cotejable es un instrumento diagnóstico-prescriptivo.
- 11.- Explique cuales son las características fundamentales para la estructuración de la lista cotejable.
- 12.- Mencione las ventajas de la lista cotejable como instrumento de evaluación diagnóstico.

Si no pudo contestar una o varias de las preguntas o tuvo alguna duda revise nuevamente el capítulo y/o consulte la bibliografía que a continuación se presenta.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Bijou, S. y Grimm, J. Diagnóstico y evaluación conductual en la enseñanza de niños pequeños desaventajados. En Bijou S. y Rayek E., Análisis conductual aplicada a la instrucción, México, ed. Trillas, 1979.
- 2.- Bleger, J. Temas de psicología (entrevista y grupos), Buenos Aires, ed. Nueva visión, 1976.
- 3.- Carlos, Guzmán, J. Instrumento diagnóstico prescriptivo para las áreas de lectura, escritura, matemáticas sus precurentes, (instrumento de difusión interna del Departamento de Psicología Educativa) Facultad de Psicología, UNAM, México, 1982.
- 4.- Centro de Estudios de Psicología Humana, Facultad de Psicología, UNAM. Inventario de habilidades.
- 5.- Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, UNAM. Programas de prácticas de educación especial de 1980 a 1984.
- 6.- Coronado, G. Tratado sobre clínica de la deficiencia mental, México, ed. Continental, 1978.
- 7.- Chase, C. I. Observational Techniques for evaluating processes and products, en Measurement for Educational Evaluation, Adisson-Wesley. Pub. Co.
- 8.- Facultad de Psicología, UNAM, Manual de Prácticas de Desarrollo psicológico I, 1978.
- 9.- Fernández, R. Los métodos en evaluación conductual, Madrid, ed. Pablo del Río Editores, 1979.
- 10.- Galindo, E. y Cols. Modificación de la conducta en la educación especial, México, ed. Trillas, 1980.
- 11.- Macotela, S. Criterios para la elaboración de lista cotejables, documento inédito. Mecanograma 1980.
- 12.- Nahum, Ch. La entrevista psicológica. Buenos Aires, ed. Kapeluzs, 1976.

- 13.- Pain, S. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires, ed. Nueva visión, 1980.
- 14.- Ribes, R. Técnicas de modificación de conducta, México, ed. Trillas, 1976.
- 15.- Salvia, J. y Ysseldybe, J. Evaluación en la educación especial, ed. manual moderno, 1981.
- 16.- Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Psicología. UNAM, Exploración General y Exploración Específica. Documento interno, 1981.

Una vez estudiado cuidadosamente el capítulo y resuelto todas sus dudas proceda a realizar el diagnóstico, concluido éste, revise el siguiente capítulo correspondiente a la etapa de programación.

CAPITULO II

ETAPA DE PROGRAMACION

ETAPA DE PROGRAMACION

OBJETIVO GENERAL:

Al término de la lectura de este capítulo y con la asesoría del instructor, el alumno elaborará correctamente el programa de intervención.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Con base en la información del texto, el alumno:

- 1) Definirá con sus propias palabras qué es un programa.
- 2) Mencionará por lo menos 2 diferencias entre un programa de investigación y un programa de intervención.
- 3) Describirá las 5 características que debe poseer un programa de intervención.
- 4) Explicará correctamente cada uno de los componentes del programa de intervención.
- 5) Mencionará los lineamientos generales que se sugieren para elaborar el programa.
- 6) Explicará las ventajas de usar el formato de programación y avance.
- 7) Elaborará cada uno de los componentes de su programa.

Un programa es un plan de trabajo bien estructurado, en el que se describen de manera clara y concisa sus propósitos, así como las actividades y recursos que conducirán al logro de éstos.

La ventaja que tiene programar o elaborar un programa es que nos permite anticiparnos a los acontecimientos, de tal modo que podemos predeterminarlos, o prever su curso.

Se pueden distinguir 2 tipos de programas o proyectos (nombre con el que también se le conoce). a) programa de investigación y b) programa de intervención.

a) El proyecto de investigación trata de dar respuesta a una o varias interrogantes, y las estrategias o elementos que lo conforman están encaminadas a este fin. Su objetivo fundamental es la generación u obtención de conocimientos. Si queremos averiguar, por ejemplo, si los niños con síndrome Down presentan nociones de conservación de peso y volumen, una investigación nos permitiría obtener respuesta a dichas interrogantes.

b) El programa de intervención está dirigido a la solución de un problema y lo que en él se desea es llevar a cabo una acción que tenga efectos sobre el medio, más que conocer algo de éste. Si nos referimos al ejemplo anterior, - un programa de intervención consistiría, ya no en averiguar si los niños con Síndrome Down presentan conservación de peso y volumen, sino en desarrollar estas nociones en ellos. Esto posiblemente requiere de la investigación previa. Aquí se puede advertir, claramente, que los proyectos de investigación e intervención aunque diferentes, se complementan.

En el contexto de las prácticas, de educación especial -- los programas que se llevan a cabo están dirigidos a solucionar problemas de una población atípica, por lo que la elaboración de los programas de intervención deberán considerar -- una serie de elementos que faciliten al estudiante la realización del trabajo, tanto de programación como de intervención.

La elaboración de un programa de intervención puede ser facilitada si, como punto de partida, usted se plantea las siguientes interrogantes:

- ¿Para qué? Esta interrogante se refiere a las metas que se pretenden lograr, es decir, a los objetivos que se intentan alcanzar mediante la aplicación del programa.

- ¿Por qué? Se refiere a las razones que justifican el objetivo del programa.

- ¿De dónde partir? Esto implica que se identifiquen las conductas precurrentes, es decir, los repertorios con los que cuenta el sujeto y que son necesarios para iniciar el tratamiento.

- ¿Cómo? Se refiere a las técnicas y/o procedimientos que se van a emplear para alcanzar los objetivos trazados.

- ¿Con qué? Se refiere a los recursos materiales que se requieren para llevar a cabo el programa.

- ¿Cuándo? Esto implica que se determine con anterioridad un tiempo aproximado de realización, con objeto de que la programación se ajuste al período con el que se cuenta, y no se establezcan metas que luego no se llegan a alcanzar por falta de tiempo.

Cuando se elabora un programa de intervención, es importante que éste se manifieste en forma escrita, obteniéndose así un documento que sirva como guía para la aplicación del programa, y para que otras personas interesadas en éste puedan conocerlo detalladamente.

CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCION.

A.- Como instrumento de comunicación el documento del programa debe ser:

a) Claro y preciso, es decir, cada uno de los elementos que integran el programa, debe ser redactado en forma clara y sencilla, evitando que éstos sean descritos en tales términos de vaguedad y generalidad que conduzcan a una mala interpretación. Por lo tanto deben evitarse las expresiones complejas, ambiguas o redundantes.

b) Ordenado, los elementos que conforman el programa deben estar organizados de tal modo que hagan de éste un producto comprensible y completo. Una secuencia propuesta para lograr tal finalidad es la que se detalla en un apartado posterior -formato de programación y avance-.

Es conveniente que el programa reúna las características antes mencionadas con el objeto de que cualquier persona que lo lea pueda conocer el propósito, secuencia y procedimientos que se emplearán, aún más, para que cualquier persona capaz pueda aplicarlo sin que necesariamente haya intervenido en su elaboración.

B.- Como plan de acción, el programa debe ser:

a) Viable. Un programa es viable cuando se puede llevar a cabo con los recursos con que se cuenta (económicos, de tiempo, materiales, etc.)

b) Efectivo. Un programa es efectivo cuando el proceso de planeación es adecuado, y cuando la ejecución del plan conduce al logro de los objetivos propuestos.

c) Relevante. Un programa de intervención es relevante en la medida en que resuelve un problema importante para él o los sujetos atendidos.

COMPONENTES DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION

Los elementos que conforman el programa son:

1.- Datos de identificación.

- 1.1.- Nombre del sujeto
- 1.2.- Nombre del practicante
- 1.3.- Nombre del centro de prácticas
- 1.4.- Fecha de elaboración

2.- Planteamiento del problema.

- 2.1.- Características del sujeto
- 2.2.- Definición objetiva de las áreas a intervenir.

3.- Conductas precurrentes y repertorios de entrada.

4.- Objetivos.

- 4.1.- Objetivos generales
- 4.2.- Objetivos intermedios
- 4.3.- Objetivos específicos.

5.- Método.

- 5.1.- Escenario
- 5.2.- Materiales
- 5.3.- Procedimiento
 - 5.3.1.- Actividades básicas
 - 5.3.2.- Actividades complementarias
 - a) motivación
 - b) mantenimiento
 - c) generalización

6.- Evaluación

- 6.1.- Evaluación formativa.
- 6.2.- Evaluación final

7.- Cronograma

8.- Bibliografía (para su elaboración ver sección bibliografía en informe técnico).

A continuación se describen y se proporcionan ejemplos de cada uno de los componentes del programa.

I. DATOS DE IDENTIFICACION

Este es un componente que resulta necesario incluir en cada uno de los productos que se piden al practicante en las diversas fases de su trabajo. Los datos de identificación -

correspondientes al programa son:

- I.1.- Nombre de la, o las personas que elaboran el programa.
- I.2.- Nombre de el o los sujetos sobre quien o quienes se aplicará el programa.
- I.3.- Fecha de elaboración.

Aunque resulta en apariencia obvia la inclusión de estos datos, en ocasiones el practicante los omite, lo que puede acarrear ciertos problemas: entorpece la labor del instructor encargado de la revisión del programa, y la identificación del responsable y sujeto de dicho programa, impide distribuir adecuadamente los documentos cuando ésto sea necesario, ya que en ocasiones, por ejemplo, el programa entra a formar parte del expediente del sujeto; asimismo dificulta la tarea de comunicación entre el elaborador del programa y los padres y/o personal de la institución cuando así se requiere.

Ejemplo de los datos de identificación:

NOMBRE DEL PRACTICANTE: Ma. Julia Torres Anaya.

NOMBRE DEL SUJETO: Juan Luis Medina Rojas.

FECHA DE ELABORACION: 18 Mayo 1983.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La forma en que se describe el Planteamiento del problema - fué abordada en el capítulo correspondiente a la fase de Diagnóstico; las razones por las que nuevamente se hace referencia a este punto es que sirve de punto de referencia para:

- Dar un contexto al programa.
- Vincular la magnitud del problema, los objetivos y actividades propuestas en el programa para solucionarlo.
- Clasificar la o las áreas en que se intervendrá.

Como ya se mencionó, la definición del problema debe ser en términos objetivos, es decir, se describe el problema en forma de acciones observables. En este punto se contemplan dos aspectos principales que son:

2.1.- Características del sujeto. Se describen de manera muy general la edad, sexo, nivel socio-económico, aspecto físico, y los principales problemas orgánicos y/o psicológicos, que padezca el sujeto.

2.2.- Áreas de intervención. Se mencionan y definen pormenorizadamente las áreas conductuales que, presentando déficit, han sido seleccionadas para que el tratamiento incida en ellas. Conviene enfatizar que estas "áreas de intervención no son necesariamente las más problemáticas del sujeto: hay que recordar que la selección de las áreas en las que se incidirá se realiza con base en ciertos criterios y que el "grado de déficit" es sólo uno de los que se toman en cuenta para la selección (ver diagnóstico; punto No. 7 de los lineamientos para realizar la E.G.D.)

Ejemplo del planteamiento de un problema.

2.1.- Características del sujeto: "Carlitos es un niño de 7 años de edad, de nivel socioeconómico medio bajo, de aspecto físico desaliñado y sucio, y presenta una lesión cerebral mínima. Es un niño cooperador y que en términos generales muestra buena disposición en sus relaciones sociales. En general carece de los repertorios básicos.

2.2.- Areas de intervención. Las áreas en las que se inter-
vendrá son básicamente tres:

a) Motora. La coordinación motora gruesa del niño es deficiente: frecuentemente tira los objetos en forma accidental, tropieza con puertas o escalones, se cae constantemente y no es capaz siquiera de subir alternadamente las escaleras. Como es de suponerse su coordinación motora fina es muy pobre: no sabe recortar, le cuesta trabajo insertar objetos en un cordón, le resulta muy difícil el trabajo de delinear, etc.

b) Lenguaje. El niño presenta problemas de articulación en particular en el fonema "r" y sustituye la "c" por "p", su ritmo de lenguaje es demasiado lento.

c) Autocuidado. Carlitos carece de la mayoría de los hábitos de autocuidado: es incapaz de vestirse, asearse y comer por si solo.

En ocasiones resulta difícil relacionar el programa con el problema planteado, ya que este último es descrito de manera muy escueta y ambigua como en el siguiente seudoejemplo:

"Carlitos es un niño que presenta muchos problemas debido a una lesión cerebral, el niño es muy sociable, le gusta jugar,

tiene preferencia por un juego de aros, puede realizar algunas actividades. Sin embargo, el área motora es una de las más afectadas por lo que se trabajará en ella".

Como usted se puede dar cuenta, el planteamiento del problema anterior presenta las siguientes deficiencias:

- Mal redactado (omite puntuación, por ejemplo)
- Omite las características generales del sujeto (como por ejemplo, edad, aspecto físico, etc.).
- Menciona datos irrelevantes (como "tiene preferencia por un juego de aros y "le gusta jugar").
- Menciona que el niño tiene "muchos problemas" y no indica cuáles son éstos ni el grado en que se manifiestan.
- No define el área motora, ni describe lo que se entiende por la "más afectada", es decir, el grado de deterioro que ésta presenta.

3. CONDUCTAS PRECURRENTES Y REPERTORIOS DE ENTRADA.

Cuando se quiere enseñar algo y se desea tener éxito, es necesario considerar cuáles son las conductas que debe poseer el sujeto antes de iniciar el programa de intervención. A estas conductas se les denomina Conductas precurrentes o requisito, ya que sin ellas no es posible desarrollar las conductas meta del programa. Cuando se llega a intervenir sin tomar en cuenta este aspecto, se corre el riesgo de desarrollar el programa con serias deficiencias y dificultades, ya que éste no se adecuará a las características reales del sujeto. Por ejemplo, no es posible desarrollar adecuadamente un programa de enseñanza de la lecto-escritura, con un sujeto que presenta problemas severos de orientación espacio-temporal y de motricidad fina, dado que estas dos habilidades son requisito o precurrentes para aprender a leer y escribir. Así pues, las

conductas precurrentes son particulares para cada programa dependiendo del área conductual en que se intervenga, y generalmente es necesaria una evaluación de ellas para proceder a la implementación del programa.

Un concepto que está muy ligado al de conductas precurrentes, es el de repertorios de entrada; éstos últimos son las conductas que posee el sujeto, pero que pueden o no ser relevantes para el repertorio particular que se desea enseñar. Por lo general, los repertorios de entrada se identifican a través de la evaluación diagnóstica.

En síntesis los repertorios de entrada se refieren a lo que el sujeto sabe hacer antes de la aplicación del programa; las conductas precurrentes se refieren o indican lo que el sujeto debe saber hacer para poder cumplir con el programa.

La ventaja de especificar estos dos elementos -repertorios de entrada y conductas precurrentes- en el programa, es que nos permite, por un lado, evitar dificultades en el desarrollo de éste al tener claramente identificado lo que hace el sujeto y lo que es necesario que haga para poder intervenir con éxito. Por otro lado, facilita al sujeto la adquisición de los repertorios a partir de lo que éste sabe hacer. Además, se tiene la certeza de que el sujeto no presenta ningún impedimento físico; y en caso de que éste se presente, se determina el grado de alteración para tomarlo en cuenta en la planeación de las actividades; o bien la alteración puede ser tan grave que impida el desarrollo del programa, en tal caso es mejor remitirlo a un especialista; por ejemplo, no se puede desarrollar un programa de articulación en un niño que presente frenillo corto, ya que en este caso es necesario primero una pequeña intervención quirúrgica y posteriormente el tratamiento de articulación.

En el siguiente ejemplo se ilustran estos dos componentes (conductas precurrentes y repertorios de entrada):

"El programa pretende que una niña de 8 años, desarrolle conductas de autocuidado y aprenda a utilizar el sistema de lecto-escritura Braille. Los repertorios de entrada que posee la niña son: conductas básicas (seguimiento de instrucciones, atención e imitación) 94%; coordinación motora fina 90%; concepto izquierda-derecha 100%; su lenguaje es claro y bien articulado, puede orientarse y/o dirigirse hacia una fuente sonora 90% y se ubica con respecto al espacio y al tiempo 80%.

Las conductas precurrentes necesarias para la aplicación del programa son: discriminación izquierda-derecha, adelante-atrás, arriba-abajo, cerca-lejos; que cuente por lo menos del 1 al 6, que conozca las partes y los nombres de la caja Braille, discrimine entre diferentes texturas de papel, que sea cooperadora, que muestre adecuada comprensión del lenguaje y que no presente impedimentos físicos para su coordinación motora fina".

Algunos de los errores que se cometen con mayor frecuencia en el apartado de "Conductas precurrentes y repertorios de entrada"; son:

- Señalar solamente los repertorios de entrada o las conductas precurrentes, pero no ambas.
- Las conductas son manifestadas en términos ambiguos, de tal manera que en ocasiones no es posible determinar si es una conducta que ya posee el sujeto o que es necesario entrenar.
- En la sección de "Conductas precurrentes", no tomar en cuenta el estado físico del sujeto, es decir, las condiciones de salud y disponibilidad de las partes del cuerpo necesarias para el entrenamiento.

- Plantear como precurrentes, conductas que no lo son para un programa determinado.
- En la sección de repertorios de entrada, enunciar mas conductas de las necesarias; hay que señalar solo aquellas conductas que guarden cierta relación con el área de tratamiento - ya sean precurrentes de esta o no.
- En caso contrario al anterior, el mencionar pocas conductas del repertorio de entrada del sujeto, trae consigo el problema de proporcionar insuficiente información respecto de este punto. (lo que ocasiona que se incluyan como parte del programa conductas que el sujeto ya posee).
En el siguiente seudoejemplo se pueden apreciar algunos de estos errores.

"En un programa para decrementar la enuresis nocturna, se plantean las siguientes precurrentes: que el niño discrimine derecha-izquierda, siga instrucciones, sepa usar pijama, buena coordinación motora, puede caminar, saltar, ponerse y quitarse la ropa, debe discriminar diferentes texturas y no tomar ningún medicamento, sabe hablar".

Como usted se puede dar cuenta, se señalan en forma entremezclada conductas precurrentes con repertorios de entrada.

- Se plantean conductas irrelevantes para el programa que se pretende desarrollar (como discriminación de diferentes texturas y de izquierda-derecha).
- no plantea como requisito el buen funcionamiento del aparato genitourinario.
- Plantea conductas en términos muy ambiguos ("buena coordinación motora").

- consigna muy pocas conductas del repertorio de entrada.

Lineamientos para describir los repertorios de entrada en el programa:

- mencione las conductas o áreas en las que el sujeto obtuvo altos porcentajes (80% o más) en la evaluación diagnóstica, y que se consideren relevantes para el programa.
- averigüe si la parte del cuerpo involucrada en las respuestas requeridas en el programa, no se encuentra dañada.

Lineamientos para las precurrentes

- Para establecer las conductas precurrentes trate de contestar la siguiente interrogante ¿ qué necesita el sujeto saber hacer para aplicar el programa?
- Mencione cada uno de los elementos que contestan a la pregunta anterior, no importa que algunas conductas o habilidades se mencionen en el apartado de repertorios de entrada.
- Verifique si las habilidades o conductas precurrentes ya se encuentran en el repertorio del sujeto, si no es así, inclúyalas como las primeras a alcanzar en los objetivos de su programa.

4. OBJETIVOS

La especificación de los objetivos es uno de los puntos básicos en la programación, ya que éstos condicionan la elaboración de los restantes componentes del programa.

A continuación se explicitan una serie de elementos que de ser tomados en cuenta facilitan la confección de los objetivos de su programa.

DEFINICION.

Hablando en términos generales, un objetivo puntualiza o describe el resultado que se espera alcanzar en un plazo - determinado.

En el ámbito educativo, un objetivo de aprendizaje es - la comunicación explícita de las conductas que presentará un sujeto, como resultado de haber participado en una experiencia de aprendizaje. (Heredia, 1983).

FUNCIONES

Las funciones que cumplen los objetivos como parte de un programa, son las siguientes:

a) Permiten diseñar experiencias de aprendizaje adecuadas, ya que una vez establecidas las metas, se pueden seleccionar los medios (métodos, contenidos y materiales didácticos), necesarios para lograr éstos.

b) Comunican de una manera clara y exacta a las personas interesadas en el aprendizaje (maestros, alumnos, etc.) lo - que se pretende que el sujeto haga o pueda hacer al finalizar el programa.

c) Permiten contar con criterios precisos y unívocos para elaborar instrumentos de evaluación válidos, esto es, que evalúen lo que se enseñó al sujeto.

Para que los objetivos de aprendizaje puedan cumplir cabalmente con las funciones mencionadas, es menester que comuniquen claramente la intención de aquel que los elabora; - por esta razón, se debe incluir en los objetivos los componentes necesarios que hagan referencia a conductas observa--

bles, las condiciones de realización y los criterios de eficacia de la conducta, ya que todo esto redundará en una mayor claridad de los objetivos. A continuación se describen cada uno de ellos.

COMPONENTES DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Para cumplir con la adecuación y grado de especificidad de un objetivo.

Se han establecido como requisito los siguientes elementos:

SUJETO. El objetivo debe hacer referencia a un sujeto que es quien ha de ejecutar las conductas mencionadas en dicho objetivo.

En nuestro caso -las prácticas- la mayor parte de las veces el sujeto de los objetivos del programa, será el niño al que éste se dirija, y/o en algunos casos, los padres, maestros o personal de la institución, por ejemplo, El niño identificará todas las partes de su cuerpo. Sin equivocarse.

CONDUCTA es la actividad que ejecutará el sujeto como demostración, del logro del objetivo. Se sugiere utilizar un verbo en forma activa, que haga referencia a conductas observables, ya que éstas son por razón natural más fácilmente accesibles para una evaluación confiable, que aquellas no observables, tan difíciles de definir y de delimitar en su ocurrencia, por ejemplo, la niña caminará sin ayuda en posición erecta.

NIVEL MINIMO DE EFICACIA O CRITERIO DE EJECUCION. se refiere al nivel de precisión con que el sujeto debe realizar la conducta señalada en el objetivo. El criterio de eficacia a nivel cuantitativo es aquel en el que se detallan las dimensiones de la conducta, como por ejemplo: "el niño colocará el 90%

de las pijas en el tablero". El criterio de eficacia a nivel cualitativo es aquel en que se detalla la forma de la conducta, por ejemplo: "el niño colocará las pijas en 1 tablero formando una figura circular". En algunas ocasiones ambos criterios se exponen juntos, por ejemplo, el niño colocará todas las pijas en línea recta.

CONDICIONES DE REALIZACION. La conducta propuesta en el objetivo, muchas veces debe efectuarse en condiciones específicas. por "condiciones" se entiende la situación, recursos y/o materiales con que se ha de presentar la conducta señalada en el objetivo. Es necesario hacer explícitas las condiciones de realización en los objetivos que precisan de este criterio; por ejemplo: " En la evaluación final el niño realizara sumas de dos dígitos con la ayuda del abaco.

CLASIFICACION DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos se han clasificado de diferentes formas; algunos de los criterios que suelen usarse para tales clasificaciones son los siguientes:

-Población a la que se dirige el objetivo.

Así, se habla de objetivos didácticos, cuyo cumplimiento está a cargo del profesor o de la persona que lo elabora, y de objetivos de aprendizaje, que son aquellos que, como se ha dicho antes, refieren conductas que ejecutará el estudiante al finalizar su paso por un programa de enseñanza.

-Dominio o área en la que se inscribe la conducta a la que hace referencia el objetivo.

Por lo general, se habla de 3 grandes dominios comportamentales:

a) Area o dominio cognoscitivo. "Se refiere a las conductas en las que predominan los procesos intelectuales del alumno. Estas van desde la simple memorización hasta la aplicación de criterios y la elaboración de juicios que requieren de una actividad intelectual compleja" (Heredia, 1983).

b) Area o dominio psicomotor. "se refiere a las conductas en que predominan las habilidades físicas o neuromusculares" - (IBID).

c) Area o dominio afectivo. "se refiere a conductas que ponen de manifiesto actitudes, emociones o valores e intereses del sujeto" (IBID).

En general, en las prácticas se plantean objetivos de los dominios cognoscitivo y psicomotor; no hay que descuidar, empero el dominio afectivo, del que se pueden formular objetivos muy valiosos para un programa de intervención.

- Complejidad de los objetivos. si se trata de objetivos relacionados con el dominio de una habilidad cognitiva, ésta podrá ubicarse en un nivel determinado de complejidad (desde conocimiento hasta evaluación, en el dominio cognoscitivo de la taxonomía de Bloom), lo que supondrá un determinado nivel de complejidad para el objetivo correspondiente.

- Generalidad del objetivo la generalidad de un objetivo depende de la amplitud de la conducta que en él se enuncia. La generalidad de la conducta en un objetivo tiene que ver con cuantas acciones distintas representa dicha conducta. Por ejemplo, es más general la conducta de lecto-escritura, que la conducta de lectura de sílabas; es más general la conducta denominada por "autocuidado" que la conducta del lavado de manos ("au

tocuidado" denomina a varias conductas distintas, de las cuales el lavado de manos es sólo una de ellas.)

Según su generalidad los objetivos pueden ser clasificados en generales, intermedios y específicos.

Los objetivos generales (4.1 en el formato del programa de intervención ver - "componentes del programa de intervención"-). Son aquellos que se refieren a las conductas más amplias que se espera desarrollar con un programa; es decir, pueden equipararse con los propósitos del mismo. Su función es la de proporcionar una perspectiva sintética de las metas del programa.

Los objetivos intermedios (4.2) señalan los fines que se pretenden para cada área, habilidad fase o población del programa. Se derivan de los objetivos generales.

Los objetivos específicos (4.3) se refieren a pequeñas unidades de aprendizaje que serán dominadas por el sujeto gradualmente. Deberán ser lo más concisas y explícitas posible, hacer uso de verbos referidos a conductas observables y derivarse directamente de los objetivos intermedios en el caso de que existan, sino de los objetivos generales. Su función fundamental es la de explicar pormenorizadamente cada uno de los fines del programa.

El número de objetivos específicos de un programa, se determina por el número de áreas, habilidades o fases que se hayan decidido abordar, y de la complejidad de éstas, o sea que se desglosará la conducta meta en el número de unidades que se considere pertinente.

Se ha hecho especial énfasis en esta última clasificación de los objetivos, por su generalidad, dado que en las prácticas, cualquier programa de intervención deberá plantear objeti

vos generales y específicos y, cuando el caso lo requiera, objetivos intermedios.

A continuación se describe un ejemplo en el que se presentan el objetivo general, los objetivos intermedios y los objetivos específicos de un programa de intervención.

OBJETIVOS GENERALES:

Al concluir el programa, el niño será capaz de:

- I.- Realizar algunas conductas básicas de autocuidado
- II.- Manifestar algunas conductas de supervivencia

OBJETIVOS INTERMEDIOS CORRESPONDIENTES A I

El niño:

- 1.- Podrá asearse sin ninguna ayuda
- 2.- Será capaz de comer sin el auxilio de otra persona
- 3.- Podrá vestirse por sí mismo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS DE I

El niño:

- 1.1 En el cuarto de baño se bañará solo haciendo uso del agua y el jabón.
- 1.2 Frente al espejo y con ayuda del cepillo y peine se arreglará el cabello.
- 1.3 Se cepillará los dientes usando para ello un cepillo de dientes, pasta dental, espejo y lavabo.
- 2.1 Comerá cualquier alimento usando correctamente los cubiertos (cuchara, tenedor, cuchillo) correspondientes, siempre que se le pida.
- 2.2 Hará uso correcto, en el momento de la comida, de im-

plementos tales como vaso, jarra de agua, salero, servilleta, salsera, y azucarera.

- 3.1 Cuando sea necesario se quitará la ropa con cuidado y la doblará sin maltratarla.
- 3.2 Se pondrá las principales prendas de vestir (calzoncillo, pantalón, camisa, calcetines, zapatos, sueter o chamarra) apropiadamente por sí mismo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS CORRESPONDIENTES A II

El niño:

- .1 Cuando sea necesario usará el teléfono en forma correcta tanto para hacer, como para recibir llamadas.
- .2 Cruzará una calle sin compañía cuando no pasen carros o cuando el semáforo esté con luz roja.
- .3 Hará uso correcto del dinero en cualquier situación que se le solicite realizando las transacciones correctas.
- .4 Siempre que se le solicite dará correctamente todos sus datos de identificación.

Nótese que existe una relación de inclusividad entre los objetivos de diferentes niveles, de una misma área: así, los objetivos específicos 1.1, 1.2 y 1.3 están todos incluidos en el objetivo intermedio I, pero no lo rebasan, es decir, ninguno de esos 3 objetivos hace alusión a alguna conducta no incluida en dicho objetivo intermedio; éste último a su vez junto con los objetivos intermedios 2 y 3, están incluidos en el objetivo general I y no lo exceden tampoco.

Debe hacerse notar asimismo la relativa vaguedad con que han sido planteados los objetivos generales; estos pretenden dar una idea global y sintética, no precisa, de lo que se pre-

tende lograr con el sujeto. En el ejemplo expuesto, puede verse que uno de los 2 objetivos generales (II) no ha sido desglosado en objetivos intermedios sino directamente en sus objetivos específicos. Esto se debe a que, como ya se ha dicho, no siempre habrá que redactar objetivos intermedios para el programa de intervención, se hará así, cuando las conductas que se pretenda desarrollar sean susceptibles de desglosar en 3 niveles de generalidad, tal y como se hizo con el objetivo general I.

