

29
31



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ESTUDIO COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE INDEPENDENCIA
FUNCIONAL EN ADOLESCENTES CON DEFICIENCIA MENTAL
A TRAVES DE UN PROGRAMA CON Y SIN OBJETIVOS APLICADO
EN SITUACION DE CAMPAMENTO Y ESCOLAR.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

Licenciado en Psicología

P R E S E N T A N :

Ana Jesús del Castillo Dávila y

María Teresa Ortega Obregón

Asesoradas por:

LIC. ELISA SAAD DAYAN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

INTRODUCCION

Un buen número de sujetos considerados en su infancia como débiles mentales, alcanzan en la edad adulta una adaptación social y laboral que les permite resolver sus necesidades y llevar una vida muy similar a la normal. Esta adaptación por más frágil que sea en la mayoría de los casos permite hacer frente a los imperativos básicos de la vida social adulta y supone cierta autonomía. Es muy probable que el nivel mínimo de autonomía necesaria para la adaptación social y profesional no emerja subitamente en la edad adulta ni siquiera en la adolescencia. Podemos afirmar que la autonomía de los adultos se adquiere progresivamente durante la infancia tanto, en los débiles como en los normales.

Para comprender por qué ciertos débiles se adaptan a la vida adulta y otros no, parece necesario, por una parte, precisar qué entendemos por adaptación, cuáles son sus criterios, cuáles son las exigencias de la sociedad en que vive el sujeto y más particularmente de su ambiente sociocultural; por otra parte es necesario estudiar en el niño débil, los modos de adquisición de la autonomía, los factores de esta adquisición y sus variaciones individuales, puesto que toda adaptación social adulta supone un mínimo de autonomía, una mejor comprensión de estos mecanismos quizás podría aportar respuestas a ciertos problemas teóricos planteados por la debilidad debería también poder facilitar el trabajo pedagógico de preparación de los débiles a la vida adulta.

Durante las últimas décadas, el aspecto pedagógico de las medidas tendientes a combatir las deficiencias ha sido reforzado, para que los deficientes decidan por ellos mismos y normalicen su vida diaria.

Las ventajas, tanto a nivel humano como económico, del desarrollo personal y la independencia para personas deficientes resulta tan

evidente, que el aspecto educativo de la rehabilitación difícilmente podrá verse amenazado (Jorgeensen, 1981).

Lo anterior nos confirma que efectivamente hay cada vez más oportunidades para la persona con deficiencia mental - aun cuando falta mucho por hacer-, existiendo inquietudes para desarrollar programas educativos adecuados a ellos, tanto a nivel privado como estatal.

Partiendo de lo anterior se considera que la persona con deficiencia mental tiene muchas limitaciones para la adquisición de independencia funcional por lo que en este trabajo se comparan cuatro situaciones para ver cual de ellas es mas propicia para el logro de independencia. Se propone un programa por objetivos encaminado a la adquisición de independencia funcional en cuanto a conductas de autocuidado y socialización, aplicado en situación de campamento se considera necesario puesto que generalmente los programas de entrenamientos para deficientes mentales estan destinados para facilitar su manejo en lugar de enriquecer su vida y su experiencia con repertorios que les permitan aumentar su independencia en situaciones cotidianas.

Se hace uso de la situación de campamento, ya que con ello se tiene control sobre variables que puede ejercer la situación familiar sobre las actividades del programa, a la vez que se aprovecha el valor formativo de los campamentos.

El trabajo se divide en marco teórico y marco metodológico. El primero consta de cuatro capítulos en los cuales se conceptualiza la deficiencia mental, señalando como se le define, sus causas, y características, el diagnóstico y tratamiento de la persona con deficiencia mental; también se describe la evolución de la educación su perspectiva actual y los métodos que se emplean para su atención.

Se hace una descripción de lo que es la programación por objetivos en la educación especial y las características y tipos de programas para el desarrollo del individuo con deficiencia mental. Para terminar se presentan las aportaciones al estudio del desarrollo de independencia funcional.

El marco metodológico consta de tres capítulos: en el primero se describe la investigación incluyendo la especificación del problema, las hipótesis de trabajo, las variables, el diseño de investigación y el método; en el siguiente se presentan los resultados de la investigación y en el último se dan las conclusiones y sugerencias obtenidas de esta experiencia.

I N D I C E

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE. MARCO TEORICO

CAPITULO I. Conceptualización de la deficiencia mental.

1.1 Definición de deficiencia mental.	9
1.2 Etiología de la deficiencia mental.	13
1.3 Características de las personas con deficiencia mental.	19
1.4 Diagnóstico y tratamiento de la persona con deficiencia mental.	23

CAPITULO II. La educación de la persona con deficiencia mental.

2.1 Evolución de la concepción educativa.	25
2.2 Perspectiva actual de la educación de la persona con deficiencia mental.	29
2.3 La atención de la persona con deficiencia mental.	31
2.4 Métodos empleados para la atención de la persona con deficiencia mental.	34

CAPITULO III. La programación por objetivos en la educación especial.

3.1 Concepto de programación educativa.	43
3.2 Requisitos al programar.	46
3.3 Taxonomía de objetivos aplicables a la educación especial.	47
3.4 Características de los programas para el desarrollo del individuo con deficiencia mental.	49

3.5 Programas para el desarrollo del individuo con deficiencia mental.	50
CAPITULO IV. Aportaciones al estudio del desarrollo de independencia funcional.	
4.1 Independencia funcional.	56
4.2 Autocuidado.	64
4.3 Reforzamiento.	66
4.4 Campamento	70
SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLOGICO	
CAPITULO V. Investigación.	
5.1 Especificación del problema.	74
5.2 Hipótesis de trabajo.	75
5.3 Variables.	76
5.4 Diseño de investigación.	77
5.5 Método.	78
CAPITULO VI. Resultados.	
6.1 Puntajes obtenidos.	86
6.2 Análisis de resultados.	87
6.3 Significancia de resultados.	88
CAPITULO VII. Conclusiones.	
7.1 Conclusiones.	92
7.2 Limitaciones.	93
7.3 Comentarios.	94
7.4 Sugerencias.	95
ANEXOS	
ANEXO 1. P.A.C. Evaluación Social.	98
ANEXO 2. Programa por objetivos.	101
ANEXO 3. Cronogramas.	119
ANEXO 4. Evaluación.	145

ANEXO 5. Fórmulas para el análisis estadístico.

150

ANEXO 6. Escenarios.

153

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO I

CONCEPTUALIZACION DE LA DEFICIENCIA MENTAL

1.1 Definición de deficiencia mental

El concepto de deficiencia mental a lo largo del tiempo ha sufrido muchas modificaciones, debido a la evolución de las actitudes respecto al mismo; sin embargo, resulta de suma importancia recalcar que este concepto lleva consigo la etiquetación que se hace de una persona; la cual en la mayoría de los casos le acompañará a lo largo de la vida, a consecuencia del concepto estático que ha prevalecido. Asimismo a la persona que por alguna circunstancia se le ha asignado este adjetivo, se le considera incapaz de aprender. A lo largo de la historia del estudio de la deficiencia mental, se le ha definido desde tres puntos de vista: tomando como base resultados de pruebas de inteligencia, a partir del mal funcionamiento social y a partir de su etiología. En el siglo pasado se inicia el estudio diferencial de demencia y deficiencia mental, entonces denominada idiocia. En 1819, Espinel aún no establecía diferencia entre ambas en su "Dictionnaire des Sciences Médicales", según menciona Kohler, quien a su vez formula la siguiente definición: "El hombre en estado de demencia está privado de los bienes de que ha sido dotado; es un rico que se ha convertido en un pobre. El idiota se ha visto siempre sumido en el infortunio y en la miseria. Posteriormente Itard, reconoce la existencia del idiota,

pero se reserva el derecho de ver en éste un hecho de insuficiencia cultural y no de deficiencia biológica, olvidando que puede ser irreversible, espera despertar de manera completa el espíritu del niño y así desmentir a sus contradictores.

En 1905, en Francia, nace la noción de una correlación posible entre circunferencia craneana y el grado de inteligencia. En 1906, Seguin presenta a la deficiencia mental como un trastorno del comportamiento e insiste sobre el aspecto de separación y escisión entre el deficiente mental y el mundo que lo rodea: el idiota goza de todas sus facultades intelectuales, las aplica solo en el orden de los fenómenos y aun solamente de aquellos fenómenos concretos, como la textura, la forma, el sabor, el gusto, el sonido o cualquier otra propiedad que despierten en él un deseo, una manifestación de inteligencia y de vida.

A partir de la segunda guerra mundial, Porteus y Doll, caracterizan la debilidad mental como una incompetencia social, definiendo al débil mental como "un individuo que, debido a una insuficiencia mental ajena a un trastorno sensorial no logra salir adelante y forja su propia existencia en la medida que lo exige la vida social".

Inhelder define la debilidad mental como un nivel intermedio, caracterizado por una construcción operatoria inacabada ya que está limitada a las operaciones concretas. Así se sitúa entre la imbecilidad y la idiotez, donde no se presenta construcción operatoria alguna y el estado

normal, por otra parte, en él que la construcción finaliza tarde o temprano, pasando de las operaciones concretas (accesibles al débil) a las operaciones formales (que el débil no logra).

Existen autores de pruebas de inteligencia como Wechsler y Terman para quienes el retraso mental está sólo en función del rendimiento de la persona y elaboran una serie de designaciones a los diferentes rangos que surgen como resultado de los instrumentos por ellos diseñados, en los que se considera como indicador de deficiencia mental un coeficiente intelectual inferior a 70.

En 1945, René Spitz hace estudios sobre el descenso del cociente intelectual en los niños privados de afecto maternal o separados tempranamente de su madre. Zazzo ~~reconoce~~ que la afectividad es la fuente de energía de la que depende el funcionamiento de la inteligencia y que esta fuente debe ser captada y utilizada al máximo en la educación del niño retrasado.

Castels (1983) considera que el retraso mental aparece como un vicio de estructura, en el que intervienen en proporciones variables elementos de orden neurofisiológico y elementos de orden afectivo, proponiendo una nueva concepción del retraso mental. Distingue dos categorías de retraso: el instrumental, de origen orgánico y el estructural que depende de un trastorno precoz e importante de la organización funcional de la relación del niño con el mundo.

Jane Mercer (1973) propone una definición sociológica, considerando que es la sociedad la que atribuye el título de "deficientes mentales" a aquellos individuos que no logran llenar las expectativas que se han asignado al estatus específico de su condición y para los cuales hay que reformular un status especial. Algunos otros autores dentro del mismo enfoque plantean sus definiciones en relación de qué tan bien se adapta el individuo a su ambiente y la cultura, con lo cual se genera una impresión ya que un mismo individuo puede ser considerado retrasado mental en un ambiente mientras que en otro no lo sería.

Para 1968 la Organización Mundial de la Salud explica esta situación, como la "alteración de la adaptación o de la maduración, o de ambas, en el aprendizaje y la socialización" concepto que también aparece en algunos manuales de terminología de los Estados Unidos, como el Diagnostic and statistical manual in mental disorders. Ambas instancias para 1978 han variado el concepto, definiéndolo entonces como: "un estado en el cual el desarrollo de la mente es incompleto o se detiene, lo que se caracteriza especialmente por subnormalidad de la inteligencia" agregándose en la tercera edición del mismo, tres datos esenciales a considerar: "funcionamiento intelectual significativamente por debajo del promedio, déficits agregados a la conducta adaptativa y principio antes de los 18 años".

En conclusión, el retraso mental implica un funcionamiento intelectual por debajo del promedio -en los diferentes ámbitos en que es implicada la inteligencia- simultáneamente una adaptación deficiente en cuanto al logro de la autonomía social, económica y emocional; todo esto derivado de un retraso o estancamiento en el desarrollo mental. Actualmente para considerar deficiente mental a una persona se requiere que cumpla tres condiciones: resultados en una prueba estándar de inteligencia, por lo menos dos desviaciones estándar abajo del promedio, conducta de adaptación deficiente y haber aparecido la deficiencia durante el desarrollo.

1.2 Etiología de la deficiencia mental.

En la actualidad, dentro del estudio del retraso mental se hace la distinción de dos grupos o categorías generales, el primer grupo incluye a todos los sujetos con señales claras de anormalidades orgánicas que han dado por consecuencia la disminución de las capacidades mentales, este grupo recibe el nombre de retrasados orgánicos; el otro grupo incluye sujetos en los que no aparece ninguna causa médica o biológica evidente que justifique lo limitado de sus funciones mentales, por lo que reciben el nombre de culturalmente retrasados o retrasados funcionales.

A) Causas orgánicas del retraso mental. Entre las categorías más importantes del retraso mental tenemos:

a) Infecciones prenatales. Durante el desarrollo del embrión o feto, existen numerosos agentes que pueden infectarle y ser causa de anomalías permanentes, los más frecuentes son: la rubéola, la sífilis, el citomegalovirus y la toxoplasmosis.

b) Infecciones postnatales. Varios tipos de microorganismos que, si infectan al niño en crecimiento, pueden producir lesión cerebral y retraso mental. Los más conocidos son los de la encefalitis y la meningitis.

c) Intoxicaciones. Varios tipos de venenos que pueden causar lesión cerebral y retraso mental, entre éstos están los anticuerpos que nacen para contrarrestar el factor Rh de la sangre del feto en desarrollo, diversas drogas ingeridas por la madre durante el embarazo y la radiación. Otros trastornos maternos como la toxemia del embarazo también pueden producir condiciones tóxicas en el niño. Después del parto el retraso mental también puede sobrevenir a causa de la ingestión de plomo por parte del niño.

d) Complicaciones perinatales. Muchas complicaciones en el parto mismo, pueden producir daño cerebral y retraso mental. Aquí se puede citar la anoxia o

alguna lesión mecánica durante el parto.

e) Trauma postnatal. Ciertas lesiones del cerebro producidas después del nacimiento pueden terminar en retraso mental; entre este tipo de lesiones se encuentran las producidas por el maltrato infantil.

f) Desórdenes metabólicos heredados. Algunos individuos nacen con una capacidad heredada para metabolizar o asimilar ciertas sustancias, resultado de lo cual puede originarse el retraso mental. Una de las más conocidas es el desorden llamado FCU, o la incapacidad para metabolizar un aminoácido. En la actualidad este indisposición se puede detectar desde el nacimiento y tratarse con una dieta especial. Otro trastorno como éste es el llamado galactosemia, o incapacidad para asimilar el azúcar de la leche; mismo que también se puede tratar con una dieta especial. Los dos trastornos se transmiten por un gene recesivo.

g) Desórdenes de metabolismo lípido. Son desórdenes raros que resultan de la incapacidad de metabolizar debidamente las grasas; el más conocido es el mal de Tay Sachs, que siempre termina en severo retraso mental y muerte prematura.

h) Hipotiroidismo. Llamado antiguamente cretinismo, tiene su origen en un nivel anormalmente bajo de

hormonas de la glándula tiroides. El mal se presenta frecuentemente en el nacimiento, y puede ser el resultado de una gran variedad de causas. Si no se atiende a tiempo, puede producir deficiencia de las capacidades mentales pero mediante el tratamiento médico de la tiroides, no suele ser un problema serio.

i) Desnutrición. Una dieta deficiente, si llega a ser severa, si ocurre antes del nacimiento o muy poco después del parto, puede producir un daño cerebral permanente y retraso mental.

j) Enfermedades cerebrales burdas posnatales. Hay muchas enfermedades raras que afectan al cerebro después del nacimiento. Las únicas dos que se presentan con cierta frecuencia son la esclerosis tuberosa y el mal de von Recklinghausen. Estas son muy peculiares en cuanto a que las transmite un gen dominante y, por lo tanto no puede saltar ninguna generación.

k) Malformaciones craneales. Muchos trastornos craneales generalmente de causa desconocida, que se caracterizan por deformidades del cráneo o de la espina, y que pueden producir retraso mental. Entre los principales se puede citar la hidrocefalia, en la que el exceso de líquido que no puede drenarse produce presión sobre el cerebro, otra anomalía de

este tipo es la microcefalia.

l) Aberraciones de los cromosomas. Hay muchos desórdenes que resultan de la presencia de un cromosoma adicional, el más importante es el Síndrome de Down, que entre otras cosas tiene como característica baja inteligencia; también aberraciones cromosómicas frecuentes son el Síndrome de Klinefelter (XXY) y el Síndrome de Turner (XO), ambos síndromes fenotípicos, el primero masculino y el segundo femenino, los dos conllevan retraso mental ligero.

m) Prematurez. Los niños que nacen prematuramente o tienen poco peso al nacer - menor de 2.500 lbs.-, están muy frecuentemente expuestos al retraso mental, al parecer principalmente en los casos en los que la alimentación es inadecuada y el cuidado médico deficiente.

B) Causas vagamente definidas.

Este tipo de retraso llamado exógeno proviene de la interferencia de agentes externos en el desarrollo normal del individuo, originando una lesión cerebral, la cual puede ser de muchos tipos o grados según los trastornos enumerados en el punto anterior. Es importante señalar que no toda lesión cerebral es acompañada de retraso mental, sin embargo es posible

citar algunos tipos de lesión cerebral que aparecen con más frecuencia en poblaciones con retraso mental:

- a) Epilepsia.
 - b) Parálisis cerebral.
 - c) Hipercinesia.
- C) Causas de origen social.

La explicación que se da a este tipo de retraso se basa fundamentalmente en tres teorías:

a) Estilo de crianza. En él se afirma que ciertos factores de crianza infantil y del ambiente general de pobreza dan lugar al fracaso escolar de los niños, el que a su vez puede ser origen de la etiquetación de retrasado mental, ya que la conducta de ellos gira más en torno de la actuación impulsiva que al uso de la razón.

b) Potencial intelectual heredado. Sostiene que la capacidad intelectual baja es producto de la herencia.

c) Empleo inadecuado de normas para medir la capacidad intelectual. Es frecuente que los instrumentos que se emplean para medir la capacidad intelectual de un individuo hayan sido elaborados para poblaciones con características de vida muy diferentes a las de esa persona, por lo cual es

frecuente encontrar puntuaciones bajas en los resultados que obtienen en dichos instrumentos.

1.3 Características de las personas con deficiencia mental.

Como hemos visto en muchas ocasiones el trastorno cerebral no es el único obstáculo para el desarrollo intelectual del niño. En el Diagnostic and statistical manual in mental disorders, 3a. ed., se plantea que existe una correlación inversa entre el grado de retraso mental y la frecuencia y severidad de los trastornos secundarios que le acompañan, de aquí que hay que pensar, en un sujeto completo, cuya organización, integración y desarrollo depende de muchos factores; de hecho no es posible hablar estrictamente de un perfil, ni de las características de un determinado nivel de retraso, pues éstas se verán también determinadas por la conjugación del resto de las posibilidades de la persona, que en cada caso son diferentes.

En general puede hablarse de algunos síntomas comunes a todos los trastornos cerebrales, que suelen presentarse en diferentes grados, siendo por lo tanto característicos de la deficiencia mental. Los principales son: daño en la orientación, daño en todas las funciones que intervienen en el aprendizaje, la memoria y el juicio e inestabilidad afectiva.

Además de estos trastornos suelen presentarse algunos de los que a continuación se enumeran:

- la atención, función elemental para que puedan llevarse a cabo el aprendizaje y los fenómenos de la memoria, es interrumpida constantemente por estímulos de poca intensidad,
- en lo sensorial se presentan frecuentemente, trastornos en la visión, audición y sensibilidad táctil, sentidos importantes para el desarrollo intelectual: una insuficiencia visual puede acarrear un déficit en la organización espacial y motora; los defectos de audición suelen relacionarse con la falta de organización del lenguaje y los trastornos en la discriminación táctil y visual impiden muchas veces la utilización práctica del sistema motor y en otros casos es posible observar que aún cuando la vista parece normal, su asociación con el tacto y los sentidos musculares y kinestésicos son deficientes, o que su capacidad auditiva puede ser fina, pero los estados de somnolencia o agitación no los permiten oír;
- en cuanto a los trastornos motores, no siempre se presentan pero cuando lo hacen están relacionados con la coordinación dinámica la cual resulta insuficiente, la marcha suele ser defectuosa y en estos casos afecta al desarrollo intelectual, pues de la locomoción depende en gran medida la interrelación que el niño establece con su medio y su modo de inserción social; en el caso de

las dificultades de prensión de un objeto, bien sea parcial o total se deriva una serie de carencias que se traducen en dificultades para conceptualizar.

Pueden presentarse también trastornos convulsivos y crisis epilépticas, algunas de las cuales suelen dejar secuelas neurológicas, y mentales como el Síndrome de West o presentarse paralelamente al retraso mental como el Síndrome de Lenox (Ajuriaguerra). La epilepsia determina además un modo especial de relación de la persona como un sujeto anormal.

Los trastornos del lenguaje pueden relacionarse paralelamente a la deficiencia mental, aunque también son originados por déficits en la percepción auditiva, o por falta de estimulación. Sobre el tratamiento de los niños retrasados en relación al lenguaje existe mucha controversia. Algunos autores como A. R. Luria han observado que en ciertos casos, el lenguaje mas que ayudar viene a perturbar las reacciones que en esferas motoras han podido ser elaboradas; en cambio M. de Maistre, piensa que uno de los aspectos fundamentales en el problema de la deficiencia mental es la integración del lenguaje, ya que del manejo de éste depende en gran medida la relación con los otros y, por tanto la integración social.

Otra característica de tipo general es la falta de interés, uno de los elementos que condicionan los aspectos de la vida psíquica de la persona, porque al ser incapaz de un esfuerzo permanente, se detiene ante las dificultades, lo

cual resalta aun más cuando siendo niño se enfrenta a la situación escolar.

