



Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA



UNAM. CAMPUS
IZTACALA

HABILITACION OCUPACIONAL EN ADOLESCENTES
RETARDADOS SUPERFICIALES

CC1
31921
LI
1986-2

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

MA. DE LOS ANGELES LATISNERE VAZQUEZ

SAN JUAN IZTACALA, EDO. DE MEXICO

1986

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CON CARÍÑO A MIS PADRES ANGEL Y
VIRGINIA POR BRINDARME EN TODO
MOMENTO SU APOYO Y AFECTO EN
TODA LA EXTENSION DE LA PALABRA.

A MIS HERMANOS JUAN Y BEATRIZ,
CON EL DESEO DE QUE SIGAN
SUPERANDOSE COMO LO HAN HECHO
HASTA AHORA.

A MI AMIGO AGUSTIN POR SU
CONSTANTE MOTIVACION POR MI
SUPERACION.

A LA GRAN FRATERNIDAD UNIVERSAL
DEL DR. DE LA FERRIERE POR
TODO LO QUE HEMOS COMPARTIDO
Y REFLEXIONADO

A G R A D E C I M I E N T O S

A LOS LICENCIADOS EPREN GALVAN Y MARTHA ALARCON POR SU CONSTANTE PARTICIPACION, APOYO DESINTERESADO Y SUGERENCIAS PARA LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.

A LOS LICENCIADOS REYNA MORENO Y MARCO E. MURUETA POR SUS ACERTADOS COMENTARIOS.

A MI ESTIMADA AMIGA AMPARO POR SU VALIOSA REVISION E IDEAS APORTADAS.

A TODAS AQUELLAS PERSONAS E INSTITUCIONES QUE DE MANERA DIRECTA E INDIRECTA AYUDARON EN LA REALIZACION DE ESTA TESIS.

IZT. 1000697

I N D I C E

CONTENIDO	PAGS.
DEDICATORIAS	
AGRADECIMIENTOS	
INTRODUCCION	1
I. CONCEPTO, CLASIFICACION Y EDUCACION ESPECIAL DEL RETARDO . .	4
II. ENTRENAMIENTO VOCACIONAL	24
III. HABILITACION OCUPACIONAL	45
IV. DESCRIPCION DEL PROYECTO	54
V. DISCUSION Y CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFIA	81
ANEXOS	87

I N T R O D U C C I O N

La Rehabilitación Ocupacional (Galván, 1980; Galván y Alarcón, 1981) surge como una alternativa a los programas de entrenamiento vocacional que se han realizado con adolescentes retardados en los países más desarrollados, como EUA y Canadá.

Con base en lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo utilizar como punto de partida la Rehabilitación Ocupacional y como entrenadores a los padres de familia con la utilización de apoyos indirectos (fotografías, folletos, películas) para integrar a los adolescentes retardados superficiales a la vida familiar y social. A través de su aplicación se propuso:

1. Enfatizar la atención de los adolescentes retardados superficiales, ya que estos forman un conglomerado muy importante y de esta manera proponer estrategias que vayan dirigidas a este grupo de retardados.
2. Que el trabajo se haga primordialmente en el ambiente natural, esto es, en la casa y en la comunidad.
3. Que el trabajo no se dirija a conductas tan específicas (ensamblar piezas, atornillar, etc.) que se encuentran desligadas de su medio y con pocas posibilidades de que los individuos las pongan en práctica.
4. Que los padres de familia participen dentro del programa como modificadores, de esta manera se generaría la desprofesionalización y se fortalecerían más las conductas entrenadas.
5. Probar medios indirectos (películas, fotografías, dibujos, etc.)

Estos serían una alternativa para atender a una gran cantidad de población demandante.

Con la aplicación de este proyecto se trató de facilitar:

A) El desarrollo de nuevos programas de intervención en la vida cotidiana del retardado, hasta ahora poco enfatizada, aún cuando se sabe que ésta es de gran importancia para el desarrollo e integración del retardado a su medio.

B) La desprofesionalización del psicólogo en programas dirigidos a los padres de familia.

C) Habilitación de un número importante de repertorios con medios indirectos.

D) Generar alternativas de atención a la población retardada demandante por medio de programas a corto plazo, y sobre todo que pudieran desarrollarse con la mínima asesoría en el medio del retardado.

E) Proponer una alternativa a uno de los problemas más grandes de asistencia a éstas personas: la atención del retardado con un costo mínimo de aplicación y supervisión.

El trabajo se presentará en varios capítulos; en el primero se hará una descripción de la evolución del concepto retardo, así como las alternativas que se han ofrecido a la población retardada; y los diversos programas en los que se puede entrenar a los retardados.

En el segundo capítulo se revisa el punto central de interés de esta tesis, el trabajo que se ha venido realizando con los adolescentes retardados en el entrenamiento vocacional en donde se han utilizado las técnicas de modificación de conducta. El entrenamiento vocacional ha sido estudiado en dos aspectos principalmente, uno denomina

do "adquisición o entrenamiento" y el otro "producción". Estos trabajos han sido diseñados y aplicados en países desarrollados, entre los que se puede citar a EUA, Canadá, Alemania, etc. Estos modelos han sido adoptados en los países subdesarrollados en donde se han encontrado algunos problemas para su desarrollo, dado que al aplicarse sin una contextualización, se han generado deficiencias en su funcionamiento.

En el tercer capítulo, se describen algunos de los centros de capacitación y talleres que ha establecido la Secretaría de Educación Pública en México, los cuales tienen por objeto la capacitación de diversos repertorios laborales, en donde participa personal con diferentes especialidades y se cuenta con un presupuesto reducido para satisfacer la demanda de atención, así como las deficiencias con las que vienen trabajando éste tipo de centros.

Como consecuencia de ésta problemática, se generó una alternativa el programa de Rehabilitación Ocupacional, en donde se pretende ser realista, es decir, tomar en consideración las condiciones culturales, sociales y económicas y de manera muy importante el creciente desempleo de personas normales de nuestro país.

Finalmente, en el cuarto y quinto capítulo se describe el proyecto aplicado y los resultados obtenidos, así como las diferentes conclusiones relacionadas con la realización de este trabajo.

I. CONCEPTO, CLASIFICACION Y EDUCACION ESPECIAL DEL RETARDO.

En el presente capítulo se hará una breve revisión histórica acerca del retardado, así como las implicaciones que su conceptualización ha tenido en diferentes épocas. Se expondrán las diversas definiciones y clasificaciones que se han utilizado con los retardados y por último se explicaran los diferentes programas en los que se puede habilitar a los retardados.

Breve historia acerca del retardo.

Existen antecedentes de que a través de su historia el hombre se ha encontrado con la presencia de individuos con diversas atipicidades; el trato para con este tipo de personas está influido por las ideas que prevalecen. Es importante observar la evolución que ha sufrido dicha concepción porque a partir de esta se han ofrecido a la población atípica diferentes alternativas.

En Gearheart y Litton (1979) se menciona que los griegos fueron los primeros en registrar referencias oficiales de la condición de retardo mental. Ellos los consideraban como "locos" y "monstruos" aludiendo a su inhabilidad para servirse a sí mismos o a su familia.

Los atenienses y los espartanos tenían intereses en desarrollar una sociedad libre de "defectos", es por esta razón que este tipo de personas eran eliminadas.

Kolstoe y Frey 1965 (en Gearheart y Litton, 1979) mencionan que en la Edad Media cuando se desarrollaron los feudos en Europa, el trato para los retardados cambió de la eliminación al ridículo, siendo mantenidos como objetos de juego y exhibición.

La cristiandad proporcionó una esperanza real para los retardados

La cristiandad proporcionó una esperanza real para los retardados ya que las enseñanzas de Cristo sobre la compasión para los desafortunados e imposibilitados tuvo como resultado que la sociedad reconociera su responsabilidad, y se hicieran esfuerzos aislados por ayudarlos.

Así en el siglo XII algunas iglesias de Europa dieron asilo a los retardados, aunque sin proporcionar ningún tratamiento o educación.

La reforma protestante trajo consigo otro punto de vista acerca de la enfermedad mental y el retardo; se pensó que este tipo de personas "estaban poseídas por el demonio" y como resultado de esta concepción muchos fueron torturados y castigados en un intento de exorcizarlos, ésta época se caracterizó más bien por la ridicularización, persecución, exterminio y aún la reverencia hacia los retardados y enfermos mentales.

Esta forma de ver el retardo mental fue reemplazada teniendo como consecuencia nuevos puntos de vista acerca del valor de la vida humana. Jean Itard 1798, fue el primero en usar diferentes técnicas para socializar y educar a un joven a quién llamó Victor. De esta manera Itard demostró que un individuo diagnosticado como idiota, y por lo tanto en un estado incurable e irreversible, podría ser enseñado a desarrollar una serie de habilidades con un programa sistemático de capacitación (Gearheart y Litton, 1979; Ingalls, 1982).

Más tarde Edouard Seguin, uno de sus discípulos, sistematizó su método y dió tratamiento a niños retardados, en 1864 publicó un libro de texto sobre la capacitación y tratamiento, convirtiéndose así en "uno de los primeros en demostrar que con el trato apropiado muchos individuos retrasados podrían ser enseñados a hacer mucho más de lo

que jamás se había pensado fuera posible" (Ingalls, *ibidem*, pag. 83).

Samuel Howe, desarrolló nuevos métodos de enseñanza para los ciegos y los sordos, pero también fue defensor de los derechos de los oprimidos e impedidos incluyendo a los retrasados mentales.

Por otra parte Johann Guggenbühl, físico suizo realizó estudios sobre el cretinismo, se le proporcionaron algunas tierras en Abendberg, Suiza en donde construyó una institución con fines terapéuticos y educativos; de acuerdo con Gearheart y Litton (1979) Guggenbühl "debe ser reconocido como el originador de la idea y práctica de cuidado institucional para individuos impedidos". (Pag. 6)

4 Durante el siglo XIX en el mundo entero se generó un movimiento social en favor de un mejor trato para los retardados mentales. Este movimiento se tradujo en el establecimiento de escuelas estatales de capacitación para los retardados. Estas primeras escuelas de capacitación desarrollaron programas educativos relativamente avanzados. Sin embargo, como Ingalls (1982) señala, el movimiento institucional se desvió de metas tan elevadas: hubo dos razones para ello 1) las instituciones crecieron de tamaño; 2) se observó que la capacitación por sí sola no podría "curar" el retraso y la mayoría de los retrasados permanecían allí indefinidamente.

4 Es importante señalar que en México también se empezaron a crear este tipo de instituciones, tenían como objetivo proporcionar atención a la población atípica. En forma particular se crean escuelas para sordomudos y la educación especial, fundándose la primera escuela para deficientes mentales (1915) y posteriormente el Instituto Médico Pedagógico (1935), (Alvarez, Martínez, Chavez, Gómez, 1977). Sin embargo

se generaron los mismos problemas de permanencia indefinida, dando lugar, como Ingalls acertadamente señala, que la finalidad de las instituciones cambiara de un centro educativo especial a una institución de cuidado permanente.

Un paso importante en la segunda mitad del siglo XIX fue el reconocimiento de que el retraso mental no era lo mismo que enfermedad mental, al mismo tiempo se iba reconsiderando que el retraso no era una condición unitaria, sus causas eran muy variadas y además tenía muchos niveles.

William Ireland (1877) realizó el primer intento por clasificar a los retardados, subdividiendo el retraso en 12 categorías según la etiología. Posteriormente desarrolló las pruebas de inteligencia, marcando así la pauta para diagnosticar el retraso (Gearheart y Litton, 1979; Ingalls, 1982).

Ya en este siglo, en la década de los 30s se generaron ciertos movimientos sociales, políticos y de investigación psicológica que proporcionaron al retardo perspectivas más alentadoras en comparación con las que se describieron anteriormente.

En EUA una acción importante en favor del retrasado, fue la organización de la Asociación Nacional para los Niños Retardados, conformada por los padres de los niños retrasados y de otros ciudadanos interesados en ellos, la cual resultó muy eficaz para la creación de clases especiales, programas recreativos, talleres supervisados, etc. Su formación tuvo gran importancia ya que un gran número de padres de familia, en lugar de avergonzarse de sus hijos retrasados estaban dispuestos a trabajar para lograr mejores servicios, los cuales aumentaron ra

pidamente (Ingalls, 1982).

A principio de la década de los 60s, el presidente Kennedy nombró un comite especial al que encomendó preparar un plan nacional para combatir el retraso mental; en el informe que proporcionó dicho comité se hacia hincapié en que las comunidades locales debían ofrecer los servicios en lugar de encomendar la solución de los problemas a las instituciones estatales (Gearheart y Litton, 1979; Ingalls, 1982).

A finales de esta década se promulgaron leyes para proporcionar asistencia federal a los retrasados mentales desde muchos puntos estratégicos, debido a ello el gobierno empezó a costear programas masivos para los retrasados.

La década de los 70s se caracterizó principalmente por la generación de un gran número de fallos judiciales en los cuales se reafirmaba que las personas retrasadas tenían los mismos derechos legales que todos los demás ciudadanos. Además se dictaminó que todos los niños inclusive los más severamente retrasados, tenían derecho a una educación pública gratuita y se comisionó al Estado para que identificara y se pusiera en contacto con todos los niños que habían sido excluidos anteriormente, los cuales serían integrados a partir del siguiente año escolar (Gearheart y Litton, 1979; Ingalls, 1982).

En México también se generaron una serie de leyes que favorecieron al retardado, entre ellas se encuentran los artículos 48, 52, 53 de la Ley Federal de Educación donde se asegura el derecho de educación; el artículo 8 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en su fracción III, "determina como atribución del Subsecretario de Educación Primaria y Normal, organizar, dirigir, contro-

lar y desarrollar el sistema federal de educación de niños atípicos. Y el artículo 18 del propio reglamento, señala como competencia de la Dirección General de Educación Especial: 1) organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos; y 2) organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar la Escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia" (Pag. 7); el artículo 17 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, asegura impartir la orientación a los padres de los educandos de acuerdo con los programas de educación especial; asimismo la fracción VI del citado reglamento propone llevar a cabo las investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de la educación especial y fomentar las que efectúen el sector público y privado (Cu, 1976).

Como consecuencia de todas estas conquistas legales y educativas, se empezó a generar el movimiento de normalización, el cual se refiere a la filosofía de tratamiento y de servicios que tienen por objeto convertir la vida de las personas retrasadas en una muy semejante a la de cualquier otro sujeto "normal", en cuanto sea posible. Una aplicación concreta de la normalización es el esfuerzo por sacar al mayor número posible de personas retardadas de las grandes y opresivas instituciones estatales para reinstalarlas en comunidades locales.

Wolfensberger 1971, (en Martín, 1974), quien es el principal representante de este movimiento arguye que las instituciones deben desaparecer para promover los principios de anti-institución y pro-normalización. Él critica las funciones que desempeñan las instituciones, a lo que sugiere un análisis de normalización para una institución,

la cual podría ser una pequeña congregación de seis u ocho miembros máximo cada una de ellas, esto permitiría el desarrollo de patrones conductuales normales.

Wolfensberger señala dos implicaciones importantes del principio de normalización, una se refiere a "las facilidades para que el retardado y aquellos que trabajan con este tipo de individuos conozcan los rangos de conductas normales así como las oportunidades y empleos de grupos no-retardados" (Pag. 231), la otra es que los retardados deben ser expuestos al máximo con personas no-retardadas.

Por todo lo anterior, se concluye que el concepto y trato que se le tenía al retardado ha evolucionado y en la actualidad parecen surgir nuevas perspectivas para este tipo de individuos, en un intento por integrarlos a la comunidad.

Después de haber revisado el desarrollo histórico que ha tenido el concepto de retraso y las actitudes tomadas por la sociedad hacia esta situación se hará un análisis de los diferentes puntos de vista teóricos acerca del retardado que han surgido en las últimas décadas.

Diferentes conceptos y clasificaciones del retardo mental.

El término retardo en el desarrollo se ha relacionado con diferentes factores internos y/o externos que afectan la conducta de un individuo.

En las diversas concepciones o definiciones se describen múltiples causas biológicas, fisiológicas y sociales, que favorecen la presencia del retardo en el desarrollo. A continuación se revisarán algunas definiciones acerca del concepto de retardo en el desarrollo.