El redactar objetivos, a veces no resulta fácil, con frecuencia se plantean objetivos incorrectos como en el siguiente seudoejemplo:

OBJETIVO GENERAL:

Se favorecerá el desarrollo integral del niño.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.- la niña participará en los juegos con otros niños
- 2.- la niña conocerá las partes de su cuerpo y sabrá cual es la mano derecha e izquierda.
- 3.- se le enseñará a escribir las letras
- 4.- la niña recortará e iluminará ilustraciones.
- 5.- se realizarán actividades para que la niña pueda correr, brincar, saltar, rodar sobre sí misma, etc.
- 6.- la niña aprenderá a abrir y cerrar puertas, a contestar el teléfono y dar recados.

Los objetivos así planteados impiden comunicar claramente lo que se persigue, ya que:

- El planteamiento que se hace del objetivo general, queda -

como un objetivo didáctico ya que señala lo que pretende hacer la persona que lo redactó ("se favorecerá"), en vez de señalar lo que se espera que haga el sujeto al que está dirigido; "desarrollo integral" es un término muy ambiguo y ambicioso. La claridad en cuanto a la meta del programa, es mínima.

- En la forma en la que se plantea los objetivos específicos se omiten las condiciones en las que se realizará la conducta (dónde se realizarán las actividades de correr, brincar, etc., en qué condiciones debe abrir la puerta, contestar el teléfono, etc.).

- El criterio de ejecución no es incluido (cuántas letras aprenderá, cómo recortará e iluminará, etc.).

- Algunos objetivos están planteados en términos de las actividades del practicante (se le enseñará a escribir, se realizarán actividades).

- Se emplean verbos referidos a conductas no observables, tales como "aprenderá", "conocerá", "sabrà", que son términos tan ambiguos que se pueden interpretar casi como cada persona quiera.

- Se enuncian más de dos conductas en un objetivo específico (conocerá las partes de su cuerpo y sabrá cual es la mano derecha e izquierda, en el objetivo 5; abrir y cerrar puertas; contestar el teléfono, en el objetivo 6).

Para evitar incurrir en errores como los anteriores, se le sugiere tener en cuenta los lineamientos para la elaboración de objetivos que a continuación se mencionan:

PARA LOS OBJETIVOS GENERALES.

- Los objetivos generales se establecen contestando a la siguiente interrogante ¿en general, qué habilidades o conductas requieren el o los sujetos para poseer un buen repertorio adaptativo que les permita desenvolverse con mayores posibilidades de éxito en su medio ambiente?

- En los objetivos generales se puede expresar más de una meta o propósito.

- Se debe también tomar en cuenta el tiempo y las condiciones de que dispone para alcanzar los objetivos propuestos.

- Tome como punto de partida el o las áreas en las que decidió trabajar de acuerdo al diagnóstico realizado.

- Enuncie el objetivo con un nivel adecuado de generalidad, es decir, que el objetivo general incluya a todos los objetivos intermedios, y por ende a todos los específicos.

PARA LOS OBJETIVOS INTERMEDIOS.

- Tome como punto de partida los objetivos generales.

- Enuncie un objetivo intermedio por cada una de las áreas que abordará.

- Si seleccionó una sola área enuncie los objetivos intermedios por cada subárea.

- Recuerde que de los objetivos intermedios se derivan los objetivos específicos por lo que éstos deberán tener un mayor nivel de generalidad.

PARA LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Tome como punto de partida el objetivo general o, de haberlos, los correspondientes a objetivos intermedios.

- Enuncie los objetivos en términos de la conducta que realizará el sujeto y no de las actividades que efectuará usted como practicante.

- Emplee verbos activos que indiquen la conducta que el sujeto debe mostrar para que el objetivo se cumpla.

- Enuncie los objetivos con precisión, utilizando términos que posean un sólo significado.

- En cada objetivo enuncie una sola conducta.

- Mencione el nivel de ejecución que pretende lograr.

- Mencione las condiciones en que deberá realizarse.

5. METODO.

En la descripción del método, por lo general, se incluyen 4 apartados: sujeto, escenario, materiales y procedimiento. En nuestro caso, la descripción de las características del sujeto se ha hecho ya en un rubro anterior "planteamiento del problema", por lo que no se incluye en este apartado. Por otra parte, es importante hacer notar que el orden en que se le presenta la explicación de los siguientes componentes, no es el orden ideal que usted debiera usar para su programación; éste, se le sugiere más adelante en la sección correspondiente a "Formato de programación y avance".

5.1 ESCENARIO

En este punto se describen el o los lugares en el que se van a realizar las actividades del programa.

Las condiciones que favorecen la aplicación de un programa son:

- iluminación y ventilación adecuadas
- espacio suficiente
- comodidad para el practicante y el sujeto (es conveniente contar al menos con un escritorio o mesa y sillas).
- disponibilidad del material que se emplee.
- que no exista ruido u otros estímulos distractores.

Sabemos que en las instituciones donde se realizan las prácticas, en ocasiones es difícil contar con estas condiciones. Sin embargo, es necesario hacer lo posible por conseguirlas, con el fin de optimizar la aplicación del programa.

Ejemplo de la descripción del escenario.

"El programa se llevará a cabo en la sala de juegos de la institución; dicha sala mide 4 x 3 m' aproximadamente, cuenta con iluminación y ventilación suficiente, además cuenta con 5 mesas y sillas para niños y estanteros para el material didáctico. (En dicho salón se trabajarán simultáneamente otros programas individuales, por lo que se procurará moderar el tono de voz). Las actividades del área motora gruesa se llevarán a cabo en el jardín de la institución, ya que cuenta con espacio suficiente, varios juegos mecánicos tales como columpios, resbaladillas, aros, etc."

La planeación del escenario tiene por objeto que usted seleccione y/o diseñe, hasta donde sea posible, las condiciones necesarias para llevar a cabo el programa. De esta manera podrá tener mayor control de la situación.

Seudoejemplo de la descripción del escenario.

"El programa se realizará en un cubículo de la institución.

Se trabajará con la niña una hora diaria de 5 a 6 de la tarde. Dicho cubículo se encuentra cercano a la sala de espera, y cuenta con suficiente iluminación."

Como se puede apreciar la descripción del escenario es muy escueta, no da una idea del lugar en que se trabajará; proporciona datos que son irrelevantes para este apartado (como "se trabajará 1 hora diaria"); se omiten varias características físicas importantes del lugar.

5.2. MATERIALES.

El motivo por el que se le pide que describa los materiales a emplear, es para que de antemano usted elabore, diseñe o bien seleccione el material pertinente (del que se encuentra en el mercado) evitando de esta manera que improvise o elabore el material en el momento en que se encuentra trabajando con el sujeto; también para que en el caso de que usted llegue a faltar y otra persona esté dispuesta a ayudarle, disponga del material que está en función de las actividades planeadas; o en caso de que se quiera hacer una réplica del programa, se tenga la descripción adecuada del material que se requiere.

La descripción del material debe ser lo más específica posible, atendiendo a las siguientes características:

- cantidad de material
- dimensiones físicas del mismo
- cualidades del material
- cuando se trata de aparatos, se menciona la marca, modelo y fábrica.

Ejemplo de la descripción del material.

Para la realización de las actividades del programa se requerirá del siguiente material:

- 2 vasos transparentes del mismo tamaño y grosor, de apro

ximadamente 8 cm. de alto x 6 cm. de diámetro.

- 1 vaso transparente de aproximadamente 6 cm. de alto x 8 de diámetro. (más bajo y ancho que el anterior).
- 1 vaso transparente de 10 cms. de alto x 4 cms. de diámetro. (más alto y delgado que los dos anteriores).
- 4 pequeños vasos cilíndricos transparentes de 6 cms. - de alto x 3 cms. de diámetro.
- 25 perlas de madera o plástico, de 1 cm de diámetro, - de color rojo; 25 de color azul.
- 3 botellas de cuello regular de 5 cms. de alto x 3 cms. de diámetro.
- hojas de papel y lápiz.

Suele suceder que en el desarrollo del programa se requiera de material no contemplado en esta sección, pues resulta difícil determinar de antemano todo lo que se va a necesitar. Sin embargo, el hecho de que usted haya inventariado el material para las actividades básicas propuestas en el programa, le facilitará la elaboración del material restante, en caso de que éste se necesite.

Seudoejemplo de la descripción del material.

Para el presente programa se requiere:

- tarjetas con letras impresas
- pelotas
- juguetes: cubos, cuerdas, colores y cuadernos para dibujar.
- un tablero de foquitos
- un mandil entrenador
- frascos y botes vacíos
- una muda de ropa.

Si a usted le pidieran que aplicara un programa en el que el material estuviera descrito como lo está en el seudoejemplo anterior ¿cree usted que la descripción que se hace de éste le permitiría seleccionar adecuadamente el material requerido?

Con seguridad que usted se preguntaría:

- el tamaño de las tarjetas
- en qué consiste el tablero de foquitos, cuáles son sus dimensiones y cómo funciona
- qué es un mandil entrenador y en qué consiste.
- cuál es el tamaño y dimensión de los botes y frascos va
cios.
- qué entiende por una muda de ropa (¿sólo camisa, pantalón, sueter y zapatos o incluye la ropa interior?).

Para que el inventario de su material sea completo le sugerimos que:

- enliste el material por cada área o fase que establezca
- al plantear sus actividades, simultáneamente anote lo que vaya requiriendo, no importa que se repita, luego podrá eliminar ésto.
- busque en el mercado el material que requiera, si no lo encuentra, diseñe y elabore su material; trate de emplear material de desecho,
- prepare su material con tiempo.

5.3 PROCEDIMIENTO

En términos generales, un procedimiento es la descripción detallada; paso a paso; de las actividades y técnicas utilizadas, para llegar a una meta propuesta.

En el contexto de las prácticas, el procedimiento es el -

conjunto de acciones que se llevan a cabo en un escenario, con determinado material y sobre ciertos sujetos, y que tienden a provocar cambios predeterminados en el comportamiento (incremento o decremento, implantar o desaparecer una determinada conducta, etc.)

El conjunto de acciones que usted planea en procedimiento, pueden ser de dos tipos: las acciones básicas, y las acciones complementarias.

Las acciones básicas, son aquellas que están directamente dirigidas a la modificación del comportamiento, planteada como punto central en los objetivos. Por ejemplo, en un programa dirigido al mejoramiento de la pronunciación de los fonemas 'r', "rr" y 'l' en un niño con deficiente articulación, las actividades básicas son aquellas en las que se le enseña al niño la adecuada pronunciación de dichos fonemas. Ahora bien, en un caso como éste, para lograr la completa corrección de la pronunciación del niño, no es suficiente con enseñarle la correcta pronunciación de los fonemas en los que se presenta el problema (a lo que llamamos actividades básicas): es muy importante también que el niño esté realmente motivado para aprender la adecuada pronunciación, y que haga uso de su aprendizaje no solo cuando está enfrente del practicante en la institución sino también frente a otras personas, en otros lugares y que lo aplique a nuevas palabras (generalización); es importante asimismo, que continúe pronunciando adecuadamente los fonemas en que se presentaba el problema, una vez que se haya terminado el tratamiento (mantenimiento). Es decir, para una solución integral del problema, se requiere que las actividades básicas de modificación del comportamiento se vean apoyadas por actividades de motivación del sujeto, y de generalización y mantenimiento de la conducta desarrollada. A estas actividades (motivación y generalización) les llamamos Actividades complementarias.

Las acciones o actividades básicas y complementarias que se incluyen en el procedimiento suelen estar inspiradas en ciertas técnicas tomadas de una o varias corrientes psicológicas (análisis experimental de la conducta, cognoscitivismo, procesamiento humano de información, psicología genética, enfoque psicoanalítico, etc.) o tomadas de algún sistema psicopedagógico (Montessori, Freinet, escuela abierta, etc.). Así por ejemplo, para enseñar el concepto de número a un niño ciego, se pueden usar técnicas derivadas de la concepción conductual: asociación cantidad-número, enseñanza de los números como cadena conductual, etc.

Otra alternativa para la enseñanza del concepto de número sería, la inspirada en la concepción psicogenética: desarrollo en el sujeto de las nociones de clasificación y seriación, correspondencia biunívoca y conservación de cantidad.

Una tercera alternativa es la del empleo del sistema Montessori para la enseñanza del concepto de número, mediante el empleo de actividades y materiales tales como las astas, números de lija, caja de palitos, juego de cuentas, etc.

Una posibilidad diferente a las antes mencionadas es la de usar una aproximación ecléctica, combinando técnicas tomadas de diferentes corrientes psicológicas o sistemas psicopedagógicas: la enseñanza del concepto del número, por ejemplo, puede llevarse a cabo usando materiales Montessori en actividades de inspiración psicogenética y/o conductual.

Es también posible que la o las técnicas seleccionadas sean desarrolladas en forma creativa por el practicante, sin que necesariamente sean tomadas del acervo instrumental conocido; la consideración importante que ha de hacerse en este caso, es la del riesgo que se corre utilizando estrategias cuya efectividad no ha sido probada.

Un aspecto importante a considerar en la selección de las técnicas para ser incluidas en el procedimiento, es el hecho de que éstas varían en su dominio de aplicación o generalidad. Hay técnicas que son aplicables a una gran cantidad de casos, porque la variedad de conductas sobre las que inciden, es muy grande: la técnica del reforzamiento positivo puede ser utilizada en cualquier actividad básica o complementaria, para implantar y/o incrementar una gran variedad de conductas; técnicas como las de castigo, retroalimentación, moldeamiento, la lección montessoriana de los 3 períodos, la contradicción sistemática pedagógica, etc., pueden ser incluidas en una amplia gama de procedimientos, ya que dichas técnicas son susceptibles de emplearse sobre muchas conductas diferentes.

En contraste con estas "técnicas generales", existen técnicas cuyas posibilidades de aplicación son muy restringidas: la enseñanza de la lecto-escritura con el sistema Braille, por ejemplo, es una técnica cuya aplicación sólo es pertinente si se desea desarrollar una conducta en particular -la lecto-escritura- en una población específica -la de invidentes o débiles visuales-.

En la elaboración del procedimiento deberá usted tener presente este señalamiento, ya que en este apartado suelen incluirse tanto técnicas específicas (según el problema particular que se aborde) como técnicas de mayor generalidad (que se emplean en una gran variedad de problemas).

Se debe tomar en cuenta que algunos conceptos, repertorios y procedimientos equivalentes son manejados con diferentes nombres en las distintas aproximaciones.

LINEAMIENTOS PARA ELABORAR EL PROCEDIMIENTO:

- Seleccione las técnicas que más se adecuen al logro de

los objetivos planteados; trate de ser crítico en la selección del procedimiento, de tal modo que exista una justificación suficiente para el uso de ciertas técnicas en la solución de un problema determinado.

- Describa detalladamente las técnicas y acciones correspondientes a los siguientes puntos:

5.3.1. Actividades básicas: Como ya se señaló, son las actividades centrales del programa, pues están directamente orientadas a la solución del problema principal.

5.3.2. Actividades complementarias: son aquellas que apoyan o complementan a las actividades básicas como son:

a) las motivacionales. - Se describen técnicas o acciones que intentan motivar al sujeto para el aprendizaje correspondiente.

b) Las de mantenimiento. - Se planean actividades que propicien que la conducta desarrollada siga presentándose en el sujeto una vez que el tratamiento termine.

c) Las de generalización. - Se plantean actividades conducentes a que el sujeto presente la conducta desarrollada en ambientes diferentes a aquel en el que recibió el tratamiento (hogar, calle, escuela, etc.), o ante otras personas o con nuevas aplicaciones de la regla.

- En la redacción del procedimiento, usted deberá tener especial cuidado en redactar en forma clara, ordenada y exhaustiva, es decir, completas, las técnicas y acciones que planea emplear, ya que esta información es una de las más importantes del programa.

- En la descripción del procedimiento -técnicas o acciones-

es muy importante que usted mencione el criterio necesario para que el sujeto avance de cada paso al siguiente del programa. No olvide indicar la forma en que usted procederá en el caso de que el sujeto responda inadecuadamente o de manera insuficiente con respecto a lo esperado.

- Es recomendable también que formule la técnica o acciones en actividades secuenciadas; para tal efecto puede hacer uso del análisis de tareas, el cual consiste en una descripción detallada de los pasos que comprende la realización de una conducta compleja. Tomando en cuenta la secuencia en que se realiza dicha conducta, puede derivarse la secuencia de actividades con que se enseñará. El número de pasos en que se dividirá la secuencia dependerá, en última instancia, de la capacidad de aprendizaje del sujeto.

A continuación se presenta un ejemplo de un procedimiento, en el cual se contemplan tanto las actividades básicas como las complementarias.

Enuresis Nocturna: Entrenamiento en la demora de micción.

El presente programa se basa en la técnica de Kimel y Kimmel, adaptada al caso presente. Para llevar a cabo el procedimiento se contará con la participación directa de la madre de la niña.

Para entrenar al sujeto en la micción nocturna de orina, se procederá de la siguiente manera:

- Se entrenará a la madre en el manejo del cronómetro: la practicante le indicará para qué sirven los 3 botones, haciéndolos funcionar; marcará por ejemplo, 25 seg. señalándole: "mire este botón de la izquierda sirve para hacer funcionar el cronómetro; el de la derecha sirve para detenerlo en el momento que usted quiera y el botón del centro sirve para regresar las manecillas a cero". Se dejará luego, que la señora los accione. Posteriormente se le pedirá a la señora que marque diferentes tiempos, se proporcionará retroalimentación sobre las ejecuciones realizadas.

- Se realizarán ejercicios de tensión y relajación con la niña, con el fin de entrenarla para la retención de orina.

En el piso sobre un tapete se le pedirá a la niña que se acueste, la practicante le explicará que realizarán una serie de ejercicios que le van a servir para que no se orine en la cama; cuando la niña se encuentre acostada, la practicante conversará con la niña mientras explora su cuerpo para detectar las partes que se encuentran tensas, al identificarlas le dirá: "mira como tienes dura esta parte (se le señalará), bien, ahora me gustaría que pusieras todo tu cuerpo así, para que lo logres haz lo que te voy a decir:"

"Cierra los puños, estira las piernas y levántalas un poquito - del piso" cualquier intento que la niña realice se reforzará diciéndole, "eso está bien", si no lo puede hacer se le pedirá que vea como lo realiza la practicante.

Posteriormente se realizarán ejercicios de relajación, diciéndole: "ahora me gustaría que aflojaras todo tu cuerpo; así como esta parte (señalándole alguna parte del cuerpo que esté relajada), cierra tus ojos y afloja todo tu cuerpo", se le hablará lentamente y en voz baja, se darán ligeras palmaditas en las partes que se encuentren tensas. Cuando la niña lo logre -- se le dirá que lo ha hecho muy bien, si no lo logra se le pedi-

rá que vea y sienta como lo realiza la practicante.

Una vez que se logre el paso anterior, se le entrenará - a contraer los músculos de la ingle. Para este fin se emplearán 3 diferentes tamaños de pelotas. Se colocará la pelota más grande entre los muslos (entrepierna) y se le dirá: "te acuerdas de los ejercicios que realizamos?", "ahora vas a demostrar que ya lo sabes hacer, cuando yo te pida que tenses (pongas tu cuerpo duro) tendrás que apretar la pelota con tus piernas y ésta no se caerá, cuando te pida que te relajes (aflojes), la pelota se caerá o rodará al suelo". En la medida en que la niña logre contraer los músculos se disminuirá el tamaño de la pelota. Estos ejercicios se realizarán hasta que la niña logre contraer o tensar los músculos de la ingle sin la pelota.

- Se le pedirá a la niña que le avise a su mamá cada vez que quiera orinar, diciéndole: "Cada vez que quieras "ir al baño" le avisarás a tu mamá ella te va a pedir que te "aguantes" un ratito, en ese momento tu vas a poner en práctica los ejercicios que realizamos, apretarás tu cuerpo para que no se salga la orina, hasta que tu mamá te indique que puedes hacer".

- A la madre se le darán las siguientes instrucciones:

"Cuando la niña le exprese que tiene necesidad de orinar durante el día, condúzcala al baño, estando ahí pídale que espere un momento (10 seg.), una vez transcurrido el tiempo, dígame que ya puede orinar. Si la niña espera el tiempo especificado, le dirá que lo hizo muy bien". En caso de que la niña no aguante, se registrará el tiempo que demoró y se le dejará orinar.

Los lapsos se irán incrementando de 10 en 10 segundos, en la medida que la niña logre retener la orina por el tiempo que se le solicite. Una vez que la niña logre demorar por más de un minuto la orina, se trabajará de la siguiente manera:

- "Cuando la niña le avise que quiere orinar, en ese momento, usted ya no le dirá que espere sino que le sugerirá que realice alguna actividad como por ejemplo, "vamos a recoger

tus juguetes" o "ve por la caja de galletas, etc.

Cuando la niña se encuentre orinando, usted le pedirá que suspenda la micción, diciéndole "tensa tus músculos como te enseñaron y reten la orina por un momentito luego continúas". Si la niña logra suspender la micción, usted le dirá que lo hizo muy bien. Si no lo logra no insista, dígale que no importa, que lo intentarán en otra ocasión.

El criterio de tiempo y las interrupciones de orina se manejarán de la siguiente manera:

1	minuto					
2	minutos,	con	interrupción	de	orina	en 1 ocasión
3	"	"	"	"	"	"
5	"	"	"	"	"	2 ocasiones
8	"	"	"	"	"	"
10	"	"	"	"	"	"
15	"	"	"	"	cada	vez que se le pida
25	"	"	"	"	"	"
30	"	"	"	"	"	"

- Se le pedirá a la madre de la niña que registre las veces y la hora en que la niña presenta necesidad de orinar durante el día. Así como que revise por las mañanas si la niña amaneció mojada o no.

- Se procurará realizar las actividades anteriormente señaladas durante todo el día (de la hora en que la niña se levanta hasta que se acuesta), al principio se tendrá que ser más constante.

- El practicante supervisará la aplicación del programa - las 3 primeras semanas, unicamente por las mañanas (de 10 a - 14 Hrs). Si la realización del programa no presenta alteraciones ni problemas, la presencia de la practicante se irá espaciando paulatinamente.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

MOTIVACIONALES

Para que la niña participe con interés en el programa se le explicará la importancia que tiene el que no se orine en la cama, se le dira por ejemplo, "si dejas de orinarte por la noche ya no oleras mal por la mañana, ni tu cama será la más fea, ya no te diran que pareces una niña "chiquita" y podras ir a quedarte en casa de tus primas y amigas de la escuela."

Si la niña presenta alguna alteración o enfado durante la aplicación del programa; se investigará la causa y se procederá a tomar las medidas pertinentes.

Si la niña logra alcanzar los criterios especificados, se realizaran actividades recreativas que sean de la preferencia de la niña como "premio" a su comportamiento.

GENERALIZACION

Se pretende que la conducta de retención de orina diurna se generalice a la retención nocturno, por lo que el procedimiento de generalización se realizará de la siguiente manera:

- Una vez que la niña logre retener la micción por 30 mín., pueda suspender ésta cuando se le solicite y no se haya orinado por la noche, se comenzará a dejar de acompañar a la niña "al baño".

- En algunas ocasiones se le pedirá que se espere un momento (éste será fijado en forma arbitraria) y en algunas otras se le dejará orinar sin esperar.

- Se le pedirá a la madre que deje dormir a la niña en casa de algún familiar, pidiendo la colaboración de éstos.

MANTENIMIENTO.

Esta fase del programa se realizará con visitas esporádicas a la casa de la niña. En caso de que se presente nuevamente la enuresis nocturna, se retomará el tratamiento en los lapsos de retención de 15 minutos. En caso de que la enuresis nocturna haya desaparecido se felicitará a la niña por su logro.

Como se puede apreciar, el procedimiento básico antes descrito, está basado en una técnica específica -control de la enuresis nocturna de Kimel y Kimel- asimismo, puede observarse que se emplean algunas técnicas generales del análisis conductual aplicado, como son, el reforzamiento, imitación, aproximaciones sucesivas, desvanecimiento, manejo de conductas incompatibles y retroalimentación.

SEUDO EJEMPLO DE PROCEDIMIENTO.

Autocuidado.

Vestido. Se le presentarán al sujeto las prendas con que se vaya a trabajar, se le indicará el nombre de cada una, se le mostrará como se ponen, posteriormente se irá dirigiendo a la niña, en la manera de realizar la conducta deseada, la ayuda se irá retirando hasta que la niña se ponga las prendas por sí misma.

Aseo de Uñas: Se mostrarán los instrumentos necesarios para ello (cepillo de uñas, lima, cortauña, jabón y palangana) y

se darán sus nombres. Se mostrará a la niña la manera de limpiar se las uñas, pidiendo que ella lo vaya haciendo (imitación).

Cruzar Calles: Para el entrenamiento de cruce de calles, se mostrarán los colores del semáforo y lo que significa cada uno de ellos, una vez que los haya identificado la niña, se harán juegos en el patio, simulando el cruce de calles.

Para la generalización se llevará a cabo en paseos por la calle.

Area Matemáticas: Para la enseñanza de los números se seguirá el siguiente procedimiento:

- La niña deberá aparear los números del 1 al 20
- Escribirá los números en orden (1, 2, 3, 4, etc.)
- Se le pedirá que clasifique por su función una serie de objetos diferentes.

- Cuando se dominen estas actividades, se le enseñará a sumar de la siguiente manera: Con los conjuntos hechos en la clasificación, se le añadirán nuevos elementos, aunque no pertenecan a la clase, y se le pedirá al sujeto que los cuente; esta operación se asociará con números de cartón y el signo " + " .

Para lograr la generalización se le darán instrucciones tanto a los padres como a la maestra de la niña.

El programa de socialización se llevará a cabo con otros niños en el patio de juegos, instigando a que la niña participe con otros niños; estas actividades se combinarán con actividades de coordinación motora.

Comida: Se le mostrarán los utensilios para comer, se le indicará el nombre y uso de cada uno de ellos para lo cual se seguirá la siguiente secuencia:

- Se le indicará como asirlo
- Como colocarlo en el recipiente
- Como recoger el alimento
- Como llevarlo a la boca.

Como usted se puede dar cuenta, la descripción de este procedimiento es tan incompleta, que le resultaría difícil aplicar lo o siquiera entenderlo a cualquier otra persona que no haya intervenido en su elaboración. Algunas de las deficiencias que presenta, son las siguientes:

- En general, la descripción es muy escueta.
- Está desorganizado (como en el caso del área de autocuidado de la que se habla antes de concluir la descripción de las actividades básicas, etc.)
- No se señala cómo se manejará la situación en caso de que el sujeto cometa errores o aciertos.
- No se indica cuándo se deberá pasar de un paso a otro. (los criterios no están establecidos para casi ningún paso)
- Se omite la descripción de las actividades de motivación y mantenimiento.

6. EVALUACION.

La evaluación es un proceso sistemático mediante el cual se determina y valora el grado de eficacia con el que se han alcanzado las metas y objetivos de un programa determinado. (García, 1979).

De acuerdo a la función que desempeña la evaluación y al momento en que se aplica, ésta se ha dividido en: evaluación diagnóstica, formativa y sumaria o final.

Evaluación Diagnóstica.- Este tipo de evaluación ya fue descrita en el Capítulo I de este manual. Recordemos que se aplica al inicio de un programa y su función es determinar el reperto--

rio de entrada del sujeto.

Evaluación Formativa.- Es aquella que se efectúa durante el desarrollo de un programa, con el propósito de asegurar la eficacia del mismo, es decir, sirve para darnos retroalimentación o información acerca de si el programa está siendo o no efectivo, y en qué grado; en nuestro caso la evaluación formativa nos permite precisar, continuamente, el avance del sujeto con el que trabajamos, si tiene o no problemas para asimilar la instrucción que se le imparte, e inclusive, si el programa diseñado es eficiente. Toda esta información, puede servirnos para tomar decisiones acerca de la posterior conducción del programa: si se le modifica o si se desarrolla de acuerdo a lo previsto.

Evaluación Sumaria o Final.- Como su nombre lo indica, esta evaluación se realiza al concluir un programa o curso con objeto de constatar el logro de los objetivos planteados.

La evaluación se relaciona con la planeación (programa) y la ejecución (intervención), como parte de un todo integrado en el que las operaciones evaluativas le posibilitan mejorar, perfeccionarse, ajustarse a los cambios, corregir los errores e insistir en los aciertos.

En el programa de intervención se describe y determina solamente la forma y momento en que se llevarán a cabo las evaluaciones formativas y la final.

La evaluación se puede llevar a cabo a través de distintas técnicas y medios, como son: observaciones directas, interrogatorios verbales, pruebas escritas y productos permanentes, etc. La selección del o los instrumentos de evaluación depende básicamente del tipo de conducta a evaluar, las características del sujeto que se evaluará y el momento en que se aplicará la evaluación.

6.1. Evaluación formativa. Este tipo de evaluación se puede llevar a cabo en el momento que usted lo considere pertinente, por ejemplo, al concluir cada fase del procedimiento, cada semana o mes, después de cierto número de objetivos, etc. Para realizar dicha evaluación es conveniente que se base en los objetivos que hasta el momento se hayan realizado, para que de éstos pueda derivar los contenidos que va a evaluar.