Las posibilidades de aprendizaje de los sujetos con deficiencia mental, según señalan algunos, son mínimas y se reducen a las de mero adiestramiento y formación de hábitos estereotipados; mientras que en el otro extremo se ubican los que piensan que sus posibilidades son exactamente las mismas que las de una persona "normal". La primera postura nos podría llevar a un derrotismo de entrada que paralizaría nuestras mejores intenciones educativas, en tanto que la segunda llevaría al optimismo exagerado que tarde o temprano declinaría en una frustración igualmente penalizadora cuando no se alcanzan los resultados esperados de una educación que no se asienta sobre bases realistas. De una u otra forma ~~ambas~~ posturas devienen en intervenciones pedagógicas inadecuadas, aunque no está por demás decir que la última es, en todo caso, más lesiva que la primera.

Los deficientes mentales son capaces de acceder a una construcción operatoria concreta lo que implica que tienen la posibilidad de proceder lógicamente y de razonar, por más que lo logren tardamente.

Cuando se afirma que estos sujetos no acceden al pensamiento formal, no se quiere decir con esto que sean incapaces de pensar. Muy por el contrario, son capaces de estructuraciones lógicas siempre y cuando éstas se relacionen con contenidos concretos, que por otro lado

posibilitan la aproximación al cálculo y a la lecto-escritura.

1.4 Diagnóstico y tratamiento de la persona con deficiencia mental.

En el contexto del tema que nos ocupa, es decir, el diagnóstico psicológico en general y los casos de la educación especial y rehabilitación en particular, es notoria la influencia del modelo médico. Hasta hace relativamente poco, solo se contaba con algunas pruebas de inteligencia, y con una cantidad considerable de otras pruebas que intentaban medir, ya sea aspectos muy específicos o rasgos generales de la personalidad de un sujeto.

El término diagnóstico, utilizado originalmente por las ciencias médicas, implica la detección tanto de la etiología como de los síntomas de una enfermedad, con el propósito de determinar el tratamiento y el pronóstico probable. Dicho término fue heredado con todas sus implicaciones por la psicología, lo cual ha tenido diversas consecuencias.

La conexión entre diagnóstico y rehabilitación o habilitación debe ser estrecha; el primero pierde significación cuando no se encuentra vinculado con la segunda; pues cuando el diagnóstico no proporciona una guía eficaz para la rehabilitación, pierde su valor. El diagnóstico pretende evaluar y analizar el grado de

complejidad y la naturaleza tanto de las conductas de un sujeto con retardo en el desarrollo, como de los estímulos a los que responde.

Los datos obtenidos por el diagnóstico tradicional llevan al psicólogo y/o rehabilitador a creer únicamente que comprende mejor la causa de los déficit del sujeto, pero la información es ambigua como para poder a partir de ella modificar la conducta; el diagnosticador solo confirma las observaciones de otras personas en el sentido de la inhabilidad de otro sujeto usando un lenguaje diferente pero el individuo, se permanece en el mismo nivel; son datos acerca del cociente intelectual o rasgos inaccesibles.

La evaluación diagnóstica en el análisis conductual está íntimamente relacionada con un tratamiento específico, pues determina cuáles son los repertorios que posee el sujeto, los que se presentan en exceso, los que se presentan con escasa frecuencia, los que no posee, los factores del ambiente que los controlan, los reforzadores a los que responde el sujeto y un sinnúmero de otros datos que se analizan para derivar un tratamiento fundamental y sistemático, hasta lograr alcanzar los repertorios terminales considerados.

CAPITULO II

LA EDUCACION DE LA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL

2.1 Evolución de la concepción educativa.

Originalmente, la rehabilitación de los llamados "impedidos" se trataba a nivel médico. A mitad de nuestro siglo se convirtió también en tema de índole social. Las primeras conceptualizaciones sobre deficientes mentales los identificaban como un grupo socialmente peligroso, ya que gran número de ellos eran considerado como irrecuperables e ineducables, y por tanto incapaces de integrarse en la sociedad. Estas conceptualizaciones eran obviamente un obstáculo para encarar un programa de tratamiento, capacitación y rehabilitación. Un enfoque cualitativo los concebía como formando parte de categorías o clases diferentes de personas. Como tales se consideró que tenían rasgos y características que los hacían fundamentalmente distintos del resto de la humanidad. Este enfoque implicó que se requería un conjunto especial de categorías conceptuales o de formas de pensar para entender a los individuos excepcionales.

La concepción cuantitativa de la excepcionalidad sostiene que las diferencias que existen entre los grupos cuya conducta se desvía de la norma, son solo diferencias de grado y no diferencias de clase; por tanto, los procesos

perceptivos, conceptivos, de aprendizaje e ideativos de toda la gente, normales o desviados, son fundamentalmente iguales, todos aprendemos, retenemos, recordamos y llevamos a cabo ajustes personales de acuerdo con los mismos principios y pautas generales, pero algunos lo hacen con mas rapidez que otros.

Por lo que respecta a la recreación y a los deportes, la antigua actitud era que las personas con retraso mental debrian ser protegidas de riesgos y rodeadas de los placeres mas simples.

Un rasgo caracteristico de la educación especial ha sido el asumir una politica segregacionista, que propicia el aislamiento educativo y por ende el social de la población a ~~la que asiste,~~ sin considerar los perjuicios que tal situación genera en el desarrollo del niño. Este no sólo será marginado sino que también rotulado, estigma que le será difícil desechar en el futuro.

Si tratamos de rastrear el origen de este estado de cosas, necesitamos aludir al proceso de democratización de la escolaridad primaria quien en su utópica búsqueda de igualar oportunidades, sin tener en cuenta las desigualdades existentes entre los distintos grupos sociales, fue dejando paralelamente a su expansión, un cúmulo de fracasos escolares, una legión de niños no aptos para la escolaridad y que por mucho tiempo pasaron desapercibidos.

Es justamente para atender a esta población que se multiplican los parasistemas educativos, los que salvo con

algunas diferencias, van a adoptar las condiciones y formas de trabajo de la escuela primaria. Por otra parte era imprescindible justificar más o menos lógicamente la razón de tales parasistemas y para ello había que utilizar argumentos pretendidamente científicos. Las racionalizaciones de orden biológico, generalmente presentadas con carácter de irreversibles, fueron las que inicialmente predominaron. Posteriormente la psicología, más precisamente la psicometría, avalaría la situación explicitada al proporcionar la posibilidad de medir las diferencias intelectuales individuales.

Los postulados de estas poblaciones enfatizan implícitamente la atomización del individuo el cual es visualizado fragmentariamente y sólo a partir de sus limitaciones.

Es prioritario, por otra parte desterrar las justificaciones basadas en determinismos biológicos, psicológicos o sociales, que promueven la rotulación. A partir de lo antes dicho se creó la necesidad de segregar y es indispensable para ello que las escuelas paralelas se multipliquen por doquier.

En la educación especial, el C.I. regula un sistema formal segregacionista que discrimina a unos y se cierra totalmente para los otros. Los riesgos de tal segregación son mayores de los que suponen las necesidades de la integración para los niños con retardo mental verdadero, ya que las escuelas diferenciales generalmente se han

transformado en recipientes de todos los alumnos que no manifiestan el rendimiento esperado en la escuela regular cualquiera que fuese el motivo.

Fácilmente se colige que estas escuelas entrañan un grave riesgo de segregación. En la primera época de la educación especial se supuso que un alumno que repite dos o más veces un año escolar era sospechoso de retardo mental y este prejuicio no se ha desterrado todavía.

Parece evidente, que las desigualdades, deformaciones y frustraciones que sufre la escuela como consecuencia de las penalidades sociales que pesan sobre la misma, y que los defectos cualitativos que caracterizan a sus variables internas, tales como su aislamiento de la vida, la formación de docentes, la planificación curricular, el régimen de evaluación, la disponibilidad de materiales y otras, predisponen al sistema para la segregación y crean en los maestros una actitud propicia para la misma. De manera grave, esta predisposición y estas actitudes suelen ser estimuladas por la existencia de un sistema de educación paralelo que no sólo estigmatiza a los niños que recibe con un rótulo denigrante, sino que los somete a programas de subeducación manteniendo a numerosos niños en un nivel de funcionamiento intelectual que es inferior al de sus potencialidades.

Se sobreentiende que integrar no significa destruir el sistema que existe. Pero la integración requeriría una reacomodación paulatina, aunque no demorada de los

servicios, utilizándolos de manera nueva, creativa y original para prestar la ayuda que necesitan multitudes de niños, evitando que se incorporen a la legión de rotulados que comparten con los retardados mentales el desesperado destino de la discriminación. No puede ser un cambio por decreto, ni será fácil. Su éxito depende de las estrategias que se empleen con quienes habrá de intervenir. Estrategias coherentes para evitar la resistencia al cambio que producen las innovaciones impuestas con autoritarismo o con paternalismo.

2.2 Perspectiva actual de la educación de la persona con deficiencia mental.

En la actualidad se ha dado un cambio de actitud hacia la deficiencia mental a nivel de todos los países. Este cambio es muy significativo si se toma en cuenta la actitud que prevalecía hasta hace algunos años. Además existe un reconocimiento de que las leyes que rigen al desarrollo y el crecimiento humano son aplicables para todo ser humano, tanto para personas con deficiencia mental como para personas normales. Anteriormente el coeficiente intelectual era por lo general el factor determinante para decidir sobre el potencial de una persona, el programa a determinar y el poner término a sus posibilidades. Sin embargo, se ha encontrado que las capacidades de las personas con deficiencia mental se han subestimado por lo que sus potencialidades de desarrollo no tienen límites.

preestablecidos. Por otro lado, se ha subrayado con vehemencia la educabilidad de las personas con retraso mental; su capacidad para el crecimiento y el desarrollo; para aprender, y realizar una aplicación de lo aprendido. Un hecho aceptado en educación especial es que ningún niño es ineducable. Paralelamente con el nuevo concepto de educabilidad, se ha desarrollado un nuevo enfoque sobre la capacidad de trabajo de las personas con retraso mental.

Afortunadamente las actitudes respecto de las personas con deficiencia mental han cambiado. Actualmente se insiste mucho en su educabilidad, su desarrollo para que aprendan y trabajen, en la aplicación de lo aprendido y en su ajuste a la comunidad, todo esto como resultado del enfoque dinámico de la educación especial, además se parte del hecho de que ningún niño es ineducable y por tanto se deberá dar igual oportunidad a todos, por esto resulta esencial el apoyo administrativo por parte del estado, la existencia de personal especializado, el contar con instalaciones y condiciones adecuadas a este propósito.

Durante las últimas décadas, el aspecto pedagógico de las medidas tendientes a combatir las deficiencias ha sido reforzado, junto con la comprensión política y mayores posibilidades para que los deficientes decidan por ellos mismos y normalicen su vida diaria. Las ventajas, tanto a nivel humano como económico, del desarrollo personal y la independencia para personas deficientes resulta tan

evidente, que el aspecto educativo de la rehabilitación difícilmente podrá verse amenazado (Jorgensen, 1981).

2.3 La atención de la persona con deficiencia mental.

En México al igual que en los países de América Latina se inicia oficialmente desde hace varias décadas la educación especial siguiendo modelos europeos; esto como un servicio solamente para las personas con retardo mental leve a quienes empieza a considerarse educables, puesto que anteriormente las personas con retardo mental, eran considerados como irrecuperables e ineducables; por tanto, no se insistía en su educación y menos en hacer programas adecuados para ellos.

En nuestro país la atención de la persona con deficiencia mental cuenta con bases legales, ya que las personas que son objeto de nuestro estudio son consideradas por la ley como incapaces y por ello se ha legislado sobre ciertas medidas para protegerlos y procurarles la atención que requieren.

Entre los aspectos más relevantes del Derecho Administrativo se puede citar el Reglamento decretado en 1976 por el presidente Luis Echeverría para la prevención de la Invalidez y Rehabilitación de Inválidos, el cual en su Artículo 20 establece que la SSA promoverá la enseñanza en la educación de medidas preventivas. Asimismo, se formularán programas especiales para la población infantil que sufra invalidez (Art. 4). Para el cumplimiento de dichos

programas la SSA creará centros de rehabilitación y educación especial para inválidos y procurará la integración de los inválidos rehabilitados a la vida económica y social del país (Art. 5).

El objetivo del mismo es: regular la prevención de la invalidez y de la prestación de servicios para la rehabilitación de éstos. Entendiendo por rehabilitación el conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y educacionales que tienen como objetivo que los inválidos puedan realizar actividades que les permitan ser útiles a ellos mismos, a su familia y a la sociedad (Art. 184).

Define como invalidez a la limitación de la capacidad del individuo para establecer alguna actividad necesaria para su desarrollo, como consecuencia de alguna deficiencia somática, psicológica o social. La invalidez psicológica comprende a) deficiencia mental y b) trastornos conductuales permanentes (Art. 9)

El Artículo 30, de este reglamento crea el Consejo Nacional de Rehabilitación, el cual entre sus funciones debe promover la legislación necesaria relacionada con la protección de los inválidos, la obtención de los recursos para la rehabilitación integral de los inválidos y todo tipo de publicaciones que contribuyan al mejor conocimiento de las causas de invalidez, su prevención y rehabilitación integral; además, organizar y promover todo tipo de reuniones técnicas y científicas relacionadas con lo anteriormente señalado; solicitar a instituciones

extranjeras o de carácter internacional información en relación con la rehabilitación integral de los inválidos; por último, funcionar como órgano de asesoría.

En el Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos se anota que la SSA, en coordinación con la SEP formulará programas educativos populares para la prevención de enfermedades, asistencia médica y salud mental, entre otras (Art. 34).

En las escuelas de educación especial para inválidos se vigilará que cada educando, cuando así lo requiera, reciba atención médica rehabilitatoria (Artículo 39). En los centros de rehabilitación ocupacional se vigilará que los que se encuentren en adiestramiento o laborando en ellos hayan recibido o estén en tratamiento de rehabilitación somática o psicológica, en su caso. Corresponde a estos mismos centros expedir los certificados o constancias que acrediten la capacidad laboral de los rehabilitados (Artículo 40).

Pero aun, cuando este reglamento se decretó en 1976, la atención de las personas con deficiencia mental se ha iniciado en México mucho tiempo atrás, en lo que se refiere al aspecto educativo.

La evolución de la educación especial se puede resumir de la siguiente forma: la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos especiales corresponde a Benito Juárez quien en 1867 fundó la "Escuela Nacional de Sordos" y posteriormente personas como

los doctores José de Jesús González, Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, realizaron actividades tendientes a resolver este problema. Siendo en 1935 cuando a iniciativa del doctor Roberto Solís Quiroga se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de las personas con deficiencia mental por parte del Estado y se creó el Instituto Médico Pedagógico; en 1943 se creó la Escuela de Formación Docente para maestros de educación especial. En diciembre de 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial, la cual hasta 1983 contaba con 1002 instituciones de educación especial y atendía un total de 135 739 personas (DGEE, 1985).

2.4 Métodos empleados para la atención de la persona con deficiencia mental

El método que durante mucho tiempo se utilizó para enseñar a niños entrenables era muy parecido a los métodos de enseñanza que se usan en muchas escuelas de párvulos y jardines de niños; Se insistía en juegos de grupo, juegos en general, música, trabajos manuales, enriquecimiento del lenguaje, educación física y cosas semejantes. Casi no se hacía ningún intento alguno por individualizar la instrucción, y por ofrecer un programa sistemático y estructurado orientado a las particulares necesidades de estos niños. Dunn (1973), al analizar la investigación sobre la eficacia de los modelos tradicionales para

estudiantes entrenados encontró que los resultados eran generalmente negativos. No existen pruebas fehacientes de que la mayoría de los programas de educación especial fueran eficaces para capacitar a los sujetos en aptitudes para el cuidado de sí mismos y en aptitudes para efectuar una vida independiente.

Entre los modelos de asistencia educativa encontramos que la atención que brinda el estado para los niños con deficiencia mental, parte de los siguientes postulados enunciados en la guía curricular de la Secretaría de Educación Pública: "Un diseño del sistema educativo para personas con necesidades especiales no puede alejarse del contexto social en que éstas viven y debe reflejar los patrones culturales de esa sociedad, patrones a los que dichas personas deberán aproximarse para facilitar su integración y normalización", "el deficiente mental es una persona que por sus características requiere una formación estrechamente vinculada a la vida práctica y a las necesidades vitales que de ella derivan", y a partir de ellos propone las siguientes áreas curriculares para su atención dentro de un sistema escolarizado:

- independencia personal y protección de la salud,
- comunicación,
- socialización e información del entorno físico y social,
- ocupación.

Siendo la secuencia del proceso escolar de cuatro etapas. La primera correspondiente al nivel preescolar y las restantes a nivel básico de educación primaria, "las dos primeras son comunes a todos los alumnos, pasan a la tercera aquellos que por sus capacidades pueden acceder a aprendizajes mas complejos, los otros pasarán directamente a la cuarta etapa para intensificar su entrenamiento prelaboral, complementando esta actividad con lecto-escritura y aritmética a nivel socio-utilitario".

"El paso de un grado a otro es flexible y la promoción no está determinada por el calendario escolar sino por los logros individuales en el proceso de aprendizaje".

El plan de estudios derivado de este modelo originalmente se enfocó a la atención de personas con retraso mental leve existiendo segregación para personas con grados inferiores de capacidad. Desde hace algunos años esta situación a venido modificándose y en la actualidad se aceptan niños con capacidades inferiores, enfrentándose con dificultades como la no existencia de programas adecuados, el rechazo de los maestros especialistas por no estar convencidos de lo que se puede hacer al respecto de estos niños ya que anteriormente la educación estaba centrada en el aprendizaje de la lecto-escritura, el cambio se esta dando siendo ahora un porcentaje muy alto de niños con CI menor de 50, quienes reciben la atención, generando en consecuencia las inquietudes en cuanto a contenidos curriculares adecuados para su formación. En el aspecto

administrativo es donde aún deben operarse cambios pues existen presiones en cuanto a metas a cumplir el número total de alumnos atendidos, situación que cada vez es mas difícil de lograr dado que la economía del país enfrenta dificultades cada vez mayores para asignar recursos suficientes para la atención de los impedidos.

Además, a partir del año 1981, al finalizar la primaria se otorga un certificado de educación primaria especial avalado por la SEP a aquellos quienes hayan logrado un mínimo de conocimientos aceptables en suma, resta y lecto-escritura; se inició un control riguroso en cuanto a edades de ingreso, egreso y promoción de etapa a etapas; situación que en algunos casos resulta desfavorable porque limita al estudiante para alcanzar el nivel curricular previsto. Es también importante considerar que a medida que se alcanza una etapa superior, disminuye el porcentaje de tiempo que se les dedica a las áreas de independencia personal y socialización, con lo que desafortunadamente para el adolescente, se insiste más en la preparación laboral descuidando su educación integral en lo social, recreativo y cultural, y sin tomar en cuenta las necesidades propias de su edad; por lo tanto no se llega a lograr armonía con sus inclinaciones.

A lo anterior hay que agregar la situación de que para los adolescentes que son reubicados por edad en los grupos 5° y 6° no existe una guía curricular que los contemple en todas sus necesidades indicándose para su atención la

utilización de los objetivos de los grupos inferiores para suplir esta carencia. En algunos de los casos, quienes ingresan a la cuarta etapa provienen de una serie de servicios tales como la escuela primaria, centro psicopedagógico y grupo integrado teniendo entonces como edad hasta 13 años en los que han vivido una serie de experiencias que han dejado como resultado complejos, frustración y carencias en las habilidades precurrentes necesarias para lograr los objetivos marcados para la cuarta etapa.

En la asistencia educativa especial a nivel privado existe el "Modelo Zacarias de Educación para la Vida". Este modelo está estructurado para atender a las personas con deficiencia mental en situaciones que realmente le tocará vivir como es: en familia, como individuo y en comunidad; está destinado para atender casos de deficiencia mental leve.

"Como un modelo de rehabilitación integral, el modelo Zacarias de educación para la vida, considera que la rehabilitación del deficiente mental se da en la escuela y fuera de ella con sistemas de enseñanza formales, no formales e informales, en la comunidad, en la familia, en la sociedad, en el individuo mismo y en general en todas las acciones que implique convivencia humana, su propósito fundamental consiste en lograr la integración del deficiente a la comunidad, apoyándose en el buen entendimiento del principio de normalización".

Entre los propósitos más generales del programa, se encuentra el hecho de que cada individuo aprenda quien es él, cuales son sus potencialidades; que ubique sus necesidades a fin de que su vida sea más completa y total de acuerdo con sus habilidades, necesidades e intereses propios y únicos. El programa tiene un enfoque integral y multidisciplinario enfatizando el entrenamiento en los tres niveles: individual, familiar y comunitario. Para alcanzar sus propósitos, contempla el entrenamiento en cinco áreas académico-práctica, prevocacional, ajuste personal desarrollo y actividades de la vida diaria (Saad E., Fierro F., 1985).

La Escuela Nacional para Estudios Profesionales Locales, ofrece a la comunidad los servicios de rehabilitación para niños retardados en su Centro de Educación Especial y Rehabilitación, dicho centro tiene como objetivo: proporcionar a la comunidad un servicio de asistencia social, destinado principalmente a la rehabilitación de niños con retardo en el desarrollo. Este modelo parte de los principios del condicionamiento operante para establecer diferentes conductas en retardados, o para demostrar que el condicionamiento operante es una herramienta poderosa capaz de eliminar problemas de conducta en sujetos que los habían padecido durante años.

El tratamiento propiamente dicho, es el establecimiento, mantenimiento, fortalecimiento o la eliminación de los repertorios conductuales. esto requiere de una estrategia de

intervención que como ya se dijo, no es más que la aplicación de las técnicas de modificación de conducta a la rehabilitación del retardado.

Los programas que se han venido aplicando son programas de repertorio básico, programa de habilidades sociales y de adaptación, programas académicos, programas para la eliminación de conductas problemáticas.