Cameron y Margaret 1951, (en Bijou, 1977) se refieren a éste como un deterioro en el funcionamiento intelectual.

Anastasi (1964) menciona que la deficiencia mental "representa el nivel inferior de la distribución de la inteligencia". (Pag.346)

Con base en los autores antes mencionados se puede observar que las definiciones hacen énfasis en que el funcionamiento intelectual se encuentra por debajo del nivel normal.

Porteus y Corberlt (1970) definen al retardo mental como aquellas personas que por alguna razón son incapaces de auto-dirección y mantenimiento independiente de su persona.

Mckay, Nelson y Vaughan (1974) nos dicen al respecto "representa un menoscabo de la inteligencia desde el comienzo de la vida y un desarrollo mental insuficiente a lo largo de todo el período de crecimiento que se manifiesta por una maduración lenta e incompleta, disminución de la aptitud de aprender y mala adaptación social". (Pag. 111)

De acuerdo con la Asociación Americana de Deficiencia Mental, el retardo mental es definido como; "Todo funcionamiento intelectual por debajo del promedio general, que se origina durante el período de desarrollo, asociado con la alteración de la conducta de adaptación (en Solomon y Patch, 1976).

Kolb (1976) caracteriza a las personas con retardo mental como aquellos individuos cuyas limitaciones en la personalidad se deben esencialmente a que su capacidad intelectual no se desarrolla lo suficiente para hacer frente a las exigencias del ambiente y poder así establecer una existencia social independiente.

Para la Organización Mundial de la Salud, la deficiencia mental

Faltan páginas

N° 12-13

por un médico, pediatra o psiquiatra el cual realiza exámenes físicos, neurológicos, estudios de laboratorio, pruebas a nivel educativo social y otros, a partir de los resultados obtenidos determina o clasifica al retardado (Solomon y Patch, 1976).

La asignación a una categoría específica se realiza de acuerdo con los resultados obtenidos en sus evaluaciones, por lo que este tipo de diagnóstico tiene un carácter topográfico (Ribes, 1977).

La aproximación conductual realiza un diagnóstico funcional para lo cual, es necesario efectuar un análisis de los repertorios que posee el individuo, averiguar cuáles son los factores ambientales que los controlan, ante que reforzadores responde, y lo más importante de todo, señalar cuáles son los repertorios que habrán de ser establecidos (Ribes, 1977).

En el análisis conductual, se carece de rótulos pues al modificador no le interesa dar una etiqueta, sino determinar sus causas funcionales y proponer programas para establecer y/o modificar conductas.

Para realizar un diagnóstico ya sea de tipo tradicional o funcional se hace uso de determinados instrumentos con los cuales se clasifica a un individuo retardado.

El diagnóstico tradicional se ha basado principalmente en pruebas de inteligencia, es decir, en pruebas intelectuales (Solomon y Patch, 1976).

C l a s i f i c a c i ó n .

A continuación se presenta la clasificación de acuerdo a la escala Stanford-Binnet.

1. Retardados mentales indefinidos, son considerados de esta forma por tener un I.Q. de 68-83. Este grupo no se considera como retardado, puesto que muchas veces acuden a escuelas oficiales normales, y pueden ser independientes para poder transportarse de un lugar a otro.

2. Retardados mentales leves, son considerados de esta forma porque su I.Q. se encuentra en una escala de 52-67. Este grupo no muestra signos de patología cerebral.

3. Retardados mentales moderados, son aquellos que poseen un IQ de 36-51. Este grupo sufre de daños cerebrales y otras patologías, muchos son institucionalizados, tienen poca destreza en su desarrollo motor, social y verbal, aunque a veces no sea necesario.

4. Retardado mental severo es aquel que cuenta con un IQ de 20-35 por lo regular la mayoría de los que pertenecen a este grupo son institucionalizados y requieren constantemente de una supervisión y su interacción con el medio ambiente es muy deficiente.

5. Retardado mental profundo; es aquel que cuenta con un IQ abajo de 20 puntos de la escala. Estos pacientes requieren de una supervisión total, necesitan de una compañía constante ya que no tienen autosuficiencia y su relación con el medio podría decirse que es nula.

Otras clasificaciones que se han hecho con base en las puntuaciones del CI son las siguientes:

1. Retardados profundos y agudos; los retardados agudos con un CI entre 20-35 tienen un alto grado de defectos corporales, especialmente neurológicos, y un índice de mortalidad alto, dependen de ayuda de los demás y casi siempre son reclusos, están sentenciados en silla de ruedas o camas, no son capaces de cuidarse sí mismos ni de comunicar-

se verbalmente, el retraso agudo y profundo es poco común en comparación con los leves y moderados.

2. Retardados entrenables; presentan síntomas de patología física y lesiones cerebrales, desórdenes metabólicos, anormalidades genéticas. Su coordinación motriz es deficiente, su estatura y peso están por debajo de la normal tienen altos índices de defectos sensoriales, por ejemplo, problemas visuales y auditivos. Por razones humanitarias se recomienda, internar al sujeto.

3. Retardado educable; los retardados educables tienen por lo general CI's de 60-80 proceden frecuentemente de los estratos económicamente bajos y ambientes culturalmente marginados. No abundan las anomalías físicas; (Sarason, 1972).

4. Lento aprendizaje; al igual que los retardados educables, los de lento aprendizaje, se parecen a los demás individuos, sólo que tienen bajo rendimiento académico y la mayoría proviene de estratos socioeconómicamente bajos.

Otros tipos de clasificación del retardo mental son los proporcionalados por diferentes instituciones, que a continuación se presentan.

ASOCIACION PSIQUIATRICA AMERICANA	ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD	ASOCIACION AMERICANA PARA LA DEFICIENCIA MENTAL
CI TERMINOLOGIA	CI TERMINOLOGIA	CI TERMINOLOGIA
70-85 Def. mental leve	50-69 Deficien. leve	70-84 Limítrofe
50-70 Moderado	20-49 Moderado	55-69 Leve
0-50 Grave	0-19 Grave	40-54 Moderado

(tomado de Solomon y Patch, 1976)

En el siguiente cuadro adaptado del Departamento de Salud y Educación de las Actividades del Retardo Mental se esquematiza el grado de retardo, edad cronológica y el nivel de funcionamiento intelectual. Así como las características del desarrollo de los retardados mentales (Solomon y Patch, 1976).

DEPARTAMENTO DE SALUD, EDUCACION Y ACTIVIDADES DEL RETARDO MENTAL,
WASHINGTON

GRADO DE RETARDO MENTAL	EDAD PREESCOLAR 0-5 AÑOS MADURACION Y DESARROLLO
Leve	Puede desarrollar comunicación social y habilidades; retardo mínimo en las áreas sensorio-motoras; a menudo no se distingue del normal hasta edad posterior.
Moderado	Puede hablar o aprender a comunicarse; cognición social defectuosa; desarrollo motor adecuado; se beneficia del entrenamiento en la autoayuda; puede ser manejado con supervisión moderada.
Grave	Desarrollo motor defectuoso; lenguaje mínimo; por lo general incapaz de beneficiarse del entrenamiento en auto-ayuda; pocas o ninguna habilidad para comunicarse.
Profundo	Retardo muy notorio; capacidad mínima para funcionar en áreas sensorio-motoras; necesita cuidados de enfermería.

De las clasificaciones anteriores se puede observar que se ha incluido a los retardados en diversas categorías genéricas como: educables, entrenables, custodiables, etc. , clasificación basada en gran medida en la identificación directa o inferida de daño o disfunciones biológicas que presuntamente afectan la posibilidad de desarrollo

(Ribes, 1977).

A diferencia de la clasificación tradicional, la conductual se basa en las características conductuales del sujeto, es decir, el tipo de repertorios con que cuenta el sujeto. Y se le clasifica de la siguiente manera:

1. Retardo generalizado. En el cual están comprendidos aquellos sujetos que presentan problemas en varias áreas del desarrollo, y

2. Retardo específico. En donde los déficits pueden ser carencias totales de una forma muy particular de conducta (por ejemplo, lectura) o pueden muchas veces consistir en una disminución en la velocidad con que se adquiere esa conducta o conductas. En la mayoría de los casos, no existe una contribución biológica claramente reconocida, aún cuando existen suposiciones al respecto.

Grados.

El grado de retardo nos indica únicamente las diferencias en el desarrollo y probablemente la generalidad de los comportamientos afectados Ribes, 1976 (en Galgera, Hinojosa y Galindo, 1984).

La clasificación de los grados en el área conductual se ha desarrollado de la siguiente manera:

1. Profundos; dentro de este grado se clasifican aquellos sujetos que se caracterizan porque no poseen los repertorios básicos; (atención, seguimiento de instrucciones, imitación).

2. Intermedios; comprende aquellos individuos que poseen los repertorios básicos o la mayor parte de éstos, pero que presentan deficiencias en el lenguaje o en su grado de adaptación y habilidades so-

ciales, como conducta motora gruesa y fina, imitación vocal (ecóicas), tactos, intraverbales y articulación.

3. Superficiales; en ésta categoría el problema más relevante es el área académica, (Galindo, 1980).

Por todo lo anterior, se utilizará la definición y clasificación de retardo en el desarrollo al explicar puntos relacionados con el rubro, así como para la aplicación del proyecto del presente trabajo, el cual será descrito más adelante (Capítulo IV).

Educación especial y diferentes programas de entrenamiento.

Una de las alternativas a la problemática del retardo en el desarrollo ha sido la educación especial, la cual ha evolucionado de acuerdo al desarrollo que ha tenido la concepción del retardo en las diferentes épocas.

La educación especial ha tomado cuatro puntos que considera de importancia, son: 1) educadores profesionales; 2) contenido curricular especial; 3) metodología especial; y 4) materiales instruccionales (Dunn, 1973).

Sus objetivos, se centran en que éste tipo de población se convierta en individuos independientes. Y las experiencias educativas sean diseñadas para ayudarlos a convertirse en individuos eficientes (Johnson, 1975; Gearheart y Litton, 1979).

De acuerdo con Ingalls (1982) el campo de la educación siempre se ha caracterizado por una gran diversidad de métodos y teorías, cosa que también sucede con la educación de los retardados en el desarrollo.

"Para propósitos educativos, hay tres grupos diferentes de niños

retardados. Cada grupo tiene sus características singulares y problemas que requieren de distintos programas educativos" (Johnson, 1975, pag. 201).

Dunn (1973) define a los retardados profundos como aquellos individuos que tienen IQs dentro del rango $20+5$ a $35+5$. Existen estudiosos que se interesan en este tipo de población atípica, porque han sido excluidos de los programas o descartados de las escuelas y clases especiales para retardados moderados.

Los retardados moderados, han sido definidos como aquellos sujetos que tienen un IQ aproximado de $36+5$ a $60+5$. Estas personas tienen poca habilidad para desarrollar repertorios de autocuidado como vestirse, comer, control de esfínteres, etc. (Dunn, 1973).

Los objetivos curriculares para este tipo de personas se incluyen en las siguientes cuatro metas.

1. Auto-ayuda, lectura básica y el desarrollo para vivir independientemente.
2. Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo.
3. Socialización y desarrollo de la personalidad.
4. Desarrollo de las habilidades vocacionales-recreacionales y ratos de ocio.

Estas metas a su vez tienen objetivos específicos que se aplican de acuerdo a la edad y nivel en que se encuentra el sujeto.

Por lo que se refiere a los retardados leves, la diferencia que existe entre estos y los moderados está señalada al igual que los anteriores, por los IQs obtenidos. En algunos casos se tiende a dar el mismo entrenamiento que a un retardado moderado.

De acuerdo con Ingalls (1982) el método tradicional no hace ningún intento por individualizar la instrucción ni por ofrecer un programa sistemático y estructurado orientado a las particulares necesidades de los niños retardados moderados y severos.

Dunn 1973 (en Ingalls, 1982) menciona que "al analizar la investigación sobre la eficacia de los programas tradicionales para estudiantes entrenables, encontró que los resultados eran generalmente negativos" (Pag. 349).

El punto de vista conductual propuso como alternativa la enseñanza de niños muy retrasados dando mayor énfasis a la instrucción sistemática individualizada.

El método de modificación de conducta tiene tres características que se aplican a la enseñanza de niños de bajo nivel de funcionamiento. La primera es lo que se va a enseñar, la conducta por obtener, se expresa de manera conductual. La segunda, para enseñar se usa sistemáticamente el reforzamiento positivo. La tercera, las aptitudes por enseñar se dividen sistemáticamente en sus diversas aptitudes parciales, y éstas se enseñan por orden (Ingalls, 1982).

Se coincide con Ingalls (1982) que este método de modificación de conducta no solamente facilita el aprendizaje sino también el progreso de los niños. Además "ha tenido tanto éxito con los retardados moderados, severos y profundos, en comparación con el método del grupo más tradicional" (Pag. 350).

Por lo que respecta a los niños ligeramente retardados, de acuerdo con Ingalls (1982) se considera importante no perder de vista que muchos de éstos niños etiquetados como ligeramente retardados no difie

ren substancialmente de sus compañeros no retardados. Y la mayoría de ellos no tienen ningún problema físico serio.

Con anterioridad si un niño ligeramente retardado tenía dificultades con las materias básicas se le aplicaba una prueba de inteligencia, y si obtenía un CI menor de 70, se le colocaba en una clase especial para retardados mentales. Posteriormente, esto se convirtió en blanco de muchas críticas. En la actualidad la mayoría de los peritos en educación especial defiende la política llamada de integración; es decir integrar a éste tipo de niños en la corriente central del proceso educativo durante todo el tiempo posible que se pueda cada día, y prestarles atención especial dentro de un contexto de integración, por oposición a un contexto de segregación (Ingalls, 1982).

Este movimiento tiene algunas desventajas, que se mencionan a continuación;

1. En una clase regular, los niños retardados irán cada vez más a la zaga de sus compañeros de edad, y en los años superiores mucho de lo que pasa en dicha clase será casi incomprensible para ellos, debido a la limitación de sus aptitudes básicas.

2. Como los niños retardados tienden en todo caso al aislamiento social, no se les causa daño sensible al sacarlos de la clase regular, y se les evita que sufran humillaciones constantes por razón de su lentitud.

No obstante, existen argumentos a favor de su integración, que se mencionan a continuación:

1. Se ha caído en la cuenta de que no todos los niños retardados aprenden de la misma manera, por lo que no tiene mucho sentido educati

vo colocarlos a todos en la misma clase.

2. Una vez que se coloca a los niños en una clase especial, se espera menos de ellos, y se desenvuelven en un ambiente menos estimulante.

3. Si se coloca a los niños impedidos en clases regulares, los demás niños lograrán una mejor comprensión de la naturaleza de las diversas incapacidades, y de ésta manera se harán más tolerantes hacia las personas impedidas.

Se han propuesto muchos métodos para enseñar a los niños ligeramente retardados. Entre los más importantes se cuentan con: el método fisiológico Seguin, el sistema autoeducativo Montessori; el método Piaget; el método de unidad de materia de Ingram; etc. La innovación más reciente en la educación especial es el método llamado enseñanza clínica, en el que las debilidades específicas de cada niño se determina mediante las pruebas de diagnóstico. Los programas de educación se determinan en forma individual de tal manera que respondan a las necesidades de cada sujeto. El proceso relacionado con este método es el análisis de tareas, la separación de las actividades complejas en sus partes componentes, para poder enseñar al niño aptitudes parciales que todavía no domina.

Dadas las características de los retardados superficiales, es de cir la escasa diferencia que hay entre éstos y la población "normal" y lo restringido de los estudios así como la importancia que reviste es preciso generar más alternativas educacionales en las que sobre todo se intente integrar a este tipo de población con su medio.

II. ENTRENAMIENTO VOCACIONAL.

Anteriormente se expuso que la educación especial era una alternativa para la población que presenta problemas de desarrollo psicológico, por lo que se coincide con la UNESCO (1979) en que se deben generar derechos básicos para que se brinde ésta oportunidad al retardado a fin de que su integración en la sociedad sea más completa y probable. Y sobre todo considerar que "las personas incapacitadas necesitan de una orientación profesional que tenga en cuenta los intereses del individuo, así como las condiciones del mercado de trabajo, y borre las ideas preconcebidas sobre las clases de trabajo que puede desarrollar una persona minusválida" (pag.17).