Los medios que se emplean en la evaluación formativa, son diseñados de acuerdo al contenido que se pretende evaluar: por ejemplo, si queremos saber como avanza un niño al que se le está entrenando en la articulación de algunos fonemas, se diseñará una lista de palabras que contengan los fonemas entrenados, tanto al inicio como en medio y al final de la palabra; si queremos saber como está avanzando un programa de socialización aplicado a un grupo de niños con retardo en el desarrollo se realizará una observación durante 1 hora, en el patio de juegos, cuantificando los diferentes tipos de interacción (contacto físico, cooperación, comunicación verbal, etc.) que realicen los niños tanto entre ellos mismos, como con las personas que los cuidan; para determinar la ejecución que el sujeto realiza en coordinación motora fina, se diseñará una prueba de productos permanentes en la que se contemplen actividades tales como pintar, dibujar, rasgar, recortar, picar, etc.

La manera en que se describe la evaluación formativa en el programa de intervención se ejemplifica a continuación:

"En la 3a., 6ta. y 9na. semanas, de intervención, se realizará una evaluación de la conducta agresiva que presenta el sujeto; dicha evaluación se llevará a cabo a través de un registro de frecuencia en el que se cuantifique el número de veces que el sujeto agrede a sus compañeros, tanto verbal como físicamente. La observación se llevará a cabo en el salón de clases, durante una hora y procurando no ser vista por el sujeto. Se anexa formato de registro".

Otro ejemplo sería: "Al concluir la primera fase, en el área de prearitmética se realizará una evaluación a través de una prueba escrita en la que se contemplen 10 ejercicios de seriación, 10 ejercicios del concepto de cantidad y 10 ejercicios de conjuntos. Solamente, se le darán las instrucciones al sujeto acerca de lo que tiene que realizar, evitando cualquier tipo de ayuda".

Como se puede dar cuenta, es importante que en la descripción de la evaluación formativa se contemplen los siguientes puntos:

- Momento en que se realiza la evaluación formativa ("en la 3a. 6ta. y 9na. semanas de intervención...").
- Aspectos que se evaluarán ("de la conducta agresiva..."; aspectos de seriación, concepto de cantidad y conjunto").
- Condiciones que se manejarán (instrucciones, restricciones, etc.; "evitando cualquier tipo de ayuda".)
- Tome en cuenta que no debe retroalimentar al sujeto durante la evaluación.
- Describir o bien anexar el o los instrumentos que empleará para las evaluaciones.

Cuando se está planeando la manera de llevar a cabo la evaluación formativa, se recomienda:

- que las evaluaciones se distribuyan a lo largo de todo el programa y que no se presenten en mayor número al inicio o fin de éste.
- que se base en los criterios establecidos en los objetivos,

- que no sea muy exhaustivo, en cuanto al contenido de los instrumentos (evitar instrumentos muy largos).

- que planee evaluaciones para cada área.

Evite plantear la descripción de la evaluación formativa de la siguiente manera:

"Se realizará una evaluación del área de autocuidado, tanto en la casa del niño como en la institución, a mitad del programa".

En este seudoejemplo, se puede ver que la descripción que se hace de la evaluación formativa es muy pobre: uno no sabe qué instrumentos se usarán para ésta, ni cuales son los criterios de ejecución previstos; la anotación "a mitad del programa" es muy vaga, y, seguramente el programador no tiene clara idea de como llevará a cabo la evaluación formativa, lo que redundará en improvisaciones y desaciertos.

NOTA:

Una actividad que puede resultar muy valiosa para complementar los datos obtenidos en la evaluación formativa, y que inclusive puede considerarse parte de ésta, es la actividad de registro. Esta consiste en recabar y anotar diariamente los datos más relevantes de la aplicación del programa; incluso los productos permanentes que subsisten de ello, pueden servirnos como material de registro. Llevar un registro fechado del avance logrado por el sujeto día con día, así como de los productos obtenidos en cada sesión, constituye un seguimiento de la forma en que se fueron adquiriendo los repertorios abordados: esta información puede resultar inapreciable para una cabal evaluación del programa.

6.2. Evaluación final. Para llevar a cabo la planeación de la evaluación final, se deben tomar en cuenta los instrumentos o medios empleados en la evaluación específica realizada en el diagnóstico, con el objeto de aplicar los mismos o diseñar instrumentos paralelos a aquellos, y así poder constatar los cambios que se dieron en el sujeto. En caso de que el instrumento empleado en la evaluación específica del diagnóstico no sea el adecuado porque no contemple todos los objetivos planteados o sea inoperante, diseñe un instrumento en el cual se evalúe una muestra de los objetivos planteados en el programa. Dicha muestra, deberá incluir todos aquellos objetivos cuyo logro demuestre el éxito del programa; generalmente, estos objetivos son los terminales (intermedios o generales) para cada área.

En un programa de enseñanza de la lecto-escritura, por ejemplo, se evaluarían solo los objetivos terminales de lectura y escritura de palabras y oraciones ya que el dominio de estos objetivos, garantiza el dominio de los precedentes (lectura y escritura de sílabas y letras, por ejemplo).

Ejemplo en que se describe la evaluación final:

"La evaluación final se llevará a cabo a través de 3 pruebas, la primera arroja productos permanentes y las 2 restantes, son listas cotejables. La primera prueba estará dirigida a evaluar el área de lenguaje; en dicha prueba se le presentarán al sujeto 25 ilustraciones (que se emplearon en la evaluación diagnóstica), más 15 nuevas palabras que contienen el fonema 'F' y 'L' al principio, en medio y al final de la palabra y las sílabas trabadas 'tra' y 'bra'. Así también se instigará al sujeto para que participe en una pequeña conversación; las respuestas del sujeto serán grabadas para compararlas con la primera grabación realizada en la fase diagnóstica.

La segunda prueba estará constituida por una lista cotejable, para evaluar cada una de las actividades entrenadas en el

área de autocuidado; dicha lista se aplicará en el hogar del niño (se anexa lista cotejable). La tercera prueba estará constituida por una lista cotejable sobre las actividades de supervivencia, similar a la que se aplicó en la evaluación diagnóstica, aunque con mayor número de reactivos. Además dicha lista se aplicará en escenarios naturales, es decir, en la calle (al cruzar, llamar por teléfono, tomar un camión, solicitar ayuda, etc.), en la tienda y en el hogar (se anexa lista cotejable").

Lineamientos para la elaboración de la evaluación final.

- Consulte los instrumentos empleados en la evaluación específica del diagnóstico, determine si dicho instrumento requiere ser modificado o bien diseñe uno paralelo a aquél; en tal caso tome en cuenta los objetivos específicos planteados en su programa (en particular los intermedios) seleccione una muestra de ellos, para que de esta forma pueda derivar más fácilmente los contenidos de la evaluación final.

- Especifique las instrucciones y condiciones que se manejarán en la aplicación del instrumento como en el ejemplo anterior "dicha lista se aplicará en escenarios naturales es decir, en la calle..., en la tienda y en el hogar.")

Consulte la sección anterior: "evaluación formativa", de la que pueden generalizarse muchas sugerencias a este apartado.

Seudoejemplo de la evaluación final.

"Se aplicará una prueba de lecto-escritura, desde vocales hasta oraciones".

Es evidente que la descripción que aquí se hace de la evaluación final, es insuficiente; muchos datos que debieran proporcionarse (tipo de letra, tamaño y tipo de oraciones, condiciones que se manejarán, etc.), no están presentes.

En apariencia la evaluación final se referirá a todos los objetivos planteados y no a una muestra de ellos, como debiera ser en este caso.

7. CRONOGRAMA.

Es de suma importancia que en la elaboración del programa, se contemple tentativamente el tiempo que se invertirá en la consecución de cada uno de los objetivos, y en la realización de las diversas actividades. Cronogramar, pues, es asignar tiempos o fechas a la realización de las diferentes acciones del programa.

Aunque el cronograma sólo nos da una estimación aproximada del tiempo que durará la aplicación del programa en general y en cada una de las fases, su realización tiene como objetivo fundamental, tomar en cuenta un factor o recurso de los más importantes: el tiempo.

Sugerencias para la elaboración del cronograma:

- Cronogramar por períodos, con fecha de inicio y término de éstos, ya sea para un grupo de actividades o por objetivo. Así, por ejemplo, puede señalar en su "formato de programación y avance" (ver apartado posterior en el que se detalla éste) que las actividades 1, 2 y 3 se cubrirán en el período que va del 5 al 9 de junio, inclusive, o, si lo estima conveniente, puede precisar que el objetivo 2 se cubrirá durante el período del 5 al 9 de julio.

- Use períodos de tiempo que no sean ni demasiado cortos ni demasiado largos: cronogramar por día puede resultar demasiado minucioso y expuesto a sensibles alteraciones de su cronograma original; cronogramar por mes puede derivar en una estimación muy poco realista del tiempo que se le asigna a actividades u objetivos. Aunque resulta difícil sugerir un intervalo estándar

de cronogramación, hablar de períodos de entre 1 y 2 semanas, suele resultar lo más conveniente.

- Algunos factores que deberá tomar en cuenta para determinar la cantidad de tiempo asignada a un conjunto de actividades, o a uno o varios objetivos, son los siguientes:

- . días de asueto.
- . probable ritmo de avance del sujeto.
- . tiempo asignado de trabajo efectivo diario.
- . complejidad de las actividades u objetivos, según sea el caso.

De cualquier forma, conviene hacer la cronogramación de manera que en el cálculo de los períodos, se proceda conservadoramente, y se deje un pequeño margen a fin de compensar posibles pérdidas de tiempo surgidas de eventualidades no previstas.

FORMATO DE PROGRAMACION Y AVANCE.

Este formato se ha diseñado para cumplir con dos funciones fundamentales: guiar la planeación del programa y facilitar la comunicación de éste, desarrollando los componentes que en el se incluyen en la secuencia indicada.

Los componentes que contempla el formato son los siguientes:

- . Datos de identificación (1)
- . Area de intervención
- . Objetivos específicos (4.3)
- . Actividades (5.3, 5.3.1., 5.32)
- . Materiales (5.2)
- . Escenario (5.1)
- . Evaluación formativa (6.1)
- . Cronograma (7)
- . Observaciones

El procedimiento que se sugiere para llenar el formato es el de seguir una dirección horizontal básicamente. Así, se planeará primero el área conductual, a continuación el objetivo específico que se inserta en esta área (en la columna de objetivos), las actividades que se desarrollarán para el logro de dicho objetivo específico, el material que para ellas se utilizarán, el escenario en el que las actividades se llevarán a cabo. En la columna de evaluación formativa se detalla la manera en la que ésta se realizará y en la de cronograma se precisan los períodos y/o momentos correspondientes al logro de cada uno de los objetivos, o a la realización de las actividades. La columna de observaciones puede ser utilizada para anotar en ella algunos datos relevantes en la aplicación del programa, en cada una de sus fases: si ha habido retraso o adelanto de acuerdo a lo planeado, si se ha presentado alguna eventualidad importante en alguna de las fases (como ausencia del sujeto o del practicante, cambios, etc.), o inclusive para que el instructor haga en ella anotaciones del programa o de la aplicación de éste.

Cabe aclarar que el uso de este formato no es obligatorio, usted podrá presentar el programa en el formato que más le convenga.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FASE DE PROGRAMACION.

Para la elaboración del programa en general, se recomienda:

- identifique el problema a abordar
- derive los objetivos específicos del diagnóstico realizado.
- consulte previamente por lo menos 5 referencias bibliográficas sobre tratamientos y técnicas empleadas en problemas iguales o similares al que usted enfrentará.
- lea previamente este capítulo (programación) y aclare las dudas que surjan con su instructor, para que de inicio se considere todos los aspectos necesarios para realizar un buen programa.
- recuerde que el tiempo de los verbos en un proyecto siempre es el futuro.

- trate de redactar cada uno de los componentes del programa en forma directa y sin rebuscamientos.
- tome en cuenta las sugerencias que aquí se le señalan para cada uno de los componentes del programa.

A continuación se presenta un ejemplo integrado de un programa de intervención tal y como éste debe ser presentado.

Ejemplo:

PROGRAMA DE INTERVENCION.

1.- DATOS DE IDENTIFICACION.

- 1.2 NOMBRE DEL SUJETO. Alejandro Acevedo Benítez
- 1.3 NOMBRE DEL PRACTICANTE. Beatriz Espejo Zúñiga
- 1.4 NOMBRE DEL CENTRO DE PRACTICAS. Instituto Nacional de la Comunicación Humana.
- 1.5 FECHA DE ELABORACION. 27 Mayo 1982.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

2.1 Características generales del sujeto.

Se trabajará con un niño de 4 años de edad, es de los más pequeños de una familia compuesta por 7 hermanos, Alejandro es hijo del segundo matrimonio de la madre. La familia pertenece a un nivel socioeconómico medio. El aspecto físico de Alejandro es el de un niño bien alineado y limpio, es poco sociable y está muy consentido por lo que requirió de la madre o algún familiar en las evaluaciones diagnósticas ya que se mostraba renuente a trabajar. La falta de un buen desarrollo de lenguaje constituye el principal problema del niño.

2.2 Definición de las áreas de intervención.

- a) Lenguaje. El niño puede reproducir el 90% de los fonemas necesarios para poder hablar, puede reproducir a manera de imitación las últimas sílabas de las palabras que se le piden. Sin embargo se comunica con sus semejantes solamente a través de señas y gesticulaciones.

b) Memoria Auditiva. El niño es incapaz de retener una secuencia de sonidos, sílabas y palabras, repitiendo tan solo la última sílaba de la secuencia que se le presenta.

c) Relaciones Especiales. El sujeto no ubica objetos con relación a otros objetos o así mismo, así como tampoco se puede ubicar él mismo.

3. REPERTORIOS DE ENTRADA.

El niño poseé las siguientes conductas:

Seguimiento de instrucciones 90%

Imitación 100%

Atención 80%

Psicomotricidad 73%

Lateralidad 70%

Articulación 90%

CONDUCTAS PRECURRENTES.

Para la aplicación del siguiente programa se requiere que el sujeto presente las siguientes conductas:

Atención, seguimiento de instrucciones, imitación, articulación de fonemas, y que su aparato auditivo y fonoarticulador funcione adecuadamente.

De las conductas antes mencionadas poseé todas en buen nivel.

4. OBJETIVOS

4.1 GENERAL.

Al concluir el programa, el niño se comunicará con sus semejantes utilizando un lenguaje adecuado a su edad.

4.2 INTERMEDIOS.

1. El niño será capaz de reproducir una secuencia de 4 sonidos (fonemas).
2. Emitirá aquellas palabras necesarias en una conversación cotidiana.
3. El niño se ubicará con respecto al espacio.

NOTA: El resto de los componentes del programa son especificados en la hoja de programación y avance que a continuación se presenta.

FORMATO DE PROGRAMACION Y AVANCE

NOMBRE DEL SUJETO Alejandro Acevedo Benítez EDAD 4 años
 NOMBRE DEL PRACTICANTE Beatriz Espejo Zúñiga FECHA DE REALIZACION 27 de Mayo de 1982.

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
MEMORIA AUDITIVA	1.1 El niño - identificará los sonidos - producidos por diferentes ob- jetos, indicará do en todos - los casos el objeto que lo produjo.	<p>- Se trabajará inicialmente con 3 objetos, cada uno de los cuales se le mostrará al niño, diciéndole cómo se llama y enseñándole la forma en que cada uno produce determinado sonido v.gr. se hará sonar el despertador, la campana y la flauta.</p> <p>- Se le pedirá al niño que se fije bien en los sonidos que emite cada uno de ellos, ya que posteriormente él tendrá que decir qué sonido pertenece a qué objeto; lo cual se llevará a cabo de la siguiente manera: se le dirá al niño "Alejandro (Tocando por ejemplo la campana) - fíjate bien este es el sonido de la campana, tócalo ahora tu". Se le dará la campana para que él haga que se produzca el sonido.</p> <p>- Cuando lo haya hecho se le dirá: "muy bien, esa es la campana", ahora cierra tus ojos ..." cuando cumpla la orden se tocará cualquiera de los instrumentos y se le dirá: "abre tus ojos y señálame con tu dedo qué fue lo que toqué", si la respuesta es correcta, se le reforzará " muy bien toque ...x"; si la respuesta es incorrecta se le pedirá que se fije bien y se volverá a repetir la situación anterior.</p> <p>- Este mismo procedimiento se seguirá en la identificación del despertador y la flauta.</p>	<p>1- claves 1- campana 1- flauta 1- sonaja 1- despertador. 1- pandero 1- cascabel 1- tambor 1- silbato</p>	<p>Cubículo para terapia el cual se cuenta con una mesa larga (1.80 mtrs sillas para niños, pizarra, escritorio, gabinetes en lo que se guarda el material. El salón cuenta con suficiente espacio (incluso para que el niño juegue), luz y ventilación suficiente.</p>	<p>La evaluación se llevará a cabo el 7 de junio (7 sesión) de la siguiente manera: se le presentarán al niño objetos (flauta, pandero, tambor, cascabel, clave, sonaja), se le pedirá que cierre los ojos o se voltee de espaldas, se hará sonar uno de los 6 objetos y se le pedirá que indique cual fue, así sucesivamente hasta haber presentado los 6 objetos; no se dará ningún tipo de retroalimentación. Se registrarán tanto</p>	<p>25 mayo al 7 junio (7 sesiones)</p>	<p>31/5/82 En ocasiones el niño se muestra lesatento, por lo que comete errores con frecuencia. Fue necesario - trabajar con otros niños porque Alex no mostraba interés en las actividades. Se reforzarán - las actividades motivacionales.</p>

A R E A	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
MEMORIA AUDITIVA	1.2- El niño - indicara en un 90% el orden en que se producen cuando me- nos 3 sonidos consecutivos.	<p>- Cuando el niño logre identificar el sonido de los 3 objetos, se presentaran otros 3 objetos y así sucesivamente con los 9 instrumentos.</p> <p>- Cuando haya identificado el sonido de c/u de los instrumentos se le presentaran los 9 instrumentos, se le pedira que cierre los ojos y se tocará cualquiera de los instrumentos, cuando esto haya sucedido, se le dirá al niño que abra sus ojos e indique el objeto del sonido que escucho.</p> <p>- Se le reforzará como ya se mencionó, si la respuesta es correcta. y se repetirá el sonido de cada objeto mencionando el nombre de éste en caso de que la respuesta sea incorrecta, lo cual se repetirá hasta que el niño logre identificar qué objeto produce qué sonido cuando lo escuche con los ojos cerrados.</p> <p>- Se presentará un grupo de 5 instrumentos, se harán sonar 3 de estos instrumentos y se le pedirá al niño que indique la secuencia de los sonidos que escuchó, de la siguiente manera: se le pedirá al niño que cierre los ojos, se harán sonar 3 de los instrumentos, luego se le pedirá que abra los ojos y que indique cuales objetos fueron los que oyó. Se retroalimentará la respuesta que dé.</p> <p>Quando el niño logre dominar este paso se le pedirá que indique la secuencia, es decir, el orden en que fueron producidos los sonidos; por ejemplo: "Alex señálame qué instrumento oíste primero y cuál después"</p>	Los ya descritos.	el mismo	<p>las respuestas correctas como las incorrectas.</p> <p>Se realizará el 16-VI-82. Se presentarán los 9 instrumentos mencionados en la columna de materiales. Se harán sonar 3 de los objetos y se le pedirá al niño que indique los objetos que los produjeron, en el orden en que fueron presentados. No se presentará ningún tipo de</p>	del 8 al 21 de junio (8 sesiones)	<p>10-VI-82.</p> <p>Lo cuesta mucho trabajo al niño indicar la secuencia planeada por lo que se trabajará con secuencias de 2 sonidos, lo cual lo puede realizar con un 70% de aciertos.</p> <p>14-VI-82</p> <p>Se continuará trabajando de forma alternativa esta actividad para no</p>

A R E A	OBJETIVOS	A C T I V I D A D E S .	MATERIALES	DESCRIPCIÓN	PROCEDIMIENTO	FECHA	OBSERVACIONES
MEMORIA AUDITIVA.	1.3 El niño asociará con un 90%, el sonido emitido por una grabadora con una ilustración que lo represente.	<p>- Posteriormente se irá incrementando el número de sonidos hasta llegar a presentar una secuencia de 4 sonidos.</p> <p>- Se registrarán las veces que el niño responda correctamente con una paloma (✓) y con una cruz (x) cuando la respuesta sea incorrecta.</p> <p>- Asociado a cada sonido que escuche de la grabadora, se presentará una lámina, que represente el objeto emisor de cada uno de ellos. por ejemplo: el niño podrá escuchar el llanto de un bebé y simultáneamente a esto se le presentará la lámina que corresponde a la figura de un niño llorando, diciéndole lo siguiente: "Mira este es el llanto de un niño, escucha bien como llora, a ver, ahora tú dime como lloran los niños (apagando la grabadora). Si realiza bien esta tarea, se le reforzará con "muy bien así lloran los niños"; si hay omisión de respuesta se le volverá a poner el cassette, de tal manera que escuche nuevamente el llanto emitido por el niño hasta que pueda emitirlo.</p> <p>- Este procedimiento se seguirá con los 10 sonidos y sus láminas correspondientes. Cuando esto haya concluido se pondrán todas las láminas frente al niño de tal forma que él pueda señalar la que corresponde al sonido que escuche.</p> <p>Hecho esto se pondrá el cassette para que sea escuchado cualquiera de los sonidos y se le pedirá al niño que señale cual de las figuras es la que corresponde a lo que escucha.</p>	<p>Un cassette con diferentes sonidos grabados</p> <p>- timbre teléfono.</p> <p>- motor carro</p> <p>- ladrido perro.</p> <p>- llanto de bebé.</p> <p>- ambulancia.</p> <p>- tren.</p> <p>- pollito.</p> <p>- música</p> <p>- ruido de la lluvia.</p> <p>- ruido de un avión.</p>	el mismo escenario ya descrito.	<p>ayuda. Se registrarán las respuestas.</p> <p>La evaluación se efectuará el 30 de junio se le pondrán 5 láminas sobre la mesa, se hará correr el cassette y se le pedirá al niño que indique la lámina que corresponde al sonido que escucha.</p> <p>Se le dará un ejemplo de como hacerlo. No se le dará ningún otro tipo de ayuda. Se le pedirá también que imite el sonido de cada una de las ilustraciones.</p> <p>Se registrarán las respuestas correctas e incorrectas.</p>	del 22 de junio al 10 de julio (7 sesiones).	<p>cansar al niño, ya que le está costando trabajo recordar la secuencia de los sonidos.</p> <p>24-VI-82.</p> <p>Algunos de los sonidos no son fácilmente identificables para el niño por lo que se cambiarán por otros más comunes.</p> <p>La música, el ruido de la lluvia y el ruido del avión que se cambiarán por -el mujir de la vaca.</p> <p>-el maullar del gato.</p> <p>-una llave de agua abierta</p> <p>Se insistirá que el niño produzca los sonidos que escucha como parte de los ejercicios para el desarrollo del lenguaje.</p>

A P E A	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
DESARROLLO DEL LENGUAJE	2.1- El niño será capaz de pedir por su nombre aquellos objetos con los que desee jugar	<p>- Si no puede realizar la petición mencionada se le dirá: "fíjate bien lo que estás escuchando, es el ladrido de un perro, éste es el perro (señalando la lámina), el perro ladra así... (emisión del sonido del ladrido)".</p> <p>- Se registrarán las veces que el niño aparezca correctamente el sonido con la lámina poniendo una paloma (✓). Se pondrá un guión (-) cuando la respuesta sea incorrecta.</p> <p>- El desarrollo del habla resulta en ocasiones, una tarea cansada tanto para el sujeto como para el practicante. Por lo que se realizarán diferentes actividades que conduzcan al mismo fin. En cada una de las cuales se irá incrementando el grado de dificultad. Se alternarán dichas actividades para que resulten atractivas al sujeto.</p> <p>- Se le enseñarán al niño los diferentes juguetes, diciéndole el nombre de cada uno de ellos.</p> <p>- Posteriormente se le preguntará con qué juguete quiere jugar; si señala por ejemplo, la pelota, se le dirá: "esta es la pelota, di pelota"</p> <p>- En caso de que le cueste trabajo se le pedirá que repita cada una de las sílabas: "di pe-lo-ta".</p> <p>- Cuando el niño logre decir la palabra o aproximarse a ella, se le pedirá que diga toda la frase "dame la pelota", al mismo tiempo se le instigará a que realice la acción (dar la pelota).</p>	<p>1 pelota</p> <p>5 carritos diferentes tamaños.</p> <p>6 animales de diferentes tamaños, como jirafas, perros, gatto, gallo, caballo, chino y un chango.</p> <p>- un aro.</p> <p>- un caballito para montar.</p> <p>- palitos de madera de diferentes tamaños.</p> <p>- figuras geométricas (triángulo, círculo y cuadrado)</p>	Cubículo antes descrito y el patio de juegos, el cual cuenta con áreas verdes, juegos mecánicos como sube y baja, resbaladilla y columpios. Además tiene una cancha de basketbol.	El 27-VII-82. Se realizará una evaluación. Se iniciará una situación de juego donde están presentes algunos adultos y otros niños y se le instigará al niño para que participe en el juego de pelota.	del 19 de julio al 12 de agosto (16 sesiones).	<p>29-VI-82.</p> <p>Su atención se ha incrementado, obtuvo el 90% de asociaciones correctas.</p> <p>19/VII/82.</p> <p>Debido al período vacacional (2 semanas) se realizó un repaso de lo antes visto para comprobar que las conductas desarrolladas se mantenían.</p> <p>Los resultados fueron positivos, el niño recuerda secuencias de 3 sonidos e imitaciones de los sonidos que se le presentan.</p> <p>22/VII/82.</p> <p>El niño ha decrecido notablemente del juego.</p>

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
		<ul style="list-style-type: none"> - Este mismo procedimiento se seguirá para cada uno de los juguetes u objetos que seleccione el niño. - Se registrarán las palabras que emita, sin necesidad de instigación. - También se le llevarán diferentes dulces, una vez a la semana y se le dará a escoger uno, la condición para dárselo será que haya trabajado bien y que lo pida: "dame ese dulce" 					<p>la comunicación a través de gestos y señas, - aún le cuesta trabajo completar las frases y las palabras las silabea mucho.</p> <p>26/VII/82.</p> <p>No se presentó el niño.</p>
DESARROLLO DEL LENGUAJE	2.2 El niño repetirá correctamente los nombres de los objetos que se le presenten.	<ul style="list-style-type: none"> - Se trabajará con los juguetes de la siguiente manera: se colocaran las diferentes figuras de tal manera que representen una determinada situación, con base en el arreglo de las figuras se contará una historia al niño y se le indicará el nombre y funciones de cada uno de los elementos. por ejemplo. se le hablará de lo que es una tienda y la función que desempeña, de la siguiente manera: "mira, esta es una tienda y aquí las personas pueden comprar muchas cosas como: pan, leche, sopa, fruta, etc. (se nombrarán diversos artículos); ahora tu vas a repetir algunas de las cosas que puedes comprar en la tienda, " se le dirán nuevamente las palabras y él tendrá que repetirlas; se le instigará dándole el sonido de la primera sílaba, si no puede repetir la palabra él solo; cuando haya emitido la palabra correspondiente (se emplearan palabras de 2 sílabas), se pedirá que la repita 3 veces y que señale el objeto correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juguetes amables. - estampas de diferentes objetos (comestibles, animales, etc.) - Objetos del medio ambiente. - hojas de registro. 	ya descrito	<p>11/VIII/82</p> <p>La evaluación se llevará a cabo a través del juego de la "tiendita" donde el niño participe con otros niños tanto de "cliente como de "vendedor". Se pondrán en práctica todas las palabras que se hayan visto en las sesiones. Se registrarán las frases completas que diga el niño.</p>	<p>del 19 de julio al 12 de agosto. (16 sesiones)</p>	<p>2/VIII/82.</p> <p>El niño se muestra muy distraído en las sesiones de trabajo, llora cuando insisto en que trabajemos. Por lo que no se insistió en el trabajo que se tenía planeado.</p> <p>5/VIII/82.</p> <p>El niño ha dejado de asistir en 3 ocasiones consecutivas por lo que se investigaran las causas de las inasistencias.</p> <p>9/VIII/82</p> <p>El niño se repuso enfermo.</p>

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONOGRAMA	OBSERVACIONES
		<p>- Si su respuesta es correcta se le reforzará diciéndole: "muy bien -- Alex esta es la loche.</p> <p>- Si no hay respuesta se instigará hasta que de la respuesta deseada.</p> <p>-Este mismo procedimiento se empleará con actividades tales como, nombramiento de objetos del medio ambiente (cubículo, escuela) de ilustraciones y cuentos.</p> <p>- Cada semana se ira aumentando el grado de dificultad de las palabras por lo que respecta al número de sílabas, así como el uso de expresiones de requerimiento (tu dame, toma, etc), de agradecimiento (gracias, - por favor), conjunciones (y, o, - - etc). preposiciones (a, ante, con, de, en, etc).</p> <p>- En cada sesiones se registraran las palabras que emita correctamente.</p> <p>- Cualquier instrucción que se tenga que decir se hará despacio, enfatizando cada una de las sílabas componentes de la palabra.</p>					<p>12/VIII/82</p> <p>El niño se muestra motivado con las actividades que se desarrollan, por lo que se incluíra el juego del circo en donde el niño nombrara los animales y personajes del circo.</p> <p>16/VIII/82</p> <p>La evaluación planeada se pospuso pues el niño se mostro renuente a trabajar.</p> <p>17/VIII/82</p> <p>Se realizó la evaluación con buena participación por parte del niño.</p>
RELACIONES ESPACIALES	3.1- El niño mencionará correctamente en un 80% la relación que existe entre su propio cuerpo y otros objetos.	<p>El entrenamiento de esta área se trabajará paralelamente a desarrollo de lenguaje.</p> <p>- Se colocará al niño sobre una silla en el centro del cubículo, se le explicará donde se encuentran ubicados cada uno de los objetos con respecto a él, de la siguiente manera: "Mira Alex la mesa esta cerca de tí, la ventana esta lejos de tí, el armario está detrás de tí, el pizarrón está enfrente de tí, tu estás parado arriba de la silla, etc</p>	Objetos del medio ambiente, (pizarrón y patio de juego, ventana, armario, silla, mesa, silla, puerta, pelota, etc.)	Cubículo antes descrito y patio de juego.	23/VIII/82 la evaluación se llevará a cabo en un cubículo diferente al que se realizó el entrenamiento. Se colocará al niño en un punto del salón y se formu	del 9 al 24 de agosto - (10 sesiones).	