El programa de habilidades sociales y de adaptación se aplica a aquellos sujetos que tienen el repertorio básico (los considerados intermedios) y que tienen problemas en los campos social, verbal, y de coordinación; entre los programas se encuentran: programa de cuidado personal, para lavarse los dientes, para comer, para vestirse, de conducta social, del patio de juegos; este entrenamiento busca hacer al niño retardado independiente de los adultos en estas actividades.

Las dificultades que se presentan en este tipo de programas son la adquisición de conductas a través de un programa único para el establecimiento de repertorios aislados, así como el entrenamiento de cubículo trae desfazamiento en la otras áreas.

Por último, el Reglamento para la Prevención de la Invalidez y la Rehabilitación del Invalído (1974), en su Artículo 30 crea el Consejo Nacional de Rehabilitación, el cual entre otras funciones debe promover la legislación necesaria relacionada con la protección de los inválidos, la obtención de los recursos para la rehabilitación

integral de los inválidos y todo tipo de publicaciones que contribuyan al mejor conocimiento de las causas de invalidez, su prevención y rehabilitación integral.

Lo anterior nos impulsa a creer que efectivamente hay cada vez más oportunidades para la persona con deficiencia mental, existiendo inquietudes para desarrollar programas educativos adecuados a ellos, tanto a nivel privado como estatales.

En el programa Nacional De Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1989, se menciona el siguiente diagnóstico:

"La educación especial a niños y jóvenes con problemas de aprendizaje o de lenguaje, trastornos de la conducta o supratentivos motores. pese a que la población atendida por este servicio se incrementó en los últimos años en casi 400% la inscripción actual, de 111 mil educandos, se estima ya que no se ha identificado con precisión su universo-represente menos del 4% de la demanda potencial las insuficiencias de la infraestructura y de personal docente y la falta de modelos educativos adecuados a las variables necesidades de los demandantes, han limitado el cabal desarrollo de esta educación. Por otro lado, se evidencia también una exigua vinculación entre los centros que presentan este servicio y las instituciones del sector salud."

Caracterización.

"La educación especial es un servicio encaminado a lograr que los niños y jóvenes con algún impedimento

físico y/o psíquico se realicen como personas autónomas y se incorporen a las instituciones educativas regulares. El sector ofrece éste servicio en dos variantes. La primera, denominada Educación Especial Indispensable, es para alumnos de cero a 20 años que presentan deficiencias mentales, trastornos visuales y auditivos e impedimentos motores".

"Esta se ofrece en zonas urbanas y con participación mayoritaria de la federación. Las instituciones que otorgan éste servicio son las escuelas con educación especial, los centros de intervención temprana y los centros de capacitación de educación especial".

"La segunda, es la Educación Especial Complementaria, que atiende a niños de seis a 14 años con necesidad de atención transitoria y complementaria para la evolución pedagógica y regular. Atiende programas de aprendizaje, lenguaje y trastornos de la conducta. Se otorga en las unidades de grupos integrados, en la escuela regular a través de profesores capacitados ex-profeso, y en los centros psicopedagógicos."

"Cabe mencionar que también se cuenta con centros de diagnóstico que detectan oportunamente a la población y canalización de la institución adecuada para su atención."

CAPITULO III

LA PROGRAMACION POR OBJETIVOS EN LA EDUCACION ESPECIAL

3.1 Concepto de programacion educativa.

La programacion de la enseñanza es una de las funciones previas y necesarias a realizar por el profesor si desea conseguir un alto grado de eficacia en su labor docente.

La programación por objetivos es una de las funciones básicas de tipo didáctico que realiza el profesor. Existen múltiples formas de abordar este cometido, y no hay una técnica concreta y única de "hacer programaciones".

Programar en educación consiste en intentar racionalizar la práctica pedagógica, de forma que ésta no discorra arbitrariamente, sino sometida a un plan, a un diseño o esbozo de la labor que se desea realizar.

Programar la enseñanza es realizar un plan de cómo queremos orientar la acción antes de que ésta ocurra, huyendo de la improvisación y de la rutina.

La programación en sí es la que elabora la estrategia a seguir, mientras que el curriculum escolar supone un plan más amplio que marca el encuadre de lo que se quiere realizar con los alumnos. En toda programación se distinguen: La elaboración del programa con los diversos

factores constituyentes, y por otra parte, la puesta en práctica del programa que lleva consigo modificaciones y revisiones que lo adapten a cada situación concreta. La exigencia de adaptación continua de los programas es una consecuencia del carácter de anticipación que toda programación tiene.

Toda programación ha de tener en cuenta: los sujetos, los contenidos, el tiempo, el horario, el medio y los recursos, así como los tipos de control o evaluación a utilizar. También ha de incluir procesos de recuperación, de apoyo y de ampliación.

Una programación, por supuesto, no puede ser un simple listado de objetivos, que podrían dar como resultado una realidad fragmentada de aprendizajes, desconectados, sin conexiones interdisciplinares en los que el alumno sea un mero "consumidor" de una planificación artificiosa y en la que el profesor desempeña el papel de administrador y no de agente activo, que es el que debe ser, en el desarrollo de curriculum escolar.

Esta visión como dice Gimeno Sacristán, reduce la conducta humana a lo observable, las aspiraciones a lo definible, la educación a lo tangible, la técnica pedagógica a una sucesión mecánica de pasos, que en el planteamiento generado del mundo del entrenamiento en destrezas profesionales, tipo Gagné es útil, pero que extrapolarlo al ámbito de la educación, resulta discutible

en algunos aspectos, por ser ésta una didáctica excesivamente centrada en la utilidad y el eficientismo.

El concepto de objetivo didáctico, en su sentido amplio designa el nivel intencional de educación y enseñanza. En sentido estricto, la conducta que ha de manifestarse cuando se haya alcanzado el objetivo. Los objetivos didácticos pueden dividirse para fines prácticos en cognitivos, afectivos y psicomotores, según predomine uno u otro ámbito, aunque en la realidad no suelen darse en sentido puro, sino entremezclados.

La descripción de los objetivos didácticos está sometida casi siempre al carácter operativo de los mismos y siguiendo la teoría conductista intentan formular una conducta observable e inequívoca.

Según Mager (1965), los objetivos didácticos operativos tienen que proporcionar datos sobre la conducta terminal observable para poder ser evaluados. Asimismo, según Eisner, tienen que tener concreción, cierta complejidad cognitiva y buscar la interiorización afectiva.

Los objetivos didácticos de la línea conductista desean sustituir las vagas fórmulas vacías de los planes de estudio tradicionales, matizando las ambivalencias, planificando con detalle, dando un diagnóstico inicial puntual para orientar las acciones de los programas de desarrollo individual de los sujetos y posibilitando comprobar y evaluar la efectividad de la enseñanza.

3.2 Requisitos al programar.

Al realizar la programación de objetivos en la educación especial es necesario considerar algunos requisitos de tipo general, y otros específicos para la educación especial.

Entre los requisitos de tipo general es conveniente tener en cuenta al realizar la programación:

- El desarrollo de los alumnos, es decir, sus posibilidades, para poder determinar en cada momento el cuándo, el cómo y el qué puede enseñarseles.

- La secuencia del contenido que se desea transmitir, es decir, el método racionalista en la presentación.

- Se ha de partir del propio medio y de las demás condiciones físicas y sociales del alumno, para adaptar los programas en su inicio a las experiencias de éste.

Las teorías, métodos y técnicas deben corresponder a las características de los educandos y ser apropiados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

- Se tendrán previstos programas de apoyo y complementarios de desarrollo individual, para aplicarlos en los casos que sea preciso.

La programación debe ser la conjunción de teorías filosóficas, pedagógicas, psicológicas médicas y sociales que están implícitas en la formación del sujeto, por lo que precisa de un análisis de las bases científicas de las que parte (operacionalismo, conductismo, interaccionismo, aspectos

madurativos, estructuras, teorías de sistemas, algoritmación, etc.) así como del tipo de realidad social que genera su implantación.

Los requisitos a considerar al elaborar programas en educación especial para personas con deficiencia mental ligera y moderada, contemplarán primordialmente:

- Habilidades de adaptación social, que engloben, según Goldstein, entrenamientos de conducta de comunicación y relación interpersonal, utilización de lenguaje, conocimientos de los servicios de la comunidad, uso del dinero, educación sexual, utilización de los servicios públicos, etc.

- Habilidades de la vida diaria que permiten entrenar conductas que desarrollen la autonomía e independencia personal del alumno.

- Habilidades del desarrollo cognitivo y habilidades de orientación al trabajo.

3.3 Taxonomías de objetivos aplicables en la educación especial.

La actividad educativa no es posible realizarla sin previa explicitación o formulación de metas hacia las que la propia educación se orienta, así como tampoco es pensable sin una adecuada formulación de los marcos sociales, ideológicos, culturales, etc. en los que se inserta.

Hasta hace algunos años se empleo en la enseñanza la programación por objetivos denominados "Educativos" los cuales especifican de la forma mas concreta posible la conducta que se desea que el alumno logre, para lo cual algunos teóricos de la educación formularon diversas taxonomías de objetivos, buscando dar un cierto nivel de generalidad, para después derivar a objetivos concretos o de conducta a partir de otros generales en su afán por lograr diseños y programas muy estructurados para facilitar el proceso enseñanza- aprendizaje y queriendo huir de la ambigüedad al mismo tiempo, a través de la formulación de objetivos hay una obsesión por la eficacia medible, una preocupación para que la escuela responda a las exigencias sociales.

Las taxonomías instructivas consisten en una clasificación jerárquica coherente, donde están ordenadas, y sistematizadas las conductas formales o comportamientos que se desea aprenda el alumno.

Entre las taxonomías más utilizadas en educación especial están:

- 1) la de Valett, R. E.
- 2) la de Ana J. Harrow
- 3) la de J. M., Alvarez Manilla

La primera parte de una serie de habilidades básicas de aprendizaje para la determinación de seis áreas que se describen en 53 conductas tipo y que abarcan desde el desarrollo motor general, pasando por áreas

sensoriomotrices, perceptivo-motoras, del lenguaje conceptual, hasta llegar a las capacidades sociales; la segunda y la tercera se refieren al ámbito psicomotriz.

3.4 Característica de los programas para el desarrollo del individuo con deficiencia mental.

Son en sentido amplio, un instrumento educativo que promueve el desarrollo global del sujeto, tanto dentro como fuera de la escuela, cuyo seguimiento pone de manifiesto el éxito o fracaso del mismo. En su aplicación están implicadas todas aquellas instancias a donde llega su acción, por los cambios de actitudes que supone su acción.

Las cualidades que debe tener un programa de este tipo son:

- Coherencia, de manera que su planteamiento responda a una serie de objetivos armonizados.
- Globalidad, de forma que el programa abarque todos los aspectos de personalidad del educando.
- Flexibilidad, que permite contemplar posibles incidencias en su aplicación, sin que altere lo esencial del programa.
- Precisión, de manera que enuncie con exactitud aquello que determina.
- Realismo, señalando metas y objetivos susceptibles de ser cumplidos en la realidad.
- Claridad, de forma que sea comprensible para las personas que deban aplicarlo o implicarse en su desarrollo.

Además estos programas se deben caracterizar por ser:

- Ciclico, de forma que su desarrollo se base en experiencias que se van haciendo divergentes y de mayor calidad.

- Experimentales, de forma que no se terminen nunca, sino que se generen a si mismo, como base de nuevos planteamientos.

- Formativos, de manera que su desarrollo implique la búsqueda de nuevas estrategias que mejoren la calidad de la intervención.

3.5 Programas para el desarrollo del individuo con deficiencia mental

En España el matrimonio Rodriguez Vega y Dominguez Gil elaboraron programas de desarrollo escolar para alumnos lentos, programas que han sido merecedores del premio nacional sobre programación en educación especial cuya fundamentación teórica se basa en los periodos madurativos señalados por Piaget que van desde el senso-perceptivo hasta el de las operaciones concretas y presentan como objetivos una serie de contenidos acordes con el nivel madurativo del niño y con sus necesidades de aprendizaje.

Dividen a los educandos en tres niveles tomando su edad mental para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el primer nivel se toma en cuenta una edad mental aproximada de 3 a 4.5 años, y las áreas a trabajar son: desarrollo de las funciones mentales básicas, desarrollo del

lenguaje, desarrollo personal social, técnicas de expresión. El área de desarrollo personal-social va fundamentalmente dirigida a la adquisición de hábitos y destrezas que ayuden al niño a conseguir autonomía personal y del ambiente; los objetivos serán: una serie de habilidades en el comer, en el vestir y en el aseo, que le den una auto independencia y le faciliten la integración familiar y escolar. También en España Menéndez Martínez ha elaborado una programación de objetivos educativos para deficientes mentales que tiene como objetivo último el formar al individuo para que actúe convenientemente en las situaciones concretas de su vida diaria, logrando con ello el máximo de autonomía e integración social de que sea capaz, ayudarlo para que sepa orientarse correctamente en su tiempo y en su espacio, para que sepa expresar a nivel verbal sus necesidades o deseos, interpretar situaciones y mensajes, actuar con soltura en situaciones nuevas, prever, prevenir conductas futuras, lograr un progresivo equilibrio emotivo, superar las frustraciones; hasta que culmine en una capacitación laboral que garantice la eficacia de un gran esfuerzo. Se consideran 4 áreas básicas para la formación escolar de la deficiencia mental: Percepción, Psicomotricidad, Lenguaje verbal y lenguaje numérico. Partiendo de un conocimiento y una adaptación cada vez más perfecta al medio, a través de la percepción y la psicomotricidad, acceder a los

niveles de comunicación verbal y numérica buscando en ellos las claves para iniciar la formación laboral.

En cada area hay objetivos generales, que se concreta en otros 10 especificos que permiten descender casi al detalle y facilitar el trabajo de la programación corta, una vez elegidos los objetivos, el maestro debe proceder a la programación de los "PASOS" o unidades mínimas de aprendizaje que el alumno debe realizar para lograr esa meta propuesta.

La Universidad Park Press en Baltimore, U.S.A. Ha trabajado realizando programas para la enseñanza del deficiente mental; lo cual constituye una estrategia completa para la programación de objetivos y para la enseñanza en el campo de la educación especial, en la cual los educadores deberan asumir la responsabilidad inherente a la enseñanza de la persona en su totalidad, debiendo abarcar todas las habilidades funcionales, entre ellas: La conducta, el cuidado personal, las habilidades motoras gruesas y finas la comunicación verbal y no verbal, la seguridad, la salud, las habilidades sociales, recreativas y las académicas funcionales. Estos programas han sido redactados desde una perspectiva evolutiva. Siempre que se conocian las secuencias e hitos del desarrollo, su objetivo se basa en hacer más rica sus vidas, aumentar su independencia dentro de un amplio abanico de comportamientos humanos.

El lugar donde se produce el aprendizaje, no es el marco físico en sí, sino la naturaleza de la relación humana. No

se reconocen edades límites en la terminación de los programas, como todos los programas no deben seguirse al pie de la letra, sino tener una visión clara del momento de evolución del alumno, su situación social y económica para adaptar y/o ampliar las sugerencias escritas.

- El programa "Projet More" fue elaborado por la Universidad de Kansas en colaboración con el departamento de educación U.S.A., esta dirigido a las personas con deficiencia mental para facilitarles la adquisición de hábitos de la vida diaria: lavarse los dientes, ducharse, vestirse, lavarse la cabeza y peinarse, usar correctamente los cubiertos, etc. Es decir, el conjunto de destrezas requeridas para alcanzar autonomía personal y cuyo aprendizaje se engarza básicamente con la simple observación, aún cuando se precisen para su completo conocimiento indicaciones directas. Sin embargo, los deficientes mentales frecuentemente demandan un desarrollo más elaborado compuesto de ayudas adicionales y procesos secuenciados que les permite alcanzar las diversas habilidades.

El fundamento del Projet More está en las técnicas de modificación de conducta cuya finalidad consiste en crear hábitos de conducta que una vez consolidados se repiten sin requerir una especial atención. La instauración de esquemas de aprendizaje se consigue por medio de estrategias que hacen más asequible la adquisición del comportamiento

deseado; a la vez que se estimula a la persona utilizando premios o recompensas, reforzadores de la conducta.

Se apoya el Proje't More en tres principios básicos:

Utilización de la Recompensa. Establecimiento de Estrategias y Recopilación de datos. Pasamos a describir cada uno de ellos:

El Proje't More define la recompensa como el premio concedido al alumno cuando cumple con exactitud la orden recibida. Distinguiendo el programa dos tipos de recompensas. Recompensa tangible y recompensa social.

Se entiende por cronometraje en el Proje't More, suministrar la recompensa seguidamente a la acción deseada.

El segundo principio del Proje't More propone un ventajoso sistema para hacer mas acequibles a los deficientes mentales los aprendizajes seccionando cada unidad de enseñanza en un número ordenado de pasos. El Proyecto distingue cuatro niveles de asistencia al alumno que el profesor podrá utilizar como paliativo ante esas dificultades: Sin ayuda, ayuda verbal, demostración y ayuda física.

El tercer principio base del Proje't More es la recopilación de datos. Es decir, la comprobación objetiva de los progresos, estancamiento o regresiones del alumno. Presentandola en dos gráficos: Hoja de datos y gráfica propiamente dicha.

Otro curriculum para niños impedidos es la progresión de características conductuales (Behavioral Characteristics

Progression - BCP), desarrollado por el Distrito escolar del condado de Santa Cruz.

California (1973). El BCP consta de una lista de mas de 2,000caracteristicas conductuales que se pueden usar en forma descriptiva para señalar el nivel actual del funcionamiento del niño, como en forma prescriptiva, para establecer objetivos. Estas caracteristicas de conducta están divididas en 59 series. Cada serie contiene hasta 50 acciones jerárquicamente ordenadas, desde las más elementales hasta las que ordinariamente se consideran propias de los adultos:

CAPITULO IV

APORTACIONES AL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE INDEPENDENCIA FUNCIONAL

4.1 Independencia funcional.

El interés concedido al comportamiento del débil y la importancia de esta noción no son nuevos en la literatura psicológica. Binet y Simon, a principios de siglo lo definen basándose en criterios sociales. Más adelante los psicólogos de la escuela de Vineland, conservando esta orientación perfeccionan descripciones y deducen implicaciones prácticas, construyendo una teoría al respecto.

Zigler (1966) en una revisión sobre la cuestión de la debilidad mental, subraya el interés virtual de la noción de "competencia social", pero, apoyándose en la opinión de Clarke (1958), Heber (1962) y Windle (1962), insiste en el hecho de que hasta ahora este concepto ha seguido siendo vago y por lo tanto no tiene mucho valor para una mejor comprensión del retraso mental.

En la actualidad se promueve un nuevo y creciente interés por estos problemas. Pero, según los intereses y las opciones teóricas de cada uno, los trabajos se orientan a veces por caminos a veces muy distintos. Para situarlos mejor, intentaremos describir algunas de las diversas corrientes de investigación que se refieren a los problemas

de la adaptación, de la competencia y de la autonomía social en el débil.

Existe una corriente de estudiosos que se refieren a la adaptación social, Zazzo (1965) y Zigler (1966); describiendo o analizando las formas de esta adaptación en el adolescente o en el adulto; insisten en la necesidad de una educación dirigida hacia el porvenir del adulto, además de intentar poner de manifiesto las condiciones para una adaptación favorable. Gunzburg (1960), Doll (1963), Kohler (1964).

Otra corriente importante está representada por los estudios que intentan delimitar una mejor predicción de la adaptación ulterior, además de las características intelectuales. La elaboración teórica de este tipo de investigaciones se sitúa en niveles muy distintos. En general los autores preconizan la utilización de un conjunto de datos en los que suele incluirse la competencia social (Guzburg, 1959, Zazzo 1960, Phillips 1961, 1964). A esta corriente pueden añadirse las investigaciones que subrayan los factores no intelectuales de la adaptación. (Chiva, 1967),

Otras investigaciones se refieren al estudio cualitativo del comportamiento social y del comportamiento adaptativo. Se trata por una parte de todas las investigaciones sobre la socialización, muchas de las cuales utilizan las técnicas sociométricas. Por otra parte, tenemos las investigaciones

que estudian el comportamiento adaptativo a través de las pruebas de personalidad.

Una última corriente cuenta con trabajos que, partiendo de la medida de la competencia social, intentan determinar las condiciones de su evolución. Utilizando la escala de Doll, han creado nuevos instrumentos como Gunzburg que creó el P.A.C., construido para mejorar el pronóstico y las técnicas de educación; Leland y su equipo y R. Zazzo (1967).

El interés concedido al comportamiento social del débil y la importancia de esta noción no son nuevos en la literatura psicológica. Binet y Simon, ya en 1910, proponen definir los tres grados de retraso a partir de unos criterios basados en comportamientos sociales. más adelante, los psicólogos de la escuela de Vineland, con Goddard (1914) Forteus (1922) y sobre todo Doll (1953) conservarán esta orientación, perfeccionarán descripciones y deducirán las implicaciones prácticas, preparando instrumentos de medida y construyendo una teoría de la debilidad en la que el criterio social es aquel en que puede basarse los demás caracteres del retrasado. Sin embargo, aunque los trabajos de la escuela de Vineland son numerosos y han inspirado directamente a otros, hasta estos últimos años pocos psicólogos -entre los que se interesan por la debilidad mental- han intentado replantear el problema en otros términos; una última corriente, cuenta con trabajos que, partiendo de la medida de la competencia

social, intentan determinar las condiciones de su evolución. Si ciertos autores Pichot (1957), Haim (1956) utilizan la escala de Doll -la Vineland Social Maturity Scale-, otros han creado nuevos instrumentos, casi siempre muy inspirados en la V. S. M. S. Citemos el P.A.C. -Progress Assessment Chart of Social Development- construido por Gunzburg (1964, 1967) especialmente destinado a los retrasados con objeto de mejorar el pronóstico y las técnicas de educación; una nueva técnica preparada por Leland y su equipo (1967) para medir el comportamiento adaptativo es la escala de desarrollo psicosocial construida con R. Zazzo y Hurtig (1967).