Además con el empleo el individuo tendría la posibilidad de generar mayor autoestima por hacer algo significativo y productivo.

Becker 1976 (en Ingalls, 1982) estudió algunos programas de capacitación laboral para retardados y recopiló datos de diversos empleos en los que se les colocaba. Los resultados mostraron que existe una gran diversidad de puestos que pueden ocupar los retardados.

Así mismo, los estudios con adolescentes retardados han demostrado que: 1) dentro de la gama de los sujetos superficialmente retardados no existe ninguna relación entre la tarea y el CI. Kolstoe y Frey, 1965; Windle, 1962 (en Ingalls, 1982); 2) las personas retardadas raras veces pierden su trabajo que se les asigna (Gold, 1973); 3) no existe ninguna relación entre las aptitudes académicas y el éxito en el trabajo. Kolstoe y Frey, 1965 (en Ingalls, 1982); 4) la inmensa mayoría de personas ligeramente retardadas son aptas para desempeñar algún empleo.

Es un hecho que "las personas retrasadas están sujetas a los caprichos de la economía como todos los demás y por consiguiente, cuando abunda el desempleo, muchos retardados no podrán encontrar trabajo, aún teniendo las aptitudes para ello" (páginas 375 y 376). Situación que se debe tener en cuenta en el momento de diseñar y aplicar los diferentes programas de entrenamiento, generando sólo aquellos repertorios que son de utilidad en el medio de cada uno de los retardados.

Por todo lo anterior es importante analizar los programas de entrenamiento vocacional y las implicaciones que tienen para el retardado. A continuación se revisan los diferentes trabajos orientados al trabajo vocacional, con el fin de analizar los repertorios entrenados, materiales y técnicas utilizadas, tipo de personas que entrenan los repertorios, lugares que se utilizaron y sobretodo las alternativas que ofrecen éstos al retardado.

Programas Prevocacionales.

Tradicionalmente se ha trabajado en el entrenamiento vocacional con dos aspectos uno denominado prevocacional o fase educativa y el otro vocacional o fase orientada al trabajo.

En el aspecto prevocacional se han investigado diferentes puntos de interés: A) Uno de ellos está relacionado con la identificación de repertorios que podrían ser relevantes para el aprendiz en programas vocacionales posteriores. En relación con este punto Gold (1968) describió una técnica secuencial para enseñar habilidades prevocacionales a retardados entrenables cuya edad oscile entre los 8 y 10 años. Tiene la ventaja de que puede ser empleada en escuelas públicas. La Téc-

nica secuencial puede ser aplicada en el entrenamiento de cualquier tarea pero estará basada en los siguientes principios: 1) al aprender sólo se le dará un reactivo a aprender a la vez; 2) un nuevo paso no será enseñado hasta que el anterior no haya sido aprendido; y 3) cualquier tarea que sea enseñada será cuidadosamente analizada y reducida a una serie de pequeños pasos. También, relacionado con este punto del trabajo prevocacional Brown y col. (1972) realizaron un programa de entrenamiento en el cual se delinearón procedimientos que podían ayudar al desarrollo de tres características importantes del trabajo; 1) complementar una tarea (calidad); 2) complementar una tarea con tasas competitivas (cantidad); 3) completar una tarea con tasas competitivas bajo un programa de pago vocacional (durabilidad). Los resultados sugirieron que las tres características de trabajo pueden actuar en manipulaciones sistemáticas y pueden ser consideradas objetivos realistas de instrucción para este tipo de programas.

B) Otro punto de interés ha sido el entrenamiento de repertorios prevocacionales, para establecer repertorios genéricos, porque se considera que el objetivo de entrenar éstas habilidades es proporcionar al aprendiz información y experiencia en los problemas de la vida diaria y entender sus responsabilidades como ciudadano. Los repertorios que se consideran más importantes son lenguaje, lectura y cálculo.

CO Y el último punto de interés en los programas prevocacionales, está relacionado con las habilidades requeridas en determinados empleos o talleres. Al respecto Mitaug (1977) realizó una revisión extensa de los pasos que considera oportunos con el fin de elaborar y aplicar programas de entrenamiento prevocacional con adolescentes retardados;

para lo cual propone cinco elementos que definen el programa, estos son: 1) una población de retardados severos de 15 a 21 años de edad; 2) estudiantes que participen tiempo completo en el programa prevocacional; 3) este programa concluirá cuando el estudiante cumpla 21 años; 4) la meta del programa es preparar al estudiante para colocarlo en un programa de comunidad o empleo donde continúe un entrenamiento vocacional avanzado; y 5) la efectividad del programa será definida en términos del éxito del estudiante en la continuación de sus estudios post-secundaria.

Los procedimientos que se consideran importantes para el desarrollo del programa incluyen: a) examinar las oportunidades de trabajo en la comunidad; b) seleccionar las probables oportunidades de colocación para un cliente dado; c) evaluar los requisitos de trabajo; d) evaluar las habilidades de competencia y deficiencias del cliente con respecto a los requisitos solicitados; e) desarrollar objetivos de entrenamiento que se enfoquen a reducir los déficits identificados; f) seleccionar tareas para entrenar (curricula); g) identificar tácticas instruccionales que faciliten la adquisición de habilidades; h) identificar estrategias de manejo de conducta que reduzcan o eliminen conductas incompatibles con el trabajo; i) desarrollar un sistema de medida que refleje confiablemente el progreso en dirección a éstos objetivos; j) desarrollar y especificar reglas para concluir día a día, semana a semana, y mes a mes el progreso en dirección a los objetivos.

El instrumento de evaluación prevocacional (Prevocational Assessment Instrument, PAI) fue desarrollado por Mithaug (1977) es el producto de tres años de investigación en el área de evaluación de requisi-

tos para ingresar a empleos protegidos. La investigación se originó en los programas de entrenamiento prevocacional para retardados severos y profundos, se realizó con la suposición de que el entrenamiento vocacional debe ser una función, de la última meta educacional, colocación de empleo. Una evaluación de 56 supervisores de talleres en 5 estados del noreste de EUA produjeron información concerniente a las conductas del empleado y las habilidades que se consideran importantes para ingresar a sus talleres. La confiabilidad de los resultados fue confirmada en una réplica de 15 centros y talleres en Kansas (Johnson y Mithaug, 1977). La combinación de datos de las evaluaciones proporcionaron una base para seleccionar reactivos e incluirlos en el instrumento de evaluación prevocacional (PAI-R), el cual es un instrumento derivado del diseño y resultados obtenidos de la aplicación del (PAI). El PAI-R fue diseñado para aplicarse en escuelas cuyos programas se interesaran en el entrenamiento prevocacional de retardados severos y profundos de 14 a 21 años de edad. El instrumento señala las habilidades vocacionales de los sujetos, requeridos en situaciones de empleo protegido. Los resultados obtenidos en la aplicación de este instrumento ayudarán a: 1) identificar los déficits del retardado, requeridos para la programación y entrenamiento prevocacional, 2) comparar las habilidades de competencia prevocacional, que se requieren para ingresar al empleo protegido, y 3) comparar el nivel de habilidades del cliente con otros de su edad, grupo y categoría de diagnóstico.

El PAI-R consiste en la evaluación de 3 áreas, consta de 21 reactivos que evalúan la conducta del empleado, 8 reactivos para valorar las habilidades sociales y de comunicación, 4 reactivos que tienen re-

lación con las habilidades de auto-cuidado. Los reactivos incluyen categorías como: atención a la tarea, habilidades de adquisición, motivación al trabajo, etc.

Además del entrenamiento en situaciones simuladas de trabajo o en talleres protegidos como se describió anteriormente, existe el trabajo a nivel escolar, en donde las metas de la escuela son dar continuas oportunidades de entrenamiento a los retardados, por esta razón las experiencias de trabajo han sido definidas por Erickson (1947) como el método del programa escolar por medio del cual el aprendiz actualmente produce servicios útiles y buenos a través de la participación en las actividades socialmente deseables en la comunidad, bajo condiciones reales. Los programas de talleres protegidos tienen como objetivos: 1) entrenar al retardado para el trabajo en empleos competitivos, y 2) dar una oportunidad terminal de empleo a los retardados adultos quienes no pueden seguir en condiciones de empleo competitivo. Con base en lo anterior, Martin (1974) trabajó en un programa de taller protegido donde entrenó a 70 retardados severos y moderados. Estos participaron en un programa de taller ganando dinero por ensamblar varias piezas, las cuales eran adquiridas por empresas privadas.

Además del trabajo que se ha hecho en los talleres protegidos o situaciones simuladas de trabajo, es importante mencionar la labor que ha venido realizando las agencias de colocación, que tienen por objetivo buscar trabajo para el retardado y de acuerdo a las características dar entrenamiento al sujeto. En relación con esto, se puede mencionar el trabajo realizado por Cooper (1977) elaboró un proyecto para dar entrenamiento vocacional a los adultos impedidos, el procedimiento cons

tó de seis pasos; 1) consultar a los retardados para colocarlos en un trabajo de acuerdo a su potencial; 2) determinar cuales son las habilidades de cada uno de los aspirantes; 3) la colocación se realizaría en trabajos del gobierno; 4) entrenamiento en el trabajo; 5) evaluación del progreso de los estudiantes; 6) remisión-asignación, una vez que se determinaba que el estudiante estaba listo para trabajar, era transferido a otras agencias.

Del trabajo prevocacional se puede concluir que los estudios realizados, se interesan en los retardados severos y profundos. Adn no se ha establecido una curricula a seguir en un programa de este tipo. También se puede observar que este tipo de programas constituyen un paso previo a los vocacionales.

Adquisición o Entrenamiento.

El entrenamiento vocacional ha sido definido como un proceso por medio del cual un individuo retardado es ayudado a desarrollar habilidades de trabajo relevantes para el mercado de trabajo y de esta manera asegurarle un empleo remunerativo (Mithaug y Haring, 1977).

La investigación en el área de entrenamiento vocacional con adolescentes y adultos retardados se ha desarrollado en dos formas de intervención utilizando en la mayoría de los casos las técnicas del condicionamiento operante; una denominada "adquisición o entrenamiento y la otra de producción". La primera hace hincapié en el proceso del aprendizaje de una tarea con criterios de ejecución de errores mínimos y en donde es más importante el aprendizaje de la tarea que el tiempo ocupado en ejecutarla. La segunda forma, la de producción, centra su

interés en la cantidad de artículos que un retardado puede realizar en el menor tiempo posible con el mínimo de errores.

Los estudios de entrenamiento vocacional consideran importante identificar técnicas y estrategias que permitan la adquisición de determinadas tareas. Algunas veces estas técnicas se utilizan aisladas o en combinación.

Una de éstas técnicas es la modificación gradual de cierta propiedad de las respuestas producida por el reforzamiento de aproximaciones sucesivas a cierto criterio que determina la clase operante que se pretende establecer (moldeamiento). Crosson, 1967 (en Bellamy et. al.) describe un estudio en el cual 7 retardados severos fueron entrenados en tareas simples de taller utilizando el moldeamiento y otras técnicas.

La instigación física es otra técnica usada en el entrenamiento vocacional, en la cual se permite al aprendiz que experimente aproximaciones cercanas al criterio de respuesta. Williams 1967 (en Bellamy et. al.) entrenó a un retardado profundo en una tarea específica, guiando sus manos y forzando su acción hasta que el aprendiz logrará hacer lo sin necesidad de instigación.

En otras ocasiones es posible enseñar una tarea con la observación del aprendiz, mientras que el entrenador muestra la respuesta motriz correcta o los componentes de ésta (modelamiento). Clarke y Hermelin 1955 (en Bellamy et. al.) explican que enseñaron a adultos retardados a usar una guillotina. El entrenamiento incluyó modelar dos veces la secuencia apropiada de la tarea y finalmente corregir si era necesario. Los autores entrenaron a los mismos sujetos para ensamblar

una bomba de bicicleta que requería de nueve operaciones diferentes. En esta tarea a los aprendices se les dió una demostración del ensamblaje y después se les ayudó para que siguieran al entrenador en cada una de las operaciones; Bellamy, Peterson y Close 1975 (en Gold, 1972) entrenaron a dos adultos retardados profundos a ensamblar un interruptor eléctrico de 19 piezas, el entrenamiento utilizado fue similar al descrito por Gold (1972) donde todas las partes requeridas para el ensamblaje fueron arregladas en el orden de uso. El entrenador modeló cada uno de los pasos de la tarea, después pidió al aprendiz que lo ejecutara sin ayuda; Fridenberg y Martin 1977 (en Bellamy et. al.) entrenaron a dos retardados severos a colocar bulbos dentro de bolsitas de plástico y además a colocar la etiqueta correspondiente. Los autores describen: "el entrenador empezó por modelar físicamente los pasos necesarios para obtener un producto completo mientras explicaba verbalmente las operaciones que él estaba ejecutando . . . (Pag. 17).

Otra estrategia utilizada en el entrenamiento de repertorios vocacionales es el procedimiento que incluye la manipulación de estímulos semejantes de la tarea, con el fin de acentuar las dimensiones relevantes a la(s) cual(es) el aprendiz debe atender y responder diferencialmente (redundancia). Esto puede incluir la suma o reducción gradual de claves en dimensiones relevantes o sumar y desvanecer una dimensión redundante la cual tiene un alto grado de importancia para el aprendiz (Bellamy, Inman, Schwartz, 1977).

Algunas veces en el entrenamiento vocacional se usa el análisis de tarea como técnica. Este se refiere al proceso de descomponer una ta-

rea en unidades de respuesta funcionales, enlistando éstas respuestas junto con el estímulo discriminativo para cada respuesta e identificar el criterio para cada una (Gold y Scott, 1971; Bellamy, Horner e Inman, 1977). Utilizando este procedimiento Crosson 1967 (en Bellamy et. al.) entrenó a 7 adultos retardados severos, especificando en primer término las partes mínimas que componían cada tarea operante, estableciendo secuencias de respuesta funcionalmente integradas, después se identificaron los estímulos específicos asociados con cada operante. El entrenamiento consistió en efectuar una demostración de la ejecución de las conductas secuenciadas, y la instigación a imitar la secuencia de respuestas modeladas, con la aplicación contingente de un estímulo reforzante a los ensayos correctos; Hunter y Bellamy 1976 (en Bellamy et. al.) entrenaron a tres retardados severos a fabricar un cable con cordón elástico que retendría la forma original cuando fuera instalado en un osciloscopio. El procedimiento consistió en hacer un detallado análisis de tarea y dar la oportunidad al aprendiz para que completara cada uno de los pasos. Se reforzó al aprendiz cada vez que hizo aproximaciones cercanas.

Gold ha trabajado principalmente con el procedimiento de entrenamiento "inténtalo de nuevo" (Try Another Way, TAW), que es una filosofía la cual está dirigida a los maestros de los retardados. que deben incluir en las técnicas de entrenamiento para mejorar hasta que se encuentren técnicas que sean exitosas. La expresión "inténtalo de nuevo" se intercala con el análisis de tarea y puede ser considerada como un estímulo discriminativo para generalizar la resolución de un problema. Gold (1975) explica que el silencio puede funcionar como un refor

zador donde el entrenador está pagando con su total atención al aprendiz. En tal situación, si no se dice o hace algo, el aprendiz continúa trabajando algunas veces en forma incorrecta, como una alternativa a tal situación Gold desarrolló el procedimiento TAW que consiste: 1) dividir la tarea en pasos "apropiados" de entrenamiento; 2) acomodar en una charola en forma seriada las partes de un ensamblaje. Las reglas generales son: 1) usar el formato de presentación total de la tarea; 2) usar esencialmente un procedimiento de entrenamiento no-verbal; 3) no hacer contacto visual con el aprendiz durante el entrenamiento y tampoco contestar a sus preguntas; 4) corregir los errores tan pronto como ocurran; 5) las respuestas apropiadas de la tarea (manipulativas y discriminativas) son reconocidas en silencio. Las reglas específicas son: 1) el entrenador hace una demostración de un ensayo completo; 2) en ensayos subsecuentes el entrenador, puede usar algún gesto o señal para que el aprendiz inicie la tarea; 3) el contacto visual, las distracciones y otras conductas indeseables son ignoradas; 4) una frase verbal "inténtalo de nuevo" (TAW) se utiliza para señalar la necesidad de corrección o error de discriminación, y los errores corregidos son reforzados verbalmente con un "bueno"; una palmada en la espalda del aprendiz se usa algunas veces al final de cada uno de los ensayos de entrenamiento; 5) el aprendiz continúa con este procedimiento hasta que alcance un criterio de 6 u 8 ensayos sin error Gold 1972 (en Martín y Pallota, 1977).