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
RELACIONES ESPACIALES	3.2- El niño, mencionará la relación que guardan diferentes objetos entre sí, al menos en un 80% de las veces que se le pregunte.	<p>Se enfatizarán las palabras arriba-abajo, lejos-cerca, dentro-fuera, adelante-atrás, etc.</p> <p>- Se empezará trabajando con 2 de las relaciones por sesión, cuando las haya dominado se pasará a otro grupo. la secuencia será la siguiente:</p> <p>1) adelante-atrás; 2) cerca-lejos; 3) arriba-abajo; 4) adentro-afuera; 5) al lado.</p> <p>- Se le darán al niño las instrucciones de la siguiente manera: "Alex dime dónde está el pizarrón... o cualquier objeto.</p> <p>- Si la respuesta es incorrecta o si hay omisión, se le instigará a decir la palabra: "el armario está... desvaneciendo la ayuda hasta que se de la respuesta correcta.</p> <p>- Se le enseñará al niño cada uno de los objetos (mencionados en la columna de materiales) y se le pedirá que diga el nombre de cada uno de ellos.</p> <p>- Se colocarán los objetos dentro de la caja y se le preguntará al niño "¿Alex dónde están los objetos que te enseñé?</p> <p>- si no da la respuesta correcta, se le dirá "están dentro de la caja míralos" enfatizando la palabra <u>dentro</u>.</p> <p>- Enseguida se le dirá: "dime dónde está el cochecito", si la respuesta es incorrecta o si hay omisión, se le instigará a que diga o señale que hay "dentro o en la caja".</p>	<p>Una caja,</p> <p>4 listones de diferentes colores.</p> <p>1 coche</p> <p>1 pelota pequeña</p> <p>4 figuras geométricas: triángulo cuadrado círculo rectángulo.</p> <p>4 figuras de animales: (gato, perro, caballo, pollito).</p>	Cubículo antes mencionado.	<p>larán preguntas de donde están localizados los diferentes objetos.</p> <p>Se registrarán tanto las respuestas correctas como las incorrectas.</p> <p>24/VIII/82.</p> <p>Se le presentarán 5 dibujos los cuales presentan una casa y un gato que está ubicado en diferentes lugares (se anexan) se lo darán las siguientes instrucciones:</p> <p>"Alex fijate bien, dime dónde está el gatito" Así en cada uno de los 5 dibujos.</p>	11/VIII/82	<p>El niño muestra dificultades para decir las palabras, sin embargo, la ubicación de los objetos la presenta a través de señas. Por lo tanto, se entrenarán las palabras tales como: atrás, adelante, arriba, abajo, cerca, lejos, etc.</p> <p>19/VIII/82.</p> <p>En algunas sesiones el niño ha pedido que su hermano participe en las actividades.</p> <p>Esta situación fue muy motivante para el niño obteniéndose un mayor avance.</p>

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
MOTIVACION.	<p>El niño se - mostrará inter- resado partici- pando en las - diferentes ac- tividades que se realicen a lo largo de la práctica.</p>	<p>- De esta forma se preguntará por - cada uno de los objetos.</p> <p>- Posteriormente se colocarán los - objetos en diferentes posiciones con relación a la caja, es decir -- adentro, arriba, al lado, cerca, -- etc. se le preguntará en dónde está ubicado cada uno de los objetos.</p> <p>- Una vez que haya dominado la posi- ción de los objetos, se le comenza- rá a preguntar por objetos del me-- dio ambiente, por ejemplo, ¿dónde - está el cuaderno?</p> <p>Con objeto de incrementar la par- ticipación del niño en las diferen- tes actividades que se realicen, se establecerá una breve plática con el niño antes de cada sesión.</p> <p>- Se realizarán actividades recrea- tivas como hacer rompecabezas, - puentes, correr, visitar a las de-- más compañeras.</p> <p>- Se procurará realizar las activi- dades planeadas con los materiales que más le gusten al niño, siempre y cuando no constituyan un distrac- tor.</p> <p>- En ocasiones se trabajará en com- pañía de algunos niños por los que Alejandro sienta mayor predilección.</p> <p>- Cuando el niño se muestre cansado o decaído en las "actividades bási- cas" se realizarán actividades re-- creativas donde el niño no sienta - la presión del practicante.</p>			<p>No se usará - ningún otro ti- po de ayuda. Se registran - las respuestas que de el niño.</p>		<p>23/VIII/62</p> <p>El niño lla- ma por su nom- bre a sus her- manos y algu- nas compañeras practicantes.</p>

A R E A	OBJETIVOS	A C T I V I D A D E S	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
GENERALIZA CION.	El niño presentará las conductas y habilidades aprendidas en cualquier persona.	<p>Es de gran importancia contar con el apoyo de los familiares o encargados del sujeto, para la realización de cualquier programa, especialmente en el área de lenguaje, ya que son éstos con los que más tiempo convive el niño, por lo tanto son los que más le pueden ayudar.</p> <p>Por tal motivo se solicitará a los familiares de Alejandro su colaboración.</p> <p>Se les proporcionarán instrucciones y orientación para cada área.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les pedirá que asistan por lo menos una vez a la semana a las sesiones para que vean como se realizan las actividades, para que las trabajen de manera similar en casa. - Se les pedirá que al comunicarse con el niño lo hagan en forma clara y pausada, que dejen de emplear las señas y gestos, que no le hablen en forma chiqueada, ya que eso le perjudica al niño. - Para el área de <u>Memoria auditiva</u> se les indicará que le pregunten al niño constantemente sobre algún objeto o acontecimiento que haya ocurrido para que Alejandro lo recuerde, por ejemplo, dónde dejaste tal cosa... o qué hicimos ayer... etc. - Para el <u>área de lenguaje</u> se les pedirá que insistan en que el niño pida las cosas por su nombre, por ejemplo cuando estén comiendo, o salgan de paseo decirles los nombres de los objetos que vea. - Para el <u>área de ubicación espacial</u>, se le pedirá que insistan en 					

A R E A	OBJETIVOS	A C T I V I D A D E S	MATERIALES	ESCENARIO	EVALUACION FORMATIVA	CRONO GRAMA	OBSERVACIONES
<p>MANTENIMIEN TO.</p>	<p>El niño presentará las conductas y habilidades desarrolladas en el Programa, - tiempo después de que haya concluido éste.</p>	<p>que el niño se ubique con respecto a los demás objetos del medio ambiente, por ejemplo Alex dime dónde está la televisión, dónde está tu hermano, etc.</p> <p>Con el fin de que las conductas y habilidades establecidas se continúen presentando se realizarán las actividades de generalización antes descritas. Así como también se planeará una serie de visitas esporádicas a la casa del niño o en la misma institución, una vez que haya terminado la práctica.</p>					

6.2 EVALUACION FINAL

Para llevar a cabo la evaluación final se aplicaran los siguientes medios:

a) Se aplicará la lista cotejable (empleada en el diagnóstico) en las áreas en lo que obtuvo puntajes menores al 80%.

b) Se diseñará un instrumento paralelo al empleado en la evaluación específica en el área del lenguaje, es decir, en cada subarea (emisión de sonidos, emisión de acciones y pautas - sonaras, identificación de sonidos, imitación de palabras) se cambiaran algunos de los reactivos y se incrementará el número de éstos.

c) Se realizará un registro anecdótico y de frecuencia, tanto en la casa del niño como en una situación de juego, con objeto de comprobar si las conductas entrenadas se generalizan al hogar y con otros sujetos.

d) Se le presentaran 35 ilustraciones con diferentes objetos y acciones, se le pedirá al niño que, diga el nombre de los objetos y acciones que se le presentan.

En todos los casos se procurará mantener las mismas condiciones que en el diagnóstico es decir no se dará ningún tipo de ayuda.

Se suspenderá la realización de la evaluación cuando el niño cometa mas de 5 errores consecutivos..

A U T O E X A M E N .

- 1.- Explique qué es un programa de intervención.
- 2.- Mencione cuál es el objetivo de un proyecto de investigación.
- 3.- Qué importancia tiene que un programa de intervención presente las 5 características señaladas en el texto.
- 4.- Explique por qué es importante que en el programa de intervención, se mencione nuevamente el problema.
- 5.- Mencione la diferencia entre repertorios de entrada y conductas precurrentes.
- 6.- Explique la importancia que tiene el tomar en cuenta los repertorios de entrada y las conductas precurrentes en la elaboración del programa.
- 7.- Explique brevemente por qué es importante que los objetivos específicos estén bien redactados y contemplen los 4 elementos señalados en el texto.
- 8.- De la clasificación que se hace de los objetivos, explique en qué consiste el grado de generalidad.
- 9.- Mencione la importancia de señalar en el programa el escenario y los materiales.
- 10.- Defina qué es un procedimiento.
- 11.- Explique en qué consisten las actividades básicas y las complementarias.
- 12.- Explique qué aspectos se deben tener presentes en la programación tanto de la evaluación formativa como de la final.
- 13.- Mencione los lineamientos que se sugieren para la elaboración del programa de intervención.
- 14.- Explique las funciones que desempeña la hoja de programación y avance.

Si no pudo contestar una o varias de las preguntas o tuvo alguna duda revise nuevamente el capítulo y/o consulte la bibliografía que a continuación se presenta.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Anderson, R. C. y Faust, A. W., Psicología educativa, México, ed. Trillas. 1977.
- 2.- Bima, H. y Schavoni, C. El Mito de la Dislexia, México, ed. Ate neo-nuevomar, 1980.
- 3.- Cruichshank, W. El niño con daño cerebral en la escuela, en el hogar y la comunidad. México, Ed. Trillas, 1977.
- 4.- Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, UNAM. Programas de prácticas de educación especial y Programas de prácticas de psicología escolar, 1982 y 1983.
- 5.- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM. Sistematización de la enseñanza, 1980.
- 6.- Galindo, E. y Cols., Modificación de conducta en la educación Especial, México, ed. Trillas. 1980.
- 7.- García, F. Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, 1979.
- 8.- Heredia, B. Manual para la elaboración de material didáctico, México, ed. Trillas, 1983.
- 9.- Mager, R. La confección de objetivos para la enseñanza, México, ed. Guajardo, 1980.
- 10.- Meyers, P. y Hamill, D. Método para educar a niños con dificultades en el aprendizaje (Método para su educación), México, ed. Limusa, 1983.

Una vez que ha estudiado cuidadosamente el capítulo y resuelto todas sus dudas, proceda a elaborar su programa, concluido éste, revise el siguiente capítulo (etapa de intervención) antes de aplicar el programa.

CAPITULO III

ETAPA DE INTERVENCION

ETAPA DE INTERVENCION.

OBJETIVO GENERAL:

Al término de la lectura de este capítulo y con la asesoría del instructor, el alumno aplicará el programa atendiendo a los lineamientos y eventualidades señalados en éste.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

- 1) Mencionará los 3 factores que contribuyen a tener éxito en la aplicación del programa.
- 2) Explicará al menos un 90% de las probables eventualidades a encontrar, en la aplicación de un programa en las prácticas de educación especial.
- 3) Propondrá por lo menos una alternativa pertinente de solución para cada una de las eventualidades a que se refiere el objetivo anterior.
- 4) Explicará al menos un 90% de las recomendaciones que se sugieren para apoyar la aplicación del programa.
- 5) Fundamentará con su criterio cada una de las recomendaciones a que hace referencia el objetivo anterior.

En esta etapa de la práctica, se procede a la aplicación de los procedimientos planeados y diseñados en la etapa de programación.

El éxito en la fase de intervención depende de varios factores, entre los cuales se pueden citar los siguientes:

1.- La adecuación del programa al caso particular abordado, esto es, si se han escogido los medios y procedimientos pertinentes al problema, si se han previsto las eventualidades, etc.

2.- El conocimiento de las técnicas a emplear, se refiere al grado en que el aplicador del programa maneje las técnicas y procedimientos planteados en éste.

3.- El manejo de eventualidades, se refiere a la habilidad que el aplicador tenga en el manejo de las condiciones no previstas en el programa.

En el capítulo anterior (Programación) se han abordado de manera general dos de estos factores —La adecuación del programa al caso particular y el conocimiento de las técnicas a emplear—, en este capítulo se desarrolla el factor que se refiere al manejo de eventualidades, además se presenta un apartado de recomendaciones y sugerencias que, de ser tomadas en cuenta, pueden contribuir poderosamente al logro de los objetivos propuestos en el programa de intervención.

MANEJO DE EVENTUALIDADES.

En la aplicación de un programa de intervención suelen suceder una serie de hechos cuya ocurrencia es difícil de prever; esto es especialmente cierto cuando se trata de una práctica de campo en que la situación en la que se pretende incidir es natural, es decir, no prefabricada, a diferencia de, por ejemplo, la situación más artificial y controlada que se plantea en un programa de investigación, en particular si éste se realiza en condiciones de laboratorio.

Es de esperarse pues, que colateralmente a la realización de las actividades previstas en el programa, deban salvarse aspectos no previstos en éste. Algunos de los que se han podido identificar en el trabajo de las prácticas por ocurrir con relativa frecuencia, son los que a continuación se mencionan, así como algunas posibles alternativas para su atención.

- Lentitud en el avance del sujeto. En este caso conviene adaptar el trabajo al ritmo en el que el sujeto pueda lograr un rendimiento óptimo, aunque el programa se retrase ligeramente. De cualquier modo, averigüe si existe alguna circunstancia que esté afectando momentáneamente el desempeño del sujeto, si es así, tomela en consideración e intervenga en la medida de lo posible.

- Inasistencias. En las ocasiones en las que el sujeto falte por periodos que afectan la aplicación del programa (digamos de 4 días en adelante), conviene averiguar con el sujeto, sus padres o encargados, la causa de las ausencias y si éstas seguirán suscitándose ya que de ser así el programa deberá ser adaptado.

- Falta de motivación en el niño. Puede ocurrir que a pesar de haberse previsto un programa de trabajo supuestamente motivante, el sujeto se muestre desinteresado y con desgano en la realización de las actividades correspondientes; se sugiere revisar el sistema de motivación planeado a fin de optimizarlo. De cualquier manera, hay que enfatizar que es preferible que la motivación sea de tipo social, o derivado de la satisfacción que le produce al alumno aprender, a que se motive al sujeto mediante reforzadores tangibles que pueden provocar que éste condicione su participación a la entrega de ellos.

- Pérdida del control de la situación de trabajo. A menudo el practicante se deja llevar por el afecto y simpatía del suje-

to con el que trabaja, lo que en ocasiones puede llegar a provocar que se pierda el control de la situación, presentándose inclusive manipulación y chantaje del sujeto hacia el practicante. Es importante entonces establecer claramente la distinción entre los momentos recreativos y/o de juego y los de trabajo. Evitando así que el sujeto controle la situación. Esto no quiere decir que no deban establecerse lazos afectivos con el sujeto, pero este tipo de demostraciones no deben impedir la realización del trabajo.

- Disponibilidad del escenario. Ocasionalmente el local o sitio en el que se labora regularmente no está disponible; es importante en este caso adaptarse a esta situación eventual, buscando un lugar que pueda sustituir a aquél en el que habitualmente se trabaja.

- Suspensión de labores. Un factor que puede afectar la continuidad en la aplicación del programa es la esporádica suspensión de labores en el centro en el que se realizan las prácticas. Partiendo de la consideración de que tales suspensiones son más bien poco frecuentes no ha de entenderse este hecho como una eventualidad importante; de ser posible aproveche tales ocasiones trabajando con el sujeto en un escenario diferente (el cual puede ser inclusive la propia casa del sujeto) obviamente habiendo planeado la cita de antemano.

- Olvido de material. Cuando el practicante, por cualquier motivo olvide el material necesario para su diario trabajo, puede aun así optar por algunas alternativas con sentido formativo; como llevar a cabo alguna actividad recreativa que sirva como aproximación motivante al sujeto, desarrollar alguna tarea que se enmarque dentro de su programa de trabajo utilizando para ello material disponible en la institución, etc.

- Desmotivación del practicante. Algo que ha resultado común en el contexto de las prácticas (de educación especial), es que el practicante presente, conforme avanza en su trabajo, una paulatina desmotivación, la que puede ser debida a uno o varios de los imponderables siguientes:

a) la familia del sujeto (su madre o tutor en particular) no prestan el apoyo necesario; b) la problemática del sujeto resulta demasiado complicada para el tiempo y recursos de que dispone el practicante; y c) al practicante, le puede tocar por azar, desarrollar un programa en el que no tenga particular interés. En cualquier caso, la participación comprometida por parte del practicante es indispensable e igualmente debe hacerse especial énfasis en la necesidad de una participación responsable, profesional y entusiasta en la solución del problema a que se enfrenta.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- El rapport establecido en la fase de diagnóstico es el punto de partida para la relación que posteriormente se dará con el sujeto. Se debe cuidar mucho dicha relación, ya que de ésta depende gran parte del éxito del programa. Con esto se quiere decir que un trato amable y cálido es más afectivo que un trato frío y distante, ya que esto último aleja al sujeto. Una actitud natural, espontánea y cálida pueden acercar al sujeto, así como el mostrarse interesado en él.

- Es importante cuidarse de no mostrar actitudes de compasión, sobreprotección, indiferencia y en general cualquier conducta que vaya en relación a una falta de respeto hacia el sujeto con el que se trabaja.

- Trate de mostrarse paciente; recuerde que son sujetos con limitaciones que requieren de un trato especial.

- Sea flexible en la aplicación de su programa de intervención; no todo lo que se planea se puede realizar tal y como se espera.

- Cuando vaya a trabajar con el sujeto, evite retirarlo de una actividad recreativa o agradable para él, pues ésta ocasiona que la situación de trabajo se convierta en algo aversivo y que el sujeto realice las actividades con desgano y enojo.

- Es importante comentar con las personas cercanas al sujeto (padres o personal de la institución) sobre el desarrollo del programa, es decir, los avances o dificultades encontrados, así como hacerles las recomendaciones pertinentes para apoyar su labor. Es de suma relevancia el que la información que se proporcione a los familiares del sujeto, o personal de la institución, sea lo más realista posible; infundir en ellos falsas esperanzas sobre las posibilidades de tratamiento, resulta contraproducente y poco ético.

Esto no quiere decir que se trate el problema de una manera cruel e indiferente, simplemente no entusiasmarlos con resultados que no es posible lograr.

ACTIVIDADES GENERALES

Hay una serie de actividades que es importante realizar en cada sesión del programa; dichas actividades se efectúan antes, durante y después de cada sesión. A continuación se mencionan algunas de éstas.

Antes de cada sesión.

- Llegar antes de la cita prevista con el sujeto. Durante este lapso usted puede:
 - . revisar su hoja de "programación y avance" para saber qué actividades corresponden a la sesión.
 - . preparar tanto el escenario como el material que va a emplear.

Durante la sesión.

- Conducir en forma amena al sujeto a la situación de trabajo, por ejemplo, a través de una breve plática o actividad, la cual le dará tiempo al sujeto para que se adapte a la situación.
- Comprobar que el sujeto se encuentre cómodo, es decir, que tenga suficiente espacio para realizar movimientos, que el material se encuentre accesible, etc.
- Evitar, en la medida de lo posible, estímulos distractores, como por ejemplo, algún objeto que llame mucho la atención del sujeto o que lo manipule constantemente, ruido cercano, demasiado movimiento de personas en el lugar de trabajo, etc.
- Dar instrucciones claras; proporcionar al sujeto un ejemplo de la actividad que tenga que realizar, comprobando que ha comprendido la instrucción a través de una ejecución-ensayo.
- Corregir cortésmente al sujeto; evite ser brusco, pues esto afecta mucho la respuesta de él y no lo intimide insistiendo demasiado.
- Proporcione constante retroalimentación.
- No olvide observar las respuestas que previamente ha ele-

gido y cuya ocurrencia es necesario registrar, o efectuar las evaluaciones formativas que ha planeado.

- Procurar que las sesiones no agoten al sujeto; en caso de que éstas se prolonguen y el sujeto se vea fatigado, proporcione períodos de descanso, realizando alguna actividad recreativa que le agrade al sujeto, como dar un paseo, algún juego, etc.

Después de la sesión.

- Concluir la sesión haciendo un resumen de lo visto, preguntándole al sujeto qué aprendió ese día. En caso, de que al sujeto le cueste trabajo, haga el resumen usted mismo, tratando de motivar al sujeto para que intervenga lo más posible.
- No deje exceso de tarea para realizar en casa.
- Ocasionalmente usted podrá otorgar algún reforzador tangible al sujeto al concluir la sesión, como un dulce, un juguete, etc.
- Al término de la sesión, llevar al sujeto con el o la encargada, darle las gracias y recordarle cuando será la próxima cita.
- Si el tipo de programa tiene productos permanentes, organizar éstos por fecha o por etapa de forma que resulte fácil consultarlos.
- Organizar los registros efectuados.
- No olvide anotar en su "hoja de programación y avance"; en la columna de "observaciones", lo más relevante ocurrido en la sesión.

AUTOEXAMEN.

- 1) Mencione los 3 factores que contribuyen a tener éxito en la aplicación del programa.
- 2) Explique brevemente por lo menos 4 de las posibles eventualidades que se dan en la aplicación de un programa de intervención (en las prácticas de educación especial), señalando para cada una de ellas la posible solución que le daría.
- 3) Explique al menos 5 recomendaciones generales que se sugieren para apoyar la aplicación del programa, justificando la razón de ser de dichas recomendaciones.
- 4) Explique las 5 sugerencias de actividades de apoyo al programa, de ser realizadas antes de cada sesión.
- 5) Explique al menos 7 sugerencias de actividades de apoyo para ser realizadas durante la sesión.
- 6) Explique al menos 5 sugerencias de actividades de apoyo para ser realizadas después de las sesiones.

Si no tuvo usted dificultad para contestar las preguntas, entonces proceda a aplicar su programa. Una vez concluido éste re vise cuidadosamente el siguiente capítulo que corresponde a la Evaluación Final.

CAPITULO IV

ETAPA DE EVALUACION FINAL

ETAPA DE EVALUACION FINAL.

OBJETIVO GENERAL:

Al concluir la lectura de este capítulo y con la asesoría del instructor, el alumno aplicará correctamente la evaluación final y organizará, procesará y representará los resultados obtenidos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Con base a la información del texto, el alumno:

- 1) Explicará por lo menos 6 de los lineamientos que se proporcionan para que la evaluación final sea exitosa.
- 2) Aplicará los instrumentos de evaluación seleccionados, tomando en cuenta las sugerencias que se mencionan en el capítulo.
- 3) Mencionará que criterios deben tomarse en cuenta para la organización de los datos.
- 4) Señalará en qué casos es recomendable utilizar el porcentaje y la media como forma de procesamiento de datos.
- 5) Describirá en qué consiste la gráfica poligonal simple, la gráfica poligonal acumulativa y la gráfica de barras o histograma.
- 6) Siguiendo los lineamientos aquí sugeridos:
 - a) Organizará los datos obtenidos
 - b) Procesará los datos en caso de ser necesario.
 - c) Representará dichos datos.

La evaluación final como se ha dicho en el Capítulo de Programación, es aquella que pretende determinar, al finalizar la aplicación del programa, el grado en que se han cumplido los objetivos del mismo, así como el avance que se ha logrado en las conductas y/o habilidades trabajadas con el sujeto.

FASES DE EVALUACION FINAL.

De las 5 etapas que conforman la práctica, la 4a. es la que corresponde a la Evaluación Final, es la etapa en la que habiéndose concluido la intervención:

I.- Se aplican los instrumentos que previamente se han determinado (en la etapa de programación) para realizar dicha evaluación.

II.- Se organizan, procesan y representan los datos obtenidos tanto en la evaluación diagnóstica, como en la formativa y sumaria a fin de que se perciba de manera sintética y clara el avance logrado por el sujeto a lo largo de la práctica.

III.- Se interpretan los resultados obtenidos, es decir, se traducen en términos que indiquen si hubo o no avance en el desempeño del sujeto como consecuencia del programa aplicado.

A continuación se describen las fases:

I.- FASE: APLICACION DE INSTRUMENTOS.

En el capítulo de programación se han explicado ya los mecanismos para la selección, diseño y/o adaptación de los instrumentos a utilizar en la evaluación final, así como las estrategias a seguir en ésta.

Es importante hacer notar que la realización de la evaluación final no implica necesariamente que se haya concluido la total aplicación del tratamiento tal y como éste había sido planeado originalmente; puede darse el caso de que no se terminen de aplicar to-

das las fases, por limitaciones de tiempo o por otras razones,

En cualquier caso, es absolutamente imprescindible que la evaluación final se lleve a cabo.

A continuación se mencionan una serie de lineamientos para que el procedimiento de aplicación de los instrumentos sea adecuado y por lo tanto la evaluación final, tenga más probabilidades de ser exitosa:

- Tome en cuenta que el conocimiento y manejo solvente de los instrumentos de evaluación, es requisito para que ésta se realice de manera óptima; es importante pues, que dichos instrumentos se estudien y revisen anticipadamente a su aplicación.

- Puede suceder que en el momento en que usted vaya a realizar la evaluación final, el sujeto se muestre indispuesto, es decir, poco cooperativo, inquieto o decaído; en tal caso, es preferible realizar la evaluación otro día o en otro momento, pues esta situación irregular alteraría los resultados.

- Procure que las condiciones en las que se realice la evaluación sean las más adecuadas posible. Se han descrito ya en el capítulo 2 (programación) un conjunto de lineamientos que pueden servirle en la selección del lugar más adecuado para la realización de la evaluación final; aunque el lugar escogido sea el idóneo pueden presentarse, sin embargo, eventualidades que interfieren con esta labor: estímulos distractores de cualquier tipo (ruido, voces cercanas, movimiento excesivo próximo al sujeto, etc.) insuficiente iluminación, presencia de personas desconocidas, etc. En este caso es preferible, posponer la evaluación final hasta que ésta pueda realizarse en condiciones óptimas.

- Proporcione instrucciones claras; si el sujeto da muestras de no haber entendido, repítalas nuevamente o, en el caso de que ésto sea válido, explíquelas de manera diferente.

- No olvide que en esta situación -de evaluación- no se debe dar retroalimentación al sujeto sobre sus aciertos o errores.

- En caso de ser necesario, tome registros tanto de la conducta del sujeto, como del tiempo y sucesos que ocurran durante la sesión.

- Procure no cansar al sujeto, trate de realizar la evaluación al ritmo de éste y no lo presione a completarla en una sesión pues los resultados obtenidos no serían muy confiables.

- Recuerde que los instrumentos que emplee en esta evaluación -la final- tienen que ser los mismos o paralelos a los instrumentos empleados en la evaluación específica (del diagnóstico).

II.- FASE: ORGANIZACION, PROCESAMIENTO Y REPRESENTACION DE DATOS.

Si usted ha realizado los 3 tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumaria) y además dispone de registros de cada una de las sesiones, seguramente al llegar a esta fase, contará con tal cantidad de datos, que resultará difícil presentar la información. Por esto, los datos deben ser resumidos de tal forma que sean informativos. Para tal fin es conveniente que:

A.- Organice los datos.

B.- Transforme o procese los datos, cuando así lo crea necesario.

C.- Integre y represente los datos de tal forma que den cuenta de la efectividad y desarrollo del programa aplicado.

A continuación se describen cada una de estas tareas.

A.- ORGANIZACION DE DATOS.

Si se pretende dar a conocer como se desarrolló el programa, cuales fueron los cambios que se dieron, es conveniente que primero organice los datos de acuerdo a:

1) Las 3 etapas en las que los pudo haber obtenido (es decir,

agrupe los datos obtenidos durante la etapa de diagnóstico, en la intervención y en la evaluación final).

2) Las áreas, subáreas, habilidades o conductas que haya abordado (es decir, agrupe los datos que pertenezcan a una misma área o problema abordado).

Una vez que haya organizado sus datos de acuerdo a los dos puntos anteriores, proceda a transformar los datos "crudos", cuando lo considere necesario.

B.- PROCESAMIENTO DE DATOS.

En ocasiones conviene transformar o procesar los datos numéricos obtenidos, en la aplicación de los instrumentos de evaluación o registros a expresiones diferentes que faciliten su comprensión.

Las dos formas de procesamiento de datos numéricos más útiles en el contexto de estas prácticas son : 1) los porcentajes y 2) la media o promedio.

1) Porcentaje. - Cuando se pretende comunicar en forma directa qué parte dentro de una totalidad representa cada puntaje obtenido, el uso del porcentaje se justifica. Así por ejemplo, del entrenamiento a un niño hipoacúsico en la enseñanza de la lectura la biofacial se obtuvieron los siguientes datos (presentados aquí en forma abreviada).