Marie Claude Hurtig describe una investigación realizada utilizando la escala D.P.S. que es un cuestionario estandarizado que se dirige a los padres del sujeto examinado y pone de manifiesto la evolución de los comportamientos psicosociales; en su forma actual es aplicable a varones de 5 a 12 años. En esta escala se intenta captar 3 aspectos del comportamiento: la autonomía de las conductas, la integración social y la inteligencia social. Se aplicó la escala D.P.S. a niños débiles mentales teniendo como objetivos el conocer como estos niños adquieren la autonomía en los comportamientos de la vida cotidiana, cómo se integran a la vida social y cuál es el ritmo de sus adquisiciones.

Las hipótesis de investigación fueron: el nivel de desarrollo psicosocial es, por término medio, superior al

nivel mental; no existe una relación estrecha entre desarrollo psicosocial y desarrollo intelectual. El procedimiento de trabajo consistió en:

La obtención del nivel mental a partir del expediente escolar habiéndose aplicado el Binet Simón, y la evaluación del nivel de adquisición de los comportamientos psicosociales utilizando la Escala de Desarrollo Psicosocial.

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis para las tres características generales del desarrollo psicosocial de los débiles mentales:

1) La edad de desarrollo psicosocial es superior a la edad mental.

2) La superioridad de los débiles sobre los niños normales más jóvenes de la misma edad mental se afirma sobre todo en el terreno de la autonomía.

3) La dispersión intraindividual de los resultados es más importante que en el niño normal

4) A edad cronológica igual, la superioridad del desarrollo psicosocial sobre el desarrollo mental se acentúa con la profundidad de la debilidad

Los resultados en las distintas rúbricas permiten distinguir los sectores de comportamiento en que los débiles se comportan en término medio como los niños de su edad, y aquellos en que se conducen por término medio, como los niños más jóvenes de la misma edad mental, o peor que ellos.

Rubros en los que los resultados medios alcanzan los de los niños normales de la misma edad cronológica: comida, vestirse, acostarse-dormir, ayuda en la casa y salidas-trato con los compañeros.

Todos estos rúbricos forman parte de la "autodirección". Se trata de autonomía material, ligada sobre todo a las posibilidades motrices del niño y/o al margen de libertad concedido por los padres.

Rúbricos en los que el rendimiento medio es igual o inferior al de los niños normales de la misma edad mental: apertura a la vida exterior a la familia, interés por los libros y la lectura, interés por la vida social, intereses diversos, relaciones con los padres.

Antes hemos visto que el desarrollo de los intereses se especialmente bajo en los débiles mentales.

En contraste la siguiente investigación que se presenta no se parece a las tradicionales; este trabajo representa un primer intento de trasladar al laboratorio aspectos vitales de la persona retrasada, al contrario de las tentativas tradicionales que se limitaban a descubrir nuevos métodos para enseñar al individuo en su ambiente vital o escolar. Pretende definir las condiciones educativas suficientes que generan interacciones constructivas, perdurables y progresivamente complejas entre el individuo y un entorno minuciosamente estructurado. Así, su perspectiva es única en otro sentido, esto es, en que no se limita a un tipo concreto de comportamiento o problema como hacen las

estudios habituales de laboratorio; se trata de reemplazar la conducta retrasada del individuo y los problemas que la caracterizan por un repertorio en principio simple, pero en continua expansión de comportamientos ordenados.

El objetivo general, consiste en proporcionar un modelo para un entorno que cubra una porción significativa de la vida cotidiana, y permita al individuo afrontar con éxito las exigencias de ésta.

Para enfocar la cuestión, se plantea que las personas con retraso profundo constituyen una de las poblaciones -acaso la población- que presenta mas dificultades de estudio o enseñanza: lenguaje escaso o nulo, especialmente para comunicarse, control escaso o nulo por parte del entorno social, una ausencia casi general de facultades de atención, aparente desamparo, comportamientos de tipo ritual, como por ejemplo balanceos, movimientos estereotipados de las manos y el cuerpo, rabietas, conductas hiperactivas y destructiva. El equipo principal del laboratorio consta de: dos compartimientos en los que el sujeto puede obtener alimentos y otros estímulos, un tercer compartimento para exhibir alimentos y otros estímulos, una ranura de fichas para el intercambio de éstas, una máquina de aprendizaje con nueve llaves, una bandeja en la que se entregan los fichas, una televisión, un altavoz y una segunda ranura para poner en marcha la televisión. El resto del instrumental comprende un taburete, una luz indirecta y un segundo altavoz que emite bajos niveles de iluminación y

ruido blanco, y tres cámaras de televisión que controlan al sujeto en la zona de aprendizaje.

Un total de 32 sujetos aportaron los datos para esta comunicación; todos ellos vivían en una institución residencial del estado, en su mayoría desde varios años atrás, sus edades entre los 11 y los 52. Sus niveles de retraso eran los siguientes: 2 moderados, 10 graves y 20 profundos.

El Procedimiento utilizado consistió en que todas las sesiones eran dirigidas por dos pedagogos como mínimo que vigilaban continuamente al sujeto a través de varios monitores de televisión. Un pedagogo accionaba los controles de programación y llevaba un registro escrito de los acontecimientos de la sesión; el otro ejecutaba varias operaciones manuales entre ellas la colocación de alimentos en los compartimientos. El estudio de cada sujeto comenzó por el establecimiento de sencillas cadenas de conducta, con al objeto de lograr una ejecución ordenada bajo el control de un estímulo; seguidamente, la ejecución del sujeto se elabora en formas más complejas. El objetivo final consistió en establecer discriminaciones condicionales, en las que la conducta del sujeto esté condicionada por los estímulos que presenta el pedagogo.

Los resultados obtenidos fueron: todos los sujetos que recibieron adiestramiento tanto en intercambio de fichas como en manejo de llaves, adquirieron dichos niveles de ejecución, a excepción de uno, todos llegaron a satisfacer

el criterio de economía de fichas, 3 continuaban teniendo errores cuando finalizó su adiestramiento. Tras adquirir los cimientos de una conducta eficaz, algunos sujetos han llegado a aprender tareas sorprendentemente complejas. El éxito logrado por los sujetos es, la única justificación que se ofrece para la utilización del método. (Ellis Norman, 1984)

4.2 Autocuidado.

Colwuel, Richards, Mc Carver y Ellis (1973) seleccionaron, en una estancia residencial 47 sujetos de ambos sexos profundamente retrasados, a fin de recibir instrucción para obedecer sencillas órdenes, vestirse, utilizar los cubiertos, comunicación, utilización del retrete. Los entrenadores fueron asistentes seleccionados. El método de enseñanza, por lo general III, incluía instrucciones y modelado, reforzamiento tangible y social de pequeñas unidades (bits) de comportamiento y extinción de conducta inadecuada. Se trabajó durante 7 meses, 15 horas diarias, se aplicó Stanford Binet previo y ulterior. Se reportan avances significativos en todos los sectores.

Azrin y Foxx (1971) hacen estudios sobre el entrenamiento de los hábitos de limpieza en sujetos residentes en una institución.

La práctica estándar en servicios custodiales, crease o no, era y continúa siendo en muchas instituciones "Hacer sentar en el orinal" a todos los residentes en masa, con

arreglo a un horario establecido, fuera de este horario las puertas del baño permanecen cerradas siendo los accidentes muy frecuentes. En el estudio se utilizaron 9 sujetos deficientes profundos, haciendo uso de pantalones con alarma a la humedad, silla aseo automática y proporcionando golosinas y reforzadores sociales a intervalos de 5 minutos si el niño estaba seco y tras micción o defecación en el retrete; se dió entrenamiento en vestirse y desvestirse y se ofrecieron líquidos cada 30 minutos. Además se dió un procedimiento de mantenimiento. La duración del estudio fué línea base 3 días y entrenamiento 140 días. Los investigadores informan éxitos en el aumento de las micciones y/o las defecaciones realizadas en el retrete y disminución de las ocurridas fuera del mismo.

La horas de las comidas pueden ser desagradablemente caóticas en los servicios custodiales. Los residentes cogen los alimentos del plato directamente con las manos o con la boca, se los arrebatan unos a otros, golpean y tiran la comida y los cubiertos.

O'Brien y Azrin (1972) realizaron un experimento para lo que escogieron dos grupos de 6 sujetos en grupo experimental y 6 en el control; las características de los sujetos fueron: adultos de profundos a moderados. El método de entrenamiento, consistió en una concatenación hacia atrás de actos parciales y de guía manual, es decir, conducir la mano del sujeto para llenar la cuchara y llevarla hasta la boca, interrupciones de la comida durante breve tiempo dando

asi entrenamiento 1:1 y "no" apartamiento de la bandeja durante treinta segundos. Se aplicaron test previos y ulteriores, asi como seguimiento; la duraci3n del experimento fu3 de 9 comidas . El reporte de resultados indica que todos los sujetos experimentales mejoraron, y se~ala la importancia de incluir programas de mantenimiento.

4.3 Reforzamiento

Entre los estudios realizados sobre t3cnicas de reforzamiento podemos citar el realizado por Sheila y Dorothea Ross (1973) para comparar m3todos de instrucci3n que se aproximan mucho al dise~o ideal. Dichas autoras han desarrollado sistem3ticamente planes escolares destinados a ense~ar capacidades cognitivas y motoras a ni~os de corta edad, ligeramente retrasados.

El m3todo experimental de instrucci3n consisti3 en una combinaci3n de modelado del comportamiento correcto, exigencia de respuesta y reforzamientos de la conducta adecuada por medio de estrellas canjeables por premios. La instrucci3n fue impartida durante sesiones breves (de media hora o menos) a peque~os grupos, fuera de clases, durante un periodo de dos a nueve meses. Para los grupos control los periodos de tiempo fueron id3nticos fuera de clases y se le administraron reforzadores simb3licos y tangibles mientras que por ejemplo, jugaban a los mismos juegos. Las investigadoras intentaron comparar las experiencias de los ni~os fuera de clases con cuantos medios era posible, con

excepción del uso sistemático del reforzamiento y modelado. Entre sus resultados, se informó acerca de hallazgos altamente significativos en favor del grupo experimental.

Estudios del refuerzo social de la conducta laboral de las personas retrasadas y normales. En el que Waters Leonick estudió el refuerzo social y vicario en un taller de trabajo protegido, controlando simultáneamente la producción y la atención en dos experimentos.

El primer experimento es un estudio exploratorio, concebido para investigar si el reforzamiento social sería una técnica adecuada en contexto de taller protegido, y si las mejoras de atención debidas al reforzamiento social aplicado por el supervisor se acompañarían de aumentos en la productividad.

Se efectuó en el centro de actividades terapéuticas Horizont Industries, una instalación de Minda Home, que es un centro residencial de Australia Meridional.

Los sujetos, eran seis trabajadores en rehabilitación retrasados mentales y de sexo masculino que poseían un C.I. medio de 42,5 y una edad media de 26,7 años los cuales se clasificaron en dos grupos (A y B) de tres individuos cada uno, los grupos. Los tres sujetos que habían de recibir el reforzamiento se sentaban a un lado de una gran mesa de trabajo. Los tres sujetos no reforzados se sentaban asimismo a un lado de una mesa, separados aproximadamente 60 cm. del grupo experimental.

Una medida de rendimiento era el tiempo dedicado al trabajo y una segunda variable dependiente era la productividad. Los seis sujetos se dedicaban a la fabricación de perchas de plástico en línea de montaje. Durante 8 días de la línea base se obtuvieron índices de actividad laboral y producción diaria para cada uno de los seis sujetos. La siguiente fase tuvo diez días de duración. Los sujetos del grupo A recibieron reforzamiento del supervisor dos veces al día, se dieron instrucciones al supervisor para que suministrase un refuerzo social, centrándose en la atención al trabajo más que a la productividad, dos veces durante cada sesión de 20 minutos. Los sujetos del grupo B no recibieron reforzamiento. La última fase representaba un retorno a la línea base para determinar si los niveles iniciales de producción y atención estaban correlacionados entre los distintos sujetos. Se analizaron los índices de atención y productividad para cada sujeto, viéndose que está justificado suponer que la productividad viene en parte determinada por el grado de atención o aplicación al trabajo, exista o no intervención experimental.

Es posible que los sujetos del grupo de este experimento estuvieren influidos por efectos no intencionales, tales como el reforzamiento vicario. El reforzamiento social resultó, pues, claramente eficaz para cambiar la conducta de aplicación al trabajo.

En el segundo experimento se trató de investigar otro aspecto de este estudio, el grado del efecto que pudiera ejercer el reforzamiento vicario sobre los datos de la productividad, si el efecto del reforzamiento vicario es específico de la conducta reforzada en la práctica, o si el reforzamiento directo de un compañero contiguo provoca aumentos de atención y productividad en el sujeto que presencia el gesto reforzador.

Se trabajó con 8 sujetos varones de una edad media de 24, 4 años y un CI de 45. Los sujetos del grupo A recibieron reforzamiento social mientras se sentaban, ante una mesa de trabajo enfrente de los sujetos del grupo B, que recibieron así reforzamiento vicario, los sujetos del grupo C ocupaban otra mesa alejada de la primera, por lo que no recibieron reforzamiento.

La primera variable dependiente era el tiempo dedicado al trabajo, se dedicaban a la confección de perchas, la segunda variable dependiente número de prendas producida. El reforzamiento era a través del observador indicándole al supervisor mediante señas con la mano que no veían los sujetos. Luego de 14 días de observación en línea base durante las cuales se vigilaron la atención y la producción para todos los sujetos, siguió una fase experimental de 12 días durante la cual solamente los sujetos del grupo A recibieron reforzamiento social del supervisor en contingencia con su conducta aplicada.

Finalmente se restablecieron las condiciones de línea base para todos los sujetos durante 8 días.

Las correlaciones individuales entre las dos medidas del rendimiento se calcularon usándose los índices diarios de cada sujeto en cuanto a atención y productividad. El efecto del reforzamiento se relaciona con la combinación consistente en la fase de reforzamiento y el hecho de pertenecer a un grupo reforzado. Una vez más, no hubo diferencia entre los sujetos sometidos a reforzamiento directo y los sometidos a reforzamiento vicario.

En ambos experimentos la correlación de línea base entre productividad y atención resultó algo más elevada en el segundo experimento que en el primero con la introducción de un reforzamiento social sistemático.

Existe muy pocos reportes de investigaciones realizadas en relación con el tema y los pocos que se encuentran son más la descripción de un trabajo hecha por un autor, citada dentro de algún texto, que un reporte de investigación en alguna revista de trabajo especializado. Los pocos que se pudieron encontrar tratan por separado solamente alguno o algunos de los aspectos referidos al desarrollo de independencia funcional en adolescentes, programas por objetivos ó campamentos.

4.4 Campamentos

Desde los años 50 se habla del ocio y el tiempo libre en los deficientes mentales, y así el autor del libro "la educación de los los impedidos" Merle E. Frapton escribe:

Los problemas en el empleo de las horas de ocio en el caso de los impedidos, son diferentes en varios sentidos a los de los normales, en efecto no es solamente privilegio del individuo normal desperdiciar una parte de su horas de ocio sino puede ser una cosa conveniente para el hacerlo*.

En este mismo libro al hablar de los lisiados, ciegos, duros de oído, se habla de la necesidad de una actividad recreativa siendo uno de los mejores medios para contrarrestar el aislamiento y la segregación y así socializarlos, pues continua el autor, la tendencia al aislamiento de estos niños se da con mucha frecuencia ya dentro del hogar o en grupos. lo que se pretende es proporcionarle contacto con personas con el mismo impedimento en toda clase de relaciones sociales normales, tales como baile social, recreo, varios tipos de deportes así como la rutina recreativa de los campos de verano.

Montavas Molines dice sobre sus experiencias:

Los campamentos de verano son uno de los medios más atractivos y eficaces para la formación e integración social del deficiente mental y ello debiera, provocar a las asociaciones y organismos de la administración a potenciar esta actividad, relacionada directamente con el deficiente en el desarrollo de su personalidad. durante este periodo ofrece a los monitores una alternativa práctica y de gran flexibilidad con respecto al tratamiento de estos deficientes durante el periodo de campamento. La observación de un horario bien distribuido y programado, y

el ejemplo de los monitores es suficiente es suficiente para la obtención de resultados excelentes en el comportamiento del muchacho . Esta observación del horario dirigida con flexibilidad, da esos resultados tan positivos en levantarse ágiles , vestirse con rapidez, el afeitado diario para quien lo necesite, el preparar la mesa, hacerse la cama, dandoles pequeñas responsabilidades. Todo esto naturalmente dentro de las limitaciones de cada acampado y es curioso y al mismo tiempo estimulante, a pesar del corto tiempo que significa un turno de campamento, observar como se van desarrollando sus posibilidades y como recibe con alegría todo tipo de actividades y orientaciones formativas, porque se le hace ver que es el mismo el que esta asumiendo el que esta asumiendo el principal protagonista de estas directrices.

El valor formativo del campamento estriba en que permite desarrollar areas y actividades que en la escuela, en el trabajo y en la familia no tienen oportunidad de realizar.

Tiempo libre.- es un tiempo de libertad para la libertad.

Existen tres modos de práctica de la libertad:

Descanso.- liberarnos de la fátiga, emplear el tiempo en no hacer nada, una plática banal, un paseo, una siesta y es resultado de una autoconducción.

Recreación.- Tiempo de diversión, conductas de juego.

Creación.- Desarrollo de la personalidad, realización de actividades por las que la persona autocondicionadamente produce algo y suyo.

"Sicosociología del tiempo libre".

las preferencias para el ocio de los d.m. si tenemos en cuenta el nivel de instrucción denotan que los D.M con menor grado grado de instrucción optan por por soluciones individualizadas mostrando preferencias mas socializadas que exigen mayor grado de participacion en grupos de iguales aquellos que han alcanzado un nivel de instrucción

La cuestión de los campamentos de verano de las escuelas, para el periodo de vacaciones o de otras actividades recreativas informales tiene que considerarse decididamente en términos del desarrollo, las destrezas y las capacidades del niño. Existe únicamente un corto número de campamentos de veraneo para atender a las necesidades de los niños con daño cerebral que tengan a la vez un personal profesionalmente preparado y un plan educativo que coincida con el programa del año escolar. Por otra parte, el programa de un campamento de veraneo que tome en consideración las necesidades del niño con daño cerebral le proporcionará experiencias enriquecedoras.

CAPITULO V

INVESTIGACION

5.1 Especificación del problema.

La educación especial busca capacitar al individuo con necesidades especiales para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en el medio, asumiendo responsabilidades sociales de acuerdo con sus capacidades se requiere encontrar procedimientos alternativos para los adolescentes que se integran a la cuarta etapa del programa oficial, sin haber alcanzado a cubrir los aspectos mínimos deseables en cuanto a independencia y socialización, que les permitan el manejo de sí mismos en situaciones cotidianas, antes de que egresen de la escuela primaria especial y se integren por completo a centros donde el enfoque de la preparación es enteramente laboral.

El sistema educativo nacional que se encarga de la atención de adolescentes deficientes mentales carece de objetivos específicamente elaborados para quienes ingresan ya durante la adolescencia o son reubicados en las mismas, en el último nivel debido a su edad.

Por lo anterior en este trabajo se busca evaluar las posibilidades que tiene un programa por objetivos, aplicado en situación de campamento -situación no escolarizada-

para el logro de independencia funcional; a fin de valorar los posibles efectos de procedimiento alternativo, por medio del cual por medio del cual el adolescente deficiente pueda desarrollar, ampliar y complementar las habilidades básicas que le lleven al manejo de sí mismo al tener la independencia funcional requerida para enfrentarse a situaciones de la vida diaria.

Para llevar a cabo esta valoración se comparará el efecto que tiene la situación de campamento sobre independencia funcional con programas por objetivos, en relación a otras 3 situaciones: escuela con programa con objetivos, campamento sin programa por objetivos y escuela sin programa por objetivos.

5.2 Hipótesis de trabajo.

5.2.1 Hipótesis de nulidad.

A) No existe diferencia significativa en el logro de los objetivos propuestos, entre el grupo que asiste a campamento y el grupo que participa en situación escolar.

B) No existe diferencia significativa a favor de la situación de aprendizaje que se desarrolla siguiendo un programa por objetivos y aquella en la que el trabajo no es programada por objetivos.

C) No existe interacción entre la situación de aprendizaje de un programa por objetivos y la situación de campamento.

5.2.2 Hipótesis de investigación.

A) Existe diferencia significativa en el logro de los objetivos propuestos, entre el grupo que asiste a un campamento y el grupo que participa en situación escolar.

B) Existe diferencia significativa a favor de la situación de aprendizaje que se desarrolla siguiendo un programa por objetivos y aquella en la que el trabajo no es programado por objetivos.

C) Existe interacción significativa entre la situación de aprendizaje de un programa por objetivos y la situación de campamento.

5.3 Variables.

5.3.1 Identificación de variables experimentales.

Variable dependiente VD. Logro de habilidades y destrezas que lleven a adolescentes con deficiencia mental moderada a la adquisición de conductas de independencia funcional.

Variable independiente VI 1. Asistencia a un campamento. Esta variable asume dos valores:

- A) Participación en un programa por objetivos.
- B) No participación en un programa por objetivos.

Variable independiente VI 2. Asistencia a una situación escolar. Esta variable asume dos valores .

- A) Participación en un programa por objetivos.
- B) No participación en un programa por objetivos.

Definición de variables.

A) Independencia funcional. Autonomía personal en cuanto a habilidades básicas que permite el manejo de sí mismo, para la solución de problemas en situaciones de la vida diaria.

B) Programa por objetivos. Conjunto de actividades pedagógicamente ordenadas y sistematizadas que describe el producto final de la enseñanza en términos de comportamiento observable, establece condiciones y especifica criterios para evaluar el desempeño.