El procedimiento TAW ha sido utilizado en forma aislada y en otras ocasiones en combinación con otras técnicas. A continuación se describen los estudios realizados por Gold utilizando el procedimiento TAW.

Gold y Barclay (1973a) describen un estudio donde 16 retardados fueron entrenados en el ensamblaje de un freno de bicicleta (de 12 piezas), los procedimientos utilizados en este caso fueron TAW y el TAW con instigación verbal después de errores de discriminación. Los instigadores verbales no tuvieron efectos estadísticos significativos en los ensayos criterio, pero decrementaron significativamente los errores de discriminación para el aprendizaje y retención; Gold (1974) entrenó a 36 retardados en el ensamblaje de un freno de bicicleta (de 12 piezas). Los procedimientos utilizados en este caso fueron: criterio TAW con claves de color con desvanecimiento parcial. Los resultados indicaron que no hubo diferencias significativas entre los tres grupos; Levy, Pomerantz y Gold (1977) dieron entrenamiento a 12 retardados en el ensamblaje de un freno de bicicleta, en este caso, se utilizó el TAW con adaptaciones menores. Los resultados mostraron que los procedimientos fracasaron aparentemente; Gold (1976) entrenó a 22 retardados en el ensamblaje de un freno de bicicleta (de 14 piezas), en este estudio utilizó el procedimiento TAW con variaciones individuales. Los resultados mostraron que todos los individuos aprendieron a ensamblar los frenos.

El encadenamiento también se utiliza en el entrenamiento de tareas. Una cadena es una serie de respuestas especificadas, cada una de las cuales está asociada con una condición única de estímulos. Cada condición debe funcionar en dos formas: primero, cada uno de los estímulos discriminativos (excepto el último) debe ser la ocasión para la respuesta subsecuente en la cadena y el segundo, cada uno debe funcionar como un reforzador condicionado para las respuestas.

Existen dos tipos de encadenamiento, uno es denominado "hacia adelante o delantero" y el otro "hacia atrás o en reversa". En el primero, el paso inicial en la secuencia es enseñado primero, después a éste se le suma el segundo, es decir, una vez que el aprendiz aprendió el primer paso se procede a enseñarle el segundo y así sucesivamente hasta terminar la cadena.

En el segundo tipo de encadenamiento (hacia atrás), se inicia el entrenamiento en orden contrario; esto es, primero se enseña el último paso después se continúa con el penúltimo y así sucesivamente hasta terminar con el primero. Es importante señalar que en ambos casos, se ejecutan todos los pasos aprendidos en la sesión, a medida que estos se van aprendiendo. Martin y Pear (1979) realizaron un estudio con el fin de comparar la efectividad de éstos dos tipos de estrategias para el entrenamiento de ensamblaje de un audifono para operador de teléfono y un freno de bicicleta, cada uno consistía de 18 partes. Los procedimientos utilizados en el entrenamiento de las tareas fueron encadenamiento hacia atrás (Backward Chaining BC) y presentación total de la tarea (Total Task Presentation). En donde el procedimiento de presentación total de la tarea (TTP), fué más efectiva en el entrenamiento de las tareas que el procedimiento de encadenamiento hacia atrás (BC). Cabe mencionar que ningún aprendiz alcanzó el criterio especificado.

Una de las áreas más fructíferas en el área de la investigación en el entrenamiento vocacional, es el uso de las técnicas autoinstruccionales. En el campo de la investigación, tales técnicas son recientes, se emplean diferentes materiales como: proyectores de transparencias y películas, transparencias, películas, cassettes, grabadoras,

etc. Screven 1971 (en Gold, 1972) expresa "que la experiencia con este tipo de material ha generado las siguientes opiniones: 1) el uso de este tipo de recursos incrementa la probabilidad de organización y secuencia de los materiales; 2) los materiales pueden ser usados repetidamente en forma eficiente; 3) tales recursos se puedan elaborar repetidamente; 4) la operación de este tipo de equipo es reforzante por tal razón puede generar largos períodos de atención" (Pag. 120) Blackman y Siperstein (en Glod, 1972) describen el uso de una técnica autoinstruccional para retardados, en donde se entrenó a éstos en una tarea de soldar. Los recursos utilizados fueron grabaciones y transparencias. El desarrollo del programa incluyó 1) un detallado análisis de tareas; 2) revisión de pasos previos; 3) instrucciones fáciles y cortas; 4) integración de supervisión de retroalimentación. El procedimiento se consideró más eficiente que los convencionales en términos de atención del aprendiz, reducción de distracción, instrucción estandarizada e individualizada.

De los estudios realizados en el área de adquisición podríamos concluir que se han entrenado diferentes repertorios que tienen escasa relevancia y aplicación en el medio del retardado además de ser muy repetitivos. Por lo que respecta a las técnicas, no se han contrastado para evaluar la efectividad de cada una, es importante mencionar que las técnicas autoinstruccionales ofrecen una alternativa en programas de intervención con el retardado respecto a costos en comparación con los presupuestos destinados a tal fin. Y también la atención que pueden proporcionar a la población demandante, así como la diversidad de programas que pueden ser generados.

Producción.

Como se había mencionado al principio de este capítulo, la producción, centra su interés en la cantidad de artículos que un retardado puede realizar en el menor tiempo posible con el mínimo de errores.

Los programas vocacionales orientados al área de producción, se han centrado en la identificación de eventos que intervienen en la conducta de trabajar con el fin de incrementarla (Martin y Pallota, 1977).

Las conductas de trabajo que se relacionan con el éxito laboral son: atención a la tarea, distracción del trabajador, autoiniciación, interacciones sociales con otros trabajadores, constancia y calidad (Bellamy, Inman, Schwarz, 1977).

Las tasas de trabajo y las conductas relacionadas con el trabajo varían ampliamente en los programas vocacionales, es por esta razón que mucha literatura intenta relacionar tres series de variables y sus interacciones, ellas son: características individuales de los trabajadores; características de las tareas ejecutadas y las características físicas y sociales.

La investigación se ha interesado en los efectos de las consecuencias contingentes a las tasas de trabajo o las conductas de atender a la tarea. A continuación se presentan una serie de estudios relacionados con el punto mencionado anteriormente. Loos y Tizard (en Bellamy, y col. 1977) entrenaron a retardados severos a armar cajas utilizando un procedimiento consistente en llenar los cuadros de un histograma y mostrar los resultados al trabajador una vez graficados cuando este completaba 150 cajas, esto permitió la comparación de ejecución en varios



UNAM CAMPUS
IZTACALAPA

IZT. 1000697

39

días. La introducción de gráficas favoreció un incremento en la producción de alrededor del 200%; pero éste decreció en los períodos de reversión a línea base. Crosson 1967 (en Bellamy y col., 1977) comparó las tasas de trabajo de 22 retardados severos y profundos a los cuales se les aplicaron dos condiciones diferentes de reforzamiento. Los retardados trabajaron en las dos condiciones de reforzamiento, éstas consistieron en una contingencia inespecífica de reforzamiento social (se intentó simular una condición normal de trabajo) y la otra de razón fija bajo un programa de fichas. El trabajo se realizó durante 10 períodos de 24' bajo cada una de las contingencias. Los resultados indicaron: a) diferencias estadísticas entre las condiciones de reforzamiento social y de fichas y b) una aceleración en la tasa de respuestas en todas las tareas y ambas contingencias, las cuales fueron interpretadas por el autor como un efecto de práctica. Zimmerman, Stuckey, Garlick y Miller 1969 (en Bellamy y col., 1977) evaluaron el uso de contingencias específicas de reforzamiento planeadas en la supervisión de producción de ensamblaje de la terminal de un tablero y en la actividad de doblar bolsas. Las contingencias resultaron en aumento para la tasa de trabajo, éstas incluían; a) dar puntos los cuales podían ser cambiados por privilegios al final de cada día, cuando la producción alcanzara metas definidas; b) asignar una área de trabajo aislado al aprendiz, cuando sus tareas de trabajo decrementaran a las metas trazadas; c) elección de trabajo, asignado por alcanzar diariamente las metas definidas de producción. En otra investigación Zimmerman, Overpeck, Eisenberg y Garlick 1969 (en Gold, 1972) estudiaron el uso del procedimiento de aislamiento y reforzamiento contingente para la

producción para estimular la productividad. Estos procedimientos fueron aplicados a 7 retardados. El procedimiento de aislamiento consistió en el uso de la tasa de producción para determinar si el sujeto podría o no participar con otros al día siguiente. Esto era, si el sujeto no cumplía con la tasa de producción un día se le aislaba del grupo al día siguiente. El procedimiento demostró que fue altamente efectivo para los sujetos y las tareas que se usaron. Como resultado de este procedimiento los sujetos mostraron incrementos significativos en la producción. Brown, Johnson, Gadberr y Fenrick 1971 (en Gold, 1972) utilizaron a 6 estudiantes entrenables para realizar una tarea en donde se estudiaron los efectos individuales vs reforzamiento de fichas. Los cuatro procedimientos fueron aplicados en 36 periodos de 15'. Los resultados mostraron que la ejecución individual excedió a la ejecución en línea. Y la ejecución bajo reforzamiento por fichas incrementó en un promedio del 60% para la ejecución individual y el 49% para el ensamblaje en línea. Los autores hacen énfasis que esto fue hecho en un salón de clases y tuvo resultados positivos por lo que sugieren que se continúe con este procedimiento. Bellamy, Peterson y Close 1975 (en Bellamy y col. , 1977) publicaron el estudio donde utilizaron contingencias sociales para incrementar las tasas de trabajo, entrenaron a un retardado severo en el ensamblaje de un interruptor eléctrico de 52 piezas bajo condiciones de tratamiento en las cuales los supervisores fueron entrenados para proporcionar reforzamiento social e incentivos por concentrarse en el trabajo cada 2'. La efectividad de incrementar el contacto del supervisor fue demostrada en un diseño reversible, con tasas de producción. Otros estudios realizados por Martin

y Flexer (en Bellamy y col., 1977) proporcionaron evidencia de que el comportamiento laboral de los trabajadores puede incrementarse variando los procedimientos de supervisión. En ambos estudios se pidió a los sujetos que incrementaran los periodos de tiempo, con reforzamiento contingente manteniendo las conductas de trabajo a través del perfodo. Las conductas de productividad e independencia fueron incrementadas por los incentivos de los supervisores.

El reforzamiento monetario también ha sido utilizado en el aspecto de producción de los programas vocacionales, a continuación se presenta una serie de estudios donde se ha utilizado esa variable en forma aislada o combinada. Evans y Spradlin 1966 (en Gold, 1972) investigaron los efectos de los incentivos e instrucciones como variables independientes de productividad en retardados moderados institucionalizados. Los programas de incentivos incluyeron un plan en el cual se pagaba por unidad elaborada y un plan de salario, el cual fué proporcionado al final de cada unidad específica de tiempo, con contingencia para la no producción. La tarea fué pulir picaportes. El número de respuestas fué la variable dependiente. Los autores concluyeron que: 1) aún cuando el dinero no sea contingente sobre el responder conduce a tasas de respuesta más altas que cuando no está presente; 2) las instrucciones verbales son una variable antecedente importante con sujetos severamente retardados; 3) una tasa de respuestas alta puede ser reestablecida, decrementada o mantenida por instrucciones. Huddle 1967 (en Gold, 1972) trabajó con retardados institucionalizados en el ensamblaje de una pieza de televisión de 16 partes, en este trabajo se estudiaron los efectos de la competencia, cooperación y el incentivo

monetario por la ejecución. Los sujetos recibieron un centavo de dólar por unidad, pagado diariamente. El autor encontró que el pago monetario tuvo un efecto significativo sobre la ejecución. Steinman 1971 (en Gold, 1972) estudió los efectos de reforzamiento monetario inmediato sobre la ejecución dando centavos de dólar por completar la tarea la cual era más rápida en comparación a la ejecución en línea base. Este procedimiento se aplicó a 8 retardados en una situación simulada de producción en línea, donde la tarea consistió en empacar fichas. Los resultados mostraron que los sujetos mejoraron su ejecución bajo reforzamiento. Además, Steinman sugirió que un programa de entrenamiento podría usarse con un programa de razón variable baja y decrementar los periodos de pago. En un estudio similar Hunt y Zimmerman, 1969 (en Gold, 1972) investigaron la productividad en una situación simulada de taller como una función de la introducción del procedimiento de pago por bono. La diferencia con el estudio de Steinman fue que a los sujetos de éste estudio se les pidió que avanzaran durante el período y se les darían cupones cambiables por fichas. Las unidades completadas por hora sirvieron como variable dependiente. El procedimiento por bono tuvo un efecto significativo e incrementó la productividad por grupo más que la condición donde estaba presente el bono. Straka y Lafond, 1971 (en Gold, 1972) citan un programa diseñado para que los sujetos entendieran la relación entre dinero recibido y trabajo realizado. Los autores examinaron los efectos de varios reforzamientos, metas y varias secuencias de entrega inmediata, contingente en pago semanal en donde alcanzaron buenos resultados. Brown, Van Deventer, Perlmutter y Jones, 1972 (en Gold, 1972) examinaron los efec

tos de gráficas y pago por tasa de producción. Se establecieron 5 condiciones; 1) línea base; 2) gráficas, consistían en mostrar a los estudiantes la relación entre la productividad y la línea de la gráfica de lo que habían producido; 3) repitiendo la condición de línea base; 4) otra vez se aplicó la condición 2; 5) gráficas y dinero en donde se pagó a los sujetos 5 centavos por cada uno de los periodos de 10' en los cuales su ejecución excedió a la ejecución previa. Los resultados mostraron que durante la línea base, todos los sujetos realizaron la actividad en un rango de 0-39 unidades por periodo de 10'. La primera condición de gráficas incrementó la cantidad de objetos. En la segunda línea base se obtuvieron resultados confusos y la introducción de dinero produjo incrementos substanciales.

En los programas vocacionales interesados en la producción se han estudiado los efectos de los sistemas de reforzamiento por fichas, a continuación se presentan algunos estudios con este tipo de contingencia.

Karen, Eisen y Endres 1974 (en Bellamy y col., 1977) usaron un sistema de fichas con retardados severos. El trabajo fue realizado durante 3 horas 15' diariamente, los datos fueron registrados durante 12' de observación cada día. Las fichas se repartieron en programas de intervalo variable por conductas apropiadas de trabajo. Los resultados indicaron un incremento por atender la tarea con fichas en comparación con las condiciones de línea base en un diseño reversible.

Del entrenamiento en el área de producción se puede concluir;

1. Que todos los estudios revisados a través de este capítulo, solamente se trabajó con retardados severos y profundos.

2. Las tareas en las que se entrenó a los retardados, fueron repetitivas y en la mayoría de los casos estuvo relacionada con el ensamblaje de freno de bicicleta. Se considera, que dicho repertorio tiene una escasa aplicación en el medio del retardado. Lo cual es una forma poco realista de incorporar al retardado a su ambiente social y generar repertorios de autosuficiencia.

3. Estos trabajos fueron diseñados y aplicados en países desarrollados, de acuerdo a sus condiciones económicas, políticas y sociales.

III. HABILITACION OCUPACIONAL.

Con base en la información que se revisó anteriormente, el objetivo de este capítulo es el de analizar los datos que se tienen en relación al entrenamiento vocacional en México y la alternativa que se ha propuesto al funcionamiento deficiente de los talleres protegidos y centros de capacitación en nuestro país.