Los puntajes crudos obtenidos en cada una de las sesiones fueron los siguientes:

SESIONES	NUMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS.
1	10
2	10
3	18
4	25
5	28
6	35
7	32

Para tener una idea más clara de cuantas respuestas correctas daba el sujeto con respecto al número de ensayos presentados en cada sesión, se transformaron éstas a porcentajes, ya que de esta manera permite averiguar, que fragmento del total de ensayos el sujeto realizaba correctamente. Suponiendo que en cada sesión el número de ensayos por sesión fuera de 40, tomando los datos de la tabla anterior y aplicando la fórmula para obtener porcentaje (%), los resultados quedarían de la siguiente manera:

SESIONES	NUMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS.	APLICANDO LA FORMULA PARA OBTENER % SE TIENE
1	10	25 %
2	10	25 %
3	18	45 %
4	25	62 %
5	28	70 %
6	35	87 %
7	32	80 %

2) Media o Promedio.— Aunque su uso no es tan extendido en el contexto de las prácticas como el del porcentaje, hay casos en que es plenamente justificado: cuando se cuenta con un gran número de sesiones y de datos, es preferible seleccionar los más representativos en cada fase u obtener un promedio por fase o por cada determinado número de sesiones, lo que permite tener varios puntajes de cada fase o sesión.

En términos generales, la media o promedio es la mejor forma de expresar con un solo dato (es decir, en forma muy simplificada), un grupo completo de puntajes. La media o promedio sólo puede obtenerse a partir de datos en un nivel de medición intervalar.

El empleo del promedio procedería en el caso del ejemplo de "enuresis nocturna" presentado en el capítulo de programación (ver pág. ²⁹⁴244) de la siguiente manera: los datos obtenidos con respecto a la demora de micción de orina por cada día serían muchos y variados, por lo que se obtendría un promedio de los diferentes lapsos de retención de orina por día, es decir, la niña en un día logró demorar la micción 16 seg. como promedio, ya que la primera ocasión demoró 10 seg.; la 2da. 8 seg.; la 3a. 12 seg.; la 4a. 20 seg. y la 5a. 30 seg.

Como puede verse un solo dato entonces, representa un conjunto de datos.

De manera general, se sugiere utilizar medias o promedios cuando un grupo de puntajes es demasiado vasto como para que se incluyan completos en la sección de resultados, o cuando se quiera comparar en forma sencilla, varios grupos de puntajes entre sí (comparando sus respectivos promedios para ello).

Retomando el ejemplo anterior, en la sección de resultados se presentará el promedio de demora de micción por cada día o fase del programa.

Cuando se quiera utilizar promedio es necesario tomar en

cuenta que éstos, en ocasiones pueden ocultar información, el uso del promedio dependerá del objetivo que se persiga al presentar los resultados.

No debe perderse de vista que el uso de estas dos formas de procesamiento de datos no es obligatoria o útil en todos los casos: en muchas ocasiones conviene representar los datos tal y como estos fueron obtenidos, sin transformarlos o procesarlos previamente. Por ejemplo, si se desea hacer notar en la sección de resultados cuantas letras aprendió el sujeto en cada semana y cuáles fueron éstas, los datos se dejarían sin transformar (la 1.ª semana aprendió 2 letras, S y T; 2ª. semana P y M, etc.) puesto que esta forma serviría mejor para sus propósitos.

C.- INTEGRACION Y REPRESENTACION DE DATOS.

Suele ser conveniente para la exposición de los resultados obtenidos utilizar algunos medios de representación visual que nos permitan presentar en forma abreviada y comprensible un conjunto de datos integrados; estas formas de representación ayudan al lector a visualizar de manera directa e integrada el conjunto de los principales resultados obtenidos, especialmente aquellos relativos a la eficiencia del programa aplicado.

Los principales medios de representación visual que resultan útiles en la práctica de educación especial son las tablas y las gráficas. A continuación se explican las condiciones en que es conveniente utilizar cada uno de estos medios, así como los mecanismos para su elaboración. Es importante destacar de antemano, solamente, el hecho de que nunca ha de presentarse la misma información en una tabla y en una gráfica, ya que esto supone una innecesaria duplicación de esfuerzos.

1) TABLAS.

Esta técnica consiste en el arreglo de los datos en columnas y renglones con el fin de resumirlos y presentarlos en forma

conjunta.

Su uso se recomienda en los siguientes casos:

a) Cuando hay que representar un gran número de variables que hagan complicada su interpretación en una gráfica.

b) Cuando las variables no presenten una relación funcional, aunque su número sea reducido.

FORMA DE ELABORACION.

- Al construirse una tabla se debe determinar primero qué es lo que se va a mostrar, es decir, cuales son los puntos que se quiere sean vistos en la tabla.

- Enseguida se debe considerar la cuestión de cual es la forma más económica para que estos puntos tengan significado.

- Las tablas deben tener un título general, el cual ha de contener información suficiente para saber a que se refiere la tabla, sin tener que consultar ésta directamente.

- La tabla ha de tener encabezados tanto en las columnas como en los renglones.

- Las tablas deben numerarse consecutivamente.

Ejemplo:

Sujetos	Marilú			Gabriel		
	SUBAREAS SELECCIONADAS	EVALUACION DIAGNOSTICA % DE RESPUESTAS CORRECTAS	EVALUACION FINAL % DE RESPUESTAS CORRECTAS	SUBAREAS SELECCIONADAS	EVALUACION DIAGNOSTICA % DE RESPUESTAS CORRECTAS	EVALUACION FINAL % DE RESPUESTAS CORRECTAS
1. Esquema corporal.		100		✓	80	100
2. Discriminación Der. Izq.		85		✓	65	95
3. Discriminación auditiva.		90			85	
4. Memoria.	✓	80	90	✓	70	90
5. Visomotora fina.	✓	80	100	✓	65	90
6. Ubicación espacio-tiempo.	✓	60	88	✓	57	85
7. Utilidad de los conceptos.	✓	78	100	✓	52	90
8. Pre-escritura.	✓	65	90		40	
9. Pre-aritmética.	✓	60	80			

Tabla 2.1. Evaluación diagnóstica y final de precurrentes para la lecto-escritura.

Como puede verse, esta tabla permite apreciar en forma global y directa todas las subáreas que fueron evaluadas así como aquellas en que se realizó un tratamiento, del mismo modo se puede observar los porcentajes o puntajes obtenidos en cada una de las subáreas en la evaluación final.

2) GRAFICAS.

Se recomienda usarlas cuando el número de variables a representar sea reducido y supongan alguna relación funcional entre éstas.

FORMA DE ELABORACION.

- Una gráfica se construye sobre dos ejes, el horizontal (abscisa) y el vertical (ordenada). Por lo general en la línea horizontal se representan las unidades de tiempo (semanas, días, sesiones, horas, minutos, etc.), en la línea vertical se gráfica el número, porcentaje de respuestas (porcentaje correcto, porcentaje de intervalo, número de respuestas correctas, etc.).

- Toda gráfica debe ir rotulada tanto en su línea horizontal como en la vertical.

- Cada gráfica debe titularse; el título debe ser conciso pero informativo, lo suficiente como para que el lector entienda que se está presentando sin consultar la gráfica directamente.

- Cuando en una misma gráfica se presentan dos o más fases, es necesario dividir cada una de éstas con una línea paralela al eje de las "y". Evite unir los puntos entre cada una de las fases.

- Deben marcarse claramente los puntos que representan los valores o puntajes obtenidos.

- Las gráficas deben numerarse consecutivamente.

Se pueden distinguir dos tipos de gráficas que pueden resultar útiles: a) gráfica poligonal; b) gráfica de barras o histograma.

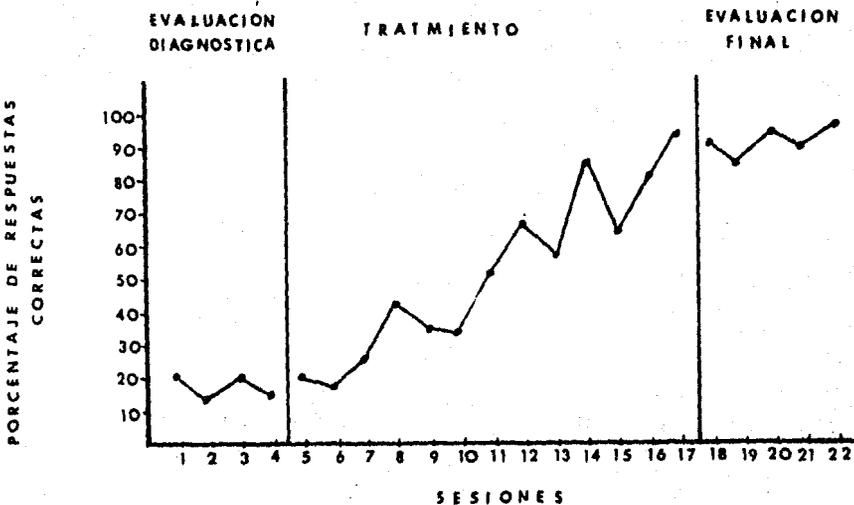
a) GRAFICA POLIGONAL. Es aquella en la que los puntos graficados se unen mediante una línea continua, y suele usarse cuando los valores de la variable representada en la línea horizontal es-

en un nivel de medición ordinal, de razón o de intervalo.

La gráfica poligonal puede ser simple o acumulativa.

La Gráfica Poligonal Simple. Es aquella en la que cada punto graficado representa el número o porcentaje obtenido en cada uno de los intervalos presentados en el eje horizontal. Así, los valores para cada intervalo no se suman al siguiente, y la gráfica puede presentar una línea ascendente, descendente o quebrada. Por sus características se deduce que es conveniente utilizar la gráfica poligonal simple, cuando se pretende acentuar las diferencias entre intervalos y la relación funcional entre las variables del eje horizontal y el eje vertical.

Ejemplo:

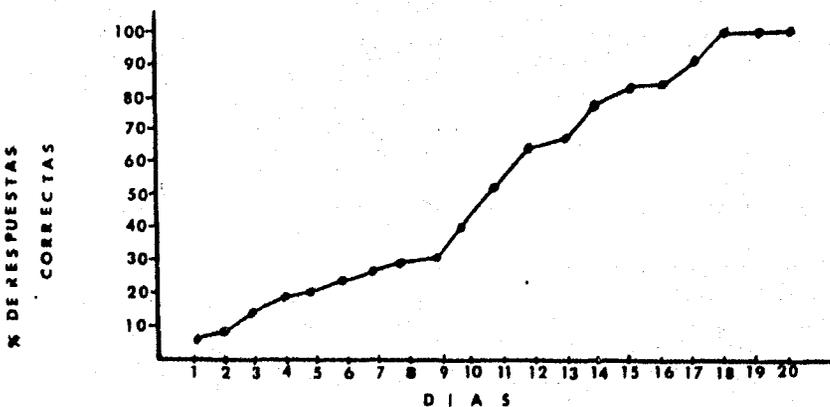


Gráfica 2. Porcentaje de actividades presentadas por el sujeto en las tres fases: evaluación diagnóstica, tratamiento y evaluación final.

Como se puede apreciar la línea graficada presenta ascensos y descensos, pero en general se advierte una marcada tendencia al incremento en el porcentaje de actividades presentadas por el sujeto en cada sesión conforme éstas transcurren (puede notarse ahí la relación funcional entre las variables).

La Gráfica Poligonal Acumulativa. Es aquella en la que el resultado de cada intervalo (v. gr. el resultado de cada sesión), se le van sumando los resultados obtenidos del intervalo anterior, la idea fundamental de este tipo de gráfica es la de proporcionar una perspectiva de la continuidad en el avance de un programa. La línea graficada es siempre ascendente u horizontal y cuanto más vertical sea, mayor es la velocidad de avance en el programa. Es importante hacer mención en el título que se trata de una gráfica acumulativa, cuando este sea el caso.

Ejemplo:



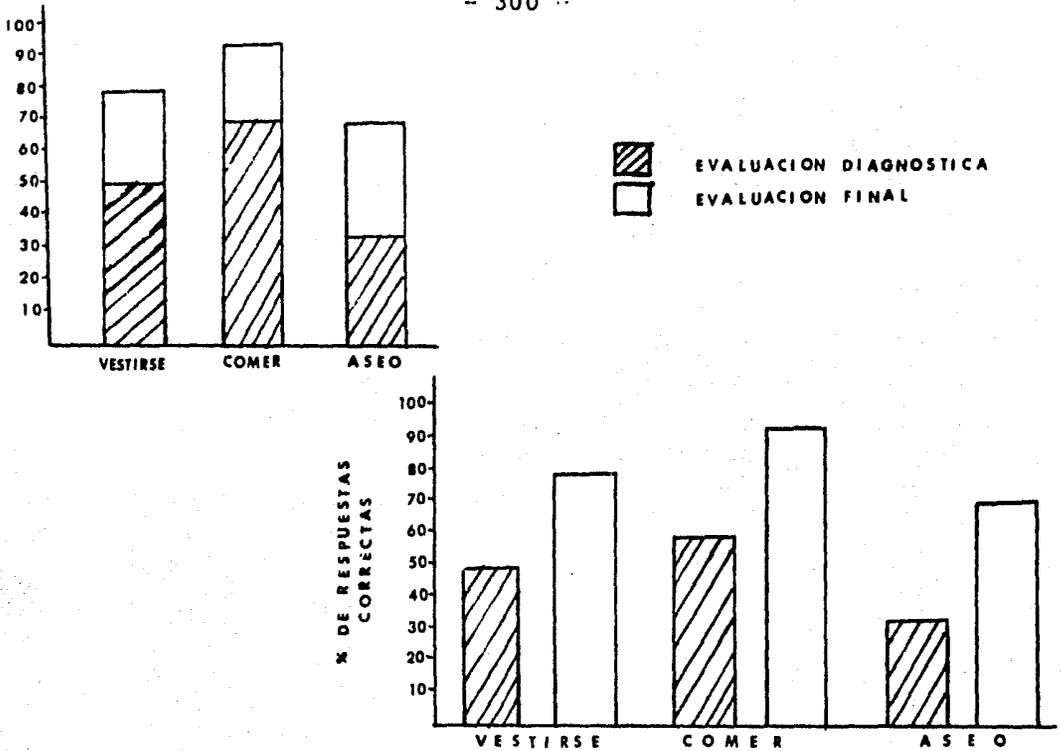
Gráfica 3. Porcentaje acumulativo en el entrenamiento de lectura labiofacial.

Esta gráfica nos muestra como se va incrementando la curva de aprendizaje en la adquisición de la lectura labiofacial en el transcurso de los días, se puede observar también que hay ocasiones en que la curva se mantiene pero no desciende, esto es debido a que el porcentaje de respuesta se va acumulando.

b) GRAFICA DE BARRAS O HISTOGRAMA. Es aquella en la que ca da conducta y/o habilidad graficada corresponde a una columna o barra. Se sugiere este tipo de gráfica cuando el nivel de medición de la variable representada en el eje horizontal nominal. Las barras deben estar separadas para evitar continuidad entre las categorías, y el dato del eje horizontal correspondiente a ca da barra, debe estar ubicado al pie y al centro de la misma. Como es de suponer a mayor altura de la barra, mayor será la frecuencia o porcentaje que en el eje vertical le corresponda.

Para fines comparativos, en la gráfica de barras o histograma, se pueden yuxtaponer dos barras haciéndolas claramente distinguibles una de la otra, cuando se quiera demostrar, por ejemplo, puntajes obtenidos en la evaluación diagnóstica y en la evaluación final. Otra alternativa es la de emplear barras o columnas contiguas. A continuación se presentan ejemplos de cada una de las opciones.

En términos generales para la elaboración de este tipo de gráficas, proceda observando los lineamientos presentados para la gráfica poligonal.



Gráfica 3. Porcentaje de respuestas obtenidas en las habilidades de autocuidado en las Evaluaciones Diagnóstica y Final.

Hay que hacer notar que cada una de las actividades representadas en el eje horizontal es un valor nominal de la variable "habilidades de autocuidado" y que las columnas están separadas entre sí.

Por último cabe señalar que en las ocasiones en que no se cuente con suficientes datos, es decir, que los datos que haya obtenido sean escasos para ser vaciados en cualquiera de las dos formas visuales de representación de datos, o que dichos datos sean de tipo cualitativo, la forma de presentarlos será en prosa, incluyendo muestras de productos en la sección de anexos, por ejemplo:

"Los resultados obtenidos en el área de coordinación motora fina, en las actividades de recortado, coloreado y ensartado fueron las siguientes: durante la evaluación diagnóstica se pudo observar que en la actividad de:

- a) Colorear, el niño se salía del contorno del dibujo con mucha frecuencia y sin ninguna uniformidad en el trazo de las líneas. Al término del programa el niño no se sa le del contorno del dibujo y sus trazos son uniformes, este se puede observar al comparar los anexos A y B.
- b) Recortar, esta actividad no se presentaba ya que el niño no podía tomar las tijeras correctamente. Al término del programa el niño puede recortar cualquier tipo de línea (recta, curva y mixta) sin salirse del contorno, esta actividad se muestra en el anexo C y D.
- c) Ensartar, el movimiento de pinza que se requiere para este tipo de actividad, al niño le costaba mucho trabajo realizarlo por lo que sus movimientos eran muy torpes. Al término del programa, el niño presenta el movimiento de pinza con precisión, ensartando cualquier tipo de ob jetos por pequeños que estos sean, por ejemplo, inserta pijas en un tablero, hace collares de sopa, etc.

Como se puede dar cuenta es importante apoyar este tipo de presentación de resultados haciendo referencia a los productos per manentes obtenidos; antes, durante y después de la intervención. Con el fin de que los resultados sean lo más objetivos posible.

Resumiendo, son 3 los factores que determinan la forma en que se procesan, integran y representan los datos:

- 1.- Cantidad de datos obtenidos.
- 2.- Tipo de datos.
- 3.- Lo que se pretende comunicar en la exposición de resultados.

Partiendo de la consideración fundamental, de qué es lo que

quiere decir en la sección de resultados y atendiendo al tipo, can tidad y cualidad de los datos, determinará usted la configuración y contenido de ésta. (el producto obtenido de esta fase se presenta en la sección de "resultados" del informe técnico).

III. FASE: INTERPRETACION DE RESULTADOS.

Una vez que usted ya cuenta con los datos organizados, procesados y representados en tablas y/o gráficas o bien descritos en prosa, en esta fase, se procede a interpretar los resultados, esto es, se hace un análisis del porque se obtuvieron esos resultados (que le indica los datos obtenidos en cada fase), si fueron los que usted esperaba de acuerdo a los objetivos planteados, cuales fueron los eventos que facilitaron o impidieron el logro de éstos, que relaciones puede establecer entre sus resultados y los obtenidos en trabajos similares, así como el marco teórico en que ubica su programa de intervención y por último analice si la forma en que los presenta proporcionan información clara y explícita del trabajo realizado.

Este análisis le facilitará elaborar la sección de "discu-sión" en el informe técnico (siguiente etapa), es en esta sección donde se describen los puntos antes señalados de manera pormenorizada.

PREGUNTAS DE ESTUDIO.

- 1.- Explique brevemente en qué consisten las 2 fases de la evaluación final.
- 2.- Mencione por lo menos 5 de las sugerencias que se proporcionan para realizar la evaluación final.
- 3.- Explique con base a que criterios se organizan los datos y las ventajas que esto representa.
- 4.- Explique a través de un ejemplo en que casos es más conveniente usar el porcentaje como forma de procesar los datos.
- 5.- Explique a través de un ejemplo en que casos es más conveniente usar la media o promedio.
- 6.- Explique en que consiste la integración y representación de datos.
- 7.- Mencione en que casos es conveniente usar las tablas como forma de representación de datos.
- 8.- Explique que es una gráfica poligonal simple y proporcione un ejemplo.
- 9.- Explique en que consiste la gráfica poligonal acumulativa y proporcione un ejemplo.
- 10.- Explique en que casos se emplea la gráfica de barras o histograma y proporcione un ejemplo.

Si usted no pudo contestar una o varias de las preguntas o tuvo alguna duda, revise nuevamente el capítulo y/o consulte la bibliografía que a continuación se presenta.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Cantú Villarreal, P' Síntesis de matemáticas, México, ed. Trillas, 1969.
- 2.- Castro L. Diseño experimental sin estadística, México, Ed. Trillas, 1976.
- 3.- Garza Mercado, A. Manual de técnicas de investigación, ed. El Colegio de México, 1972.
- 4.- Levin, J. Fundamentos de estadística en la investigación social, Buenos Aires, ed. Harla, 1979.
- 5.- Pardinas, F. Metodología y Técnicas de investigación en ciencias sociales, México, ed. Siglo Veintiuno, 1981.

Una vez que ha estudiado cuidadosamente el capítulo y resuelto todas sus dudas, proceda a realizar las actividades correspondientes a esta etapa. Concluidas éstas, usted ya puede comenzar a elaborar su informe, el cual corresponde a la siguiente y última etapa (comunicación).

CAPITULO V

ETAPA DE COMUNICACION

ETAPA DE COMUNICACION
(INFORME TECNICO)

OBJETIVO GENERAL:

Al término de la lectura de este capítulo y con la asesoría del instructor, el alumno elaborará el informe técnico.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Con base en la información del texto, el alumno:

- 1) Mencionará las funciones que cumple el informe técnico.
- 2) Explicará con sus propias palabras las 5 características que debe presentar un informe técnico.
- 3) Explicará correctamente la función de cada uno de los componentes del informe técnico.
- 4) Mencionará brevemente cuando menos 4 de las recomendaciones generales que se sugieren para la elaboración del informe técnico.
- 5) Elaborará correctamente cada uno de los componentes de su informe técnico.

La responsabilidad del profesionista que interviene en la solución de un problema, no termina al evaluar la efectividad del programa desarrollado; tiene la obligación adicional de comunicar, tanto a los participantes del cambio (sujetos, familiares, maestros, etc.), como a la comunidad de especialistas, los resultados obtenidos. Dicha comunicación se realiza, por lo general, a través de un informe escrito.

Es evidente que el informe que se entrega a un padre de familia, tiene que ser distinto del que se le entrega a un psicólogo, por ejemplo, tanto en el formato como en los términos utilizados, ya que lo importante para un padre de familia, seguramente, son los resultados que se obtuvieron y no la forma en que se llegó a éstos, en tanto que para el psicólogo o cualquier otro especialista, es importante conocer tanto los resultados que se obtuvieron como la forma en que se realizó el programa. Por tanto, el informe debe realizarse tomando en consideración el lector al que va dirigido.

En el contexto de las prácticas de Educación Especial se elaboran, por lo general, dos tipos de informes: uno para la institución donde se realizaron las prácticas, y otro para la comunidad universitaria. En este manual no se expondrá el primer tipo de informe, ya que éste ha de ajustarse a las características específicas de cada centro. A continuación se describe la forma de elaborar el informe técnico, que es el que está dirigido a la comunidad de especialistas.

Un informe técnico es el documento en el que el autor del programa aplicado, explica claramente el problema al que se enfrentó, describe el marco teórico en el que se sustenta su trabajo, las actividades realizadas, los materiales empleados y los resultados obtenidos.

Con el fin de unificar el estilo en el que se presentan los informes técnicos o formales -nombre con el que también se le

conoce-, la Asociación Psicológica Americana (APA), ha formulado una serie de normas que son utilizadas en la mayoría de las revistas especializadas en psicología. Estas normas se refieren tanto al formato, como a las características y componentes que debe presentar el informe.

Las ventajas de seguir este estilo es que es de uso generalizado, lo que posibilita la comunicación entre especialistas y hace más fácil la consulta de trabajos científicos.

FUNCIONES.

Las funciones que cumple un informe técnico son:

- a) Posibilita la replicación de las estrategias de inter--vención al confrontarse problemas similares al que se trató.
- b) Permite el perfeccionamiento y el incremento del acervo de estrategias de intervención comprobadamente efectivas.
- c) Participa a las personas interesadas, la forma en que se llevó a cabo el programa, así como los resultados obtenidos.
- d) Deja constancia de un trabajo realizado.

CARACTERISTICAS GENERALES.

Para cumplir con las funciones antes mencionadas, el informe debe ser:

- a) COMPLETO. En el informe deberán describirse todas y cada uno de los aspectos relevantes del trabajo realizado.
- b) OBJETIVO. El contenido en los diferentes componentes del informe técnico deberá presentarse libre de toda afectación emotiva.
- c) COMPRESIBLE. En la elaboración del informe debe procurarse una redacción directa, accesible, impersonal y en tiempo pasado. Es importante, asimismo, evitar la utilización abrumadora

de términos técnicos: éstos deberán ser incluidos sólo en los casos en que sea necesario hacerlo, y, cuando se crea que su significado no sea claro para el lector, deberán ser definidos y explicados.

d) NO REDUNDANTE. Las redundancias o repeticiones innecesarias deberán ser evitadas, ya que hacen más largo y denso el informe sin aportar información original.

COMPONENTES DEL INFORME.

Las secciones que debe presentar el informe técnico son las siguientes:

1. Encabezado
 - 1.1 título
 - 1.2 nombre del autor
 - 1.3 afiliación institucional
 - 1.4 lugar y fecha
2. Resumen
3. Introducción
4. Método
 - 4.1 sujeto(s)
 - 4.2 escenario
 - 4.3 materiales
 - 4.4 procedimiento
5. Resultados
6. Discusión
7. Bibliografía
8. Apéndice.

A continuación, se describen cada uno de estos componentes, así como un ejemplo y un seudoejemplo de ellos, para su mejor com

prensión.

1.- ENCABEZADO.

El encabezado consta de 4 partes importantes, las cuales constituyen los datos de presentación del informe técnico, y se describen a continuación:

1.1 TITULO. El título deberá indicar exactamente el tema del trabajo realizado.

El título reviste gran importancia, porque a través de éste puede ubicarse y localizarse el trabajo en el área temática que le corresponda (esto sucede principalmente cuando el autor no es muy conocido). Procure, pues, hacerlo tan claro e informativo, que señale de manera precisa, la naturaleza del trabajo que se es tá dando a conocer.

Para elaborar el título, elija términos tan específicos co mo lo permita el contenido, haciendo mención de las estrategias (técnicas y/o procedimientos) empleadas, la finalidad de la inter vención y el tipo de sujetos a quienes se aplicó el programa. Esto no significa que cada uno de los puntos incluidos en el informe tenga que ser especificado en el título, ya que éste debe ser corto y conciso.

En la medida de lo posible, el título deberá quedar confor mado en una sola oración y evitar frases introductorias tales como: "Un estudio sobre...", "Contribuciones a"..., etc., ya que és to queda sobreentendido.

El título deberá ser único, a fin de que distinga el traba jo de entre otros semejantes. Trate de ser original en la elabora ción del suyo.

1.2 NOMBRE DEL AUTOR. En cada trabajo, se debe señalar el nombre del autor o autores que lo llevaron a cabo.

El nombre debe estar completo, incluyendo nombre de pila y apellidos.

Solamente quienes hayan compartido la responsabilidad en la realización del trabajo, recibirán los créditos como autores. En el caso de que el trabajo haya sido desarrollado por dos o más personas, el orden se designará de acuerdo a la contribución de cada uno de ellos, o bien, de acuerdo a un orden alfabético.

1.3 AFILIACION INSTITUCIONAL. En el encabezado debe también hacerse referencia a la institución donde se realizó el trabajo.

En el contexto de las prácticas de educación especial, la afiliación institucional debe corresponder al centro donde realizó las prácticas, y a la Facultad de Psicología de la UNAM, por estar usted adscrito como estudiante en dicha institución.

1.4 Por último se anota el lugar (localidad) y fecha en que se realizó el trabajo.

Lineamientos para la presentación del encabezado:

- El encabezado se presenta en la parte superior y al centro de la primera hoja del informe, en la misma hoja en que posteriormente se presentará el resumen, y de haber espacio, la introducción.

- El título debe escribirse con letras mayúsculas.

- Del resto del encabezado, sólo las iniciales del nombre del autor, de las instituciones y de la localidad, deberán escribirse con mayúsculas.

- En el renglón siguiente al título, se presenta el nombre del autor; en caso de que sean más de 2 los autores, los nombres se escriben en línea, separados por coma.

- El nombre de la institución se escribe dos renglones aba

jo del autor (es).

- En el siguiente renglón, el lugar y la fecha.

- No deben rotularse las partes del encabezado (ver pseudo-ejemplo).

Ejemplos del encabezado:

- * ELIMINACION DE CONDUCTAS AUTOESTIMULATORIAS EN UN NIÑO INVIDENTE, MEDIANTE EL PROCEDIMIENTO DE SOBRECORRECCION Y REFORZAMIENTO POSITIVO.

Leticia Gómez Picazo.

Instituto Nacional para Niños Ciegos y Débiles Visuales
Facultad de Psicología, UNAM.

México, 1979.

- * PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA PARA NIÑOS DESNUTRIDOS.
Mónica Zeevaert Wolff, Marcela Delgadillo López, Patricia Espíndola.

Centro Infantil de Rehabilitación Nutricional.
Facultad de Psicología, UNAM.

México, 1981.

- * IMPLEMENTACION DE REPERTORIOS BASICOS EN UN NIÑO CON RASGOS AUTISTAS.

Rosaura Zaldivar Gómez

Centro de Educación Diferencial "Dr. José de
Jesús González".

Facultad de Psicología, UNAM.

México, Septiembre, 1984.