C) Campamento. Instalación eventual en terreno abierto de un grupo de personas, que se reúnen para un fin determinado. Especie de comunidad autónoma que exige la participación total de quienes participan en él.

D) Situación escolar. Instalación en un local escolar para el desarrollo de actividades de aprendizaje en condiciones físicas y organizativas que le caracterizan; tales como: horarios, instalaciones, recursos humanos y materiales

5.4. Diseño de investigación

El diseño experimental para realizar esta investigación es un diseño factorial 2×2 , que permite probar la pertinencia de un programa por objetivos en dos situaciones a) campamento y b) escolar; yuxtaponiendo los resultados con

la aplicación de un programa, a) con objetivos y b) sin objetivos. En la figura 1, se representan las cuatro condiciones experimentales, que para facilidad de manejo se identificarán de la manera siguiente.

Condición experimental 1 Campamento con programa CP.

Condición experimental 2 Campamento sin programa CsP

Condición experimental 3 Escuela con programa EP

Condición experimental 4 Escuela sin programa EsP

	Programa	Sin programa
Campamento	C P	C sP
Escuela	E P	E sP

FIGURA 1. Diseño factorial 2 por 2

5.5 Método.

5.5.1 Sujetos.

La población utilizada para realizar la investigación es una muestra cautiva, por ser todos alumnos pertenecientes a la escuela de educación especial No. 6 "Instituto Médico Pedagógico", estudiantes de 6º grado. El trabajo se efectuó con la participación de 40 adolescentes, de ambos sexos, con edades entre los 12 y los 14 años, con coeficientes intelectuales identificados en la prueba de Weschler, entre 30 y 50, que presentan como antecedente escolar de 1 a 6 años de educación especial, su asignación a la condición experimental se efectuó por medio de la utilización de un procedimiento de aleatorización.

Entre los rasgos característicos de estos adolescentes, al igual que otras personas con este grado de deficiencia mental, se presentan problemas de epilepsia, hemiplegia, y lenguaje. Todos los que presentan problema de epilepsia reciben tratamiento farmacológico.

El nivel socio-económico del que procede la mayoría de los adolescentes es el medio bajo.

5.5.2 Escenarios.

A) Campamento. Casa de una planta que consta de 2 recámaras, un baño completo, cocina, comedor, patio de servicio y jardín (anexo a); ubicada en Amecameca, poblado que se sitúa a una hora de la Ciudad de México, de aproximadamente 150 mil habitantes. La zona cuenta con todos los servicios de urbanización: alumbrado público, drenaje,

79 **ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA**

agua potable, mercados y tiendas de autoservicio, entre otros, y está rodeada por zonas de interés turístico y recreativo.

B) Escuela. Plantel que consta de 7 edificios, explanada, jardines y huerto; en cuyos edificios se distribuyen: aulas, talleres, cocina-comedor, baños, regaderas, mini-hogar, además de las áreas administrativas y de diagnóstico.

El área utilizada para trabajar el programa por objetivos en la escuela fue el edificio donde se ubica cocina-comedor, baños y regaderas, así como el lugar donde se haya instalado el lavadero, usando la cerca de un prado próximo al lugar de trabajo a modo de tendedero. El plantel se encuentra en una zona urbanizada de características similares a la del campamento donde se cuenta con mercado, tienda de autoservicio, servicios públicos, lugares recreativos y turísticos cercanos.

5.5.3 Instrumentos.

La estructuración de los objetivos de independencia funcional acordes a las necesidades personales sociales y educativas de cada uno de los adolescentes, se basó en la información del expediente individual del alumno y en la entrevista a padres y maestros.

El expediente individual que existe para cada uno de los alumnos está integrado con la información médica,

psicológica, de trabajo social y pedagógica, de él se obtuvo:

- Diagnóstico clínico,
- Tratamiento farmacológico.
- Coeficiente intelectual.
- Características socio-médicas .
- Resultados del PAC Evaluación social.

La entrevista a padres y maestros fue utilizada para actualizar y ampliar la información del expediente Individual a fin de facilitar la interacción con los adolescentes. Las entrevistas fueron abiertas, dirigidas hacia la obtención de la información que se consideraba relevante en cada caso en particular .

La conducción del trabajo de investigación se realizó a través de la utilización de instrumentos que permitieron su desarrollo en forma planificada y sistemática. Estos instrumentos fueron cronogramas de actividades, programa por objetivos, hojas de registro y hojas de evaluación de los objetivos propuestos.

El cronograma es el instrumento que permite planear por escrito los tiempos a los que estarán sujetas las actividades de aprendizaje y la secuencia de presentación de las mismas. La ejecución de las actividades en situaciones de campamento con y sin programa y las actividades en situación escolar, se llevaron a cabo apegándose a cronogramas preestablecidos (anexo 3).

El programa por objetivos para el logro de independencia funcional, que como ya se describió anteriormente, es un conjunto de actividades pedagógicamente ordenadas y sistematizadas; incluye objetivos generales, específicos y actividades para los cuatro aspectos de independencia funcional que abarca el programa: hábitos de mesa, higiene personal, ayuda en casa y socialización. (anexo 2). Es importante mencionar que este programa se caracteriza porque en su aplicación o desarrollo se deberá tratar de aproximar al máximo posible la situación de enseñanza con la realidad funcional, ya que al ser todas las conductas parte de la vida cotidiana se presenta en la convivencia que tiene lugar en la vida diaria familiar del común de las personas; por ésta misma razón los materiales y recursos para su desarrollo son los que se tienen fácilmente al alcance, no requiriéndose material didáctico especializado. No obstante las estrategias educativas se identifican y señalan agrupadas en generales y específicas, las primeras son para ser utilizadas a lo largo de todo el programa y con todos los integrantes del grupo, en tanto que las específicas es posible delimitarlas claramente entre unas y otras de las actividades de enseñanza y por lo tanto van dirigidas a aquellos adolescentes con quienes en ese momento se esté interaccionando respecto a las conductas marcadas por el programa.

Las hojas de evaluación son formatos en los que se citan los objetivos del programa mediante una pequeña

referencia que se hace de los mismos, así como por el número que los identifica en el programa; también aparece el nombre de los participantes y una clave para el registro del nivel de desarrollo de la conducta (anexo 4). Estas hojas se utilizaron una para cada grupo de participantes en determinada condición experimental y posteriormente se obtuvo el puntaje para cada participante.

5.5.4 Procedimiento.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se eligió a los estudiantes del sexto grado de educación primaria especial por ser adolescentes que están próximos a egresar de la escuela primaria para integrarse a centros de capacitación para el trabajo y que se ha integrado a la cuarta etapa sin haber alcanzado a cubrir los aspectos mínimos de independencia y socialización, siendo lo anterior la condición experimental requerida.

Para identificar el grado de desarrollo de la habilidades de los adolescentes en aspectos de hábitos de mesa, higiene personal, ayuda en casa y socialización, se hizo el análisis de los expedientes individuales, en cuanto a los resultados del P.A.C.; lo anterior, sumado a la revisión de contenidos de la guía curricular de otros programas orientados para fines similares y elaborados para personas con las mismas características que esta población y la información proporcionada por padres y maestros, se utilizó en la elaboración y adecuación de los objetivos

de un programa para el desarrollo de independencia funcional, acorde a las necesidades funcionales, sociales y educativas de los adolescentes a quienes se habria de aplicar.

Usando un procedimiento de aleatorización, se efectuó la asignación de los sujetos a cada uno de los cuatro grupos requeridos para el diseño experimental elegido; asimismo mediante el uso de una tabla de números aleatorios se asignó la condición experimental a cada grupo y la secuencia para el trabajo de cada condición experimental.

El orden para el trabajo de cada condición experimental que tuvo una duración de 7 días c/u fue el siguiente: Grupo experimental 1 Campamento sin programa, Grupo experimental 2 Campamento con programa, Grupo experimental 3 Escuela con programa, Grupo experimental 4 Escuela sin programa.

Entre el trabajo con cada uno de los grupos hubo una semana de intervalo en la cual se realizaron los preparativos para las actividades de la siguiente semana de trabajo.

5.5.5. Análisis de datos.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó:

A) el análisis de varianza, ya que este procedimiento permite comparar tres o más muestras y encontrar diferencias significativas, y

B) El método de Tukey para comparación múltiple de muestras por medio del cual se determinó con precisión donde estuvieron exactamente las diferencias significativas.

La descripción de ambos procedimientos se presenta en el anexo. Para realizar el análisis de resultados una vez evaluados cada uno de los participantes se procedió a asignarles una puntuación de acuerdo al nivel de dominio de la conducta, pudiendo ser un punto para la conducta adquirida, 0.5 para la conducta en proceso de adquisición y 0.0 para la no adquisición de la conducta a la que se refería cada uno de los objetivos; con ello se integró un cuadro de resultados en el cual se conformaron 4 celdillas correspondientes a cada una de las condiciones experimentales y en ellas se incluyeron por separado la puntuación de cada uno de los aspectos del programa, además del puntaje global. Para facilitar el manejo cada uno de las columnas se identifica con siglas de la siguiente forma:

Hábitos de mesa	HM
Higiene personal	HP
Ayuda en casa	AC
Socialización	S
Puntuación global	G

CAPITULO VI

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1. Puntajes obtenidos.

El resultado del trabajo de investigación realizado con adolescentes de sexto grado de educación primaria especial, en el que se buscaba la adquisición de independencia funcional a través de la aplicación de un programa por objetivos, para el que se consideraron cuatro condiciones experimentales: campamento con programa, campamento sin programa, escuela con programa y escuela sin programa; abordándose en cada una de ellas cuatro aspectos de la independencia funcional: hábitos de mesa, higiene personal, ayuda en casa y socialización, aparece en las hojas de evaluación (anexo 5).

Los resultados individuales permitieron obtener los resultados globales de cada participante, así como las puntuaciones del grupo en cada uno de esos aspectos. Estas puntuaciones se presentan en el siguiente cuadro:

	PROGRAMA					SIN PROGRAMA				
	HM	HP	AC	S	G	HM	HP	AC	S	G
CAMPAMENTO	5.0	9.0	7.5	6.5	5.0	7.0	13.0	11.5	5.5	5.5
	5.0	13.0	12.0	6.0	5.0	5.0	13.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	11.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	10.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	10.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	10.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	10.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	10.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	14.0	10.0	7.0	5.0	5.0	14.0	12.0	5.0	5.0
	5.0	11.5	10.0	6.0	5.0	5.0	5.0	9.0	5.0	5.0
ESCUELA	4.0	12.0	7.0	6.0	29.0	6.0	11.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	12.5	12.0	6.0	29.0	5.0	12.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	6.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	11.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	10.0	1.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	11.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	10.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	10.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	10.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0
	5.0	10.0	4.0	5.0	29.0	5.0	10.0	10.0	5.0	5.0

CUADRO 1. Puntuaciones obtenidas en cada condición experimental.

6.2 Análisis de resultados.

Para efectuar el análisis estadístico de los datos se utilizaron dos procedimientos: A) análisis de varianza y B) comparación múltiple de medias.

El análisis de varianza de la puntuación global permite comparar tres o mas muestras, esta prueba origina una razón F cuyo numerador representa la variación entre los grupos y cuyo denominador contiene una estimación de la variación dentro de los grupos; la suma de cuadrados representa el paso inicial para medir la variación, la que es muy afectada por la magnitud de la muestra. Para superar esto se divide la suma cuadrática entre grupos o la suma cuadrática dentro de los grupos, entre los grados de libertad correspondientes; así se obtiene la media cuadrática.

La razón F indica el tamaño de la media cuadrática entre los grupos con respecto al tamaño a la media cuadrática dentro de los grupos, se interpreta comparándola con el valor de la F correspondiente de la tabla F de Fisher y F.Yates; sobre esta base se decide si se rechaza o se acepta la hipótesis nula.

Los resultados obtenidos de este procedimiento se presentan en el cuadro 2.

	PUNTUACION GLOBAL	HABITOS DE MESA	HIGIENE PERSONAL	AYUDA EN CASA	SOCIALIZA CIÓN
X CP	39.00	9.00	12.65	11.00	8.75
X CcP	36.30	7.75	11.65	10.10	8.25
X EP	26.60	9.60	9.90	7.80	8.25
X C EP	20.35	2.90	8.10	4.40	4.25
SSC total	3801.37	326.59	365.77	310.20	294.40
entre	2253.35	216.67	140.23	143.10	137.90
dentro	1548.02	111.92	225.74	167.10	156.50
gl	3	3	3	3	3
C entre	752.17	72.22	45.74	51.71	10.75
C dentro	105.59	3.11	6.27	9.63	1.71
F calculada	7.12	23.22	7.45	12.38	6.22
F de la tabla	2.64	2.84	2.64	2.64	2.64
Pgi	3/36	3/36	3/36	3/36	3/36
	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05

CUADRO 2. Resultados del análisis de varianza.

6.3 Significancia de Resultados.

6.3.1 Comparación múltiple de medias de la puntuación global.

Para rechazar la hipótesis nula al nivel de confianza de 0,05 con 3/36 grados de libertad, la razón debe ser al menos de 2.84; debido a que se obtuvo una razón F de 7.88 se puede rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación, por lo cual se concluye que existen diferencias en la adquisición de independencia funcional entre grupos, tanto a los que se aplica un programa por objetivos como a aquellos a los que no se les aplica, ya sea en campamento o en situación escolar.

Para la realización de la comparación múltiple de medias se utilizó la prueba DSH de Tukey -Diferencia Significativamente Honesta- la que indica que para que se considere estadísticamente significativa cualquier diferencia entre las medias obtenidas, ésta debe ser igual o mayor que la DSH. En este caso podemos señalar que la independencia funcional adquirida por los grupos campamento con programa, campamento sin programa, escuela con programa y escuela sin programa se presentan de la siguiente forma:

	X EsP = 20.35	X EP = 26.60	X CsP = 36.25	X CP = 39.00
X EsP	-	6.25	15.90 (1)	18.65 (3)
X EP	-	-	9.65 (2)	12.40 (4)
X CsP	-	-	-	2.75
X CP	-	-	-	-

$$DSH = 7.85$$

CUADRO 3. Puntuación global.

Las diferencias son significativas en relación a la DSH, a los los grupos:

- Campamento sin programa y escuela sin programa (1).
- Campamento sin programa y escuela con programa (2).
- Campamento con programa y escuela sin programa (3).
- Campamento con programa y escuela con programa (4).

6.3.2 Comparación múltiple de medias por área.

Posteriormente se realiza la comparación múltiple de medias para cada Área en la que se obtienen los siguientes resultados.

	X EsP = 2.90	X EP = 3.60	X CsP = 7.75	X CF = 8.00
X EsP	-	.70	4.85 (1)	5.10 (2)
X EP	-	-	4.15 (2)	4.40 (4)
X CsP	-	-	-	.25
X CP	-	-	-	-

$$DSH = 2.12$$

CUADRO 4. Hábitos de mesa.

En hábitos de mesa existe diferencia significativa en cuanto a los grupos:

- Campamento sin programa y escuela sin programa (1).
- Campamento sin programa y escuela con programa (2).
- Campamento con programa y escuela sin programa (3).
- Campamento con programa y escuela con programa (4).

!	!				!
!	!	X EsP = 8.10	X EP = 9.90	X CsP = 11.95	X CP = 12.95!
!	!				!
!	!				!
!	X EsP !	-	1.80	3.85 (1)	4.85 (2) !
!	X EP !	-	-	2.05	3.05 (3) !
!	X CsP !	-	-	-	1.00 !
!	X CP !	-	-	-	- !
!	!				!

DSH = 2.99

CUADRO 5. Higiene personal.

!	!				!
!	!	X EsP = 4.80	X EP = 7.85	X CsP = 10.10	X CP = 11.30!
!	!				!
!	!				!
!	X EsP !	-	3.05	5.30 (1)	6.50 (2) !
!	X EP !	-	-	2.25	3.45 (3) !
!	X CsP !	-	-	-	1.20 !
!	X CP !	-	-	-	- !
!	!				!

DSH = 3.07

CUADRO 6. Ayuda en casa.

En higiene personal y ayuda en casa la diferencia significativa se da entre los grupos:

- Campamento sin programa y escuela sin programa (1).
- Campamento con programa y escuela sin programa (2).
- Campamento con programa y escuela con programa (3).

!	!				!
!	!	X EsP = 4.55	X EP = 5.25	CsP = 6.50	X CP = 6.75
!	!	-----			
!	!				
!	X EsP	-	.70	1.95 (1)	2.20 (2)
!	X EP	-	-	1.25	1.50
!	X CsP	-	-	-	.25
!	X CP	-	-	-	-
!	!	-----			

DSH = 1.55

CUADRO 7. Socialización.

En socialización la diferencia significativa se da entre los grupos campamento con y sin programa en relación al grupo escuela sin programa. (1 y 2)

Resultados Generales

Los puntajes obtenidos al comparar la puntuación global de las cuatro condiciones de investigación muestran que entre cada una de ellas existe diferencia significativa.

En los casos de comparación múltiple de medias por área encontramos lo siguiente:

Para hábitos de mesa existe diferencia significativa entre las cuatro condiciones: para higiene personal y ayuda en casa no es significativo el comparar campamento sin programa y escuela con programa; y para el área de socialización la comparación es válida entre escuela sin programa y la situación de campamento ya sea con o sin programa.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES GENERALES

7.1 Conclusiones.

Del análisis global se obtienen las siguientes conclusiones:

1 Se confirmó la importancia de la utilización de un programa mediante el cual, el trabajo didáctico se tiene presente en forma clara y ordenada, lo que permite el logro de los resultados planeados para la modificación de la conducta del alumno, ya sea que éste se utilice en situación escolar o en situación de campamento.

2 Los resultados nos demuestran que la situación de campamento es favorable en contraposición con la situación escuela para adquisición de independencia funcional.

3 A partir de lo anterior podemos decir que una situación de campamento con programa favorece la adquisición de independencia personal en adolescentes con deficiencia mental.

Además analizando específicamente cada uno de los aspectos en los que se dividió la independencia funcional se puede decir que:

4 Los hábitos de mesa mejoraron considerablemente en la situación de campamento, debido a que se encuentra fuera del núcleo familiar, donde se mantienen conductas inadecuadas al sentarse en la mesa.

5 En higiene personal y ayuda en casa se obtienen resultados similares en el desarrollo de independencia tanto en situación de campamento sin programa y escuela con programa mientras que el campamento sin programa resulta favorable sobre la escuela sin programa así como el campamento con programa sobre cualquiera de las condiciones en la escuela. Esto se debe a que al encontrarse el deficiente mental en una situación donde requiere autocuidado, careciendo de la protección que les brinda en el seno familiar responde favorablemente.

6 El programa mejora la socialización, ya sea aplicado en campamento o en escuela de igual forma que el campamento con o sin programa.

7 El programa oficial para los alumnos de éste grado escolar no apoya convivencia que genera una socialización adecuada.

7.2 Limitaciones para implantar un programa de independencia funcional en una escuela

-El simular las condiciones de una casa en la escuela resulta ser una situación artificial, que no motiva a los adolescentes a participar y a los padres a cooperar.

-Para la aplicación del programa en una situación escolar se requiere hacer adaptaciones como el simular las condiciones de una casa, tales como contar con sábanas o cobijas.

-Para la aplicación del programa, existe la limitante del horario del personal escolar que en ningún caso abarca tiempos como los requeridos por él.

-No existe la organización y estructura administrativa como para poder implantar un programa con estas características en los planteles escolares.

-La indisciplina y la existencia regular de los alumnos, durante el tiempo de aplicación del programa, afectan sus resultados como se aplican en situación escolar.

-La información que se obtiene a través de los expedientes, y de los maestros y padres de familia es insuficiente para la habilitación del alumno.

-Por las características de este tipo de trabajo se requiere contar con un presupuesto que cubra gastos de alimentación, transporte, etc., lo cual no siempre es accesible para poblaciones de bajos recursos.

7.3 Comentarios

Las características que después de llevar a cabo este trabajo se consideran necesarias en el instructor son:

Conocimientos de exploración, campismo, primeros auxilios, tener experiencia en el manejo de adolescentes y deficientes mentales.

La aplicación de un programa por objetivos requiere del instructor; la disciplina para apegarse a sus requerimientos, así como la flexibilidad necesaria para adecuar las actividades y las estrategias de reforzamiento a la práctica.

-El trabajo de dos instructores para 10 alumnos, en cuanto a atención, cuidados, alimentos, aseo de casa y organización de actividades es un trabajo agotador, siendo necesaria la ayuda de una persona más.

7.4 Sugerencias

A) Se requiere la elaboración de programas adecuados para el desarrollo de independencia funcional, ya que según se ha podido observar no existen en el programa oficial dedicado a la atención de los adolescentes con deficiencia mental.

B) Se promueva la organización de campamentos para propiciar la estimulación de las conductas referidas, de preferencia que se realicen contando con un programa que señalen las actividades y precise los objetivos a alcanzar.

C) Se promueva en la escuela la importancia de buenos hábitos de mesa con personas con deficiencia mental.

D) Crear situaciones que propicien la necesidad de que el deficiente actúe por sí mismo en cuanto a su higiene personal y ayuda en casa.

E) Se necesita complementar los programas escolares con programas y situaciones específicas para el desarrollo de la socialización de los adolescentes con deficiencia mental, esto de acuerdo a sus intereses y actitudes.

F) Se considera conveniente la réplica con otro tipo de población: niños, jóvenes "normales".

G) Añadir al programa una etapa de seguimiento para conocer el mantenimiento de las conductas.

H) Elaborar un programa paralelo dirigido a padres para el mantenimiento de conductas adquiridas.

I) Se da más importancia en la formación profesional de maestros especialistas de la materia actividades extraescolares que es donde se trata el tema.

A N E X O 1

P.A.C. EVALUACION SOCIAL

Evaluación Social.