Según los datos proporcionados por la Dirección General de Educación Especial (DGE) la población atípica en México alcanza índices hasta del 10% (Alvarez, Martínez, Chávez, Gómez, 1977). Además algunos especialistas en la materia consideran que a este 10% habría que añadir a todos aquellos individuos que se desarrollan en comunidades marginadas, de ser así este porcentaje se incrementaría notablemente.

Por otro lado se calcula que toda la población escolar, del 2 al 3% de la misma requiere de educación especial por presentar dificultades específicas de aprendizaje o algún grado de retardo.

De toda la población mexicana, que requiere de educación especial se tiene que en el año de 1970 sólo 0.19% recibió atención especializada, habiendo crecido este índice hasta el año de 1975 en el que fue atendida el 0.15% de esta población.

Esto indica que más del 90% de la población que requiere de educación especial no está siendo atendida lo cual puede deberse a varias razones:

1. Número de escuelas o centros de educación especial con el que se cuenta en México es reducido, dado que en total se tienen 634 escuelas, en las cuales se atienden a 68,490 alumnos lo que representa el

3% de la población con necesidades de educación especial.

2. El número de maestros que se necesita para satisfacer la demanda hace un total de 11,062 maestros de educación especial; personal que no se ha logrado formar, ya que hasta el momento existen aproximadamente 2,680.

Como puede observarse en esta exposición la comparación entre la población que requiere de educación especial y la población atendida muestra una gran demanda insatisfecha.

La Dirección General de Educación Especial tiene por objetivo general, convertir a los atípicos en miembros útiles e integrados a la familia, a la escuela y a la sociedad.

La organización general, administración técnica que sigue la DGEE es la siguiente: Escuelas de Educación Especial, Federales y por Cooperación cuyo objetivo se centra en las áreas de psicomotricidad, estimulación perceptual y preparación académica básica. Los Centros de Capacitación para el trabajo tienen por objeto el entrenamiento ocupacional a través de la capacitación de los individuos incapacitados, en el desempeño de un oficio, mediante la coordinación motriz y el uso de talleres y finalmente las industrias protegidas, las que constituyen el último paso del desarrollo de la Educación Especial, y en donde parte de los individuos laboren bajo un modelo productivo autosuficiente.

Se considera como objetivo principal de los Centros de Capacitación para la habilitación de actividades de tipo manual, así como la adquisición de hábitos laborales, mediante la motivación para posibilitar la explotación del potencial del individuo (Perez, 1980).

Las actividades realizadas en este tipo de centros se dirigen a

la capacitación en las actividades específicas en los talleres, tales, como: juguetería, tapicería, hilados, cocina, etc. (Perez, 1980).

Perez (1980) señala que "La enseñanza de las actividades de cada uno de los talleres se asemeja a la forma tradicional de enseñanza en el salón de clases, de manera que el maestro de taller, quien se supone posee un nivel de capacitación o adiestramiento adecuado al respecto, proporciona la información al grupo de manera intuitiva especificándose además que no se sigue alguna técnica de manejo del aprendizaje en el salón de clases, o tratamientos específicos de conductas problema respecto a la realización de la actividad del taller" (pag. 11) Perez, 1980.

Particularmente en el Centro de Estimulación por Cooperación existen algunos aspectos que a continuación se enumeran:

1. No existe ningún tipo de evaluación previa al ingreso de los alumnos.
2. Dado el tipo y número de miembros del personal, no se encuentra formado el equipo ideal de trabajo.
3. Los maestros no se dirigen al desarrollo de actividades propiamente laborales, por lo que las actividades que invariablemente realizan los alumnos dependen de las consideraciones del maestro en particular.
4. No se cuenta con el material de trabajo en el centro.
5. Las condiciones ambientales en cuanto a iluminación y ventilación son desfavorables (se trata de una casa-habitación).
6. El número de alumnos por grupo se considera alto, la delimitación de grupos por el grado de retardo es inadecuada, por la ausencia

de evaluación de algún tipo.

7. No existe una planeación de antemano sobre las actividades a realizar, es decir, hay improvisación, al menos en uno de los grupos.

En términos generales éstas situaciones se repiten en cada uno de los centros.

Respecto al punto de producción, dado que no existe una forma de evaluación específica en éstos centros, el producto elaborado se califica en términos de la apreciación particular del maestro del taller (Perez, 1980).

Per lo que se refiere a las normas de seguridad e higiene, se manejan con una aproximación pobre, dado que se emplean algunos cartelones que indican precaución y aseo.

De todo lo anterior podemos concluir, que los Centros de Capacitación para el trabajo, talleres protegidos, etc., operan grandes deficiencias en todos los niveles, es decir, respecto a las condiciones ambientales en cada uno de los centros, recursos humanos o tipo de personal que entrena a la población atípica, presupuestos que destina la SEP a este tipo de centros, la administración en la que se pueden citar las formas de evaluación de cada estudiante que ingresa a este tipo de talleres hasta la falta de un programa curricular a seguir.

Todas las anomalías se han generado, porque éstos centros y talleres de entrenamiento son una imitación pésima de los que operan en EUA. Estos centros fueron creados con las mismas intenciones que los de EUA pero no se tomaron en cuenta las condiciones económicas y sociales de nuestro país, los resultados que presentan los talleres y centros cumplen en una mínima forma con los objetivos que se tienen estipulados.

Por todo lo anterior, en la carrera de psicología de la ENEP Iztaacala se desarrolló como una alternativa a la problemática anteriormente explicada el programa de Rehabilitación Ocupacional.

El cual fue definido por Galván (1980) como aquel programa para retardados superficiales ubicados en la etapa de la adolescencia o adultez, cuyo objetivo es habilitar repertorios genéricos que han sido modelados por su medio ambiente, así como el desarrollo y mantenimiento de éstos de manera que la persona pueda relacionarse de manera efectiva con su ambiente social. De los programas desarrollados la gran mayoría han sido dirigidos a los retardados severos y profundos, descuidando a los superficiales, población que representa un gran conglomerado y sobre todo existe mayores posibilidades de entrenamiento e integración para este tipo de población.

El programa de Rehabilitación Ocupacional no se interesa en la rehabilitación de déficits conductuales de manera específica, sino que trata de solventar éstas en forma conjunta e interrelacionada con la rehabilitación misma, con lo cual el aprendizaje tiene la posibilidad de ajustarse de una manera más adecuada a las condiciones de la vida real y por lo tanto se hace más probable la generalización y mantenimiento de tales repertorios. Además este tipo de programas con las habilidades que su ambiente le ha modelado; de esta manera se potencia la ejecución y el mantenimiento de las habilidades y por otro lado el desarrollo de esa ejecución, nos permite contribuir a mejorar, en la medida de sus posibilidades, el grado de eficacia de las mismas. Por esta razón, como lo señalan Galván y Alarcón (1981) este tipo de programas son más educativos y menos terapéuticos. Punto en el que se

coincide con Wolfensberger (en Martin, 1974) al proponer el principio de normalización y anti-institución, además de generar patrones de conducta que tengan gran relación con la población "normal".

De acuerdo con lo anterior, debe quedar claro que el objetivo de la Rehabilitación Ocupacional no es dotar al aprendiz de aquellos repertorios específicos para la producción de un objeto dado, ni tampoco establecer un arreglo de situaciones que faciliten el trabajo del retardado (como en el caso de los talleres protegidos), en la consideración de que esto no permite la potencialización de las habilidades y generalización de las mismas, y porque se consideran alternativas poco realistas para el retardado. Una de las preocupaciones del gobierno es la generación de un mayor número de empleos para abatir las actuales tasas de desempleo (Excelsior, noviembre 1985). Dicha situación es enfrentada por la población "normal" de nuestro país, población que cuenta con repertorios que le permiten desempeñar una función laboral. Con base en lo anterior, al entrenar a un retardado en un patrón conductual de taller sería fácilmente desplazado por una mano de obra más calificada. Y sobre todo existen muy pocas posibilidades para que sea empleado.

Con base en el interés que se tiene en el área de Rehabilitación Ocupacional en la ENEP Iztacala se diseñó un programa que permitiera aportar alternativas de trabajo, tomando en consideración las experiencias y las formas de trabajo probadas (Galván y Alarcón, 1981).

Por lo tanto el programa generado en Iztacala estableció su propia definición refiriéndose a lo que consideró como Rehabilitación Ocupacional, así como también fijó sus propios objetivos. De esta manera

con la Habilitación Ocupacional se intentó desarrollar:

1. Autosuficiencia. Habilitar al retardado con el mayor número de repertorios cotidianos, tales como, aseo personal, arreglo de sus artículos personales, etc. en fin todas aquellas conductas que de alguna manera sean responsabilidad personal.

2. Cooperación. En esta parte se pretende ir más allá del anterior que aspira a generar en el retardado una posición activa en su microambiente social, por medio del desarrollo de habilidades, tales como: poner la mesa, lavar los platos, hacer los mandados, etc. como un miembro más de la familia.

3. Taller Familiar. En este último y más complejo nivel en que se intenta, la colaboración con la familia la formación de un taller dentro de la casa a partir de sus recursos y mediante un análisis del mercado de su comunidad.

Así se generó una alternativa más realista para integrar al retardado. Dicho programa se diferenció de otros lineamientos similares, ya que resulta obvio que no se podrían esperar resultados exitosos al tratar de realizar un programa en un país subdesarrollado en forma idéntica a como fue construido en un país desarrollado sin tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales. Por lo tanto, podemos establecer dicha diferencia a tres niveles:

a) Teórico.- Ya que el concepto de Habilitación Ocupacional no se aboca exclusivamente al aspecto producción y remuneración sino que trata de incluir otros aspectos que contribuyen a la "normalización" de los sujetos, así como a la reestructuración de su vida cotidiana (como ej.^o de esto se puede mencionar el programa de cooperación en el

hogar).

b) Técnico.- Las técnicas y procedimientos, aunque basados en los principios del aprendizaje, no incluyen aparatos y técnicas sofisticadas y costosas, ya que no sería posible ni coherente en nuestra realidad socioeconómica, ni tampoco iría de acuerdo con los objetivos del programa.

c) Social.- Este aspecto tiene muchas implicaciones con los objetivos de nuestra concepción de Habilitación Ocupacional. Principalmente se interesa en que dentro de la institución (CUSI), el aprendiz se enfrente a las condiciones naturales en que trabaja.

Por todo lo anterior se coincide con Galván y Alarcón, en que se deben generar programas de acuerdo a nuestra realidad socioeconómica y cultural, por ésta razón y las anteriormente expuestas el trabajo de investigación de ésta tesis tiene como fundamentación teórica a la Habilitación Ocupacional y los objetivos específicos son:

1. Generar habilidades que tengan relación con el medio ambiente social del individuo y no repertorios sofisticados y sobre todo repetitivos que tienen una escasa o nula aplicación en su medio.

2. Aplicar el principio de normalización, en donde se intenta que el individuo realice actividades relacionadas con los patrones conductuales "normales".

3. Trabajar con retardados superficiales, ya que en México este tipo de población representa el 75% de la población atípica. De acuerdo con lo anterior se puede palpar que dentro de nuestra realidad social, al individuo con retardo se le limita en muchos aspectos de manera que no se le permite integrarse a la vida social que llevan las

personas "normales". En el caso de los sujetos cuyo retardo es superficial y por lo tanto sus características conductuales les posibilitan éxito en su incorporación a la vida social, se torna relevante la orientación hacia este tipo de trabajo.

4. Diseñar otras alternativas de trabajo que tengan por objeto reducir los costos empleados en el entrenamiento del retardado, así como los presupuestos que se tienen destinados al mantenimiento de este tipo de instituciones. Y por otra parte que permitan proporcionar más atención a la población demandante.

5. En relación con el punto anterior, generar con los programas de padres de familia y las nuevas alternativas de atención la desprofesionalización del psicólogo.

6. Demostrar a los retardados que son capaces de aprender y realizar conductas complejas.

7. Demostrar a los padres que sus hijos aprenden y que ellos son capaces y responsables de proporcionarles una educación continua y permanente.

IV. DESCRIPCION DEL PROYECTO.

Con base en los puntos revisados en los dos capítulos anteriores, es importante, habilitar patrones "normales" de conducta y generar la interacción de los retardados con grupos de personas no retardadas, como lo señala Wolfensberger (en Martín, 1974).

De ésta manera se aplicaría el principio de normalización que es una de las alternativas para el retardado.

Como se recordará, en el capítulo II se hizo una revisión de los estudios realizados en el área de entrenamiento vocacional entre los que se encuentran como principales exponentes a Mithaug (1977); Gold (1971, 1972, 1973, 1974, 1975); Bellamy y col. (1977) quienes han trabajado principalmente con retardados severos y profundos. Por ésta razón es necesario generar trabajos que estén dirigidos a los retardados superficiales, población que ha sido desatendida y representa un 75% de los atípicos. Además de que son sujetos que, por sus características conductuales, se les puede incorporar más fácilmente que a los severos profundos, a la vida social (Ingalls, 1982).

También, como lo sugieren Galván (1980); Galván y Alarcón (1981) entrenar repertorios que no sean tan repetitivos y sobre todo que cumplan con las siguientes características:

A) Se encuentren en el medio del retardado. Con esto, existiría la posibilidad de que el sujeto pueda ejercitarlos con frecuencia al mismo tiempo que sean auto-reforzantes y cooperativos.

B) No existiría la condición de realizar éstos repertorios en lugares especiales como lo sería un taller protegido o centro de capaci-

tación, que como se dijo anteriormente están equipados y adaptados en forma deficiente.

Al entrenar repertorios cotidianos, no existiría la posibilidad de que el retardado sea desplazado por una mano de obra más competente o por el desarrollo de una nueva tecnología; punto en el que coincidimos con Ingalls (1982) en que los ciudadanos estamos a expensas de los caprichos de la economía, si esto sucede con las personas que no son atípicas esto se aplicará con mayor rigor al retardado. De ahí la importancia que tiene el desarrollar repertorios que puedan ser realizados en su hogar. Además con esto se favorecería la autosuficiencia, aspecto importante a desarrollar en el adolescente en el cual se entrenen patrones de conducta que le permitan ser una persona autosuficiente y no depender totalmente de sus padres para satisfacer sus necesidades básicas, situación que resultaría reforzante para el padre de familia porque el retardado ya no sería una carga en éste aspecto.

También es importante diseñar otras formas de trabajo o intervención para el retardado con el fin de aprovechar al máximo los presupuestos que se tienen destinados para tal fin, además de que se incrementa el porcentaje de atención a la población demandante, una alternativa a ésta problemática lo sería la utilización de recursos indirectos que coadyuvaran a lograr este objetivo Blackman y Siperstein (en Gold, 1972).

En relación con el anterior, la aplicación de otros recursos que estén a la mano del psicólogo con el fin de reforzar esa atención que se demanda. En éste caso nos referimos al entrenamiento de los padres de familia que son un recurso muy importante ya que además de reforzar

el trabajo realizado con el retardado, puede proporcionar información muy realista sobre el medio y actividades que se desarrollan en el hogar punto que se coincide con Wolfensberger (en Martin, 1974); Galván y Alarcón (1981).

Por todas las razones expuestas, se desarrolló un trabajo en el cual se conjugarán estos puntos de interés, algunos de los cuales han sido propuestos o trabajados por algunos investigadores, en el presente trabajo se diseñó un programa que cumpliera con los siguientes requisitos:

1. Aplicación del principio de normalización.
2. Diseño de un programa para retardados superficiales.
3. Entrenamiento de una conducta cotidiana que se presentará en el medio del retardado.
4. Evaluar la funcionalidad de nuevos recursos, en nuestro caso empleando dibujos, fotografías y película en el entrenamiento de un retardado. Y
5. La integración del padre de familia en el entrenamiento de un retardado.

En donde el objetivo general fue, utilizando como punto de partida la Rehabilitación Ocupacional y como entrenadores a los padres de familia con la utilización de apoyos indirectos (fotografías, folletos, película) para integrar a los adolescentes retardados superficiales a la vida familiar y social.

Con la aplicación del proyecto se propuso:

1. Enfatizar la atención a los adolescentes retardados superficiales, y de esta manera proponer estrategias que vayan dirigidas a este

grupo de retardados.