A continuación se presentan seudoejemplos de encabezados, en donde se ilustran diversos errores que usted debe evitar cometer en la elaboración de esta parte del informe.

Seudoejemplos del encabezado:

*

TITULO: CONSISTENCIA EN LA REALIZACION DE LAS OPERACIONES FUNDAMENTALES.

AFILIACION INSTITUCIONAL: FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM.
Clínica de la Conducta, Coyoacán.

NOMBRE PRACTICANTE: LUIS GOMEZ RODRIGUEZ.

NOMBRE INSTRUCTOR: SALVADOR MENDEZ.

FECHA: México Septiembre 1980.

Los errores que este encabezado presenta son los siguientes:

- se rotulan los componentes del encabezado.
- las partes del encabezado se encuentran en desorden.
- menciona datos innecesarios (nombre del instructor).

- el título es confuso, pues la palabra "consistencia" no se sabe a qué se refiere, y es incompleto, pues no hace referencia a la población con que se trabajó.

* Eliminación de Conductas Autoestimulatorias, Establecimiento de Repertorios de Autocuidado (vestirse, lavarse, comer), y Conductas Pre-Académicas.

LOURDES FLORES.

Prácticas de Educación Especial.

Los errores en que incurre el encabezado anterior, son los siguientes:

- se omiten datos (afiliación institucional, lugar y fecha).
- menciona datos innecesarios (tipo de prácticas).
- el título es muy extenso, está mal redactado, y no hace referencia a la población tratada.

2. RESUMEN.

El resumen es una síntesis de los datos más relevantes contenidos en el informe. Su función es la de proporcionar al lector una visión general del trabajo realizado, y para ello deberá contener información suficiente.

El resumen deberá presentar una descripción sintetizada y coherente de:

a) el problema, b) los procedimientos (técnicas empleadas), c) los resultados y d) las conclusiones, presentando de estos puntos sólo los aspectos más relevantes.

No obstante que el resumen debe presentarse en la primera página del informe, es preferible que lo elabore una vez que haya terminado la redacción de todas las secciones que conforman a este último.

Lineamientos para la presentación del resumen.

- El resumen se presenta en la primera página del informe, inmediatamente después del encabezado.

- Debe subtitularse, y este subtítulo deberá escribirse centrado en la parte superior de la hoja, y solamente con la inicial mayúscula.

- Deberá escribirse a renglón seguido (un espacio), y dejando márgenes amplios a cada lado (4 cms. aproximadamente).

- Deberá escribirse en forma de párrafo único.

Ejemplo de resumen:

Se describen los procedimientos empleados para decrementar las conductas autoestimulatorias, en un niño ciego de 8 años de edad, con retraso en el desarrollo. Se combinaron 2 procedimientos aplicándolos en forma simultánea: la sobrecorrección y el reforzamiento de conductas incompatibles. Las conductas que en este caso, se consideraron incompatibles con las conductas autoestimulatorias, fueron 7 actividades del área de coordinación motora fina. Se proporcionó entrenamiento a la madre en el manejo de los procedimientos. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, ya que se logró decrementar en un 80% las conductas autoestimulatorias, y se desarrollaron 5 de las 7 actividades motoras propuestas. Una vez más, se comprueba que para que estos programas sean efectivos, se requiere de la participación de los padres de los sujetos involucrados.

Con frecuencia se encuentran resúmenes que presentan alguno o varios de los siguientes errores:

. Resúmenes extensos, son aquellos en los que se hace una descripción tan detallada, que resulta innecesario leer el contenido del informe.

. Resúmenes incompletos, son aquellos en los que se describe solamente uno o dos de los componentes que se han señalado como necesarios, lo cual impide que la información sea completa.

. Resúmenes inestructurados, son aquellos en los que se mencionan los 4 componentes, pero sin ninguna relación entre ellos. Se describen como 4 partes independientes y no como partes de un todo.

. Resúmenes mal redactados, son aquellos que, a pesar de que

presentan los 4 componentes antes citados, éstos se encuentran mal redactados impidiendo la claridad de la información presentada.

En el siguiente seudoejemplo se pueden apreciar algunos de los errores antes mencionados; ¿puede usted identificarlos?

Seudoejemplo de resumen:

El presente trabajo se realizó con una niña invidente de 9 años de edad, la cual fue remitida por el Instituto para niños ciegos y débiles visuales, debido a que presentaba severos problemas de aprendizaje, por lo que ya había repetido el primer grado. En el diagnóstico realizado se encontró que las principales deficiencias se presentaban en el área de atención (memoria auditiva), escritura en sistema Braille y Aritmética. Los errores más comunes consistieron en omisiones, sustituciones de letras y palabras, e inadecuada ejecución de operaciones aritméticas.

Se trabajó de manera simultánea en las 3 áreas. Para el área de escritura, se trabajó con una "economía de fichas", donde a la niña se le requería escribir letras, palabras y oraciones, sin error de omisión o unión de palabras, para poder obtener una ficha; por cada 15 fichas, la niña recibía un premio. En cuanto al área de aritmética, se trabajó en ejercicios donde la niña manipulaba objetos con el fin de establecer los conceptos de unidad y decena, hecho lo cual, se le enseñó a realizar ejercicios de adición simple en su caja de aritmética.

En este resumen, pueden apreciarse los siguientes errores:

- se omite el título.
- no se respeta el formato establecido para los resúmenes (ni en espacios -debe ser a renglón seguido-, ni en márgenes, ni el párrafo).
- faltan datos sobre conclusiones, y los resultados.
- la información es incompleta en algunos puntos (v. gr.: se

omite información del trabajo realizado en el área de atención) y en ocasiones se presenta en desorden.

- presenta información irrelevante (datos del diagnóstico).

3. INTRODUCCION.

La introducción de un informe describe la problemática abordada, los propósitos que se persiguieron con la intervención y la justificación de ésta; proporciona los antecedentes que permiten ubicar el trabajo realizado dentro de un marco teórico determinado, así como confrontarlo con trabajos similares.

Con fines de organización, y para facilitar la exposición de este apartado, se recomienda que se desarrollen los siguientes puntos:

a) Planteamiento del problema. Describa el problema en función del cual decidió intervenir: mencione la problemática del sujeto, haciendo referencia a los datos obtenidos en el diagnóstico.

b) Propósito de la intervención. Especifique los propósitos del programa y el porqué de éstos, exponiendo cuales fueron las razones por las que decidió establecerlos.

c) Antecedentes. Cite y describa precisa y claramente, los trabajos de otros autores que tengan relación directa tanto con el problema tratado, como con las técnicas y procedimientos empleados para la atención de éste. Este aspecto está en relación directa con el punto de vista del autor, es decir, con el enfoque que éste le haya dado al trabajo realizado.

El orden en el que el autor desarrolle estos puntos es arbitrario: algunos empiezan la introducción especificando los propósitos del trabajo, otros lo hacen con el planteamiento del problema, etc. De cualquier modo, el orden que usted elija será aquel que permita mayor claridad en la exposición.

Dado que la función de la introducción es contextualizar, o per

mitir la ubicación del lector acerca del trabajo realizado, ésta no debe ser demasiado extensa, ya que se corre el riesgo de presentar información irrelevante.

Es de fundamental importancia que todos aquellos párrafos cuya información haya sido tomada directa o indirectamente de otras fuentes bibliográficas o documentales, vayan acompañados de las citas correspondientes, es decir, de la nota en la que se especifica el nombre del autor de la información que se proporciona, y el texto o documento del que ésta proviene. Las citas deben ser precisas y completas, esto es, cada cita debe contener todos los datos necesarios para su identificación y localización. Es necesario poner especial atención a la correcta escritura de los nombres propios y a la grafía de las palabras en otros idiomas. Existen varias formas de señalar las citas, y no es motivo de este manual desarrollar este tema. Si existiera alguna duda al respecto, puede usted consultar la bibliografía que sobre el tema existe.

Lineamientos para la presentación de la introducción:

- Debe presentarse sin subtítulo.
- Se presenta enseguida del resumen, esto es, si en la primera página hay espacio suficiente, ahí se inicia la introducción; si no es así, en la siguiente página.
- La introducción se mecanografa a doble espacio, y a diferencia del resumen, se utilizan márgenes estandar (los mismos que se emplearán en el resto del informe).

Ejemplo de introducción:

La conducta de autoestimulación consiste en movimientos esterotipados que no están en función de algún evento del medio ambiente; ejemplo de este tipo de conductas son, entre otras, el balanceo continuo del cuerpo, el movimiento constante de mano y/o

cabeza, el mordisqueo de objetos, etc.

Se ha observado (Berbsen, 1962) que la conducta de autoestimulación se presenta frecuentemente en niños con retraso mental, en niños autistas e invidentes.

Dunn (1980) señala que este tipo de conductas, es un medio compensatorio de la carencia de estimulación externa, o debido a que alguno de los sentidos se encuentra atrofiado.

Se han realizado diferentes estudios, bajo distintas aproximaciones, para tratar de eliminar la presencia de conductas autoestimulatorias. Lovaas, Schaffer y Simmons (1965), reportan que han eliminado las conductas de autoestimulación mediante castigo físico, a través de choques eléctricos y con manazos en los muslos (Bucher y Lovaas, 1968). Estos procedimientos no se han empleado con frecuencia debido a que su efectividad es transitoria, y en gran cantidad de casos debido a que los padres no están de acuerdo en que se castigue a los niños.

En un estudio con niños retardados y autistas, Lovaas (1971), reporta haber eliminado conductas autoestimulatorias mediante el empleo de reforzamiento positivo.

Por otro lado, Farr y Azrín (1972), proponen el procedimiento de sobrecorrección, cuyos efectos en la eliminación de conductas autoestimulatorias son más duraderos, lo cual lo demuestran los estudios realizados por estos mismos autores en la eliminación de conductas autoestimulatorias e inadecuadas en niños autistas y retardados. Otro procedimiento empleado para la eliminación de la autoestimulación, es el reforzamiento de conductas incompatibles, el cual fue empleado por Jiménez y Chávez (1980), con un niño autista, reforzando conductas motoras y de autocuidado como conductas incompatibles con la autoestimulación.

La combinación de algunas de las técnicas antes mencionadas, incrementa la posibilidad de éxito en el tratamiento de la autoestimulación, como lo demuestran los trabajos realizados por R. M. Fox en 1977.

Como se puede ver, en el tratamiento de este tipo de problemas se ha empleado una amplia variedad de procedimientos. Resulta difícil decir cual de ellos es el mejor. Finalmente, la selección de un procedimiento depende de las características del sujeto y de las condiciones en las que se desarrolle el tratamiento.

El presente trabajo se llevó a cabo con un niño de 8 años de edad, con problemas de ceguera congénita. En los resultados obtenidos en el diagnóstico, se encontró que el niño estaba 3 años por abajo del nivel de desarrollo correspondiente a su edad cronológica, se mostró poco cooperativo en las tareas que se le asignaron, permanecía aislado la mayor parte del tiempo, presentando conductas autoestimulatorias tales como movimientos de las manos (agitación rápida), mordisqueo de cualquier objeto que tuviera a su alcance y movimiento del cuerpo hacia los lados, adelante y atrás. Con el objeto de eliminar estas conductas, que en ocasiones llegaban a causarle daño e interferían con cualquier otro tipo de interacción o aprendizaje, se diseñó un programa empleando para ello la combinación de las técnicas de "sobrecorrección" y "reforzamiento diferencial de otras conductas".

La sobrecorrección consiste en interrumpir o corregir continuamente la conducta inadecuada, para sustituirla por conductas adecuadas. El reforzamiento diferencial de otras conductas, consiste en elegir y reforzar en forma continua, una respuesta que al emitirse impida que la conducta indeseada se presente; el aumento en la conducta incompatible (deseada), trae como resultado la disminución de la conducta inadecuada (no deseada).

En el presente trabajo se eligieron como conductas incompatibles con la autoestimulación, 7 actividades del área motora, por ser éstas claramente incompatibles con la conducta autoestimulativa y por tratar de habilitar en el sujeto destrezas valiosas para su desarrollo, que aún no poseía y que era capaz de adquirir.

Particularmente en un niño invidente la conducta motora es importante, ya que tanto la postura como el equilibrio proporcionan una base para moverse y entender el medio ambiente. El movimiento y el contacto realizado con los objetos, al asirlos, manipularlos, sostenerlos, y colocarlos en ciertas posiciones y lugares, ayudan al niño a comprender la naturaleza del objeto en sí (Adelson y Fraiberg, 1978).

Los errores en que los alumnos incurren con mayor frecuencia en la introducción son dos: a) demasiada extensión, b) inadecuada ubicación del problema.

Procure usted evitar, en la elaboración de su introducción, cometer estos errores, así como los que a continuación presenta el siguiente seudoejemplo de introducción:

INTRODUCCION

Una de las principales manifestaciones conductuales, indicativa de alteraciones en el desarrollo, son los problemas de articulación y del habla en general.

Los niños adquieren el habla normalmente entre los 2 y 5 años de edad. Los niños que presentan impedimentos en el desarrollo del habla, en este período, enfrentan obstáculos en sus relaciones sociales y escolares. Esto trae como consecuencia que se agrave más el problema, se cree en el niño un sentimiento de inseguridad, y se comience a dar un trato diferencial al niño.

Los problemas de articulación son alteraciones muy específicas en el desarrollo del lenguaje y no deben generalizarse a otras áreas. Desgraciadamente en muchos casos los niños con problemas de dicción son considerados como retardados, y son tratados como tales. Esto puede provocar un retraso verdadero en el niño, pero no por el problema en sí, sino debido a la falta de atención de éste.

Esto ocurrió con el niño con el que se trabajó, con el agravante de que no se le atendió a más temprana edad, por lo que fue muy lento el avance del sujeto.

Las causas en las alteraciones en el lenguaje son varias, entre las que se pueden mencionar: alteraciones en el aparato fonarticulador, falta de un buen modelo, problemas emocionales, etc.

La mayoría de las técnicas empleadas para la corrección de la articulación, están basadas en la posibilidad de que el sujeto reproduzca en forma imitativa, aproximaciones del fonema que se le presenta. El programa que se le aplicó al paciente estuvo basado en este procedimiento, y constó de dos fases: a) En la primera, se trató de establecer una respuesta previa a la emisión del sonido, reforzándose la conducta que implicara aproximación a la meta; en la segunda fase, se agregó la emisión del sonido a la disposición adecuada del aparato fonarticulador.

El procedimiento que Corredera propone, consiste en pedirle al sujeto que diga el fonema /a/, y sin que deje de emitirlo, vaya cerrando la boca hasta que la abertura de los labios sea la apropiada del fonema /b/, produciéndose el sonido automáticamente.

Se trabajó también en el establecimiento de los repertorios básicos, por considerarlos precurrentes para la atención del problema de lenguaje, a través de diferentes actividades.

Los errores en los que incurre el autor de esta introducción son:

- subtitula la sección
- la secuencia de la información es muy asistemática, ya que no hay relación entre algunos párrafos ("se trabajó también repertorios básicos..."), y existen párrafos aislados (v. gr: las causas en las alteraciones del lenguaje...").
- omite el propósito del trabajo realizado

- omite la justificación
- no hace ninguna cita de las referencias

4. METODO.

La función principal de esta sección, es la de explicar al lector de manera precisa, la forma y condiciones en que se llevó a cabo la aplicación del procedimiento. Esta descripción detallada permitirá que cualquier persona interesada pueda replicarlo.

El método está conformado por 4 partes importantes: a) sujeto(s), b) escenarios, c) materiales y d) procedimiento.

Estos componentes ya fueron explicados en el capítulo 2 "Programación" ("sujeto" en la pág.217, "Método" págs. 235 a 237), por lo que resulta innecesario insistir en su descripción.

Para la presentación de dichos componentes, en esta etapa -informe técnico-, ha de basarse en la información contenida en su programa, específicamente en la "hoja de programación y avance". Si la información presentada en cada uno de estos componentes sufrió modificaciones durante la intervención, éstas serán las que se especifiquen en el informe.

Por ejemplo, si usted planeó realizar las actividades en un cubículo de terapia para tener un mayor control de variables, y durante la intervención tuvo que dejar el cubículo por cuestiones de mantenimiento, llevándose a cabo la mayor parte del programa en un salón de clases, en donde se encontraban otros practicantes con sus respectivos pacientes, esto último también deberá describirse en el apartado de "escenario".

Por otra parte, por ejemplo, si las actividades que tenía propuestas para llevar a cabo el procedimiento, resultaron muy difíciles para el sujeto, y si usted procedió a modificarlas, presentándoselas en pasos más desglosados, esta información deberá formar parte del apartado de "procedimiento".

Si el método se llevó a cabo tal y como se planteó en el programa (es decir, con el escenario, con los materiales y procedimientos previstos), la información que contenga la sección de método del informe técnico, no diferiría mayormente de la presentada en la misma sección del programa. Si acaso esta información se complementará con la descripción de eventos relevantes sucedidos durante la aplicación del programa y no contemplados en éste. No olvide que el tiempo verbal a emplearse es el pasado, ya que se describen eventos ya sucedidos.

Con una organización conveniente, la sección de método puede presentarse de manera breve y clara. Por esto, procure observar las siguientes indicaciones.

Lineamientos para la presentación del método:

- El método se debe presentar enseguida de la introducción. Si hay espacio suficiente, se presenta el método en la misma hoja que la introducción, dejando al menos 3 renglones de separación con la última línea de ésta. Si no hay espacio suficiente en la hoja de introducción, el método deberá presentarse en la hoja siguiente.

- Debe subtitularse al centro y la inicial del subtítulo con mayúscula.

- Los componentes de esta sección deben presentarse en el siguiente orden: sujeto(s), escenario, materiales y procedimiento.

- Cada uno de estos componentes se debe subtitular, subrayando la palabra y escribiendo su inicial con mayúscula. Antes del subtítulo deberá haber una sangría, y en esa misma línea deberá iniciarse el párrafo (ver ejemplo de método).

Ejemplo de Método.

Método.

Sujetos. Se trabajó con 3 sujetos: 2 niños y una niña, cu-

yas edades cronológicas fluctuaban entre los 4 y 8 meses. Dichos niños se encontraban hospitalizados por padecer desnutrición de 2o. y 3er. grado, lo que ocasionó que presentaran un retraso notable en su desarrollo. Estos niños pertenecían a familias de bajo nivel socioeconómico, en su mayoría provenientes de las zonas suburbanas, y se seleccionaron porque, habiendo superado ya el período crítico de su padecimiento, podían ser beneficiados con un programa de este tipo.

Escenario. El programa se llevó a cabo tanto en la sala 'A' de hospitalización, como en la sala de juegos. La sala "A" medía 10 x 5 mts. aproximadamente, tenía buena iluminación y temperatura controlada. En esta sala se encontraban 16 cunas, un escritorio, 4 sillas y un archivero para los expedientes. Casi todo el mobiliario era blanco.

La sala de juegos se encontraba próxima a la sala 'A' (antes descrita). las dimensiones de esta sala era de 4 x 2 mts., estaba muy bien iluminada y con poca ventilación. El mobiliario de esta sala estaba constituido por el material empleado para estimular y desarrollar distintas habilidades en los niños (ver "materiales").

Materiales. El material empleado en el programa fue el siguiente:

- 2 rodillos chicos de hule espuma, forrados con franela, de 60 cm. de largo por 18 cm. de diámetro.
- 2 rodillos grandes de hule espuma, forrados con franela, de 1 m. de largo por 25 cm. de diámetro.
- 3 móviles de madera y plástico, de colores llamativos, para colocarlos en las cunas.
- 3 pulseras con cascabeles.
- 3 sonajas de plástico de diferentes tamaños y figuras.

- 2 cajitas musicales.
- 2 cepillos de cerdas suaves
- 1 campanita
- 3 muñecos medianos inflables
- 2 colchonetas.

Procedimiento. Las actividades que incluyó el programa es taban referidas a 4 áreas de comportamiento: motora, perceptivo-cognitiva, lenguaje y social. El área a la que se le dió mayor én fasis, tanto por el tiempo que se le dedicó, como por el número de actividades incluidas en ella, fue la motora. Esto se debió a que se considera que durante la etapa de desarrollo en que se encontraban los sujetos tratados, es esta área la que reviste mayor importancia.

El programa tuvo una duración de 14 semanas; durante cada semana se trabajaban 4 sesiones, siendo cada una de éstas de aproximadamente 2 horas y media (de 10:30 a 13:00 Hrs.).

A cada uno de los sujetos con que se trabajó, se le dedicaban 30 minutos por sesión, durante las cuales se abordaban las 4 áreas ya mencionadas.

Antes del inicio de cada sesión, era necesario asegurarse de que el niño con el que se trabajaba, estuviera limpio, que no hubiera comido cuando menos una hora antes de la sesión y que no presentara alguna enfermedad o impedimento de otro tipo para la realización de las actividades.

Al inicio de cada sesión se realizaban ejercicios de relajación preparatorios para el resto de las actividades. Posteriormente, se realizaban las actividades correspondientes a las 4 áreas, las cuales iban incrementando paulatinamente su grado de dificultad (mas adelante se describen pormenorizadamente los ejercicios de relajación y las actividades de las 4 áreas).

En el caso de que a lo largo de la realización de las actividades, el niño mostrara indisposición, se le tranquilizaba arrullándolo, dejándolo descansar un momento y cerciorándose de que sus necesidades elementales estuviesen satisfechas.

Durante el tiempo de interacción, a cada niño se le trataba cariñosamente (sonriéndole y acariciándolo constantemente), y se le hablaba o cantaba alguna canción.

Al finalizar cada sesión, se le llevaba a su cuna, en la cual se le dejaba un juguete a su alcance.

A continuación, se describen las actividades de relajación y las que se realizaron en cada una de las 4 áreas abordadas, y las semanas en que dichas actividades se realizaron. (1)

Actividades de relajación.

Esta actividad se realizaba en la sala 'A' de hospitalización. Estando el niño en la cuna, semivestido, con camiseta y pañal, se le daba un masaje de relajación que consistía en lo siguiente: se colocaba al niño boca arriba, se comenzaba a dar palmadas suaves y rítmicas sobre el colchón alrededor del niño. Se proseguía a darle ligeras palmaditas en el cuerpo, iniciando por los hombros, deslizando las manos suavemente por los brazos hasta llegar a los dedos de las manos, luego se continuaba por el tronco desde las axilas hasta llegar a los dedos de los pies. Al mis-

(1) NOTA DEL AUTOR: En el procedimiento original del que fue tomado este ejemplo, se describen el total de las actividades realizadas en las 4 áreas; en este ejemplo, por razones de espacio, se incluye solamente la descripción del trabajo realizado durante las 3 primeras semanas, en las áreas motora y perceptiva-cognitiva. Un ejemplo completo de procedimiento puede verse en el ejemplo integrado que se presenta al final de este capítulo.

En el tiempo que se realizaba esta actividad, se le hablaba al niño y se le acompañaba con sonidos rítmicos. Posteriormente, se le conducía a la sala de juego, cuidando de arrojarlo para que no le afectara el cambio de temperatura.

Actividades del área motora.

Las actividades de estimulación de esta área se dividieron en 4 categorías: a) para las extremidades superiores, b) para las extremidades inferiores, c) para la cabeza y d) para todo el cuerpo.

Los siguientes ejercicios se realizaban de 5 a 8 veces cada uno, teniendo especial cuidado de no lastimar al niño, ni forzarlo en la realización de éstos.

a) Ejercicios para las extremidades superiores.

- Estando el niño acostado boca arriba, sobre la colchoneta, se le tomaban los bracitos entre el codo y la muñeca, se llevaban lentamente hacia el frente del niño, procurando juntarle las manitas, extendiéndolas luego hacia los lados en posición de brazos en cruz (1era., 2da. y 3ra. semana).

- tomando los bracitos del niño, se levantaban hacia arriba y luego hacia abajo a lo largo del cuerpo. Posteriormente se alternaban, subiendo un bracito mientras el otro permanecía extendido a lo largo del cuerpo. (1era., 2da. y 3era. semana).

- tomando los bracitos del niño y mediante movimientos de relajación, se llevaban con suavidad las manos del niño hacia los hombros opuestos, permitiendo que el niño tuviera contacto con su propio cuerpo.

b) Ejercicios para las extremidades inferiores.

- Acostado el niño sobre el colchón boca arriba, el practicante se colocaba al lado de éste, se le tomaban las piernitas juntas con una de sus manos en la pantorrilla y la otra en sus rodillas; se inducía lenta y suavemente la extensión de las piernas hasta

una posición horizontal, y se movían éstos hacia arriba y abajo lentamente. (1era., 2da semana).

- Se tomaban con suavidad las dos piernas por la parte de la espinilla, flexionando hacia el abdomen sin presionar, extendiéndolas en varias ocasiones; posteriormente se alternaban las piernas haciendo movimientos de bicicleta. (1era., 2da., 3era. y 4ta. semana).

- Con el cepillo de cerdas suaves, se le frotaba suavemente a lo largo de la cara externa de la pierna y detras del tobillo, con el fin de producirle el acto reflejo de enderezamiento y rotación de pie hacia afuera. Después se pasaba el cepillo por la planta del pie y por el empeine. Estos ejercicios se hacían para ambas piernas.

c) Ejercicios para la cabeza.

- Acostado el niño boca abajo, se hacía pasar el dedo por la parte media de la espalda, desde el cuello hasta el final de la columna vertebral, con el fin de provocarle el reflejo de levantar la cabeza. (1era. y 2da. semana).

- En la misma posición anterior, se le enseñaba un juguete, moviéndolo en diferentes direcciones, para que el niño tratara de seguirlo, levantando la cabeza.

- Se recostaba al niño boca abajo sobre el rodillo chico, cuidando de que éste quedara a la altura del pecho, y los bracitos del niño extendidos hacia el frente; se le sujetaba por los muslos y la pelvis y se empujaba suavemente con movimientos de vaivén. En esta misma posición, se colocaba un juguete llamativo frente al niño, con el fin de que hiciera el intento de alcanzarlo. (2da. y 3ra. semana).

- Acostado el niño boca arriba, se le sostenían las piernitas entre las rodillas, y tomándolo de las manitas se le ayudaba a que se levantara hasta quedar casi sentado, dejando que el niño

hiciera el esfuerzo para sostener la cabeza, recostándolo luego poco a poco. (2da. y 3era. semana).

d) Ejercicios para todo el cuerpo.

- Se colocaba al niño de costado, sujetándolo con el rodillo, se le colocaba un juguete a cierta distancia y se le hablaba con el fin de que lo alcanzara (2da. y 3era. semana).

- Colocado a un costado del niño, se le tomaba una pierna y el bracito del lado contrario, y se jalaba suavemente con el fin de que el niño rodara hacia uno y otro lado. (1era., 2da. y 3era. semana).

Algunas de las actividades que se mencionan a continuación eran alternadas con los ejercicios anteriores.

Actividades del área perceptivo-cognitiva.

Las actividades de estimulación de esta área se dividieron en: a) sensoriales: visual y auditiva,

b) visomotriz: prensión voluntaria y coordinación mano-boca.

a) Sensoriales.

a.1) Visual. - Estando el niño acostado o semisentado entre los brazos del practicante, se le mostraban objetos llamativos de colores brillantes, se insistía en que fijara la vista en el objeto, moviendo éste en diferentes direcciones para que el niño lo siguiera.

- Se miraba directamente la cara del niño desde una distancia de 60 cms., acercándose el practicante lentamente, hasta tocar su rostro.

- Se le mostraban diferentes objetos y se le retiraban de la vista con el fin de que los buscara.

- Se dejaban móviles en las cunas de los niños.

a.2) Auditiva. - Estando el niño acostado o entre los brazos del practicante, se le cantaban algunas canciones y se le hablaba.

- Se hacía sonar la campanita o la caja musical a diferentes distancias del niño.

- Se producían diferentes sonidos de animales.

b) Visomotriz.

b.1) Preensión voluntaria. - Se le acariciaban cada uno de los dedos dándoles un masaje suave.

- Se le hacía pasar un lápiz o un listón entre las manos, para que hiciera el intento por tomarlos.

- Con movimientos suaves se le abrían y cerraban las manitas.

- Se instigaba al niño a que tomara los objetos que se le mostraban.

b.2) Coordinación mano-boca. - Se insistía en que el niño tomara una sonaja y se levantaba la mano hasta su vista y se hacía sonar.

- Se colocaba cualquier objeto pequeño ante la vista del niño, de forma que al agarrarlo, pudiese observar el acto de preensión...

Como se ha visto, es importante que la presentación del procedimiento sea sistemática (categorizando las actividades realizadas según las áreas de comportamiento y el momento en que se presentan) y ordenada (por ejemplo, exponiendo las actividades en la misma secuencia en que se realizaron). Esto le permitirá evitar errores como los que a continuación se presentan.

Pseudoejemplo de Método.

METODO.

El entrenamiento se llevó a cabo en un salón de clases, con partido con otros practicantes; el salón contaba con sillas y escritorios, pizarrón y 2 estantes. Algunas actividades se realizaron en el jardín de la institución.

SUJETO. Se trabajó con una niña con síndrome de Down, de 10 años de edad; era de complexión fornida, un tanto descuidada en su aspecto físico y usaba lentes.

FASES DEL PROCEDIMIENTO.

El procedimiento se dividió en 3 etapas:

I etapa, apoyo de los repertorios básicos.

II etapa, coordinación motora gruesa.

III etapa, coordinación motora fina.

PROCEDIMIENTO.

Como la niña mostraba temor a caminar sola, siempre lo hacía apoyándose en un adulto; se realizaron actividades para que lo dejara de hacer y fuera más independiente. Estas actividades se realizaron durante 16 semanas, 30 minutos en cada sesión.