Este instrumento incluido en el expediente personal de los alumnos del Instituto Médico Pedagógico se utilizó en primer término para identificar el grado de desarrollo de habilidades en cuanto a hábitos de mesa, higiene personal, ayuda en casa y socialización, posteriormente como referencia o punto de partida para la elaboración de los objetivos que incluiría el programa en sus diferentes áreas.

El instrumento de evaluación social consta de cuatro áreas, entre las que destacan independencia personal y socialización que se vinculan directamente con las áreas de interés de nuestro estudio además de otras dos áreas. De independencia personal se utilizaron las áreas requeridas a hábitos de mesa, retrete y lavado, vestidos en socialización se utilizó el área de actividades de juego; las conductas base para el programa fueron aquellas en las que el porcentaje de ejecución no llegó al 100% a causa de que uno o varios alumnos no las dominaron.

P. A. C.

EVALUACION SOCIAL

INDEPENDENCIA PERSONAL

Hábitos de mesa.

1. Utiliza la cuchara cuando come, sin requerir ayuda.	100 %
2. Bebe sin derramar, sosteniendo el vaso con una sola mano.	100 %
3. Usa el tenedor sin dificultad (se le puede haber cortado y preparado la comida).	25 %
10. Es capaz de servirse una bebida.	50 %
34. Se sirve solo y come sin requerir demasiada ayuda.	60 %
51. Usa el cuchillo de mesa para "extender" la mantequilla o mermelada.	56 %
69. Usa el cuchillo de mesa para cortar, sin gran dificultad.	31 %
72. Come con cuchillo y tenedor correctamente y sin dificultad.	31 %
93. Sirve líquido (café, leche).	30 %
109. Utiliza el cuchillo para pelar fruta o cortar rebanadas de pan.	25 %

Retrete y lavado.

5. Se las arregla en el retrete, pero con algún que otro "accidente".	100 %
21. Pido ir al retrete o va solo.	94 %
22. Se seca solo las manos adecuadamente, sin ayuda.	94 %
37. Se cuida solo en el retrete, se limpia él mismo.	84 %
38. Se lava las manos con jabón, aceptablemente.	81 %
79. Se lava la cara más o menos bien (no necesariamente detrás de las orejas).	25 %
54. Se cepilla los dientes.	10 %
72. Se arregla el pelo con regularidad.	12 %
85. Se baña adecuadamente todo el cuerpo sin mucha supervisión.	0 %
111. Se baña (da buena temperatura al agua y reúne todas las cosas necesarias: toalla, jabón).	0 %

Vestido.

6. Se quita los calcetines.	100 %
7. Ayuda cuando le visten.	100 %
23. Se quita y se pone prendas sencillas de vestir.	100 %
24. Se desabrocha botones accesibles.	12 %
39. Se pone el cinturón y ajusta sus vestidos (botones, lacadas cremalleras).	44 %
55. Se desnuda por la noche con poca supervisión.	25 %
73. se viste por la noche con poca supervisión.	25 %
74. Se pone las prendas de vestir más usuales.	50 %
96. Se ata los cordones de los zapatos.	50 %
112. Se pone la corbata (botones), hace lacadas por ej. cintos de el pelo o en el delantal (botones).	0 %

SOCIALIZACION

Actividades de juego.

13. Juegos en compañía de otros, pero sin colaboración con otros.	0 %
20. Espera turno, puede participar a veces.	91 %
45. Juegos cooperativamente con otros.	91 %
46. Beneficia divirtiéndose a otros.	12 %
63. Juegos juegos competitivos, por ej. escondite, tá la liebre, etc.	0 %
67. Interpreta historietas que ha visto.	0 %
84. Carta, bolle siguiendo la misma.	25 %
86. Juegos sencillos juegos de mesa: dominó, etc. lotería, etc.	0 %
103. Juegos sencillos juegos de pelota con otros, por ej. tirarse la pelota.	25 %
117. Juegos cooperativamente juegos de cartas.	0 %

A N E X O 2

PROGRAMA POR OBJETIVOS

PROGRAMA POR OBJETIVOS PARA LA ESTIMULACION
DE LA INDEPENDENCIA FUNCIONAL.

El programa por objetivos para la estimulación de independencia funcional se ha estructurado a partir de un objetivo general del cual se parte a dos áreas que son el autocuidado y la socialización; en cada una de estas áreas que se atienden diversos aspectos de estrecha interrelación, pero que a fin de poder sistematizar el trabajo se plantean dentro de este programa por separado. En cuanto a las conductas de autocuidado se han agrupado las que se refieren a hábitos de mesa y las referidas a higiene bajo su correspondiente objetivo particular; de igual modo en el área de socialización existe un objetivo particular para ayuda en casa y otro para relaciones interpersonales.

De cada objetivo particular se desprende una serie de objetivos específicos, los que están planteados como objetivos de aprendizaje, en términos de lo que se espera que el alumno logre al participar en este programa, siendo en función de los mismos que ha de realizarse la evaluación en cada uno de los aspectos mencionados. Además para el logro de lo señalado se enlista una serie de actividades de enseñanza para que sean efectuadas por el instructor, a fin de que en la interacción con el alumno se logre establecer el patrón de conducta indicado por el objetivo específico.

El desarrollo de las actividades es apoyado por estrategias didácticas generales y específicas descritas al inicio del programa.

En la parte final del programa se incluye un listado de materiales, recursos y/o instalaciones los que se han identificado en relación con cada uno de los objetivos específicos, con la finalidad de que el instructor pueda ratificar si cuenta con ellos para llevar a cabo las actividades de enseñanza. Para facilitar el manejo del programa se ha hecho uso de una nomenclatura que está organizada de la siguiente forma:

- las Áreas de conducta se identifican por un número romano.
- cada uno de los aspectos que agrupa una serie de conductas se designa con dígitos comprendidos entre el 1 y el 4.
- los objetivos específicos se identifican con números separados entre sí por un punto, el primero de los cuales corresponde al aspecto de la conducta a establecer y el otro designa al objetivo.
- las actividades de enseñanza se reconocen por aparecer precedidas por números separados entre sí por puntos, el primero que lo relaciona con el aspecto que agrupa la conducta, el segundo indica para qué objetivo está elaborada la actividad y el último señala su secuencia respecto a otras destinadas a lograr el mismo fin.

Las estrategias educativas con que ha de desarrollarse cada una de las actividades son presentadas después de enunciar la actividad por medio de claves con letras mayúsculas colocadas entre paréntesis al final del renglón.

Es importante mencionar que este programa se caracteriza porque en su aplicación o desarrollo se deberá tratar de aproximar al máximo posible la situación de enseñanza con la realidad funcional, ya que al ser todas las conductas parte de la vida cotidiana se presente en la convivencia que tiene lugar en la vida diaria familiar del común de las personas; por ésta misma razón los materiales y recursos para su desarrollo son los que se tienen fácilmente al alcance, no requiriéndose material didáctico especializado. No obstante las estrategias educativas se identifican y señalan agrupadas en generales y específicas, las primeras son para ser utilizadas a lo largo de todo el programa y con todos los integrantes del grupo; en tanto que las específicas es posible delimitarlas claramente entre unas y otras de las actividades de enseñanza y por lo tanto van dirigidas a aquellos adolescentes con quienes en ese momento se está interaccionando respecto a las conductas marcadas por el programa.

Las estrategias generales son:

Instrucción individualizada. Aquella que debe ser utilizada con cada uno de los integrantes del grupo atendiendo a sus características personales.

Educación de las habilidades. El desarrollo de las posibilidades de ejecución de la persona, a partir de las conductas que presenta al respecto, en el momento de su uso funcional.

Reforzamiento diferencial de otras conductas. La manifestación clara de aprobación por ejecuciones y/o comportamientos adecuados en contraste con lo que se presentaría en el caso contrario.

Como estrategias específicas están identificadas las que a continuación se enlistan, cada una de ellas precedida por la clave con la cual se maneja en el programa.

(MODL) Modelamiento. Consiste en la representación de la conducta por parte del maestro y/o compañeros para que sea imitada por el educando.

(DEMS) Demostración de habilidades. La presentación detallada de la conducta o ejecución que se desea que un sujeto logre, bien sea por parte del instructor o alguno de sus compañeros.

(PRAC) Práctica. La implementación de situaciones en que sea posible la ejecución de la tarea o conducta que se desea enseñar.

(REFS) Reforzamiento social. Las demostraciones de aprobación o desaprobación que son dadas a una persona de parte de quienes le rodean, respecto a la conducta que presenta.

(MOLDI) Modelamiento. Modificación gradual de una conducta por medio del reforzamiento de respuestas que se aproximan cada vez más al comportamiento deseado.

(DESC) Descripción del objetivo. Es el dar a conocer al alumno la conducta que se desea establecer, su importancia respecto a él mismo y a quienes le rodean así como otros elementos que le permitan entender la necesidad del cambio y lograr su cooperación.

(GUIA) Guía de la actividad. El apoyo físico o verbal que se brinda al alumno en una actividad para que se le facilite su logro.

(CUES) Cuestionamiento. Inquirir al alumno sobre la tarea o conducta que se va a trabajar para utilizar su respuesta o ejecución como parámetro para iniciar la enseñanza de un nuevo o más avanzado comportamiento.

OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

Buscar el establecimiento, desarrollo y/o fortalecimiento de una serie de conductas necesarias y presentes en la interacción cotidiana de toda persona en relación al medio que le rodea, a modo de que a través de ellas logre actuar con la independencia requerida.

I CONDUCTAS DE AUTOCUIDADO

1. HABITOS DE MESA

OBJETIVO PARTICULAR: Lograr que el alumno sea capaz de valerse por sí mismo en la realización de las tareas que son necesarias para comer con corrección.

1.1. Discriminará los trastos que conviene utilizar para servir los

diversos tipos de alimentos.

1.1.1. Preguntar el tipo de alimento que desea tomar:

sopa, guisado, ensalada, postre; señale el tipo de plato

que va utilizar para servirlo.

(CUES)

1.1.2. Verificar que el plato sea el adecuado para el tipo de alimento: plato hondo para alimentos con caldos; sopas, caldos, cremas, etc.; plato extendido para alimentos sin exceso de caldo; taza o vaso para

líquidos y bebidas.

(FRAC)

1.1.3. Hacer la indicación en los casos que así se requiera que el trasto no es el adecuado para servir el tipo de alimento que se ha elegido, explicando la causa principalmente en el caso de alimentos líquidos.

(DESC) (GUIA)

1.1.4. Señalar el plato que se debe utilizar para el tipo de alimento que se desea servir, en caso de persistir en el error aun después de haber dado la explicación anterior. (DEMS)

1.2. Servirá a su plato diversos tipos de alimentos evitando tirar.

1.2.1. Después de que el alumno elija el alimento y el trasto en que habrá de servirse, pedirle que se sirva una porción del alimento. (PRAC)

1.2.2. Observar como toma los utensilios para servirse, a fin de hacer alguna indicación en los casos que así se requiera. (REFS) (PRAC) (GUIA)

1.2.3. Demostrar la forma correcta o conveniente de asir

los utensilios para servir los alimentos. (DEMS)

1.2.4. Ayudar a tomar de manera conveniente los utensilios para servir alimentos. (MOLD) (GUIA)

1.2.5. Pedir que sirva sobre su trasto el alimento reiterando que debe hacerlo sin tirar. (GUIA) (PRAC)

1.2.6. En cada comida dar oportunidad de servirse para

que lleguen a hacerlo sin tirar.

(PRAC)

1.3. Se servirá alimentos en un orden lo más aproximado a lo convencional, discriminando las diferentes comidas.

1.3.1. Mostrar indicando por su nombre los alimentos que se llevan a la mesa, señalando el nombre de cada uno de ellos: sopa, ensalada, guisado, postre u otros.

(GUIA)

1.3.2. Pedir que se sirvan de los diferentes alimentos describiendo el orden convencional que para hacerlo se utiliza: primero la sopa, después el guisado, etc.

(DEMS) (DESC)

1.3.3. Indicar verbalmente que sirvan de cada alimento, brindando ayuda cuando sea necesario. (MOLD) (PRAC)

1.3.4. Supervisar que tomen de los diferentes alimentos, recordando ocasionalmente el orden convencionalmente establecido. (PRAC) (GUIA)

1.4. Comerá alimentos previamente cortados; ensartándolos con el tenedor.

1.4.1. Mostrar la forma de utilizar el tenedor para ensartar sus alimentos. (DEMS) (MOLD)

1.4.2. Pedir que el alumno ensarte por sí mismo su alimento, auxiliándolo físicamente hasta que lo logre

(GUIA) (PRAC) (MOLD)

1.4.3. Pedir a quienes sepan hacer uso correcto del tenedor que ayuden a sus compañeros a lograrlo.

(GUIA) (DEMS)

1.4.4. Verificar el uso correcto del tenedor en la ingestión de alimentos.

(REFS)

1.5 Cortará sobre su plato sin tirar, alimentos utilizando cuchillo y tenedor.

1.5.1. Demostrar sobre su plato, la forma de uso de cuchillo y tenedor para cortar los alimentos. (DEMS)

1.5.2. Ayudar al adolescente a tomar en forma conveniente los cubiertos para cortar los alimentos.

(GUIA) (MOLD)

1.5.3. Pedir que por sí mismo trate de cortar los alimentos que tiene sobre el plato. (PRAC)

1.5.4. Mostrar nuevamente a los muchachos que así lo requieran la forma de cortar los alimentos. (DEMS)

1.5.5. Insistir siempre que resulte necesario para que los alimentos sean cortados utilizando cuchillo y tenedor. (REFS)

1.5.6. Supervisar el uso correcto de los cubiertos para cortar los alimentos. (PRAC) (REFS)

1.6. Untará alimentos de consistencia pastosa sobre pan o tortilla utilizando el cuchillo.

1.6.1. Pedir que tome el pan o la tortilla sobre su mano y le ponga el alimento que va a untar, utilizando el cuchillo (GUIA) (DESC)

1.6.2. Solicitar que utilizando el cuchillo unte el alimento, indicando la forma en que debe hacerlo. (PRAC) (DEMS)

1.6.3. Indicar que repita lo señalado en la actividad anterior, tratando de extender el alimento sobre toda la superficie del pan o la tortilla. (PRAC)

1.6.4. Brindar ayuda tantas veces como sea necesario mientras logra el dominio de la conducta. (MOLD) (GUIA)

1.7 Servirá líquidos de recipientes tales como: jarras, frascos u otros similares a recipientes más pequeños, tales como tazas, vasos, u otros sin derramar.

1.7.1. Iniciar poniendo un poco de líquido en un recipiente que facilite el movimiento de vaciado (MOLD)

1.7.2. Dar la indicación de vaciar con cuidado el líquido a su vaso, haciendo las observaciones necesarias en caso de derramar. (PRAC) (GUIA)

1.7.3. Hacer que aquellos muchachos que presenten mayor dificultad sirvan a quienes lo hacen correctamente, nombrándolos temporalmente encargados de hacerlo. (PRAC)

1.7.4. Aumentar progresivamente la cantidad de líquido en el recipiente de mayor capacidad, conforme logren adquirir mayor seguridad al servir. (MOLD) (PRAC)

1.8. Comerá evitando causar accidentes por torpezas, juegos, glotonería o apresuramientos.

1.8.1. Hacer mención de lo inadecuado de una conducta al presentarse, comentando al grupo la repercusión que puede tener la misma, como es el ahogarse, lastimarse con el tenedor o cuchillo. (DESC)

1.8.2. Cuestionar sobre la necesidad de comer con corrección, induciendo para obtener las respuestas. (COMP)

1.8.3. A partir de las respuestas obtenidas en la actividad anterior, dirigir la conversación a tratar de que se comprenda la necesidad de comer con la boca cerrada, de no hablar cuando se tiene alimento en la boca, de usar cubiertos para comer, etc. (COMP)

1.8.4. Insistir tantas veces como resulte necesario sobre esta conducta, durante cada comida. (PRAC)

1.9. Limpiará su boca y manos empleando la servilleta, siempre que resulte necesario.

1.9.1. Señalar ante una situación en que algún muchacho tenga sucia la boca o manos, que la servilleta debe usarse para limpiarlas. (COMP)

1.9.2. Insistir a quien así lo requiera a que haga uso de la servilleta. (CORR)

1.9.3. Reforzar verbalmente a quien haga uso de la servilleta adecuadamente, sin requerir alguna indicación. (REFS)

1.9.4. Retirar a medida que se haga más frecuente el uso de la servilleta, los diferentes tipos indicaciones y reforzamientos. (EXTI)

2. HIGIENE

OBJETIVO PARTICULAR: Lograr que el adolescente se valga por sí mismo para efectuar su aseo y arreglo personal requerido para su interrelación con quienes le rodean.

2.1 Efectuará el lavado de su cara empleando jabón.

2.1.1. Indicar a los alumnos que así lo requieran la necesidad de lavarse la cara para eliminar mugre y/o estar presentables en ocasiones que se requiera. (COMP)

2.1.2. Dar una demostración de la forma en que se debe hacer el lavado de la cara. (DEMS)

2.1.3. Acompañar la ejecución del aseo de la cara por parte del alumno con la enumeración de los pasos básicos para el lavado de su cara. ((GUIA)

2.1.4. Señalar a quienes lo requieran que deben cerrar los ojos cuando al lavarse la cara se froten sobre ellos. (CORR)

2.1.5. Asegurarse de que eliminan por completo el jabón de su cara, utilizando agua antes de hacer uso de la toalla. (CORR)

2.1.6. Ratificar que seque perfectamente su cara haciendo uso de la toalla. (CORR)

2.2 Realizará por sí mismo el lavado de su cuerpo.

2.2.1. Indicar al alumno que debe preparar los artículos necesarios para bañarse, supervisando. (GUIA)

2.2.2. Mencionar que debe desvestirse colocando la ropa sucia que se quita, en el lugar que antes se le ha asignado para ello. (GUIA)

2.2.3. Señalar que debe regular la temperatura del agua para poderse bañar. (GUIA)

2.2.4. Hacer notar que debe tallar todas las partes de su cuerpo utilizando estropajo y jabón. (GUIA)

2.2.5. Mencionar que el cabello requiere ser lavado utilizando jabón o champú y tallando el cuero cabelludo. (GUIA)

2.2.6. Asesore y auxilie en el enjuagado del cabello principalmente a quienes lo tengan largo o tengan problemas físicos con manos o brazos. (GUIA)

2.2.7. Demostrar en que forma deberá secarse cabello y cuerpo. (DENS)

2.2.8. Hacer que realice todo el procedimiento, con el mínimo de ayuda. (PRAC)

2.3. Seleccionará la ropa que va a utilizar de acuerdo a la actividad habrá de realizar.

2.3.1. Explicar las actividades que habrán de efectuarse durante el día o en determinado lapso de tiempo.

2.3.2. Pedir que seleccione la ropa para que pueda realizar las actividades indicadas con más comodidad, señalándolas al instructor. (COMP)

2.3.3. Verificar que la ropa seleccionada sea la más conveniente para la actividad: suéter, chamarra, traje de baño, etc. (CORR)

2.3.4. Dar la indicación a quien lo requiera sobre alguna prenda que resulte inconveniente para la actividad a efectuar. (CORR)

2.3.5. Ayudar a elegir la prenda que va substituir la elegida (inapropiadamente). (GUIA)

2.4. Se pondrá correctamente las prendas de vestir que integran su atuendo y no requieren broches, botones u otras formas de sujeción.

2.4.1. Solicitar que se ponga las piezas de ropa que no tengan broches o botones, tales como: calcetas, calcetines, trusas, pantalotas, camisetas, shorts, etc. (prac)

2.4.2. Observar la forma en que pretende colocárselos, haciendo las observaciones que el caso requiera: por

estar torcida la prenda, colocada al revés, con el frente hacia atrás, u otro. (GUIA)

2.4.3. Ayudar a identificar el frente y la posición en que ha de colocarse para poder ponerla con corrección sobre el cuerpo. (DEMS)

2.4.4. Pedir que se coloque la prenda, y en caso de tener dificultad para hacerlo, auxiliarle.

(GUIA)

2.4.5. Buscar el máximo de oportunidades para que pueda practicar esta actividad, bien sea vestirse o bien a través de la organización de juegos. (PRAC)

2.5. Se vestirá correctamente con prendas que sean parte de su atuendo e incluyan, broches, botones, cierres u otros sistemas de sujeción.

2.5.1. Seguir el mismo procedimiento que en el objetivo anterior para lograr colocarse las prendas de vestir. (PRAC)

2.5.2. Demostrar la forma de utilizar cierres y broches en ropas u objetos que el alumno pueda observar. (DEMS)

2.5.3. Pedir que abra y cierre broches y/o cierres en la ropa que sus compañeros tienen puesta, para estas acciones. (PRAC)

2.5.4. Indicar, después de haber practicado en prendas en las que esté por completo al alcance de su vista los elementos de sujeción, que efectúe la misma acción sobre sus prendas. (PRAC)

2.6. Calzará correctamente sus zapatos, colocándolos en el pie

correspondiente.

2.6.1. Preguntar al alumno, teniendo sus zapatos, tenis, o similares frente a él, en qué pie va a colocar cada uno de ellos. (COMP)

2.6.2. Frente a una respuesta errónea, explicar que existe un zapato para cada uno de los pies, señalando algunos elementos o referencias en el zapato que él pueda utilizar para identificar qué zapato corresponde a cada pie. (COMP) (GUIA)

2.6.3. Solicitar que con las indicaciones que le fueron dadas en la actividad anterior identifique a qué pie corresponde cada zapato. (PRAC)

2.6.4. Pedir que calce sus zapatos, si aún no ha logrado identificar a que pie corresponden decir que sus zapatos están al revés y tratar de que note la incomodidad que esto produce. (PRAC) (CORR)

2.6.5. Señalar a quienes lo requieran, que es necesario invertir la posición de sus zapatos. (CORR)

2.7. Abrochará o atará sus zapatos con la firmeza adecuada.

2.7.1. Una vez que cada uno tiene sus zapatos colocados pedir que los abrochen.

2.7.2. Identificar la dificultad que cada uno de los

muchachos presenta para atarse o abrocharse los zapatos.