2. Que el trabajo se haga primordialmente en el ambiente natural, esto es, la casa y la comunidad.

3. Que el trabajo no se dirija a las conductas que se encuentran desligadas de su medio y con pocas posibilidades de que los individuos las pongan en práctica.

4. Que los padres de familia participen en los programas como modificadores, de ésta manera se generaría la desprofesionalización y se fortalecerían las conductas entrenadas.

5. Probar medios indirectos (películas, folletos, etc.). Estos podrían ser una alternativa para atender a una gran cantidad de población demandante.

El presente trabajo estuvo constituido por tres estudios. El primer estudio está formado por dos partes (1A y 1B). En el 1A, se trabajó con un grupo piloto para observar los resultados que se obtenían al aplicar un folleto en el cual se ilustraba la tarea con dibujos. En el 1B se utilizó como variable independiente un folleto, se mostraba la tarea con la ayuda de fotografías. En el segundo estudio se entrenó a los retardados con una película. Y finalmente en el tercer estudio se entrenó a los padres de familia con una película y éstos a su vez entrenaron a sus hijos. A continuación se describirán cada uno de los estudios.

E s t u d i o 1. (Folletos)

A) Dibujos.

Uno de los puntos de interés del presente trabajo era el de eva-

luar los medios indirectos como una alternativa en el entrenamiento de la población demandante. Por ésta razón, se elaboró un folleto, se eligió éste recurso porque se ha hecho la observación de que en diferentes instituciones de atención a la salud se han utilizado los folletos como un elemento informativo, por medio del cual se dan diferentes tipos de instrucciones a los usuarios, aunque cabe señalar que hay una gran diferencia respecto al tipo de población a la que se dirige. Por lo anterior, era importante evaluar el diseño y aplicación del folleto en un grupo. En dicho folleto se ilustraba la realización de la tarea con la ayuda de diferentes dibujos, elaborados a colores.

M E T O D O

Sujetos. Cinco adolescentes analfabetas (3 mujeres y 2 hombres).

Variabes. La variable manipulada por el modificador fue el folleto en el cual se presentaban los pasos que se requerían para lavar un vaso.

La variable dependiente fueron las respuestas en el lavado del vaso ante el folleto. A continuación se presenta cada uno de los pasos del análisis.

Lavado de un vaso

1. Enjuagar el vaso, quitando con el agua los restos del líquido que quedaron.
2. Tallar con zacate y jabón el borde del vaso.
3. Tallar el fondo del vaso.
4. Tallar las paredes interiores.
5. Tallar alrededor de la parte exterior.

6. Tallar la base del vaso.
7. Enjuagar la parte interior, a que no quede espuma.
8. Enjuagar la parte exterior del vaso. (Consultar anexo 1)

Material. Un vaso sucio, detergente, zacate, fregadero.

Situación. La cocina de cada uno de los sujetos.

Sistema de evaluación. Cuestionario inicial (anexo 3), registro en donde se anotaban las respuestas correctas e incorrectas que emitía el sujeto.

Diseño. El diseño utilizado en los estudios 1A, 1B y 2, fue un preexperimental que constó de las siguientes fases X, O. Donde X fue la evaluación inicial y O el entrenamiento de los sujetos por medio de dibujos. Se eligió este tipo de diseño por las siguientes razones: 1) evaluar de manera inmediata las respuestas del sujeto; 2) obtener una retroalimentación de la funcionalidad de los medios indirectos; 3) la finalidad del trabajo no era evaluar un diseño en especial sino la funcionalidad de los medios indirectos (Campbell y Stanley, 1976).

Procedimiento. Se solicitó a cada uno de los sujetos que se bajara en la cocina de su casa y además que se proporcionara, un vaso sucio, detergente preparado, zacate y fregadero. Después se les proporcionó el folleto que ilustraba cada uno de los pasos a seguir y se les dieron las siguientes instrucciones: "este folleto tiene los pasos que se deben hacer para lavar un vaso, ve cada uno de los dibujos y haz lo que se te indica en cada uno de ellos".

Resultados.

Dos de los sujetos realizaron el primer paso y los otros tres su-

jetos el primero, séptimo y octavo. Donde se mostraba o realizaba el tallado, no lo hizo ninguno de los sujetos. Las conclusiones a que se llegaron en este estudio, fué que la elaboración de los dibujos que mostraban la secuencia del lavado no eran lo suficientemente claras, por lo que se debía utilizar otro tipo de material. Otra información que apoyó la alternativa anteriormente expuesta fue que el 60% de los sujetos a los que se les aplicó este procedimiento realizaban esta conducta diariamente.

E s t u d i o 1. (Folleto)

B) Fotografías.

Con base en los resultados obtenidos en el primer estudio (1A), se decidió elaborar otro folleto, pero ahora utilizando fotografías. Porque se consideró que éstas ilustrarían de una manera más real (en comparación con los dibujos) cada uno de los pasos de la secuencia de lavado. En este estudio, también se incrementó el número de repertorios a entrenar.

M E T O D O

Sujetos. Tres adolescentes retardados superficiales (dos hombres de 16 y 18 años y una mujer de 15 años).

Variables. La variable manipulada por el modificador fue el folleto en el cual se presentaban los pasos que se requerían para preparar el detergente; lavar, secar y guardar un vaso y un plato.

La variable dependiente fueron las respuestas en la preparación de detergente; lavado, secado y guardado del vaso y del plato ante el folleto. A continuación se presenta cada uno de los pasos del análisis.

Preparación del detergente.

1. Poner detergente en el recipiente y agregar agua.

Lavado de un vaso.

Se realizó de igual manera que en el estudio anterior.

Lavado de un plato.

1. Quitar con la escobeta los restos de comida del plato.
2. Tallar la parte de enfrente.
3. Tallar la orilla.
4. Tallar la parte posterior del plato.
5. Enjuagar por enfrente y por atrás.
6. Secarlo.
7. Guardarlo en la alacena. (Consultar el anexo 2)

Material. Detergente, zacate, fregadero, escobeta, un vaso y plato sucio, un recipiente, delantal.

Situación. La cocina de cada uno de los sujetos.

Sistema de evaluación. Cuestionario inicial (anexo 3), registro en donde se anotaban las respuestas correctas e incorrectas que emitía el sujeto.

Diseño. Constó de las siguientes fases X, O. Donde X fué la evaluación inicial y O el entrenamiento de los sujetos por medio de fotografías.

Procedimiento.

El entrenamiento constó de dos fases que fueron las siguientes: primero se aplicó un cuestionario (evaluación inicial) con el fin de determinar, si el sujeto sabía lavar los trastos. Si los resultados mostraban que no sabía realizar la tarea se procedía a aplicar el

entrenamiento, que fué el siguiente: a los sujetos se les pidió un delantal para que no se ensuciaran sus ropas en el momento de realizar la tarea, posteriormente se dieron éstas instrucciones, "por medio de fotografías, se te presenta la forma de como puedes lavar un vaso y un plato, al principio se te indica cuales materiales vas a necesitar. Tu irás haciendo lo que te muestra cada una de las fotografías".

Resultados

Los datos obtenidos en éste estudio mostraron que los tres sujetos prepararon el detergente, realizaron el primer paso del lavado de vaso y plato, es decir, quitaron los restos de comida y líquido con agua, pero los pasos siguientes que eran tallar los trastos, o más bien dicho en las fotografías en donde se mostraba el tallado y la dirección que éste debería tener por medio de flechas, no se presentó dicha conducta. En el 100% de los casos los retardados sólo colocaron su mano en la parte indicada pero no había algún movimiento motriz, es decir, el tallado. A continuación se presentan los porcentajes obtenidos en cada fase.

<u>FASE</u>	<u>Sujeto 1</u>	<u>Sujeto 2</u>	<u>Sujeto 3</u>
I	0%	0%	0%
II	30%	30%	30%

Las conclusiones en éste caso fueron que las fotografías no eran lo suficientemente ilustrativas y además que los retardados no seguían las instrucciones ilustradas, como la dirección que se debe seguir a través de las flechas en las fotografías.

Estudio 2. (Película)

Con base en los resultados obtenidos en los dos estudios anteriores se decidió utilizar otro tipo de material que fuese más explicativo. Por esta razón se elaboró una película sonora.

M E T O D O

Sujetos. Tres adolescentes retardados superficiales (dos hombres de 17 años y una mujer de 16 años).

Variables. La variable manipulada por el modificador, fué la película, en la cual se presentaba, los materiales que se requerían para lavar los trastos; preparación de detergente; precauciones que se deberían tener para no ensuciarse o mojarse la ropa en el momento de estar lavando los trastos; mostrar la secuencia que se seguirá para lavar cada uno de los trastos.

La variable dependiente fué las respuestas en la preparación de materiales y lavado de trastos después de ver la película. A continuación se presenta cada uno de los pasos del análisis.

Preparación de los materiales.

1. Mostrar los elementos necesarios para el lavado de los trastos (detergente, delantal, recipiente para preparar jabón, sacate, escurridor, jabón).
 2. Arremangarse las mangas -si es necesario- arriba de los codos.
 3. Ponerse el delantal.
 4. Lavarse las manos.
 5. Preparar el detergente para lavar los trastos.
 6. Mostrar la secuencia que se seguirá para lavar los vasos.
- Lavado de un vaso.

Se realizó de igual manera que en los estudios anteriores.

Lavado de un plato.

Se aplicó de igual manera que en los dos estudios anteriores.

Lavado de cubierto.

1. Quitar los restos de comida del cubierto.
2. Tallar enfrente.
3. Tallar atrás.
4. Tallar el mango por ambos lados.
5. Enjuagarlo por ambos lados.
6. Colocarlo en el trastero.

Lavado de cacerola.

1. Quitar los restos de comida.
2. Tallar el fondo.
3. Tallar las paredes interiores.
4. Tallar las paredes exteriores.
5. Tallar la base.
6. Tallar las asas o mango.
7. Enjuagar el interior.
8. Enjuagar el exterior.
9. Colocar en el trastero.

Material. Un recipiente, delantal, jabón, un vaso, plato, cubierto, cacerola (todos ellos deberían estar sucios), un fregadero y un escurridor.

Aparatos. Un proyector de películas super 8 kodak.

Situación. La cocina de cada uno de los sujetos.

Sistema de evaluación. Cuestionario inicial (anexo 3), registro

en donde se anotaban las respuestas correctas e incorrectas que emitía cada uno de los sujetos (ver anexo 4).

Diseño. Constó de las siguientes fases X, O. Donde X fué la evaluación inicial y O el entrenamiento de los sujetos por medio de la película.

Procedimiento

El entrenamiento consistió de dos fases, que fueron las siguientes: primero se aplicó un cuestionario (evaluación inicial) con el fin de determinar si el sujeto sabía lavar los trastos. Si los resultados mostraban que no sabía realizar la tarea, se mostraba la película, posteriormente se les sometió a la situación práctica, es decir se les proporcionaron los materiales que se requerían para hacer la tarea. Las instrucciones fueron las siguientes: "aquí están los materiales que necesitas para lavar los trastos, ahora lávalos de acuerdo a como lo viste en la película".

Resultados

Los datos obtenidos en éste caso fueron, que los sujetos no realizaron la secuencia total que se requería para realizar la tarea. Dichos resultados se presentan en la siguiente tabla.

<u>FASE</u>	<u>Sujeto 1</u>	<u>Sujeto 2</u>	<u>Sujeto 3</u>
I	5%	0%	0%
II	35%	23%	30%

Estudio 3A. Entrenamiento a Padres.

Con base en los resultados obtenidos en el estudio anterior, se propuso como alternativa entrenar a los padres de familia en el reper-

torio y éstos posteriormente entrenarán a sus hijos. Además de realizar el entrenamiento con la película se añadió una pequeña plática acerca de la importancia de realizar un buen lavado de trastos (anexo 5).

M E T O D O

Sujetos. Un adolescente retardado superficial de 18 años y su madre.

Variables. Al igual que en el estudio anterior, la variable manipulada por el modificador fue la película y además la plática acerca de la importancia de realizar un buen lavado de trastos (anexo 5).

La variable dependiente fueron las respuestas en la preparación de materiales y lavado de trastos después de ver la película y haber tenido la plática y el entrenamiento que le dió la madre a su hijo.

Material. El mismo que se utilizó en el estudio 2.

Aparatos. El mismo que se utilizó en el estudio anterior.

Situación. El patio de la casa del sujeto, ya que carecía de una cocina en la cual hubiera fregadero. Por esta razón para lavar los trastos las personas necesitaban acarrearlos al patio donde se encontraba un tambo lleno de agua; de éste se acarrea el agua hasta el lavadero y se llenaba la pileta.

Sistema de evaluación. Cuestionario inicial (anexo 3), cuestionario para evaluar los efectos del entrenamiento con la película y la plática, registro en donde se anotaban las respuestas correctas e incorrectas que emitían la madre y el sujeto (anexo 4).

Diseño. Constó de las siguientes fases: A, B, A', A₁, C, A₂ y A₃. Donde A es la evaluación inicial; B entrenamiento a la madre mediante

plática y película; A' evaluación de los efectos del entrenamiento mediante un cuestionario; A₁ observación práctica; C entrenamiento a las madres mediante retroalimentación con evaluación simultánea; A₂ evaluación del padre entrenando al hijo; A₃ evaluación del retardado ejecutando la tarea.

Procedimiento

El entrenamiento consistió de siete fases que fueron las siguientes:

I. Aplicación de un cuestionario (evaluación inicial) al retardado, con el fin de determinar si sabía lavar los trastos.

II. Aplicación del mismo cuestionario a la madre de familia, con el mismo fin. Si se detectaba que la madre no sabía lavar los trastos, se le daba una plática acerca de la importancia del lavado, materiales que se utilizan en el lavado de trastos, de que tipo de materiales están hechos los objetos con los que se lavan los trastos. Y por último se mostró a la madre la película la cual señalaba y explicaba toda la secuencia que se debe seguir para el lavado de trastos.

Lo que se pretendía en ésta fase era determinar cual era la secuencia que seguía la madre para lavar los trastos y si había alguna similitud a la secuencia establecida en el programa, era importante que ella realizara ésta secuencia porque posteriormente sería el modificador.

III. Aplicación del cuestionario para evaluar los efectos del entrenamiento. Después de que se dió la plática acerca del lavado de trastos y se mostró la película a la madre, se aplicó otro cuestionario, con el objeto de evaluar que "teóricamente" había aprendido la

secuencia del lavado de trastos (ver anexo 6).

IV. En ésta parte se sometió a la madre a la situación práctica, es decir, la mamá tuvo que hacer una demostración de lo que aprendió en la plática y en la película. El criterio para pasar a la siguiente fase fué de 100% en tres sesiones consecutivas.

V. En ésta fase la mamá explicó y mostró al retardado todo lo relacionado con el lavado de trastos, así como la secuencia que debía seguir. Después se sometió al retardado a ésta situación, en la cual él tenía que realizar el lavado en presencia de la mamá, la cual daba retroalimentación cuando era necesario, es decir, si hacía algo erroneo u omitía algún paso en la secuencia del lavado. En ésta situación el papel del modificador fué de retroalimentar a la mamá y a la vez de registrar. En ésta fase también se explicó a la mamá, lo que era un registro conductual y la función que tenía. Así mismo, se entrenó a la mamá para que registrara.

VI. En ésta parte la mamá trabajó con el retardado en el lavado de trastos, en donde la mamá daba retroalimentación en caso necesario y además registraba. Para darse por concluida ésta parte el retardado debía obtener una ejecución del 100% en la tarea durante tres sesiones consecutivas.

VII. En ésta etapa el modificador asistió a la casa del retardado, en donde se sometió al retardado a la situación de lavado, en la cual el modificador tomó registro de la secuencia de lavado. En ésta parte ni la madre ni el modificador dieron instrucciones ni retroalimentación al retardado.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la mamá en las diferentes fases en que participó (II, III, IV) y las del sujeto (I, V, VI, VII). Con el objeto de diferenciar las respuestas de la madre y del sujeto en las diferentes fases, se colocó un asterisco(+) después del porcentaje de las respuestas del sujeto.