Las actividades se realizaron en el siguiente orden:

- Se tomaba de la mano a Lucita y se le conducía al patio, ahí se le dejaba cerca de un barandal y se le pedía que hiciera el intento de caminar hacia el practicante, apoyándose en el barandal; si lograba dar unos pasos, se le reforzaba con caricias y palabras.

- Se le pedía que caminara sosteniendo una vara que en primera instancia era tomada por el otro extremo por el practicante; cuando se veía que la niña no presentaba temor, se soltaba la vara

poco a poco. Cuando logró caminar sin miedo, se fue incrementando paulatinamente la distancia que tenía que recorrer.

- Una vez logrado esto, se le pedía que caminara de puntitas o con los talones, hacia los lados, adelante y atrás; al principio se le ayudaba, pero el apoyo se le fue retirando paulatinamente.

- Cuando se vió que la niña tenía más seguridad para caminar, se le pedía que recogiera objetos del suelo, que subiera y bajara escaleras y que recorriera una línea pintada sobre el piso, la cual era en un inicio de 50 cms. y se fue disminuyendo hasta quedar de 20 cms. Se le ponía a dar saltos con los pies alternados y por último con los dos juntos.

III Etapa. Coordinación motora fina.

Los otros 30 minutos de la sesión se dedicaban a realizar actividades que desarrollaran la coordinación motora fina. Las actividades realizadas fueron.

- Ensamblar figuras. Se le enseñó a colocar las diferentes figuras geométricas en sus respectivos lugares.

- Insertar pijas. En un tablero grande se le dieron instrucciones, al tiempo que se le modelaba la forma en que debía colocar las pijas; en un inicio no importaba el orden, posteriormente se le pidió que formara líneas y luego figuras.

- Ensartado de cuentas. Se le proporcionó un hilo de cáñamo y cuentas de diferentes tamaños y se le mostró que debía insertar las cuentas.

- Doblado de papel. Se le daban instrucciones y se le mostraban las diferentes formas de doblar el papel haciendo diferentes figuras.

Retroalimentación al pseudoejemplo de "Método":

- La descripción del método no se ajusta al formato propuesto,

poco a poco. Cuando logró caminar sin miedo, se fue incrementando paulatinamente la distancia que tenía que recorrer.

- Una vez logrado esto, se le pedía que caminara de puntitas o con los talones, hacia los lados, adelante y atrás; al principio se le ayudaba, pero el apoyo se le fue retirando paulatinamente.

- Cuando se vió que la niña tenía más seguridad para caminar, se le pedía que recogiera objetos del suelo, que subiera y bajara escaleras y que recorriera una línea pintada sobre el piso, la cual era en un inicio de 50 cms. y se fué disminuyendo hasta quedar de 20 cms. Se le ponía a dar saltos con los pies alternados y por último con los dos juntos.

III Etapa. Coordinación motora fina.

Los otros 30 minutos de la sesión se dedicaban a realizar actividades que desarrollaran la coordinación motora fina. Las actividades realizadas fueron.

- Ensamblar figuras. Se le enseñó a colocar las diferentes figuras geométricas en sus respectivos lugares.

- Insertar pijas. En un tablero grande se le dieron instrucciones, al tiempo que se le modelaba la forma en que debía colocar las pijas; en un inicio no importaba el orden, posteriormente se le pidió que formara líneas y luego figuras.

- Ensartado de cuentas. Se le proporcionó un hilo de cáñamo y cuentas de diferentes tamaños y se le mostró como debía insertar las cuentas.

- Doblado de papel. Se le daban instrucciones y se le mostraban las diferentes formas de doblar el papel haciendo diferentes figuras.

Retroalimentación al pseudoejemplo de "Método":

- La descripción del método no se ajusta al formato propuesto,

ya que la información de los diferentes apartados, no ha sido secuenciada y subtitulada adecuadamente.

- se omite el apartado de "materiales".

- la división de las actividades por etapa debe formar parte de procedimiento, lo cual no es respetado en el seudoejemplo.

- la información relativa a la fase de procedimiento es vaga, imprecisa e incompleta: no se aclara pormenorizadamente cada etapa. (inclusive la lera. etapa no se describe).

- en general el seudoejemplo es asistemático e inconsistente, ya que mientras que en algunos casos se describe detalladamente, en otros casos no se hace o se hace de manera vaga (especialmente en el área de coordinación motora fina).

5. RESULTADOS.

En esta sección se presentan de manera resumida los resultados obtenidos a lo largo del trabajo realizado, desde el diagnóstico hasta la evaluación final.

Para que los datos puedan ser accesibles al lector y comuniquen con claridad los cambios que se fueron dando como efecto de su intervención, éstos deben estar primeramente organizados y procesados (en caso de ser necesario) y representados en tablas y/o gráficas según sea el caso.

Las formas de organizar, procesar y representar los datos, ya fueron ampliamente explicadas en el capítulo 4 correspondiente a la etapa de "Evaluación Final". Precisamente, el producto que se obtiene de esta etapa son los "resultados". Para que éstos puedan ser incluidos en el informe, es necesario que observe los siguientes puntos.

Lineamientos para la presentación de los resultados:

- La sección de resultados se presenta después de la descripción del método.

- Debe llevar subtítulo, el cual se coloca al centro de la hoja, y su letra inicial con mayúscula.

- En el caso de presentar tablas y/o gráficas, se deberá incluir una explicación de cada una de ellas. Es importante que en esta explicación mencione en que forma se obtuvieron las puntuaciones, ya que el lector debe saber de donde provienen éstas.

- Cuando se presenta la explicación de las tablas y/o gráficas, evite interrumpir ésta intercalando las gráficas y/o tablas; es preferible que se remita a éstas mediante un número, y se consulten una vez concluido el párrafo.

- Recuerde que tanto las tablas como las gráficas deben estar numeradas y con su respectivo título.

Ejemplo de Resultados:

Resultados.

En la gráfica No. 1, se muestra la frecuencia con que se presentaba la conducta autoestimuladora en las 3 fases: en la fase de evaluación específica (del diagnóstico) se puede observar que en una de las 4 sesiones, la conducta, se presentó 34 veces en 2 horas y media; en la fase de tratamiento, se puede ver que la autoestimulación se decrementaba paulatinamente en el transcurso de las sesiones; en la fase de evaluación final, la conducta decrementó sin llegar a desaparecer totalmente, ya que se continuó presentando 8 veces en promedio, por cada sesión.

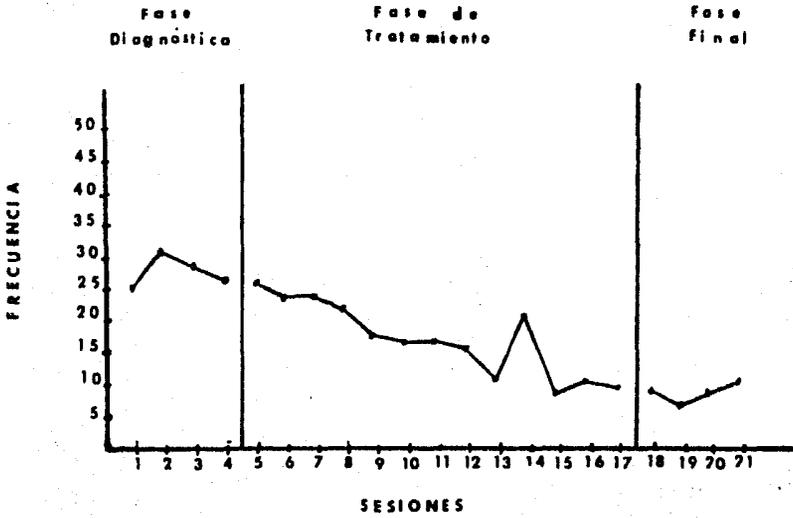
En cuanto a la identificación de las 3 figuras geométricas

(triángulo, cuadrado y círculo), los resultados obtenidos, tanto en la evaluación diagnóstica como en la final, se muestran en la gráfica No. 2. De las 3 figuras presentadas, el sujeto llegó a identificar el círculo en un 100% de las ocasiones, el cuadrado en un 80% de las veces (ya que lo confundía con el triángulo), y el triángulo en un 40% de las ocasiones. Tanto en la evaluación diagnóstica como en la final, se presentó el mismo número de ensayos, es decir, 10 por cada figura.

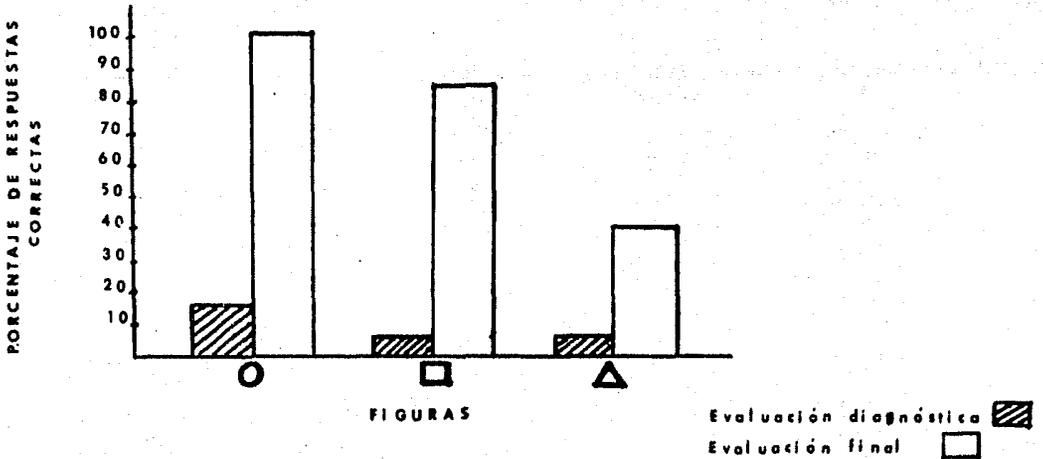
En la tabla No. 1, se muestran los resultados obtenidos en el área de interacción social, la cual el sujeto establecía a nivel verbal y físico. El registro de dicha interacción se llevó a cabo en 4 escenarios distintos (en los cuales había más posibilidad de interacción), durante 2 hrs., en diferentes sesiones; estas condiciones prevalecieron tanto para la evaluación diagnóstica como para la final. Como se puede observar, la interacción a nivel verbal se incrementó en un 50%, en tanto que la interacción física solamente se incrementó en un 10%.

	Escenarios	Patio de juegos		Salón de clases		Comedor		Casa	
		D	F	D	F	D	F	D	F
Niveles de Interacción	Física	-	8	1	8	-	5	2	10
	Verbal	5	15	6	10	6	12	10	24

TABLA No. 1. Resultados de la evaluación diagnóstica y final en la interacción social que estableció el sujeto en 4 escenarios diferentes.



GRAFICA No. 1. Frecuencia de las conductas autoestimuladoras por sesión, en las tres fases del programa.



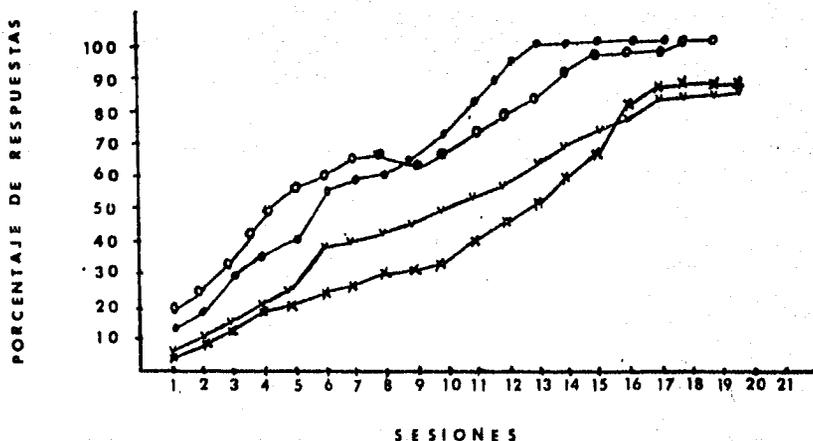
GRAFICA No. 2. Porcentaje de respuestas correctas obtenidas en la identificación de las figuras geométricas.

Los errores que con mayor frecuencia se presentan en la sección de resultados, son ilustrados en el siguiente seudoejemplo. Obsérvelos cuidadosamente y evite presentar sus resultados en esta forma.

Seudoejemplo de Resultados:

Resultados.

Los porcentajes de respuestas correctas obtenidas en las 4 actividades del área de coordinación motora fina, se presentan en la siguiente gráfica:



GRAFICA 1. PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LAS ACTIVIDADES DE CONDUCTA MOTORA.

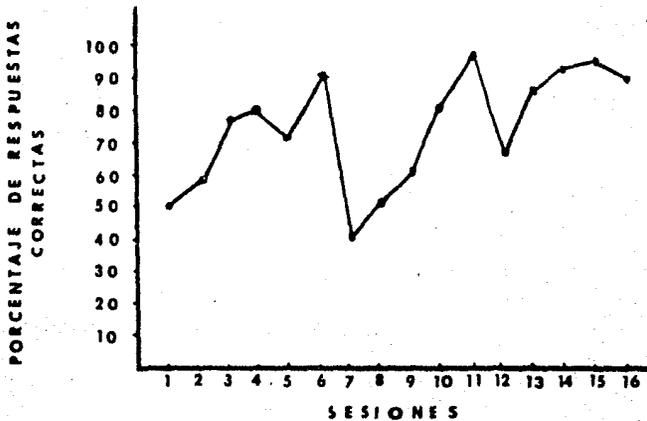
- .- doblado de papel
- + insertado de cuentas
- o- ensamble de figuras
- v- inserción de pijas.

Como se puede observar, las actividades comienzan a incrementarse a partir de la 5ta. sesión. La actividad que alcanzó un 100% de respuestas correctas, fue la de doblado de papel y ensartado de cuentas; las otras dos actividades, alcanzaron un 80% de respuestas correctas.

ACTIVIDADES DE COORDINACION MOTORA FINA.	PRETEST	POSTEST	INCREMENTO
DOBLADO DE PAPEL.	15%	100 %	85%
ENSARTADO DE CUENTAS.	10%	100 %	90%
ENSAMBLE DE FIGURAS.	5%	85 %	80%
INSERTADO DE PIJAS.	0%	80 %	80%

TABLA DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LAS ACTIVIDADES DE COORDINACION MOTORA FINA, ANTES Y DESPUES DEL PROGRAMA.

En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes de respuesta obtenidos en el entrenamiento de caminar sin ayuda. Como se puede apreciar, en algunas sesiones el niño decrementaba notablemente el porcentaje de respuestas correctas (hasta 40% en la 7a. sesión), debido tal vez a su estado emocional.



En el seudoejemplo anterior, se ilustran algunos de los errores que suelen cometerse en la elaboración y presentación en la sección de resultados; los errores más evidentes son:

- en la gráfica No. 1, se representan 4 actividades distintas, lo cual impide que se aprecien claramente los porcentajes de respuesta obtenidos en cada una de las actividades, especialmente en las primeras 8 sesiones. Al respecto, es recomendable representar no más de tres elementos a la vez en una gráfica, además, se interrumpe la explicación de la misma.

- en cuanto a la tabla, ésta no está numerada, y carece de explicación. Además de que se representan estos mismos datos en la gráfica No. 1.

- En la siguiente gráfica, se omite el número y el título de ella y la descripción no es completa ya que no hace referencia a la forma en que se obtuvieron los puntajes.

- Se presenta una posible explicación de los resultados.

6. Discusión.

En esta sección se incluyen la interpretación de los resul-

tados obtenidos (relacionando éstos con los estudios similares y con los propósitos del programa aplicado), así como las conclusiones a las que llegó como resultado de su trabajo.

La interpretación de los resultados, intenta esencialmente explicar los resultados de la intervención en términos de los posibles factores responsables de su producción. Deben discutirse en esta sección, las posibles limitaciones en la aplicación del método y todas aquellas variables que pudieran haber influido en la producción de los resultados obtenidos.

La relación de los resultados obtenidos con los estudios especificados como antecedentes, se realiza en términos de sus diferencias o correspondencias. Es probable que al hacer ésto, extraiga nuevas perspectivas respecto a los procedimientos que deben utilizarse y la forma en que éstos deben aplicarse en lo futuro, para la solución de problemas similares al que se trató.

También se establece la relación entre los resultados obtenidos y los propósitos del programa, puntualizando el grado en que éstos se lograron. Si los resultados obtenidos no son alentadores por no alcanzarse todos los objetivos propuestos en el programa, procure evitar presentar largas argumentaciones acerca de los factores que impidieron su logro.

Es recomendable que esta sección se inicie con el enunciado de los logros generales, para pasar luego a los particulares.

Evite repetir la información contenida en la sección de "resultados", como por ejemplo, la explicación de las gráficas.

Lineamientos para la presentación de la Discusión:

Esta sección se presenta inmediatamente después de los resultados, en una hoja aparte.

- Debe llevar subtítulo, el cual se presenta en la parte superior y al centro de la hoja, y su letra inicial con mayúscula.

- Sea conciso y claro en la discusión; evite la información irrelevante.

Ejemplo de Discusión:

Discusión.

Como se ha podido observar, los datos obtenidos en la evaluación final nos muestran que el procedimiento empleado para el mejoramiento en la ejecución de la habilidad, tanto aritmética como de escritura Braille, fueron efectivos, ya que se logró incrementar el nivel de ejecución de las dos áreas, en forma significativa, en comparación con la ejecución mostrada durante la evaluación diagnóstica.

Más específicamente, la ejecución en el área de aritmética se incrementó notablemente durante la evaluación formativa y posteriormente decrementó su nivel durante la evaluación final (ver gráfica No. 3); esto se debió principalmente a la situación particular que se dió durante la evaluación final, ya que la niña mostraba en esos momentos una inquietud extrema, no teniendo buena disposición para trabajar, distrayéndose constantemente con los ruidos ambientales.

Por otra parte, en cuanto al área de escritura Braille, fue notable el incremento obtenido, si se toma en cuenta la situación en la que se encontraba la niña al inicio del programa, ya que antes de la aplicación no era capaz ni siquiera de colocar la hoja adecuadamente en la tabla. En la evaluación final se observa (ver gráfica No. 4) que aún cuando su ejecución dista mucho de ser perfecta, mejoró considerablemente, pudiendo ya manejar mejor los espacios y evitando con más frecuencia la omisión, adición o sustitución de puntos.

Por tanto, se puede decir que los objetivos propuestos en el programa, se cubrieron satisfactoriamente.

También es importante hacer notar que aún cuando no se trabajó directamente en el área de socialización, se logró mejorar esta conducta, pues al finalizar la intervención la niña interactuaba con otros niños y con las practicantes.

En la realización del presente trabajo se pudo constatar que la enseñanza individualizada, como lo menciona Dines (1966), con niños que presentan ciertas deficiencias académicas, independientemente de si son invidentes o no, juega un papel muy importante, ya que de esta forma, aún cuando el contenido del programa es el mismo que en la escuela regular (como en este caso), el simple hecho de cambiar de situación obliga tanto al aprendiz como al maestro a rendir más.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, apoyan las investigaciones de Staas y Wolf (op. cit), con respecto al uso de la "economía de fichas" como técnica para incrementar conductas académicas, ya que se ha visto que la motivación es un elemento esencial para el aprendizaje.

Finalmente, en cuanto al área de aritmética y de acuerdo con lo mencionado por Dines (op. cit), se observó en esta situación que, efectivamente, la manipulación de objetos es la ayuda más importante que requiere un niño para alcanzar a comprender más claramente los conceptos matemáticos.

Se espera, que los resultados del presente trabajo, sirvan para considerar la efectividad de las técnicas empleadas en el tratamiento de problemas académicos en niños ciegos, como en el presente caso, débiles visuales, o con cualquier otro tipo de atipicidad.

Es evidente que la "discusión" complementa a la sección de "resultados", ya que permite que el lector tenga una idea más completa del porque de los resultados obtenidos y de las conclusiones a las que se llegó. Sin embargo, en ocasiones la discusión no logra cumplir con esta función, porque la información presentada es incompleta, o repite la proporcionada en los resultados por lo que es importante que ueste incluya en esta sección la información antes señalada, y evite incurrir en errores como los que a continuación se presentan.

Seudo ejemplo de Discusión:

Discusión.

Con base en los resultados obtenidos, se puede observar que el sujeto obtuvo un aumento notable en el área de lenguaje expresivo, ya que ésta se encontraba en la evaluación inicial en un 50%, y en la evaluación final obtuvo un 90%, con lo cual se observa una diferencia de 40% de incremento favorable.

Con respecto al área de conductas de autocuidado, se observó que el incremento fué del 20%, ya que inicialmente obtuvo 65%, el cual se incrementó a un 85% al concluir el programa.

Es importante hacer notar que durante el desarrollo del programa, el sujeto mostró mayor interacción social con sus compañeros, incluso participando con ellos en actividades recreativas.

Por otra parte, cabe hacer notar que desde el inicio del tratamiento el niño contaba con las precurrentes necesarias y buena disposición para llevar a cabo éste, lo que facilitó que se obtuvieran los resultados en las áreas antes mencionadas.

En cuanto a los resultados obtenidos en el área preacadémica, no se concluyó el programa debido a las siguientes razones: el tiempo con el que se contó fue muy breve, el sujeto faltó en varias ocasiones, no se recibió el apoyo necesario por parte de los maestros.

Por tanto, se sugiere que se programe nuevamente el área de repertorios preacadémicos, y una vez que se haya logrado esto, implementar habilidades más complejas como la lecto-escritura y aritmética.

Como usted se puede dar cuenta, en esta discusión se pueden identificar las siguientes faltas:

- en los 2 primeros párrafos, el autor hace una descripción de los resultados obtenidos, información que corresponde a la sec-

ción de "resultados".

- no hace referencia a ninguna gráfica o tabla donde se puedan localizar dichos resultados.

- la explicación que presenta de los resultados obtenidos es tá incompleta, solamente hace mención de dos eventos (la posesión de las precurrentes y la disposición del sujeto), emitiendo la influencia de las demás variables como son las técnicas empleadas, el tipo de material, la conducción del tratamiento, etc.

- no especifica la relación entre los resultados obtenidos y las de otros trabajos similares (antecedentes).

- no señala exactamente en que medida se lograron los objetivos inicialmente propuestos en el programa.

7. BIBLIOGRAFIA.

En esta sección se presentan todas las referencias bibliográficas que haya consultado para elaborar el informe, tanto aquellas de las que haya tomado citas, como aquellas simplemente consultadas.

El propósito de especificar las referencias bibliográficas, consiste en orientar al lector interesado hacia una fuente de información. Para cumplir con este propósito, es de particular importancia que cada referencia contenga, todos los datos necesarios para su identificación y localización.

Existen diferentes formas de presentar las referencias bibliográficas, de acuerdo a las distintas fuentes de información. Aquí solamente se hará una breve descripción de los 4 tipos de referencias más empleadas en las prácticas, las cuales son: a) libros, b) artículos, c) tesis y d) documentos cuyo autor es una institución.

a) Referencia de un libro, cuando la referencia es de un libro, los datos que debe incluir y el orden en el que éstos se

presentan, se describen a continuación:

- Nombre del autor, de éste se escribe el o los apellidos con la inicial mayúscula, luego una coma y la inicial o iniciales del nombre de pila; a cada inicial le sigue un punto.

- título del libro, de éste, se escribe con mayúsculas, sólo la inicial de la primera palabra, las demás se escriben con letras minúsculas; el título debe ir subrayado y deberá seguirle un punto y seguido.

- lugar de publicación, ésto se refiere al país donde se publicó el libro.

- nombre de la casa editorial, seguido de coma también.

- año de publicación.

- en algunos casos, cuando se considera conveniente, se citan las páginas del libro consultadas.

Ejemplo:

Corredera, T. Defectos en la dicción infantil. Procedimientos para su corrección. Argentina, Ed. Kapeluzs, 1973.

b) Referencia de un artículo. Los datos que se mencionan en este tipo de referencias, son casi los mismos que los del inciso "a", -para el caso de un libro- con la única diferencia de que en el caso de artículos, deberá consignarse, después del título del artículo, el nombre de la revista o publicación de la que fue tomado y subrayar éstas.

Ejemplos:

Barocio, R y Cols. La interacción del psicólogo en la educación preescolar, descripción de una experiencia, en Acta Psicológica Mexicana, Vol. I, Número 1, 1981.

Pérez de Alba, L. y Melgar, Ma. T. Programa de estimulación Temprana "Chan Pal", en Speller, P., Análisis de la conducta, México, ed. trillas, 1978.

c) Referencia de una Tesis, los datos que debe contener esta referencia son los siguientes:

- Nombre del autor. (presentado de la misma forma que en el inciso "a").
- título de la tesis. (igual que en inciso "a").
- grado que se obtuvo con la tesis, es decir, si es de licenciatura, maestría o doctorado.
- institución en la que se realizó la tesis, esto es, el nombre de la universidad, escuela o instituto.
- lugar (país), y año de impresión de la tesis.

Ejemplo:

Chávez, A. y Jiménez, H. Autismo: historia de un caso, tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1980.

d) Referencias de documentos cuyo autor es una institución, son aquellos en los que no se identifica por nombre a los autores, en la mayoría de los casos por tratarse de documentos cuya elaboración estuvo a cargo de una dependencia, (programas, artículos, informes, etc., de circulación interna en ésta, e inéditos fuera de ella).

En estos casos, los datos que mínimamente debe presentar la referencia, y el orden de éstos, son los siguientes:

- nombre de la dependencia responsable del documento.
- nombre del documento (subrayado).
- lugar (país donde se escribió) y fecha.

Si el documento presenta algunos otros datos no señalados que faciliten su identificación o localización, conviene incluir los

Ejemplos:

Secretaría de Educación Pública. Comisión de Estudios de la Educación Básica, Documento de trabajo No. 3, México, 1984.

Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, UNAM. Programa de prácticas de psicología escolar. Mayo, 1983.

Lineamientos para la presentación de la Bibliografía:

- Esta sección se presenta en una hoja aparte, después de la discusión.
- Debe llevar subtítulo, el cual se coloca al centro de la hoja, y su inicial con mayúscula.
- Todas las referencias deben quedar ordenadas alfabéticamente. La base para establecer este orden es, en unos casos, el apellido del autor, y en otros, la primera palabra de la referencia.
- Las referencias deben aparecer en una lista numerada.
- Debe dejar 2 renglones entre cada referencia bibliográfica.
- Los datos de las referencias se escriben a renglón seguido (un espacio), y a partir del segundo renglón se deja una sangría de 8 espacios.

Ejemplo de Bibliografía:

Bibliografía.

1. Ahumada, R. y Montenegro, A. Juguemos a leer. México, ed. Trillas, 1981.
2. Dienes, S. P. Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria, Buenos Aires, ed. Paidós, 1965

3. Martínez, A. Establecimiento de habilidades motoras en un niño invidente con retardo en el desarrollo, tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, 1980.
4. Santillana, R. Texto programado para la enseñanza de las matemáticas 2., México, Ed. Nutesa, 1981.

A pesar de que este tema debiera resultar muy conocido, se cometen con frecuencia errores que es importante evitar en la presentación de la bibliografía. A continuación, se ilustran algunos de ellos.

Seudoejemplos de bibliografía:

- Molina, Aviles, M.
"Establecimiento del control de esfínteres en un sujeto con retardo en el desarrollo",
México, UNAM. 1976.
- Bima, H y Schiavoni, C.
"El mito de la Dislexia"
México, ed. ateno-nuevomar, 1980.
- Psicología del niño, Jean Piaget, ed. ateno.
- Frostig, M. Estimulación auditiva, Manual y cuadernillo de ejercicios.

Como usted se puede dar cuenta, los seudoejemplos anteriores no se ajustan al formato que se presentó anteriormente para las referencias bibliográficas:

- En los 2 primeros seudoejemplos, a pesar de que presentan la mayor parte de los datos, éstos se encuentran colocados en un orden distinto al usual (el título del libro, si hay espacio, debe ir en el mismo renglón que el nombre del autor).

- En los 2 siguientes seudoejemplos, faltan datos, tales como el lugar de publicación y la fecha; además los datos presentan un orden inadecuado.

- Las referencias no se encuentran ordenadas ni numeradas.
- No se encuentra subrayado el título del libro.

8. APENDICE.

Aunque esta sección no se incluye en el formato propuesto por la APA (Asociación Psicológica Americana), se creyó conveniente presentarla como uno más de los componentes del informe. La razón por la que se incluyó, es porque el tipo de trabajo que se realiza en las prácticas suele requerir de material adicional, que puede ser importante que conozca el lector.

Esta sección está destinada a la inclusión de materiales informativos (pruebas, muestras de material empleado, etc.), que sirven de apoyo o de ampliación a la exposición del texto.

Para la presentación de los apéndices, es conveniente observar los siguientes lineamientos:

- Revisar si el material a incluir en el Apéndice es realmente relevante para la exposición del trabajo.

- Colocar cada anexo al final del trabajo, en hojas separadas y con el nombre de los temas que trata.

- Comprobar si en el texto existen referencias suficientes para remitir al lector a la consulta de cada apéndice o anexo.

- La palabra apéndice se escribe en el centro de la hoja, con letras mayúsculas.

- Si son varios apéndices, se ordenan y se les asigna a cada uno una letra mayúscula o número que los identifique, además del título.