2.7.3. Demostrar en los zapatos del instructor la forma de realizar la sujeción, ya sea atando o abrochando.

(DEMS)

2.7.4. Solicitar que cada quien sujete sus zapatos, indicando a aquellos que presenten mayor dificultad, que antes de amarrarlos o abrocharlos sobre sus pies se quiten un zapato y sobre sus piernas lo hagan. (PRAC)

2.7.5. Auxiliar e implementar acciones complementarias para que quienes presenten mayor dificultad puedan tener más ejercitación en esta tarea. (PRAC) (GUIA)

2.8 Realizará el cepillado de su cabello, hasta dejarlo desenredado.

2.8.1. Hacer el comentario después del baño, o cuando se presente la ocasión que es el momento de peinarse y que para hacerlo primero es necesario desenredar el cabello. (COMP)

2.8.2. Demostrar la forma en que ha de realizarse el cepillado de cabello por medio del uso de un modelo que bien puede ser el propio instructor u otro muchacho.

(DEMS)

2.8.3. Invitar a que realicen el cepillado de su cabello observando la forma en que se realiza y las dificultades que presenten. (PRAC)

2.8.4. Hacer los comentarios necesarios para que puedan

realizar el cepillado convenientemente. (GUIA)

2.8.5. Auxiliar a quienes tengan limitaciones físicas para que logren el cepillado que les permita posteriormente peinar su cabello. (GUIA)

2.9 Peinará su cabello de modo sencillo, a manera de que se vea

presentable.

2.9.1. Preguntar como desean peinarse, de raya a un lado, con el cabello recogido u otra forma, siempre que se trate de un peinado sencillo.

2.9.2. Indicar que lo haga pero siempre a la vista del instructor y frente a un espejo para que puedan observar lo que está haciendo. (PRAC)

2.9.3. Proporcionar los apoyos verbales necesarios para que se peinen de modo aceptable. (GUIA)

2.10 Efectuará el cepillado de dientes en forma adecuada después de

haber tomado sus alimentos.

2.10.1. Indicar que debe traer al lugar en que habrá de realizarse el aseo dental, los artículos necesarios para llevarlo a cabo. (COMP)

2.10.2. Verificar que cuenten con los implementos necesarios para llevar a cabo su aseo dental.

(GUIA) (CORR)

2.10.3. Supervisar que coloque suficiente pasta dental a lo largo del cepillo para llevar a cabo el cepillado de dientes. (GUIA) (CORR)

2. 10 4. Indicar a quienes así lo requieran que el cepillado de sus dientes debe hacerse a uno y otro lado de la boca y tanto en la parte superior como en la inferior. (GUIA) (CORR)

2.10.5. Hacer mención de que al enjuagarse la boca no deben tragarse el agua, comentando los inconvenientes de hacerlo. (GUIA) (COMP) (CORR)

2.10.6. Verificar que enjuague el cepillo dental después de haberlo utilizado y en caso contrario regresarlo para que lo haga. (GUIA) (CORR)

2.10.7. Pedir que coloque los artículos de aseo dental en el lugar que tenga destinado para ello. (GUIA)

2.11 Pedirá ir al baño o irá por sí mismo cada vez que así lo requiera

2.11.1 Preguntar si desea ir al baño cuando de muestras de necesitar, sin que atienda a su necesidad. (CUES)

2.11.2 Ante una afirmación, indicar que debe ir al baño (mod)

2.11.3 Si se mantiene en actitud de desatender a su necesidad, acompañelo a la puerta del sanitario, esperándolo hasta que salga (guia)

2.12. Saldrá del sanitario con la ropa arreglada con corrección despues de haber hecho uso del W.C.

2.12.1 Hacer mención de la necesidad de arreglar alguna pieza de ropa cuando al salir del sanitario alguien lo amerite (desc)

2.12.2 Insistir sobre el arreglo de la ropa al salir del

sanitario a quien lo requiera, indicando verbalmente la pieza de ropa que necesita arreglo (desc) (guia)

2.12.3 Demostrar el desarreglo de la prenda e indicar verbalmente la manera de arreglarlo. (dems)

2.12.4 Auxiliar en el acomodo de la prenda que se encuentra desarreglada, explicando la necesidad de vestir adecuadamente. (desc) (guia)

2.13 Accionará el mecanismo de limpieza del W.C, despúes de haber hecho uso de el

2.13.1 Preguntar si ha accionado el mecanismo de limpieza del W.C. despúes de haber hecho uso de el

(cuest)

2.13.2 Indicar a quien así lo requiera la necesidad de accionar el mecanismo de limpieza del W.C al terminar de hacer uso del sanitario (desc)

2.13.3 Dar la indicación a quien haya salido del sanitario sin accionar el mecanismo de limpieza del W.C

que debe regresar a hacerlo.

(resf)

2.14 Lavará sus manos empleando jabón, después de hacer uso del sanitario y en otras ocasiones que se requiera

2.14.5 Hacer mención al grupo en general, de la importancia de lavar sus manos al terminar de hacer uso del sanitario. (DESC)

2.14.6 Verificar preguntando a cada muchacho al salir del sanitario si ha lavado sus manos, dando la indicación de hacerlo a quienes no lo hayan hecho.

(PRAC) (GUIA)

2.14.1 Hacer la demostración de la forma en que se espera que laven sus manos, marcando verbalmente los pasos básicos del lavado de manos (DESC)

2.14.2 Pedir que moje sus manos abriendo la llave del agua, tomando a continuación el jabón para realizar el lavado (GUIA)

2.14.3 Hacer que talle las manos enjabonadas frotando por ambos lados y entre los dedos.

(PRACT)

2.14.4 Indicar que debe enjuagrse hasta eliminar por completo el jabon de sus manos. (DESC)

III SOCIALIZACION

3. AYUDA EN CASA

OBJETIVO PARTICULAR: permitir al alumno reconocer su

capacidad participativa para la ejecución de las tareas domésticas a fin de lograr su plena incorporación al ámbito familiar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- 3.1 Participará en el arreglo de las mantas que utilice para dormir.

ACTIVIDADES

3.1.1 Indicar la necesidad de sacudir y doblar las mantas utilizadas para dormir, comentando y obteniendo sus comentarios.

3.1.2 Pedir que lleve las mantas a un lugar donde pueda sacudir las mantas y las sacuda.

3.1.3 Demostrar la forma en que deben ser dobladas para guardarlas.

3.1.4 Hacer que doblen sus mantas, en caso de que así se requiera doblándolas entre dos personas.

3.1.5 Tratar de que cada uno llegue a doblar las mantas que ha utilizado por sí mismo.

3.1.6 Señalar a cada muchacho el lugar donde deberá colocar las mantas mientras no sean utilizadas una vez que hayan sido dobladas.

- 3.2 Pondrá en orden su ropa y utensilios, doblando, colgando y / o colicándola en el lugar asignado.

3.2.1 Solicitar que se separe la ropa limpia de la sucia observando que esto se realice convenientemente

(DESC)

3.2.2 Pedir que se ponga la ropa sucia en el lugar que se haya asignado para ello, como por ejemplo una bolsa a fin de evitar que se revuelva

(DEMS) (DESC)

3.2.3 Indicar que la ropa limpia y demás utensilios personales deberán estar ordenados y colocados en el lugar que a cada uno se haya asignado para ello

(PRAC) (DESC)

3.2.4 Comentar la conveniencia de tener en orden la ropa y utensilios personales, en tanto se va realizando el arreglo de los mismos

(PRAC) (CUEST)

3.2.5 Pedir cada uno que doble y organice su ropa y demás cosas personales, supervisando de manera general

(PRACT)

3.3 Participará en la preparación de los alimentos realizando las tareas que le sean asignadas

3.3.1 programar a partir del menú previamente elaborado las actividades de los alumnos observando que cada uno pueda participar en acciones diversas para la preparación de comida

(DEMS) (DESC)

3.3.2 Preparar alimentos y utensilios para que todo se encuentre a mano de los muchachos

(DEMS)

3.3.3 Organizar a los participantes indicando y coordinando las actividades requeridas para preparar los alimentos lavar verduras, abrir latas y picar alimentos , preparar recipientes y utensilios etc.

(DEMS) (GUIA)

3.3.4 Auxiliar a quienes lo requieran en la ejecución de la tarea asignada, tratando de intervenir lo menos posible

3.4 Acudirá al lugar donde se guardan los utensilios y se proveerá de lo necesario para comer

3.4.1 Mostrar el lugar donde habrá de colocarse los utensilios que se emplearán en las comidas tales como platos, vasos y cubierto

(DEMS)

3.4.2 Pedir que cada uno de los muchachos coloque sus trastes en el sitio que se indiqu

(PRAT)

3.4.3 En las primeras comidas, acompañar a los alumnos al lugar donde se encuentran los trastes y verbalmente hacer el recordatorio para que no le falte ninguno de ellos

(GUIA)

3.4.4 Supervisar que lleve a la mesa todos los utensilios

necesarios para comer.

(PRACT)

3.4.5 Solicitar en ocasiones posteriores, antes de la comida que se provea de sus utensilios

(PRACT)

3.5 Colocará los utensilios en el lugar donde va a comer

3.5.1 Pedir que indique el lugar de la mesa donde va comer

solicitando que coloque ahí sus trastos (CUEST) (PRACT)

3.5.2 Supervisar que coloque sus trastos en el lugar que va a comer, llamando la atención a quien no lo haga (RESF)

3.5.3 Verificar que cada quien tenga sus trastos en donde va a comer (MOLD)

3.6 Recogerá los utensilios que utilizó para ingerir sus alimentos sin omitir alguno

3.6.1 Dar la indicación al mismo tiempo que se toman los utensilios propios, que al finalizar las comidas es necesario que cada quien recoja sus trastes (DESC)

3.6.2 Pedir que cada uno recoja sus trastes sin dejar alguno sobre la mesa. (MOLD) GUIA)

3.6.3 Supervisar que todos realicen est actividad adecuadamente. (PRACT)

3.6.4 Hacer regresar a quien haya dejado algun trasto para que lo recoja (RESF)

3.7 Lavará correctamente los utensilios empleados en la comida

3.7.1 Mostrar a los participantes el lugar donde ha de llevarse a cabo el lavado de los platos (DESC)

3.7.2 Indicar los implementos que se utilizan para el lavado de los trastos (DESC)

3.7.3 Demostrar la forma en que ha de lavarse cada uno de los utensilios (DEMS)

3.7.4 Pedir que cada uno realice el lavado de los trastos

asegurándose que quede sin restos de comida o grasa (PRACT) (DESC)

3.7.5 Hacer notar la incorrección del lavado de los trastes que lo requieran, haciendo que repitan el lavado de aquellos utensilios que hayan quedado mal lavados (PREF)

3.7.6 Supervisar en las primeras sesiones el lavado de cada uno de los utensilios, hasta que se realice convenientemente (PRACT)

3.8 Participará en el arreglo de la cocina y el comedor después de la comida.

3.8.1 Invitar a todos los muchachos a participar en el arreglo de cocina y comedor comentando las ventajas que da la participación de grupo en la realización de algunas actividades (CUEST)

3.8.2 Organizar las actividades para dar ocupación a todos los muchachos y a la vez poderlos orientar sobre la forma adecuada de realizar la actividad asignada. (DEMS)

3.8.3 Dar ayuda y propiciar el trabajo en conjunto para limpiar la mesa del comedor y acomodar sillas, lavar los trastos en que se guisó la comida, colocarlos en su

lugar hasta tener todo limpio y en orden. (GUIA)

3.9. Identificará sus objetos personales de entre otros similares que sean propiedad de sus compañeros.

3.9.1. Señalar el lugar donde colocará sus objetos personales al arribar al lugar de alojamiento.

(DESC) (DEMS)

3.9.2. Mostrar algún detalle o señal por medio de la cual pueda identificar sus objetos personales de entre otros similares.

(DEMS)

3.9.3. Pedir que tome de entre un conjunto de objetos, tales como: trastes, cepillos de dientes, toallas,

ropa,

etc. lo que a él pertenezca. (FRACT)

3.9.4. Hacer la observación en los tests que sea necesario, sobre la elección de un objeto que ha sido escogido como propio sin serlo.

(RESP)

3.9.5. Dar lugar a que los compañeros identifiquen sus objetos personales, que han sido elegidos por otro compañero, pidiendo que quien cometió el error que muestre el objeto cuando no esté seguro de ser el propietario o cuando erróneamente afirme serlo.

(FRACT) (RESP)

3.10. Barrerá de manera aceptable el sitio que le sea indicado.

3.10.1 Solicitar a los alumnos que barran un espacio
previamente delimitado.

(PRACT)

3.10.2. Identificar la forma en que barren los alumnos
para poder asignar el sitio que más convenga de

(HOLD)

3.10.3. Localizar los sitios donde se observe basura
más voluminosa para designarlos a aquellos alumnos
que se halla observado que tiene más dificultades para
barrer.

(PRACT)

3.10.4. Demostrar la forma de barrer de modo uniforme
solicitando a continuación que el alumno lo realice.

(DEMS) PRACT)

3.10.5. Señalar los sitios donde haya quedado basura
pidiendo que realice nuevamente el barrido. (RESF)

3.10.6. Buscar el mayor número de oportunidades para
que la actividad sea puesta en práctica. (PRACT)

3.11. Sacudirá de manera aceptable las superficies que le
sean indicadas.

3.11.1 Hacer que se observe el polvo que existe sobre
una superficie y pedir que éste se sacuda utilizando
un pedazo de tela. (CUEST) GUIA)

3.11.2. Indicar el error a quienes no hayan sacudido de manera no uniforme demostrando simultaneamente la forma

correcta de hacerlo (RESF)

3.11.3. Pedir que lo realice nuevamente hasta que logre sacudir correctamente lo que le sea indicado

(PRACT)

IV. RELACIONES INTERPERSONALES

4. OBJETIVO PARTICULAR: Lograr que el alumno se desenvuelva de manera adecuada en situaciones sociales e interpersonales.

4.1 Se integrará como miembro participante del grupo con que convive.

4.1.1. Dar a conocer la actividad que habrá de realizarse, tratando que por iniciativa propia participen todos los integrantes del grupo.

(DESC) (CUI)

4.1.2. Invitar a participar a aquellos que den muestras de indecisión o que sin mostrarse renuentes no se acerquen a participar. (GUIA)

4.1.3. Comentar detalladamente la importancia de la participación de todos los integrantes del grupo, con

quienes se muestren reacios a participar tratando de que comprendan lo importante del trabajo o la acción conjunta. (QUEST) (DESC)

4.1.4. Inducir a que quienes participan para que entren de lograr la participación de sus otros compañeros. (HOLD)

4.2. Esperará su turno cuando la organización de la situación así lo haga necesario.

4.2.1. Organizar aquellas situaciones en las que por las condiciones del lugar o características de las actividades, no permitan la realización conjunta para que éstas se realicen por turnos. (DEMS) (DESC)

4.2.2. Dar a conocer la forma en que la actividad debe ser realizada marcando las normas a las que tendrán que sujetarse los muchachos para participar en ella. (DESC) (DEMS)

4.2.3. Supervisar que la actividad se realice conforme lo establecido por el organizador.

(PRACT)

4.2.4. Explicar a quienes no cumplan con lo señalado la conveniencia de esperar el lugar que corresponde para que la ejecución de las actividades sea más rápida y sin generar accidentes. (QUEST)

4.2.5. Propiciar que aquellos que participan en la actividad en el momento que les corresponde hagan

mención a quienes no lo hagan así, que deben esperar su turno de participación. (RESF)

4.3 participa en juegos de grupo.

4.3.1 Observar la forma de juego espontáneo del grupo, identificando los niveles de integración y participación de los integrantes del mismo (FRACT)

4.3.2 Organizar actividades recreativas que requieran de la participación de todos los miembros del grupo (MOLD)

4.3.3 Asignar en aquellos juegos o actividades que lo requieran un rol a cada uno de los muchachos (DESC) (PRACT)

4.3.4 Señalar en caso de que no sea conocido, la forma en que cada uno participará (DESC)

4.3.5 Coordinar de manera inicial el desarrollo del juego o actividad retirándose hasta dejar por completo al grupo el control de la actividad (MOLD)

4.3.6 Inducir al grupo a que organice actividades de recreación o juegos en los que involucre a todos los miembros del mismo, señalando de preferencia una función específica a algunos de ellos. (GUIA)

4.4 Utilizará adecuadamente el transporte público.

4.4.1 Comentar en un momento que resulte apropiado, de

preferencia antes de hacer uso del transporte, la existencia de algunas reglas de conducta al respecto.

(CUEST)

4.4.2 Pedir al grupo que mencione algunas de las conductas tales como: no gritar, no empujar, permanecer sentados, no sacar la cabeza, extremidades u objetos etc.

(CUEST)

4.4.3 Dirigir la conversación para comentar cada uno de los aspectos mencionados y algunos otros que sobre el tema se consideren importantes.

(CUEST)

4.4.4 Hacer las llamadas de atención que resulten necesarias cuando al hacer uso del transporte se presenten comportamientos inadecuados

(RESF)

4.4.5 Inducir a los muchachos a que entre ellos se hagan las observaciones de manera adecuada

(RESF) (GUIA)

4.5 Participará en conversaciones de grupo.

4.5.1 Dar lugar al inicio de una conversación grupal en la sobremesa, durante un paseo, antes de dormir o en cualquier ocasión que ésto resulte pertinente .

(MOLD)

4.5.2 Inducir a alguno de los integrantes del grupo para tratar de involucrar a otros compañeros en

sobre el tema del cual se está hablando (CUEST) (GUIA)

4.5.4 Hacer mención directa a quien dé lugar, que el tema de la conversación es aquel que este tratando la mayoría de integrantes del grupo y que para participar en la conversación debe expresar sus opiniones o comentarios sobre el tema . (RESF)

4.5.5 Indicar que eviten hacerlo a aquella persona (as) que hablando en voz alta o con comportamientos inadecuados insistan en interrumpir la conversación.

(RESF) MODL)

4.5.6 Incitar al grupo para que se mantenga en la conversación durante un lapso de tiempo razonable, evitando las interrupciones de manera correcta.

(GUIA) (REFS)

4.6 Tendrá conductas adecuadas en sitios públicos

4.6.1 Comentar con el grupo durante el trayecto a algún lugar, el sitio al que se dirigen y la finalidad de la visita tratando de ubicarlo respecto a la misma

(IESC)

4.6.2 llevar por medio de la conversación a que el muchacho establezca que conductas son las adecuadas en relación al lugar que visitará. (CUEST)

4.6.3 Mencionar o hacerle recordatorio al grupo mientras se espera en el sitio que va a visitar (DESC)

4.6.4 Indicar lo reprochable ante una conducta inadecuada a quien así lo amerite. (MOLD)

4.6.5 Propiciar las llamadas de atención pertinentes

entre compañeros de grupo, siempre que estas sean
dichas con discreción y sin ser ocasión de mayor
desorden.

(RESF)

MATERIALES

1.1. Alimentos diversos:(sopa, guisado, ensalada, postre)
platos extendidos y hondos
tazas y/o vasos
utensilios para servir

1.2. Alimentos diversos, Alimentos sólidos presentados en
raciones
utensilios para servir
trastos personales

1.3 Alimentos diversos, utensilios para servir , trastos
personales

1.4. Alimentos sólidos cortados en pequeñas porciones
Tenedores
Platos.

1.5. Alimentos solidos de consistencia suave.
tenedor, cuchillo, plato.

1.6. Alimentos de consistencia pastosa(mantequilla, frijoles,
mermelada u otros) .
Pan y/o tortillas.
Cuchillos.

- 1.7 Líquidos, Leche, agua, jugo (u otros) jarra, frascos o recipientes similares tazas, vasos .
- 1.8. Los trastos y alimentos empleados durante las comidas.
- 1.9. Servilleta o su equivalente, alimentos
- 2.1. Agua de un surtidor o recipiente con agua , jabón, toalla o su equivalente
- 2.2. Ropa usada, lugar para guardar ropa sucia ,agua fría, agua caliente, estropajo, jabón champú (no indispensable) toalla o equivalente
- 2.3 Ropa variada (con la que cuente el muchacho)
- 2.4 Prendas que no tengan broches,cierres u otro sistema de sujeción: calceta, calcetines, trusas, pantaletas, camisetas, shorts, etc.
- 2.5 Prendas que tengan broches, cierres u otro sistema de sujeción: sueteres, camisas, chamarras, pantalones, faldas, blusas, etc.
- 2.6 Calzado en cualquier estilo (con el que cuente el muchacho)
- 2.7 Calzado con diferentes sistemas de sujeción, (ya sean los propios o los de algún compañero)

- 2.8 Cepillo para cabello o peine para desmenuzados
- 2.9 Peine, cepillo y espejo
- 2.10 Cepillo dental, agua, vaso, pasta dental,
- 2.11 Sanitario
- 2.12 Sanitario, la ropa que viste
- 2.13 Sanitario, con mecanismo de limpieza
- 2.14 Agua, jabón
- 3.1 Mantas para cubrirse al dormir (sábanas cobijas o equivalentes)
lugar asignado para colocar sus cosas personales
- 3.2 ropa (con la que cuente el muchacho)
lugar para ropa sucia o bolsa para guardarla aparte
ropa limpia, lugar para guardar las cosas personales,
gancho para ropa o percheros (si existen), valija o
bolsa para efectos personales.
- 3.3 Alimentos diversos sin preparar, utensilios de cocina
(ollas, cacerolas, cucharas, cuchillos, abrelatas,
recipientes, agua, lugar para lavar verduras y
frutas) mesa o mostrador para picar, cortar, pelar etc.
- 3.4 Tratos personales, cubiertos personales, lugar para
guardar utensilios personales, mesa para comer.
- 3.5 Utensilios personales, mesa para comer.