FASE	PORCENTAJE	
I	0%	(+)
II	44%	
III	100%	
IV	88%	
	97%	
	100%	
	100%	
	100%	
V	83%	(+)
	80%	
	94%	
VI	100%	(+)
	94%	
	100%	
VII	-	(+)

Es importante señalar que este estudio no se terminó porque la madre del sujeto se negó a concluir la última fase.

Las observaciones que se hicieron de este estudio estuvieron en función de las condiciones del lugar donde se realizaba el lavado, es decir al aire libre, el entrenamiento de la conducta se veía afectado por el estado climatológico y sobre todo por la presencia de otros estímulos distractores como lo eran los familiares del sujeto. Que en algunos casos se ponían a jugar, lo invitaban a interactuar con ellos o estaban junto al modificador y la madre. También se observó que

durante la fase VI la mamá perdió varias veces los registros, por lo tanto los datos obtenidos en ésta fase se consideran poco confiables.

E s t u d i o 3B. Entrenamiento a padres.

Con base en los resultados anteriores se decidió volver aplicar el procedimiento 3A, con algunas condiciones especiales, que se aplicarían a la madre.

M E T O D O

Sujetos. Cinco retardados adolescentes superficiales (tres mujeres de 16 y 17 años, y dos hombres de 16 y 17 años).

Se estableció un contrato conductual con el padre de familia, en donde se comprometió para que cumpliera todo el programa. Si el padre aceptaba, se le sometía al procedimiento utilizado en el estudio 3A. También las variables, material, aparatos, sistema de evaluación y diseño fueron iguales que en el estudio anterior (3A).

Situación. La cocina de cada uno de los sujetos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases. Al igual que en el estudio anterior se utilizó un asterisco (+) para diferenciar las respuestas del sujeto de las respuestas de la madre.

FASE	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5
I	5%	0%	12%	7%	15% (+)
II	37%	60%	60%	54%	66%
III	100%	100%	100%	100%	100%
IV	100%	100%	100%	100%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%
V	87%	66%	83%	78%	73% (+)
	90%	78%	95%	98%	73%
	95%	93%	95%	100%	82%
VI	90%	90%	98%	100%	88% (+)
	93%	93%	100%	100%	93%
	95%	-	-	100%	93%
	98%	-	-	100%	93%
	100%	-	-	-	100%
	100%	-	-	-	100%
	100%	-	-	-	100%
VII	98%	-	-	100%	98% (+)

Es importante señalar que los sujetos 2 y 3 no pudieron concluir el procedimiento porque la mamá tuvo que ser intervenida quirúrgicamente.

Con base en los resultados de las madres podemos observar lo siguiente: con los porcentajes obtenidos en la segunda fase, se pudo determinar que las madres no realizaban la secuencia de la tarea estipulada en el programa al menos en un 80%, es por ésta situación que se

les sometió al entrenamiento con la plática y la película. Se consideró que "teóricamente" habían aprendido la secuencia porque en la fa se III y también en la IV donde tenían que hacer una demostración práctica de lo aprendido los porcentajes de respuesta en todos los casos fué del 100%.

Respecto a las respuestas de los sujetos, se observa en la fase I que sus porcentajes fueron del 0 al 15. Los cuales se incrementaron paulatinamente en la fase V para todos los sujetos, aún cuando éstos no fueron homogéneos. Al final de ésta fase se puede observar que el sujeto 5 obtuvo un menor porcentaje de ejecución (82%); los sujetos 1, 2 y 3 tuvieron un rango del 90%; y el sujeto 4 alcanzó un 100% de ejecución de la tarea.

En la fase V se vuelve a observar un incremento paulatino en los porcentajes de los sujetos 1, 2, 3, 5 en donde lograron realizar la ta rea con el criterio deseado (100%). Mientras la ejecución del sujeto 4 continuó siendo del 100%.

En la última fase los porcentajes de los sujetos 1 y 2 fueron del 98% y del sujeto 4, 100%.

Comparando los resultados obtenidos de las madres y sus hijos, se observó que aunque la madre no realizaba la tarea al principio; de acuerdo a la secuencia establecida en el programa, su porcentaje de respuesta fué mayor a la de sus hijos (Fases I y II) y además como todas las madres realizaban ésta tarea diariamente en su casa, antes de aplicar este programa, esto les permitió alcanzar rápidamente el crit erio establecido del 100% (Fases III y IV). A diferencia de las madres los sujetos aprendieron la tarea paulatinamente, esto se puede obser-

var en los resultados obtenidos en las fases V y VI.

Analizando el trabajo realizado por las madres y sus hijos, se observó que los sujetos 3 y 4 fueron los primeros en alcanzar un porcentaje de ejecución de 100 en comparación con los sujetos 1 y 5. Quizas esto se haya debido a la identificación que hubo entre las madres y sus hijos y la tarea que realizaron, es decir, los sujetos 2, 3 y 4 eran mujeres y posiblemente había una mayor identificación de las madres y sus hijas con la tarea que estaban realizando dadas las condiciones culturales que se tienen en nuestro país; mientras que los sujetos 1 y 5 eran hombres. Por esta razón se considera que las madres de los sujetos 2, 3, y 4 se identificaron mejor con sus hijas y la tarea entrenada que las madres de los sujetos 1 y 5.

Con base en el análisis de datos también se pudo observar, que el procedimiento más efectivo fue utilizado en el estudio 3B en comparación con los demás (1A, 1B, 2 y 3A). Un punto importante que fortaleció el estudio 3B fue la participación de las madres esto lo podemos observar con base en los porcentajes obtenidos en los estudios 1B y 2 en donde los porcentajes de adquisición de la tarea fueron bajos (23% a 35%) en comparación con los obtenidos en el estudio 3A y 3B en los cuales participaron las madres como entrenadoras y en donde los sujetos obtuvieron porcentajes de ejecución del 94% al 100%.

Es importante tener en cuenta la situación experimental mostrada en la película y/o folletos para evitar condiciones como las mostradas en el estudio 3A, en donde el sujeto no contaba con una situación similar a la mostrada en la película. En estos casos la alternativa sería adaptar o modificar las condiciones y elementos utilizados en la

película, de manera que fuese similar a las condiciones socio-culturales del sujeto.

V. DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Con base en los resultados expuestos en el capítulo anterior, se considera:

1. Que con el desarrollo de este proyecto, se logró la aplicación de la normalización. Con el entrenamiento del repertorio de lavado de trastos se generó tal como lo propone Wolfensberger (en Martin, 1974) la interacción de los retardados con grupos de personas no-retardadas. Además con la realización de este trabajo se considera que se entrenó una conducta cotidiana la cual se presenta frecuentemente en el ambiente del retardado. Punto que coincidimos con Galván (1980); Galván y Alarcón (1981) porque además cumplió con los requisitos establecidos por ellos como:

a) Exista la posibilidad de que el sujeto pueda ejercitarlo con frecuencia a la vez que la conducta sea autoreforzante y favorezca la cooperación.

b) La realización del lavado de trastos no necesita de un lugar sofisticado como lo es un taller protegido o centro de capacitación.

c) Con el entrenamiento de este tipo de repertorios el retardado tendrá menos posibilidades de ser desplazado por una mano de obra más eficiente, porque no se encuentra en una situación de competencia. Además de que existen posibilidades de que adquiera más repertorios y a la vez que los ejercite al mismo tiempo y contexto.

2. Con la aplicación de este proyecto se demostró la funcionalidad de uno de los medios indirectos, en este caso de acuerdo a los resultados obtenidos fue la película, como una alternativa a la pobla-

ción demandante de atención Blackman y Siperstein (en Gold, 1972).

3. Es importante mencionar que la conducta de lavar los trastos no fue el punto central de este trabajo; y que pudo entrenarse otro repertorio que cumpliera con los mismos fines que se proponen en el principio de normalización.

4. Con la realización del presente trabajo también, se logró aplicar y diseñar un programa que estuviera dirigido a los adolescentes retardados superficiales. Población que requiere de más trabajos, ya que ha sido desatendida y como lo señala Ingalls (1982) son personas que por sus características conductuales se les puede incorporar fácilmente a la vida social.

5. Con base en los resultados obtenidos, también pudimos observar la integración del padre de familia en el entrenamiento del retardado independientemente de las diferencias socio-culturales de ellos.

A continuación presentamos las ventajas y limitaciones que presenta este trabajo.

Si tomamos en cuenta las características conductuales de los sujetos con que se trabajó podemos decir que presenta ventajas muy realistas.

Para el retardado superficial, hay que recordar que este tipo de personas representa el 75% de la población atípica y por otra parte que la mayoría de estos sujetos requieren de una atención profesional que no es proporcionada por causas tales como lo señalan Alvarez y col. (1977) que son: falta de escuelas y recursos humanos para satisfacer dicha demanda y además el presupuesto para el mantenimiento de esos centros. Con la aplicación del principio de normalización se propor-

ciona una alternativa a ese 75% de la población atípica que para su integración en la vida cotidiana no requiere de numerosos programas.

Es así como la aplicación de este tipo de programas se podría trabajar con diferentes grupos en una colonia sin la necesidad de establecer un centro de capacitación el cual requeriría de un equipo especial. Así, se haría uso de los materiales que se encuentran en el medio del retardado superficial y además la interacción con personas no-retardadas.

Por lo que respecta a la selección de conductas que se van a entrenar, sería importante delimitar un contexto para que este tipo de programas no presentara limitaciones en cuanto a su aplicación, como se observó en el caso del estudio 3A, en donde en el hogar del sujeto no existían las condiciones que se requerían en la película es decir una cocina y un fregadero y su conexión de agua directa. En este tipo de casos generar programas de acuerdo a su realidad económica, social y cultural porque de lo contrario se estaría cayendo en la situación del desarrollo de los programas de entrenamiento vocacional adaptados y aplicados en países subdesarrollados.

Otra limitación lo sería, que existieran las condiciones para realizar la conducta con base en la situación social, económica y cultural de los sujetos, es decir, el contexto, en donde los sujetos realmente ejecutaran la conducta entrenada. Podemos hacer referencia de algunos casos en el estudio 3B, los sujetos pertenecían a una clase socio-económica alta, en esta situación es de esperarse que estas personas ejerciten poco o nunca la conducta entrenada. Una alternativa en estos casos sería entrenar repertorios de acuerdo a su contexto y

que se pudieran realizar con frecuencia, como tocar un instrumento, dedicarse al mantenimiento de alfombras, etc. Tomando en cuenta los puntos anteriores seremos más realistas y estaremos reforzando conductas cooperativas, de autosuficiencia y en consecuencia se generará en el retardado una mayor autoestima y aceptación dentro de su medio.

Otra de las limitaciones fue el diseño de medios indirectos de entrenamiento, como: dibujos, fotografías y película. El fracaso en la elaboración y aplicación de este tipo de materiales no quiere decir que estos no sean eficaces y funcionales, por lo que se sugiere que en lo posterior se amplíe la investigación acerca de la elaboración de este tipo de recursos. Porque reiteramos una vez más que ellos representan una alternativa a la demanda de atención y al mejor aprovechamiento de los presupuestos que se tienen destinados para tal fin, no solo en el área de la habilitación ocupacional sino en el entrenamiento de otro tipo de repertorios y en la desprofesionalización del psicólogo.

Otra limitación fue la falta de datos de las resupestas de la madre durante la fase V, lo cual hubiera proporcionado datos acerca del desarrollo del entrenamiento de la tarea en el momento que la madre desempeñaba el papel de modificador.

La participación del padre de familia presenta otra ventaja en este tipo de programas y en otros porque por medio de ellos, como se observó en los datos del estudio 3B se fortalecieron las conductas. Además que son un elemento importante en cualquier tipo de programas encaminados a generar patrones de conducta requeridos. Porque con la participación del padre en este tipo de programas se puede obtener



U.N.A.M. CAMPUS
IZTÁCALA

79

información acerca de los repertorios que se presentan con frecuencia en el medio del retardado y de esta manera prevenir la descontextualización. Y por otra parte porque son los padres de familia los que deben hacerse cargo de los retardados y son directamente responsables de ellos. Además de ser otra alternativa para proporcionar atención a la población atípica demandante.

Por todo lo anterior se considera que este trabajo representa una alternativa en los programas de habilitación ocupacional, tomando en cuenta las fallas en que se incurrió. . IZT. 1000697

Por las razones antes expuestas podemos concluir:

1. Que es muy importante generar programas relacionados con los retardados superficiales, ya que ellos representan un conglomerado muy importante y existe una mayor posibilidad de integrarlos a su medio en comparación con otro tipo de retardados.

2. Al entrenar repertorios cotidianos, es decir, conductas que están relacionadas con el medio del retardado, estaremos aplicando el principio de "normalización" que propone Wolfensberger (en Martín, 1974) que es una de las alternativas para integrar al retardado con su medio.

3. Relacionado con el punto anterior, al entrenar repertorios cotidianos estaremos proporcionando al retardado una alternativa realista de acuerdo a las condiciones económicas, políticas, sociales de nuestro país.

4. El diseño y aplicación de medios indirectos son una alternativa a la demanda de atención de la población atípica.

5. La participación del padre de familia en este tipo de programas



fortalece las conductas entrenadas. Además de que puede favorecer la contextualización de los repertorios que se van a entrenar. Y también resulta ser una alternativa de atención para la población atípica que la demanda.

6. En ningún momento se descarta el entrenamiento vocacional, sino que la intención es que esté más relacionado con las condiciones sociales, económicas y culturales de nuestro país.

7. A partir del entrenamiento a padres de familia se pueden generar talleres familiares o de autoconsumo.

B I B L I O G R A F I A

- Alvarez, J., Martínez, J., Chávez, J., Gómez, N.: Diagnóstico del sistema educativo nacional. Educación Especial. No publicado, Dirección General de Educación Especial, México, 1977.
- Anastasi, A. Psicología Diferencial. Madrid, Ed. Aguilar, 1964.
- Arreola, B., Estrada, J., Tovar, A. Investigación sobre centros de capacitación e industrias protegidas en el D.F. Sin publicar, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, México, 1980.
- Bellamy, G., Horner, R., Inman, D. Vocational of severely retarded adults. A direct service technology. University Park Press Baltimore. s/f
- Bellamy, G., Inman, D., Schwarz, R. Vocational training and production supervision; a review of habilitation techniques for the severely and profoundly retarded. Teaching the severely and profoundly handicapped, 1977, III 4-21.
- Bijou, S.W. Teoría e Investigación sobre el retardo mental (en el desarrollo). En: Bijou, S.W. y Baer, D.M. Psicología del desarrollo infantil. Vol.2. México, Trillas, 1977.
- Brown, L., Bellamy, T., Perlmutter, L., Sackowitz, P., Sontag, E., The development of quality, quantity and durability in the work performance of the retarded students in a public school prevocational workshop. American Institute for Mental Studies. 1972, Vol. 69-2, 58-69.
- Campebell, D. y Stanley, J. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu Editores Buenos Aires, 1976.
- Cu, J. Aspectos legales de la educación especial. Educación Especial. Abril- Mayo 1976, 15, 6-9.

- Dirección General de Educación Especial, Escrito Inédito sobre filosofía y políticas de la Educación Especial. s/r
- Dunn, L.M. Exceptional children in the schools: Special Education in Transition. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
Third edition, 1975.
- Galván, E. Habilitación Ocupacional: un punto de vista acerca del retardado adolescente superficial. Trabajo inédito, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, México, 1980.
- Galván, E. Arte: Proceso y Producto. Trabajo inédito, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, México, 1984.
- Galván, E., Alarcón, M. Habilitación Ocupacional. Trabajo inédito, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, México, 1981.
- Gold, M. Classroom techniques: Preworkshop skills for the trainable: a sequential technique. Educational training of Mentally Retarded, 3 (1), 1968, 31-37.
- Gold, M. y Scott, K. Discrimination Learning. En W.B. Stephens (Ed.), Training the developmentally young. New York: John Day, 1971. 420-444.
- Gold, M. An adaptative behavior philosophy: who needs it? Revision of a paper published in the Proceeding of the National Association of Superintendents on Community Living for Institutionalized Retardates. May, 1972, Chicago, Illinois.
- Gold, M. Research on the vocational habilitation of the retarded: The present, the future. En N.R. Ellis (Ed.) International review of research in mental retardation, Vol.6, New York: Academic Press, 1972 (A).