SUGERENCIAS GENERALES (2)

Finalmente, hay algunas sugerencias e indicaciones que no encajaban convenientemente en las secciones anteriores y que es necesario que usted considere a fin de evitar errores al redactar su informe. Algunas de ellas pueden parecer poco importantes, pero si se aprenden a manejar esos convencionalismos de estilo, la eficacia futura para escribir informes, se verá aumentada. Se sugiere seguir las siguientes indicaciones:

- a) antes de escribir su informe es conveniente consultar varias publicaciones científicas de psicología. Seleccione varios artículos de estas publicaciones y estúdielos completos, principalmente en lo que se refiere al formato de presentación. Por ejemplo, analice cuidadosamente las figuras, las tablas, las secciones y subsecciones; observe, por ejemplo, exactamente cuáles son las palabras y los símbolos. Trate de observar los ejemplos y sugerencias que se han ofrecido y, principalmente, trate de obtener una idea general de la continuidad de los artículos.
- b) Trate de no presentar afirmaciones como las siguientes: "Es un hecho comprobado que las personas zurdas tienen mayor firmeza en la mano derecha que la que tienen las personas diestras en la mano izquierda", o "todos saben que la educación sexual de los niños es muy conveniente". Antes de hacer tales aseveraciones debe poseer los datos suficientes para respaldarlas. No es tampoco conveniente utilizar frases trilladas como "es un hecho comprobado que..." o "todos saben que..." El uso de tales frases generalmente indica que el que las emplea no tiene suficientes datos. Si se quiere expresar alguna de estas ideas, pero no se

(2) Todas ellas tomada de McGuigan, (1971).

tienen datos suficientes, las ideas pueden caber en la sección introductoria, pero simplemente deben enunciarse en una forma más tentativa, por ejemplo: "Probablemente las personas zurdas poseen..." En conclusión, podemos decir que si usted quiere afirmar que algo es cierto, se asegure de tener los datos (una referencia al menos) que lo respalden, no es suficiente con expresar simplemente opiniones en forma contundente.

- c) Debe evitar las referencias personales, por ejemplo, frecuentemente los estudiantes escriben cosas tales como: "creo que los resultados hubieran sido diferentes si yo hubiera...", o "en mi opinión..." Estrictamente hablando, los lectores no están interesados en las experiencias emocionales del autor, lo que en realidad les interesa son los datos que se hayan obtenido y las conclusiones que se puedan derivar de dichos datos. En lugar de expresar lo que se cree, se debe decir algo así: "los datos indican que... "
- d) Deben evitarse también frases rudas o cargadas emocionalmente. El reporte de un trabajo técnico o científico debe estar libre de toda afectación emocional. Un ejemplo de una forma inadecuada de escribir sería: "algunos psicólogos afirman que los niños menores de seis años no pueden comprender el concepto de número, otros piensan que esto es una tontería".
- e) Las faltas de ortografía se encuentran presentes con mucha frecuencia en los reportes de los estudiantes. Por esto, se le sugiere releer su reporte una vez terminado y volverlo a escribir si fuera necesario. Si no está seguro de cómo se escribe una palabra, mejor consulte un diccionario.
- f) Evite totalmente en el texto el empleo de abreviaturas, no emplee oraciones con números, no abrevie (evaluación diagnóstica con ED, por ejemplo). El ahorro de espacio rara vez justifica

el empleo de abreviaturas, sin embargo se pueden introducir para hacer algo conciso, por ejemplo, una fórmula. Los únicos términos que se deben abreviar son los siguientes: las frases latinas comunes (v., f., vs., etc.) figura (Fig.) y experimento (exp.) cuando van referidos con su número, excepto al principio de una oración. Unidades físicas tipificadas (cm., km., ma., seg.) acompañadas con números, sí pueden presentarse en forma abreviada.

A continuación se presenta un ejemplo de la forma como se integra y debe presentarse un informe técnico.

Ejemplo integrado de informe técnico:

DESARROLLO DE LENGUAJE EN UN NIÑO DE TRES
AÑOS CON PROBLEMAS DE MEMORIA AUDITIVA.

Beatriz Espejo Zúñiga.

Instituto Nacional de la Comunicación Humana.
Facultad de Psicología. UNAM.
México, 1982.

Resumen

El presente trabajo se llevó a cabo con un niño de 4 años, el cual no presentaba lenguaje, debido principalmente a fallas en la memoria auditiva y a sobreprotección materna. El programa se desarrolló en tres fases. La primera se dedicó a la ejercitación de la memoria auditiva, mediante la realización de tareas tales como el establecimiento de la relación de un sonido con su instrumento musical correspondiente, la identificación de secuencias de sonidos, de objetos y de distintas ilustraciones. La segunda fase, consistió en desarrollar el habla del sujeto pidiéndole que emitiera palabras de una y dos sílabas, moldeando la emisión de las mismas. En la tercera fase, una vez que el repertorio verbal del niño fue más amplio y estructurado, se trabajó en el establecimiento de relaciones espaciales. Los resultados fueron satisfactorios, pues al finalizar la intervención, el niño podía ya comunicarse verbalmente con otras personas. El trabajo desarrollado muestra las amplias posibilidades que en el tratamiento de problemas de lenguaje, puede tener una aproximación individualizada y ajustada al ritmo de avance del sujeto.

Hoy en día, son pocas las personas que subestiman la importancia del lenguaje en los infantes, máxime tratándose de educadoras, padres y todos aquellos que tengan relación con niños.

De acuerdo a Machado (1979), el lenguaje se define como

"el sistema de comunicación de ideas o sentimientos através de sonidos, signos, señales y gestos". En los sonidos se incluyen las palabras, pero el lenguaje es algo más que palabras sueltas: es la unión de éstas de tal manera que formen frases y otras estructuras gramaticales, que expresen ideas y/o sentimientos en un grupo cultural determinado.

Según el programa de educación preescolar (1980), "el lenguaje se desarrolla pasando por diversas fases, desde el grito al nacer, hasta la emisión de palabras necesarias para la expresión de deseos y la manifestación de opiniones".

Jefree y Mc Conkey (1979) afirman que "vivimos rodeados de palabras: llegan a nosotros por la radio, televisión, por teléfono, por altavoces; las escuchamos en la calle, en el camión, en la escuela, etc.; casi cualquier situación incluye emisión de palabras por unos y recepción de éstas por otros". De esto puede inferirse la enorme importancia del lenguaje en nuestra vida cotidiana: se manifiesta prácticamente desde que se nace hasta que se muere.

Debido a ello, no debe extrañarnos que los padres den tanta importancia al habla de sus hijos; tanta, que cualquier retraso o alteración en su desarrollo origina en ellos graves preocupaciones. Durante los años preescolares, se observa una amplia gama de diferencias en la habilidad lingüística de distintos niños; esto se debe a que, como dice Machado en su libro "La experiencia infantil y el lenguaje", : "cada niño es una combinación de las cualidades que hereda de sus padres y de la influencia de su ambiente", lo cual es especialmente válido en lo que al desarrollo del lenguaje se refiere.

Entre los factores hereditarios que se pueden mencionar como determinantes del lenguaje, destacan los siguientes:

a) condición del aparato fonoarticulador. Todos sus componentes (diafragma, cuerdas vocales, epiglotis, paladar, garganta, lengua, labios y músculos anexos), han de encontrarse en buen estado.

b) Condición del aparato auditivo, el cual debe encontrarse en buen estado en su parte interna, media y externa.

c) Maduración neuronal correspondiente.

Algunos de los factores medioambientales más importantes para el desarrollo del lenguaje en el niño son:

a) estimulación auditiva

b) estimulación lingüística

c) dinámica familiar y clima emocional que rodean al niño.

Existe también un conjunto de habilidades que son necesarias para que el lenguaje se manifieste y que son resultado de la interacción de factores hereditarios y medioambientales. De acuerdo a Jeffrey y Mc Conkey (1979), las principales son:

- imitar acciones y pautas sonoras

- localizar apropiadamente los sonidos

- reconocer adecuadamente los objetos que conoce, aun en contextos desacostumbrados.

- recordar acciones y secuencias ocurridas.

Las habilidades antes señaladas, fueron tomadas en cuenta para desarrollar el habla en un niño de 4 años de edad, el cual se comunicaba básicamente a través de señas y gestos, dificultándosele la relación con sus semejantes. La familia, preocupada por este problema, lo llevó al Instituto Nacional de la Comunicación Humana, en donde, con el fin de especificar la problemática del niño, la autora del presente trabajo le aplicó una serie de instrumentos, como listas cotejables, registros y la prueba de Gessell. Según los datos arrojados por el diagnóstico, el problema se debía a que el niño presentaba una deficiencia en su memoria auditiva y a que su familia lo sobreprotegía. En la entrevista que se tuvo con la madre del pequeño, se reportó que el niño había sido siempre muy enfermizo, habiendo padecido desde

su nacimiento fiebres que incluso le llegaron a causar convulsiones. Esta permanente condición enfermiza del niño, propició, por parte de todos los miembros de su familia, una actitud sobreprotectora y consecuente con él.

Con base en los resultados obtenidos, se elaboró un programa en que se planteaba como objetivo principal, el de desarrollar el lenguaje del niño mediante el previo fortalecimiento de su memoria auditiva, dada la importancia que según Jefree y Mc Conkey reviste esta área con relación al lenguaje.

El procedimiento empleado se dividió en tres partes; en su primera parte consistió, en fortalecer la memoria auditiva del niño mediante ejercicios que implicaran recuerdo y/o asociación por parte de éste. Este procedimiento fue empleado con éxito en sujetos con condiciones análogas, por Jefree y Mc Conkey (1979) y Machado (1979).

En su segunda parte el procedimiento se enfocó al desarrollo del habla y consistió en la repetición de fonemas, emisión de onomatopeyas y palabras de dos y tres sílabas.

Esta técnica es sugerida por Corredera, T. en su libro "Defectos en la dicción infantil" (1973). Este procedimiento fue complementado con la utilización de las técnicas de moldeamiento e imitación.

La tercera parte de la intervención estuvo dirigida a desarrollar en el sujeto su conceptualización del espacio, ejercitándolo en la correcta aplicación de los conceptos de adentro-afuera, cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás, al lado. Para ello, al mismo tiempo que se entrenaba al sujeto en el desarrollo de vocabulario se le enfrentaba a situaciones para cuya descripción se requería del uso de alguno de estos conceptos, tal y como lo propone Bima y Shiavoni, (1981).

Método.

Sujeto. Un niño de 4 años 5 meses de edad, de sexo masculino, que responde al nombre de Alejandro y que físicamente no presenta ningún impedimento evidente. El nivel socioeconómico al que pertenece es el medio bajo. Es el sexto de siete hermanos cuyo núcleo familiar está desintegrado.

Escenario. El trabajo se llevó a cabo en un cubículo del Instituto Nacional de la Comunicación Humana, el cual contaba con una mesa, sillas, pizarrón, un escritorio y gabinetes en los que se guardaba material. Sus dimensiones aproximadas eran de 5 x 3 mts., contando con adecuada iluminación y aceptable aislamiento del ruido externo.

Material. Los materiales empleados en el programa fueron los siguientes:

1era. parte: instrumentos musicales tales como una clave, una campana, una flauta, un pandero, un tambor y un silbato. Una sonaja, un despertador, una grabadora y un cassette grabado con 10 sonidos diferentes (timbre del teléfono, tren, ambulancia, carro, ladridos de perro, llanto de un bebé, ruido de un avión, música y ruido de agua).

2da. parte: 2 carritos, 6 diferentes tipos de animales, 3 figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo) un caballito de madera, juguetes armables e ilustraciones de diferentes objetos, un aro, palitos de diferentes tamaños.

3era. parte: una caja de zapatos, una pelota, 4 listones de diferentes colores, un carrito, etc.

Procedimiento. El procedimiento se dividió en 3 partes: la primera estuvo enfocada a estimular y fortalecer la memoria auditiva, la 2da. a desarrollar el habla y la 3era. estuvo dirigida a desarrollar la conceptualización espacial.

Se trabajó durante 4 meses, de lunes a jueves, cada sesión era de 45 minutos aproximadamente.

Siempre se procuró mantener un ambiente cálido y las actividades se realizaron a manera de juego para lograr la atención y motivación del pequeño.

Antes de cada sesión, se procuraba tener una breve plá-tica con Alejandro y se le mostraba el material con el que se iba a trabajar, siempre tratando de instigarlo a recordar lo que se había hecho la sesión anterior.

la. parte: Memoria auditiva. Inicialmente, se le enseña ron al niño 3 de los objetos y el sonido que cada uno de ellos producía, pidiéndole que se fijara bien, pues después él tendría que cerrar los ojos y estar atento para que pudiera identificar, señalando el objeto que había sido tocado. Cuando él pudo rela-- cionar cada instrumento con su correspondiente sonido, se aumenta ron otros 3 objetos, hasta que el niño pudo identificar cual ha-- bía sido tocado, siguiendo el mismo procedimiento hasta completar los 9 instrumentos.

Posteriormente, se le presentaba un grupo de 5 instru-- mentos, se hacían sonar 3 de éstos y se le pedía que indicara cua les habían sido tocados; cuando el pequeño logró indicar correcta mente los 3 instrumentos que habían sido tocados, se le solicitó que indicara la secuencia en que habían sido presentados, y se le decía, por ejemplo, "Alex cuál de éstos (señalando los instrumen tos) toqué primero?, cuál después? y cuál fue el último que escu-- chaste?" Si la respuesta del niño era incorrecta, se le pedía que cerrara nuevamente los ojos y se tocaban los mismos instrumentos en la misma secuencia. Si la respuesta era correcta, se le felicí

taba y se le presentaba otra secuencia de sonidos.

Se le presentó el cassette que contenía los diversos sonidos (ver material); a cada sonido le era asociada una ilustración que contenía el objeto emisor y se le decía el nombre de éste. Posteriormente se le solicitó al niño que cada vez que escuchara uno de los sonidos de la grabadora, indicara con su dedo la ilustración que le correspondía. Si la respuesta del niño era incorrecta, se le señalaba y decía nuevamente el nombre de la ilustración al escuchar el sonido. Si la respuesta era correcta, se le reforzaba socialmente y se le presentaba otro sonido. Cuando el niño fue capaz de asociar las ilustraciones con los diferentes sonidos de la grabadora, se le instigaba a que emitiera los sonidos onomatopéyicos que escuchara en ésta, por ejemplo "Alex dime como hace el tren", etc.

2da. parte: Desarrollo del habla. A partir de esta etapa, se insistió en que el niño repitiera o hiciera el intento de pronunciar las sílabas y palabras que se empleaban.

Se diseñaron situaciones de juego como por ejemplo "la tiendita", "la visita al zoológico", "juego de pelota", etc. en donde se utilizaran palabras de una y dos sílabas; de igual manera se aprovechaba cualquier situación para instigar al niño a repetir las palabras, por ejemplo, saludar, despedirse, solicitar algún objeto o ayuda.

En un inicio, el procedimiento empleado fue el siguiente: Cada vez que se le nombraba algún objeto, se le pedía que repitiera su nombre, v. gr. se le decía: "esta es la mesa" (señalándola), "es la me-sa", ahora tu dime como se llama esto (señalando la mesa)". Si no emitía ningún sonido se le instigaba repitiendo la primera sílaba... "es la me...", si el niño completaba la palabra, se le reforzaba socialmente; si no podía realizar la tarea, se le repetía la palabra todas las veces que fuera necesario, hasta que él emitiera las dos sílabas sin instigación alguna. Cada

vez que el niño podía repetir por sí solo una palabra, se ejercitaba ésta durante varios días, se le pedía que la pronunciara en diferentes lugares, y constantemente se ideaban situaciones para que el niño repitiera las palabras que iba adquiriendo.

Posteriormente, cuando el niño pudo repetir las palabras sin instigación, pero silabeándolas, se le repetían las palabras una y otra vez y se le pedía que dijera las sílabas más rápido, a fin de que surgiera un solo sonido.

Cuando el niño ya había incrementado su vocabulario, se comenzó a trabajar con artículos definidos y pronombres posesivos, por ejemplo, en el juego del "zoológico" se le decía "Alex de quién es este gato..., este gato es tuyo..., a ver tuyo..." etc.

3era. parte: Relaciones espaciales. Esta última etapa se realizó con el fin de apoyar el vocabulario adquirido y desarrollar nuevas palabras y conceptos.

Se trabajaron 6 conceptos espaciales: adelante-atrás, cerca-lejos, arriba-abajo, adentro-afuera y al lado.

- En primer lugar, se trató de que el niño se ubicara con respecto a los objetos que lo rodeaban; se colocaba al niño en alguna parte del salón y se le explicaba donde se encontraba ubicado cada uno de los objetos con respecto a él v. gr. "Mira Alex, la silla está abajo de tí, la ventana está atrás de tí". etc. Luego se le preguntaba dónde estaban los diferentes objetos con respecto a él. Si la respuesta era incorrecta se insistía diciéndole v. gr.: "Alex la pelota está lejos de tí". Si la respuesta era correcta se le felicitaba. Una vez que el niño logró ubicarse con respecto a los objetos que lo rodeaban, se trabajó en establecer la relación que guardaban diferentes objetos entre sí, de la siguiente manera: se le presentaban diferentes objetos (una caja, un carro, una pelota, objetos del medio ambiente, etc.) se le pedía que dijera el nombre de cada uno de ellos, luego éstos se co

locaban en diferentes posiciones con respecto a la caja, pidiéndole al niño que indicara la relación que guardaba cada uno de los objetos con relación a ella, de la siguiente manera "Alex me puedes decir dónde está el carro?", si la respuesta era correcta se le premiaba, si ésta era incorrecta, se le indicaba la posición del objeto pedido y se insistía en que repitiera la frase, hasta que dominara el concepto.

La generalización fue realizada de la siguiente manera: Se les pidió a los familiares que estuvieran presentes en algunas de las sesiones y que observaran la forma en que se trabajaba, para que ellos lo realizaran de la misma manera en casa. También se les dieron una serie de instrucciones sobre como apoyar el desarrollo del programa, como por ejemplo, se les sugería que, si el niño pedía alguna cosa, no se la dieran hasta que hiciera el intento de decir lo que quería.

Resultados.

En la tabla número 1 se presenta el porcentaje de relaciones correctas instrumento-sonido. Como se puede observar en la evaluación diagnóstica llevada a cabo, no se obtuvo ninguna respuesta correcta; en cambio, en la evaluación formativa (durante la aplicación del programa) obtuvo 40% de respuestas correctas, las cuales se incrementaron a 90% de respuestas correctas en la evaluación final.

Los resultados obtenidos en el recuerdo de las secuencias de sonidos se muestran en la gráfica número 1; como se puede observar, el porcentaje de respuestas correctas se incrementaba conforme transcurrían las sesiones, llegando a recordar 80% de las secuencias presentadas. Cabe aclarar que en cada sesión se

presentaban 10 diferentes secuencias de sonidos, teniendo, cada una de ellas, 2 oportunidades adicionales de presentación si la respuesta era incorrecta.

En la gráfica número 2 se presenta el número de palabras adquiridas en cada evaluación; en el eje horizontal se presentan los 3 tipos de evaluación; en el eje vertical se presenta el número de palabras adquiridas. El niño comenzó el programa con 8 palabras en su repertorio (evaluación diagnóstica), en el transcurso del programa el número se incrementó a 30 y al finalizar éste, se habían incrementado a 80 el número de palabras que el niño manejaba.

Con respecto a los datos obtenidos en el entrenamiento de las relaciones espaciales, se presentan en la tabla número 2. Los puntajes fueron obtenidos por pareja de conceptos a excepción del último (al lado), ya que de esta forma se trabajaron. En la primera columna se presentan los resultados obtenidos con respecto a la ubicación de los objetos en relación al sujeto; en la segunda columna se presentan los datos de la ubicación de objetos en relación a otros. Como se puede observar en ambas columnas, existe un incremento del 40% entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación diagnóstica y la final, siendo éstas más altas en la ubicación de objetos con relación al sujeto mismo. Los conceptos en que se obtuvo más altos puntajes fueron arriba-abajo con 75% y adentro-afuera con 70% respectivamente.

EVALUACIONES		
DIAGNOSTICA	FORMATIVA	FINAL
0	40%	95%

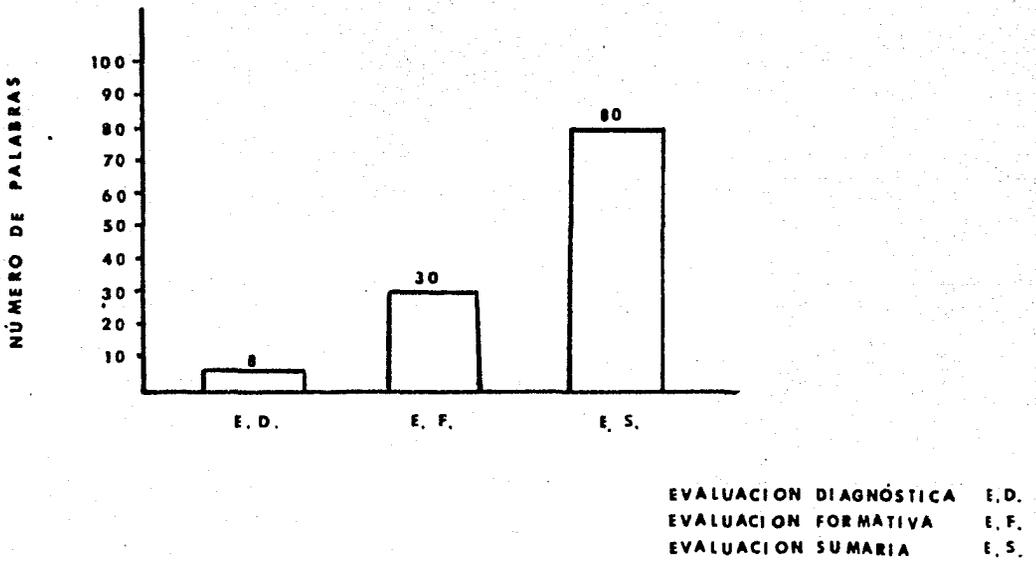
TABLA No. 1. Porcentaje de respuestas correctas en la identificación de sonido-instrumento, en cada una de las evaluaciones.



GRAFICA No. 1. Porcentaje de respuestas correctas obtenidas en el recuerdo de las secuencias de sonidos.

Conceptos entrenados en ubicación espacial.	Ubicación de objetos con relación al sujeto mismo		Ubicación de objetos entre sí.	
	Evaluación Diagnóstica	Evaluación Final	Evaluación Diagnóstica	Evaluación Final
Delante-atrás	0	55	0	50%
Cerca-lejos	40%	60	0	50%
Arriba-abajo	50%	75	30%	63%
Dentro-afuera	48%	70	20%	60%
Al lado	0	50	0	30%

TABLA No. 2. Porcentajes obtenidos en el entrenamiento de las relaciones espaciales.



GRAFICA No. 2. Número de palabras presentadas por el sujeto en cada evaluación.

Discusión.

Al analizarse los resultados, puede observarse un progreso permanente en el desarrollo del lenguaje, desde que se inició el trabajo en esta área.

Si recordamos los postulados de Jefree y Mc Conkey (1979), respecto a los repertorios que el niño debe poseer para que pueda desarrollarse el habla, nos damos cuenta de que el caso aquí presentado puede ser representativo de esto, ya que al niño le fue siendo cada vez más fácil adquirir palabras nuevas conforme iba acostumbrándose a localizar sonidos, a relacionar éstas con objetos y a recordar secuencias, es decir, conforme su memoria auditiva fue ejercitándose, se le simplificó la tarea de unir fonemas para emitir sonidos de diferentes palabras (ver gráfica 1 y 2, y tabla 1).

El entrenamiento de el recuerdo de las secuencias de sonido, considerado básico en el desarrollo del lenguaje (Dehant, A. 1976), -por el proceso similar que se da con éste, en cuanto al recordar secuencias- resultó ser la actividad que costó más es fuerza al niño, como puede observarse en la gráfica 1: el porcentaje de respuestas correctas fluctua entre 50 y 60% en las primeras 15 sesiones.

Por otra parte, debe hacerse notar la presencia de un hecho que demostró que el problema lingüístico del sujeto era debido a una falla en su memoria auditiva: éste, pudo desde un principio pronunciar adecuadamente algunas sílabas trabadas que se le presentaron, lo que apoya la expectativa de que no se trataba de un problema de articulación.

A pesar de que los puntajes obtenidos en el entrenamiento de las relaciones espaciales (ver tabla 2), no son lo suficientemente satisfactorios -debido tal vez a la brevedad del tiempo

de que se dispuso para trabajar esta 3ra. parte- es conveniente mencionar que el niño hacía uso de algunos de los conceptos, formando pequeñas estructuras como "mamá está afuera", "el sol está arriba", etc.

Correlacionalmente al incremento que se obtuvo en las áreas intervenidas, se modificó sustancialmente la conducta social del niño, pues gustaba de participar en juegos cooperativos y saludaba a las personas que estaban en el centro, conductas que anteriormente no manifestaba.

En términos generales, los resultados pueden considerarse satisfactorios, ya que se logró en un período relativamente corto un avance sustancial en la capacidad lingüística del sujeto.

Se considera que los resultados obtenidos se deben a la presencia favorable de varios factores, los cuales fueron:

- la corta edad del niño
- la asistencia del niño al centro fue muy constante
- la mayoría de las veces éste se mostró cooperador
- la cooperación de la familia para que hubiera generalización fue la adecuada, ya que el niño emitía ocasionalmente palabras que no se habían mencionado en las sesiones
- el diagnóstico que se emitió fue el adecuado.

De ello se deriva, el que cada uno de estos aspectos deba considerársele atención al enfrentarse problemas similares al que aquí se presentó.

Para futuros trabajos de esta naturaleza, se sugiere darles un carácter lúdico, promover la participación comprometida de los familiares del sujeto y enfatizar la necesidad de que el lenguaje desarrollado sea funcional en el medio del sujeto: sólo de esta manera podrán tener pleno efecto programas de este tipo.

Bibliografía.

(Del ejemplo de informe técnico)

- 1.- Bima, H. y Schiavoni, C. El mito de la dislexia México, ed. trillas, 1980, págs. 168-170.
- 2.- Corredera, S. T. Defectos en la dicción infantil. Procedimientos para su corrección, Argentina, ed. Kapeluzs. 1973.
- 3.- Coordinación de Prácticas del Departamento de Psicología Educativa, UNAM. Programa de prácticas de Educación Especial. 1979.
- 4.- Dehant, A. y Guille, A. El niño aprende a leer, Argentina, ed. Kapeluzs. 1976.
- 5.- Galindo E. y Cols. Modificación de conducta en la educación especial, México. Ed. trillas, 1980, págs. 176-178.
- 6.- Jefree, M. D. y Mc Conkey, R. Ejercicios de lenguaje para niños con dificultades del habla, Serie cuadernos prácticos, Madrid. 1979.
- 7.- Machado. M. J. La experiencia infantil y el lenguaje, México, ed. Diana, 1979. págs. 13-101.
- 8.- Saper, E. El lenguaje, México, ed. Fondo de cultura económico, 1974. págs. 9-31.
- 9.- Skinner, B. F. Verbal Behavior. Appleton - Century - Crafts, New York, 1972. págs. 14-19.

A U T O E X A M E N

1. Describa las funciones que cumple un informe teórico.
2. Explique cada una de las características que debe presentar el informe técnico.
3. Explique brevemente la función que cumple cada uno de --- los componentes (título, resumen, introducción, método, resultados, discusión, bibliografía y apéndice) del in forme técnico.
4. Mencione por lo menos 3 de los errores que comunmente se cometen en la presentación del encabezado.
5. Explique por qué es importante que el resumen se elabore una vez que se ha terminado de escribir el informe.
6. Mencione los aspectos que usted considera importantes y que no se deben de omitir en la introducción.
7. Mencione por lo menos 3 de los errores que con frecuen- cia se cometen en la descripción del método.
8. Explique brevemente qué aspectos se deben describir de una tabla y/o gráfica en la sección de resultado.
9. Mencione los aspectos que usted considera importante in- cluir en la sección de discusión y explique por qué.
10. Contando con un libro, un artículo, una tesis y un docu- mento institucional, elabore usted la referencia biblio- gráfica correspondiente a cada uno de ellos .

Si no pudo contestar una o varias de las preguntas, o tuvo alguna duda, revise nuevamente el capítulo y/o con- sulte la bibliografía que a continuación se presenta.

Si no es así, proceda a elaborar su informe técnico.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- American Psychological Association, Publication Manual, USA, Washington, D. C., 1974 2da. ed.
- 2.- Baena Paz G. Instrumentos de investigación (Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1979.
- 3.- Carreño Huerta, F. La investigación bibliográfica (breve guía para la confección de trabajos escritos), México, ed. Grijalvo, 1975.
- 4.- Hernández, L. y Cols., Técnicas actuales de investigación documental, México, ed. Trillas, 1980.
- 5.- Kethley, E. y Shreiner, P. Manual para la elaboración de tesis, monografías e informes, Estados Unidos de América, ed. South-Westner Publishing, Co., 1980.
- 6.- Linton, M. Manual simplificado de estilo, México, ed. Trillas, 1978.
- 7.- Mc Guigan, F. J. Psicología Experimental, enfoque metodológico, México, ed. Trillas, 1971.
- 8.- Munguía, I., Salcedo, J. M. y Cols. Redacción e investigación documental I, Sistema de educación a distancia, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1980.
- 9.- Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Psicología, UNAM. Reporte de intervención, documento interno, 1981.

Felicidades, ha concluido usted las cinco etapas que constituyen el trabajo de prácticas.