3.4 Utensilios personales, mesa para comer.

3.7 Lugar para lavar trastos, agua jabón, trastos
personales sucios

3.8 Cocina con su mobiliario (gabinete, mesa, etc.)
comedor con su mobiliario (mesa, sillas, etc.)
lugar para lavar trastos, agua, jabón, tela para
limpiar, utensilios de cocina para preparar la comida,
bote de basura.

A N E X O 3

PROGRAMAS

**CRONOGRAMA PARA EL GRUPO:
CAMPAMENTO CON PROGRAMA**

ACTIVIDADES	OBJETIVOS A CUBRIR	HORARIO	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	OBSERVACIONES (N-)
SALIDA	4.2, 4.7, 3.9	VARIABLE	X	X		※	X	X	X	NO SE HACE USO DE TRANSPORTE, PORQUE SE DA UN RECORRIDO POR SITIOS DE INTERES EN LA CIUDAD.
TRANSLADO	4.7, 4.5, 4.2, 4.1, 3.9, 4.4	VARIABLE	X	X		※	X	X	X	
ARRIBO	3.9, 4.2, 4.6	VARIABLE	X	X		※	X	X	X	
LEVANTARSE	3.1, 3.2, 3.9	7:30 - 8:00		X	X	X	X	X	X	
ASEO PERSONAL	4.2, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9	8:00 - 10:30		X	X	X	X	X	X	
DEBAYUNG	3.3, 3.4, 3.5, 2.14, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2.10, 3.6, 3.7, 3.8, 4.1, 4.2, 4.5	10:30 - 11:15		X	X	X	X	X	X	
ARREGLO DE CASA	4.1, 4.2, 3.2, 3.9, 3.10, 3.11	11:15 - 12:00		X	X	X	X	X	※	SE EXTIENDE POR SER EL ULTIMO DIA
COMPRAS	4.1, 4.2, 4.6	12:00 - 13:00	X			X			※	SE REDUCE A MEDIA HORA
PASEO	4.1, 4.2, 4.3, 4.5, 4.6, 4.7	13:00 - 15:00	X	X	X	X	X	X		
COMIDA	3.4, 3.5, 3.5, 2.14, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.9, 1.7, 1.8, 1.9, 2.14, 3.9, 3.7, 3.8, 4.1, 4.5	15:00 - 17:00	X	X	X	X	X	X	※	SE ADELANTA HORA Y MEDIA POR REGRESO A MEXICO A LAS 15:00
RECREACION	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7	17:00 - 19:00	X	X	X	X	X	X		
CENA	3.3, 3.4, 3.5, 2.14, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 4.1, 1.7, 1.8, 1.9, 2.5, 3.7, 3.8, 4.5	19:00 - 20:00	X	X	X	X	X	X		
REUNION	4.5, 4.1, 4.2	20:00 - 20:30	X	X	X	X	X	X		
PREPARACION PARA DORMIR	2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.10	20:30 - 21:00	X	X	X	X	X	X		

* (2.11, 2.12, 2.13, y 2.14 POR SU NATURALEZA NO SE DETERMINA HORARIO)

A N E X O 4

EVALUACION

HOJA PARA EVALUACION

GRUPO : CAMPAMENTO CON PROGRAMA

		REFERENCIA											PUNTAJE											
OBJETIVOS	ALUMNOS	Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	PUNTAJE	
<p style="font-size: 2em; opacity: 0.5; pointer-events: none;">OBJETIVOS</p>	ARTURO	1	X																				10	
	ALEJANDRO	2	X																					10
	OSCAR	3		X																				10
	JIMENA	4			X																			10
	CRISTINA	5				X																		10
	MARTA	6					X																	10
	EDITH	7						X																10
	RAUL	8								X														10
	SEBASTIAN	9		X																				10
	ANDRES	10																						10

OBSERVACIONES :

* ANDRES 2.7 NO SE VALORA POR USAR CALZADO SIN AGUJETAS

* SEBASTIAN Y ARTURO 2.8 Y 2.9 NO SE ASIGNA VALOR POR USAR UN CORTE DE PELO QUE IMPIDE CEPILLADO O PEINADO.

SE DA LA CONDUCTA
 EN PROCESO DE ADQUISICION
 NO SE DA LA CONDUCTA

HOJA PARA EVALUACION

GRUPO : _____ CAMPAMENTO SIN PROGRAMA

ALUMNOS	N°	REFERENCIA	PUNTAJE	
PABLO				
MONICA				
MANUEL				
MARTIN				
JOSE JUAN				
HECTOR				
HECTOR A.				
RAUL A.				
RICARDO				
LIZBETH				
		1/1 Discriminar valores.		
		1/2 Saber si está su tipo		
		1/3 Saber utilizar el desbarbante		
		1/4 Saber lavar		
		1/5 Cerrar o cerrar los cueros		
		1/6 Utilizar el raspador		
		1/7 Saber lavar		
		1/8 Saber lavar		
		1/9 Saber lavar		
		1/10 Saber lavar		
		1/11 Saber lavar		
		1/12 Saber lavar		
		1/13 Saber lavar		
		1/14 Saber lavar		
		1/15 Saber lavar		
		1/16 Saber lavar		
		1/17 Saber lavar		
		1/18 Saber lavar		
		1/19 Saber lavar		
		1/20 Saber lavar		
		1/21 Saber lavar		
		1/22 Saber lavar		
		1/23 Saber lavar		
		1/24 Saber lavar		
		1/25 Saber lavar		
		1/26 Saber lavar		
		1/27 Saber lavar		
		1/28 Saber lavar		
		1/29 Saber lavar		
		1/30 Saber lavar		
		1/31 Saber lavar		
		1/32 Saber lavar		
		1/33 Saber lavar		
		1/34 Saber lavar		
		1/35 Saber lavar		
		1/36 Saber lavar		
		1/37 Saber lavar		
		1/38 Saber lavar		
		1/39 Saber lavar		
		1/40 Saber lavar		
		1/41 Saber lavar		
		1/42 Saber lavar		
		1/43 Saber lavar		
		1/44 Saber lavar		
		1/45 Saber lavar		
		1/46 Saber lavar		
		1/47 Saber lavar		
		1/48 Saber lavar		
		1/49 Saber lavar		
		1/50 Saber lavar		
		1/51 Saber lavar		
		1/52 Saber lavar		
		1/53 Saber lavar		
		1/54 Saber lavar		
		1/55 Saber lavar		
		1/56 Saber lavar		
		1/57 Saber lavar		
		1/58 Saber lavar		
		1/59 Saber lavar		
		1/60 Saber lavar		
		1/61 Saber lavar		
		1/62 Saber lavar		
		1/63 Saber lavar		
		1/64 Saber lavar		
		1/65 Saber lavar		
		1/66 Saber lavar		
		1/67 Saber lavar		
		1/68 Saber lavar		
		1/69 Saber lavar		
		1/70 Saber lavar		

OBSERVACIONES : * HECTOR 2.8 Y 2.9 NO SE VALORAN POR UTILIZAR UN CORTE DE CABELLO EXCESIVAMENTE CORTO.

HOJA PARA EVALUACION

GRUPO : ESCUELA CON PROGRAMA

OBJETIVOS	REFERENCIA	PUNTAJE
ALUMNOS	1.1. Discriminar palabras	X
	1.2. Seguir una palabra en rima	X
	1.3. Seguir una palabra de rima en un texto	X
	1.4. Leer un texto	X
	1.5. Contar alimentos y animales	X
	1.6. Leer alimentos	X
	1.7. Leer animales	X
	1.8. Leer con susurros, susurros	X
	1.9. Leer con susurros	X
	PUNTAJE	10
	2.1. Leer un texto	X
	2.2. Leer un texto	X
	2.3. Leer un texto	X
	2.4. Leer un texto	X
	2.5. Leer un texto	X
	2.6. Leer un texto	X
	2.7. Leer un texto	X
	2.8. Leer un texto	X
	2.9. Leer un texto	X
	2.10. Leer un texto	X
PUNTAJE	10	
3.1. Leer un texto	X	
3.2. Leer un texto	X	
3.3. Leer un texto	X	
3.4. Leer un texto	X	
3.5. Leer un texto	X	
3.6. Leer un texto	X	
3.7. Leer un texto	X	
3.8. Leer un texto	X	
3.9. Leer un texto	X	
3.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
4.1. Leer un texto	X	
4.2. Leer un texto	X	
4.3. Leer un texto	X	
4.4. Leer un texto	X	
4.5. Leer un texto	X	
4.6. Leer un texto	X	
4.7. Leer un texto	X	
4.8. Leer un texto	X	
4.9. Leer un texto	X	
4.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
5.1. Leer un texto	X	
5.2. Leer un texto	X	
5.3. Leer un texto	X	
5.4. Leer un texto	X	
5.5. Leer un texto	X	
5.6. Leer un texto	X	
5.7. Leer un texto	X	
5.8. Leer un texto	X	
5.9. Leer un texto	X	
5.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
6.1. Leer un texto	X	
6.2. Leer un texto	X	
6.3. Leer un texto	X	
6.4. Leer un texto	X	
6.5. Leer un texto	X	
6.6. Leer un texto	X	
6.7. Leer un texto	X	
6.8. Leer un texto	X	
6.9. Leer un texto	X	
6.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
7.1. Leer un texto	X	
7.2. Leer un texto	X	
7.3. Leer un texto	X	
7.4. Leer un texto	X	
7.5. Leer un texto	X	
7.6. Leer un texto	X	
7.7. Leer un texto	X	
7.8. Leer un texto	X	
7.9. Leer un texto	X	
7.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
8.1. Leer un texto	X	
8.2. Leer un texto	X	
8.3. Leer un texto	X	
8.4. Leer un texto	X	
8.5. Leer un texto	X	
8.6. Leer un texto	X	
8.7. Leer un texto	X	
8.8. Leer un texto	X	
8.9. Leer un texto	X	
8.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
9.1. Leer un texto	X	
9.2. Leer un texto	X	
9.3. Leer un texto	X	
9.4. Leer un texto	X	
9.5. Leer un texto	X	
9.6. Leer un texto	X	
9.7. Leer un texto	X	
9.8. Leer un texto	X	
9.9. Leer un texto	X	
9.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	
10.1. Leer un texto	X	
10.2. Leer un texto	X	
10.3. Leer un texto	X	
10.4. Leer un texto	X	
10.5. Leer un texto	X	
10.6. Leer un texto	X	
10.7. Leer un texto	X	
10.8. Leer un texto	X	
10.9. Leer un texto	X	
10.10. Leer un texto	X	
PUNTAJE	10	

OBSERVACIONES :

A N E X O S

FORMULAS PARA EL ANALISIS ESTADISTICO

ANÁLISIS DE VARIANZA

Para realizar el análisis de varianzas de la puntuación global, se utilizaron las siguientes fórmulas:

Para encontrar la media de cada muestra,

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

Para encontrar la suma total de cuadrados,

$$S C_{\text{total}} = \sum X^2_{\text{total}} - \frac{(\sum X_{\text{total}})^2}{N_{\text{total}}}$$

Para encontrar la suma de cuadrados entre los grupos,

$$S C_{\text{ent}} = \left[\sum \frac{(\sum X_i)^2}{H} \right] - \frac{(\sum X_{\text{total}})^2}{N_{\text{total}}}$$

Para encontrar la suma de los cuadrados dentro de los grupos,

$$S C_{\text{dentro}} = S C_{\text{total}} - S C_{\text{ent}}$$

Para encontrar los grados de libertad entre los grupos,

$$g l_{\text{ent}} = K - 1$$

Para encontrar los grados de libertad dentro de los grupos,

$$g l_{\text{dentro}} = N_{\text{total}} - K$$

Para encontrar la media cuadrática entre los grupos,

$$\mu^2_{\text{ent}} = \frac{S C_{\text{ent}}}{g l_{\text{ent}}}$$

Para encontrar la media cuadrática dentro de los grupos,

$$\mu^2_{\text{dentro}} = \frac{S C_{\text{dentro}}}{g l_{\text{dentro}}}$$

Para obtener la raíz $\sqrt{\mu}$:

$$\sqrt{\mu} = \frac{\mu}{\sqrt{\mu}}$$

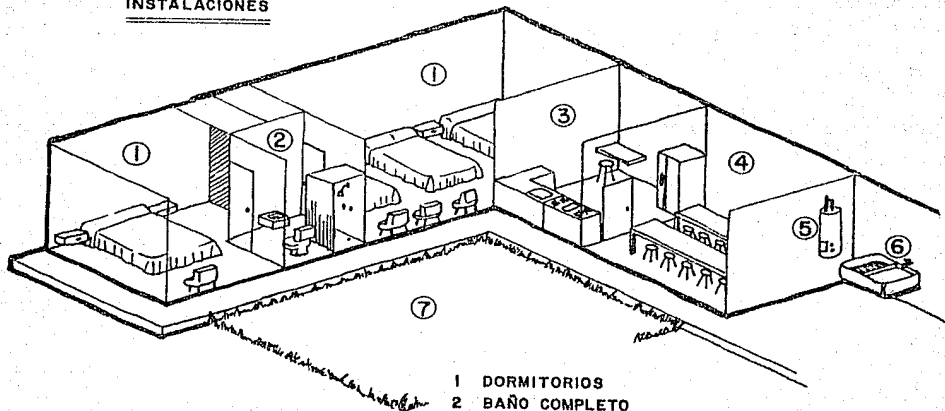
Para realizar la comparación utilizo la siguiente:

$$D.F. = n - 1 = 25 - 1 = 24 \quad \sqrt{\frac{\mu}{\mu}}$$

A N E X O 6

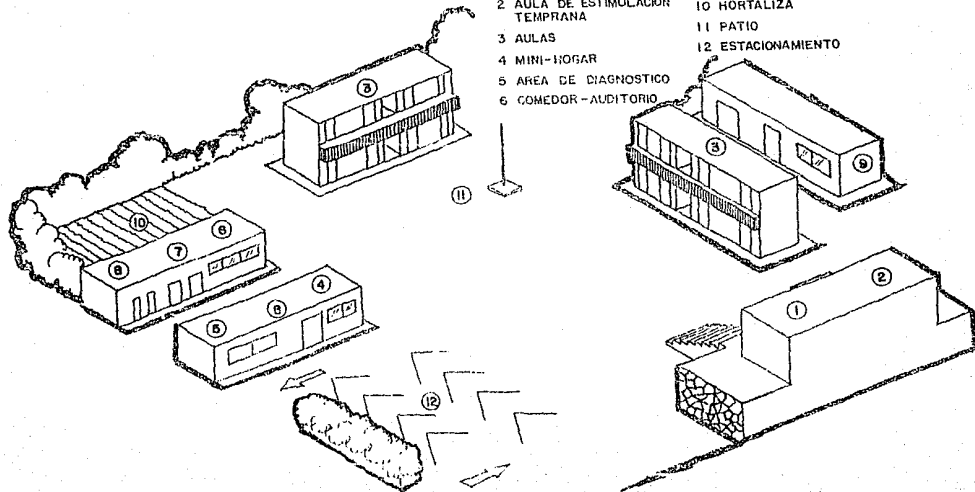
ESCENARIOS

CAMPAMENTO
INSTALACIONES



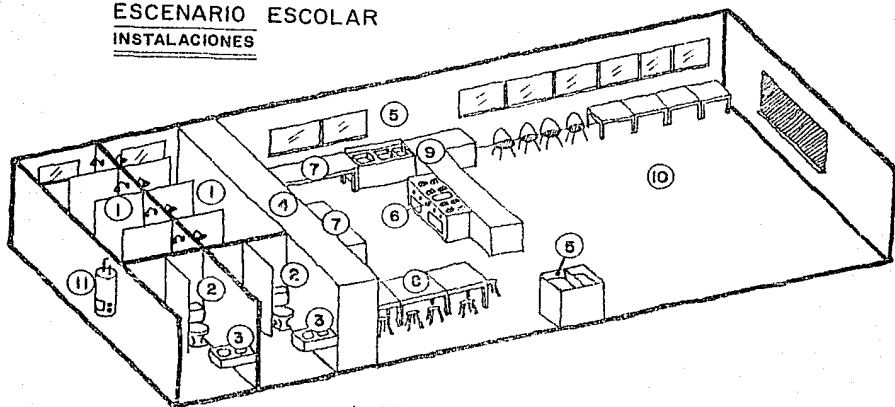
- 1 DORMITORIOS
- 2 BAÑO COMPLETO
- 3 COCINA
- 4 COMEDOR
- 5 CALENTADOR
- 6 LAVADERO
- 7 JARDIN

INSTITUTO MEDICO PEDAGOGICO
INSTALACIONES



- 1 DIRECCION
- 2 AULA DE ESTIMULACION TEMPRANA
- 3 AULAS
- 4 MINI-HOGAR
- 5 AREA DE DIAGNOSTICO
- 6 COMEDOR - AUDITORIO
- 7 COCINA
- 8 REGADERAS Y/O SANITARIOS
- 9 LAVADERO
- 10 HORTALIZA
- 11 PATIO
- 12 ESTACIONAMIENTO

ESCENARIO ESCOLAR
INSTALACIONES



1 REGADERAS

2 SANITARIOS

3 LAVAVOS

4 AREA DE REFRIGERACION
Y DESPENSA

5 FREGADEROS

6 ESTUFAS

7 MESAS DE COCINA

8 COMEDOR ADAPTADO
PARA ESTE TRABAJO

9 BARRA DE SERVICIO
(FUNCIONA COMO ANAQUEL
PARA EFECTOS PERSONALES)

10 COMEDOR AUDITORIO
(SIN MOBILIARIO FIJO)

11 CALENTADOR

BIBLIOGRAFIA

- ARMSTRONG, R.J., CORNELL, T.D. y otros, Desarrollo y evaluación de objetivos de conducta. Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.
- BENDER, M., VALLETUTTI, P. J., Programas para la enseñanza del deficiente mental. Comportamiento general y hábitos de autocuidado. No. 3, Ed. Fontanella, Barcelona, 1983.
- Programas para la enseñanza del deficiente mental, Prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre. No. 4, Ed. Fontanella, Barcelona, 1983.
- BRASLAVKY, P.B., Normalización e integración en América Latina
- SKOV, JORGENSEN., Situación y tendencia de la educación especial en Europa occidental. 1er. Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria. Secretaría de Educación Pública, DGEE, México, 1981.
- Campaña de Campamentos "Bona Gent" 1980. Bona Gent, No. 2, Madrid, 1980.
- Campaña de Campamentos "Bona Gent" 1981. Bona Gent, No. 6, Madrid, 1981.
- CHESELDINE, S.E., JEFFREE, D.M., Mentally handicapped adolescents: their use of leisure. Journal of Mental Deficiency Research, Vol. 25, parte 1, 1981.
- CRUCISHANK, W., El niño con daño cerebral. En la escuela, en el hogar y en la comunidad, Ed. Trillas, México, 1976.
- CUELLI, J., Dinámica del marginado I. Teoría psicosocial del marginado. 1a. edición, Ed. Alambra, México, 1980.
- DIAZ, A., RAMOS, A., RODRIGUEZ G., Formación profesional y empleo del deficiente psíquico, Ed. Gráficas Torroba, Madrid, 1980.
- DOMINGUEZ, M.J., RODRIGUEZ, S. Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos, Ed. Interduc/Schroedel, Madrid, 1984.
- ELLIS, N. R., Investigación en retaso mental. Panorama internacional. Vol. 3, Ed. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, San Sebastián, 1984.

- GALINDO, E., BERNAL, T., Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas, Ed. Trillas, México, 1980.
- Guía Curricular. Preescolar y Primaria Especial. Secretaría de Educación Pública, DGE, México, 1982.
- INGALLS R., Retraso mental. La nueva perspectiva. Ed. El manual moderno, México, 1985.
- JUAREZ ESPINOSA, G. R., El turismo del deficiente mental, Tesis, México, 1982.
- KERLINGER, F. N., Investigación del comportamiento. Ed. Interamericana, México, 1987.
- LADOUCEUR, ., BOUCHARD, ., GRANGER, ., Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta. Ed. Debate, Madrid, 1983.
- LEITENBERG, H., Modificación y terapia de conducta, Tomo 2, Ed. Morata Madrid,
- MANNONI, M., La educación imposible, 1a. edición, Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- MENENDEZ MARTINEZ, M.C., Programación de objetivos educativos para deficientes mentales, Ed. Pablo López, España, 1978
- MONTALVA MOLINES, F., Clubs juveniles para deficientes mentales. Vol. I, Semana Nacional del Deficiente Mental, México, 1979.
- El monitor del tiempo libre para deficientes mentales. I Semana Nacional del Deficiente Mental, México, 1979.
- Campamentos para deficientes mentales. Bona Gent, No. 6, Madrid, 1981.
- MUNNE, F., Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico. Ed. Trillas, México, 1980.
- NAVARRO, R., La excursión, Bona Gent, No. 6. Madrid, 1981.
- Los campamentos de Asprona, Esperanza, No. 6, Madrid, 1981.
- La educación especial en México. Secretaría de Educación Pública,

- DGEE, México, 1965.
- SAAD DAYAN, E., FIERRO, F., Un Currículum para el adolescente deficiente mental leve. Centro de Educación Continua, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1985.
- STOCKTON REJON, F., La definición de objetivos de aprendizaje. Su función en la evaluación. Universidad Nacional Autónoma de México, CNHE, México, 1974.
- URQUIA MARTINEZ, B., PEREZ-PORTABELLA, F. J., Orientaciones psicopedagógicas para la integración del deficiente. Ed. CEPE, España, 1973.
- VASQUEZ, M.T., Aprender en el hogar. Ed. Grafimasa, España, 1986
- ZAZZO, R., Los débiles mentales. Ed. Fonanella, Barcelona, 1963.