- Gold, M. Some thoughts on training. Paper published in the Proceedings Manual of the education and management of Behavior- Disordered Child, 5th Annual Meeting and Conference of National Society for Autistic Children. St Louis, Mo., June, 1973, 56-67.
- Gold, M. y Barclay, R. The effect of verbal labels on the acquisition and retention of a complex assembly task. Training School Bulletin, 1973, 70(1), 38-42.
- Gold, M. y Barclay, R. The learning of difficult visual discriminations by the moderately and severely retarded. Mental Retardation, 1973, 11 (2), 9-11.
- Gold, M. Redundant cue removal in skill training for mildly and moderately retarded. Education an Training Mentally Retarded, 1974, 2, 5-8.
- Gold, M. Vocational Training. En J. Wortis (Ed.), Mental Retardation and Developmental Disabilities: An Annual Review, Vol. 7 New York Brunner/Mazel, 1975, 254-264.
- Gold, M. Meeting the needs of the handicapped. Paper presented to the National Bicentennial Conference on Vocational Education, October, 1976, Minneapolis, Minnesota.
- Gearheart, B. y Litton, W. The trainable retarded: A foundations Approach. St. Louis The Mosby Company, 1979 pp. 1-111.
- Ingalls, R. Retraso Mental La Nueva Perspectiva. México, Ed. El Manual Moderno, 1982.
- Johnson, G.O. The Education of Mentally Retarded Children. En Cruickshank y Johnson, G.O. Education of Exceptional Children and Youth. New Jersey, Ed Englewood Cliffs, Prentice- Hall, 1975.

- Kolb, L. Psiquiatría Clínica Moderna. México Ed. Prensa Medica Mexicana, 1976.
- Kratochwill, T. Single subject research strategies for evaluating change. New York, Academic Press, 1978
- Lent, J., Leblanc, J., Spradlin, L. Diseño de una cultura destinada a la rehabilitación de muchachas adolescentes ligeramente retardadas. En Ulrich, R., Stachnick, T., Marby, J. Control de la conducta humana, Vol. 2, México, Ed. Trillas, 1974.
- Levy, S., Pomerantz, D., Gold, M., Work skill development. In N.G. Haring & L.J. Brown (Eds.), Teaching the Severely Handicapped, Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1977. 233-256
- Litton, W. Education of the Trainable Mentally Retarded, 1978.
- Martin, G. The future for the severely and profoundly retarded: institutionalization? normalization? Kin Kare? Foster homes? The Canadian Psychologist. July, 1974, Vol. 15, No. 3 228- 241.
- Martin, G., Pallota, A., Johnstone, G., A supervisory strategy to improve work performance for lower-functioning clients in shelter work-shop. Journal of Applied Behavior Analysis, in press.
- Martin, G. y Pallota, A. Behavior modification in sheltered workshop and community groups homes for the retarded: Current status and future considerations. Paper presented at the 9th Banff International Conference on behavior modification Banff Alberta, Canada, March, 1977.
- Mithaug, D. y Hagmeir, L. The development of procedures to assess pre-vocational competencies Unit. College of education and Child Development and Mental Retardation Center. University of Washington.

- Mithaug, D. y Hanawalt, D. A research on the validation of procedures to assess prevocational task preferences in three severely retarded young adults. Experimental Education Unit. College of Education. Child Development and Mental Retardation Center.
- Mithaug, D. Y Haring, N. Community Vocational and Workshop Placement. Reprint from Teaching the Severely Handicapped, Vol II Edited by Norris G. Haring and Louis J. Brown, Ph.D by Grunny & Iho, 1977.
- Mithaug, D., Mar, D., Stewart, J. The prevocational assessment instrument Revised (PAI-R) 1977, 1-9.
- Mithaug, D. Critical steps in developing a prevocational training program: for severely handicapped young adults. Experimental Education Unit. Child Development and Mental Retardation Center. College of Education. University of Washington, 1977.
- Mc. Kay, J. Nelson, W., Vaughan, V. Tratado de Pediatría. España, Ed. Salvat Editores, 1974.
- Perez, M. Entrenamiento Vocacional. Trabajo inédito, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, México, 1980.
- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, Funciones de la Dirección General de Educación Especial, Diario Oficial 11-IX-78.
- Ribes, E. Técnicas de Modificación de Conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México, Edit. Trillas, 1977.
- Ribes, E. Algunas consideraciones sobre la prevención del retardo en el desarrollo. En Galgera, M.I., Hinojosa, G., Galindo, E. El retardo en el desarrollo. Teoría y Práctica. México, Edit. Trillas, 1984. pags. 250-259.

Ribes, E. La prevención del retardo en el desarrollo en países pobres.

En Galgera e Hinojosa. Op. cit pags. 259-263.

♣ Sajon, R. Estado actual sobre la legislación del deficiente mental,

Educación Especial, abril-mayo 1976 (15), 27-32.

Sarason, I.G. Readings in abnormal psychology; the problem of maladapt-

tive behavior. New York, Ed. by I.G. Sarason and B.R. Sarason.

Appleton-Century-Crofts, 1972.

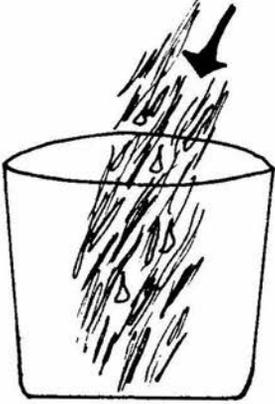
Solomon, P. y Patch, V. Manual de psiquiatría. México, Ed. El Manual

Moderno, 1976.

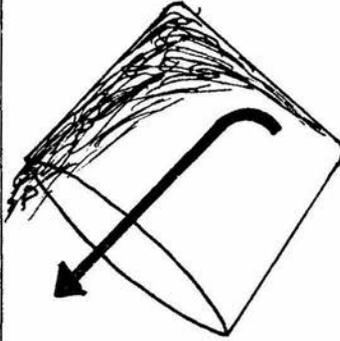
Ullman, L.P. y Krasner, L. Psychological approach to abnormal behavior.

New Jersey, Ed. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1975. 2a

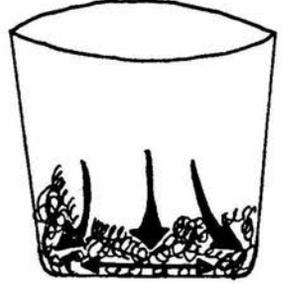
UNESCO, Reunion de Expertos de la Unesco sobre Educación Especial (Informe Final) Paris 15-20 octubre-1979.



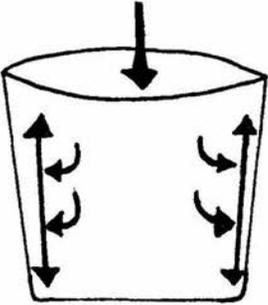
1



2



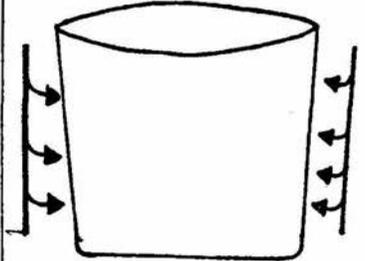
3



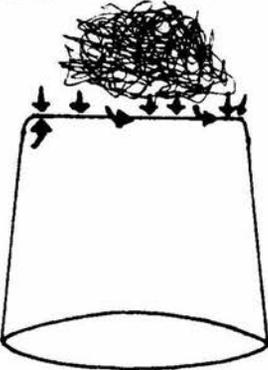
4



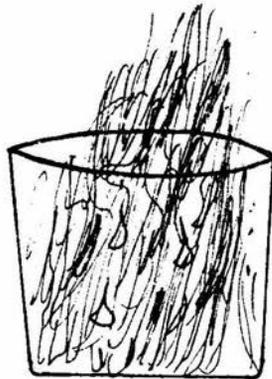
5



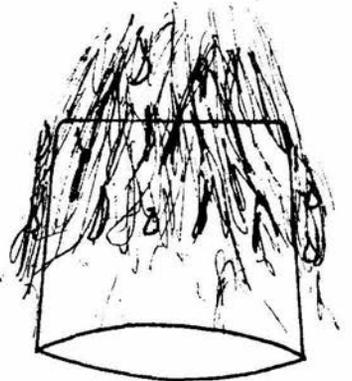
6



7

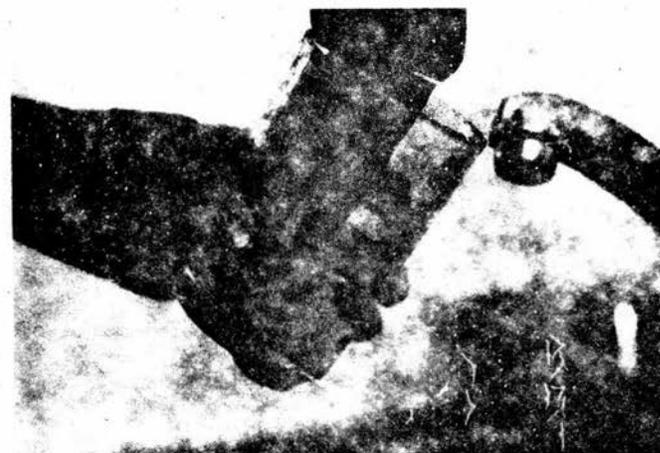
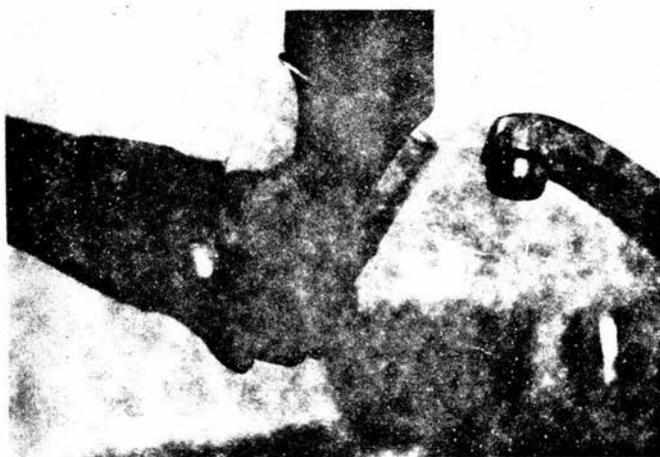
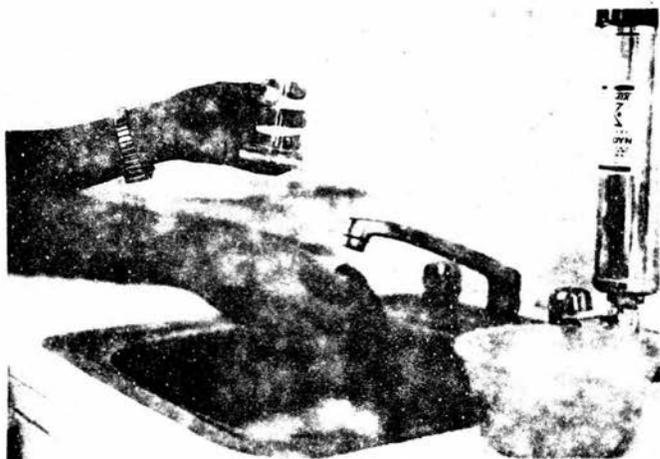


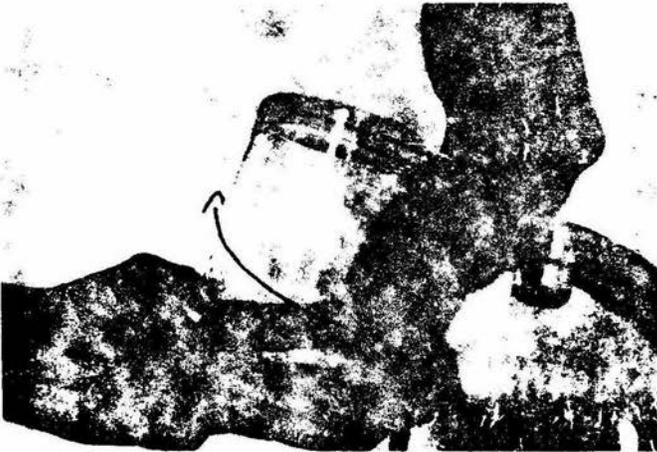
8

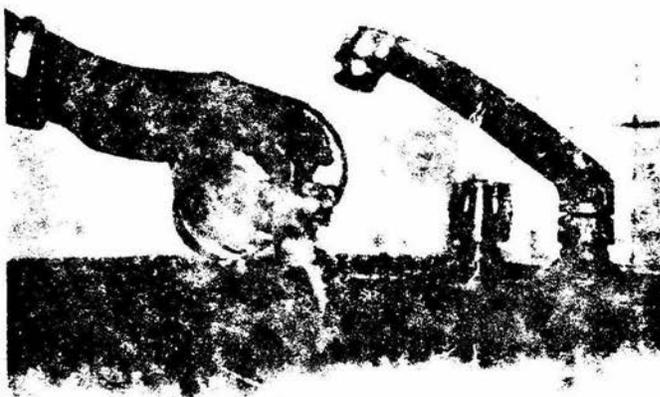
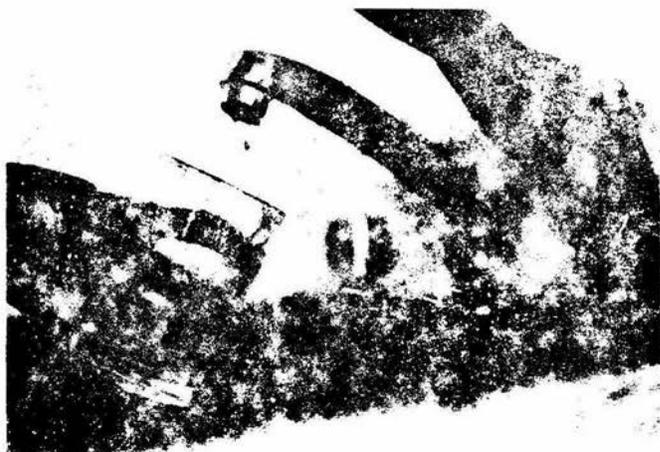


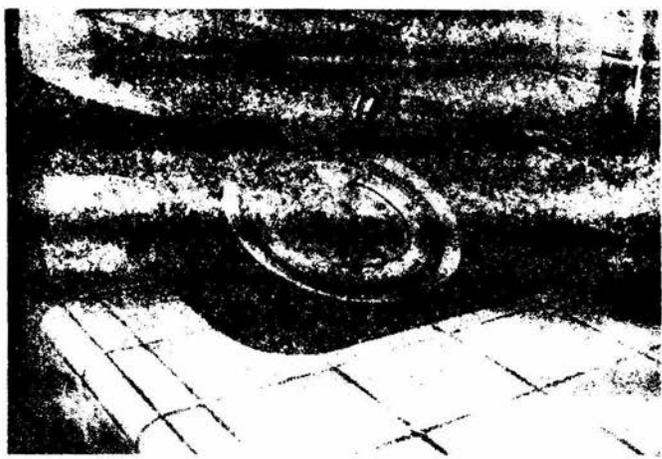
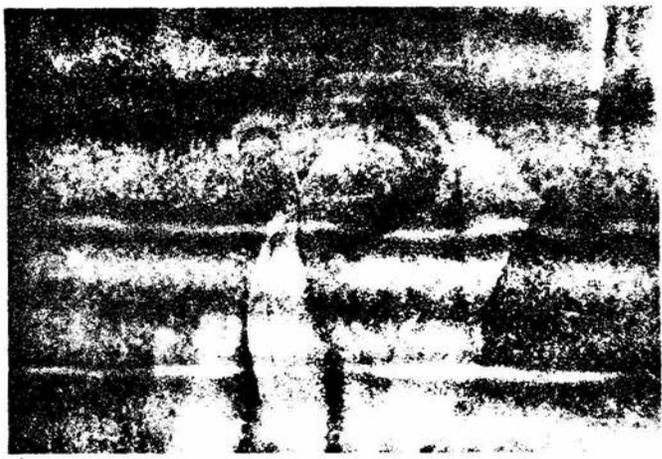
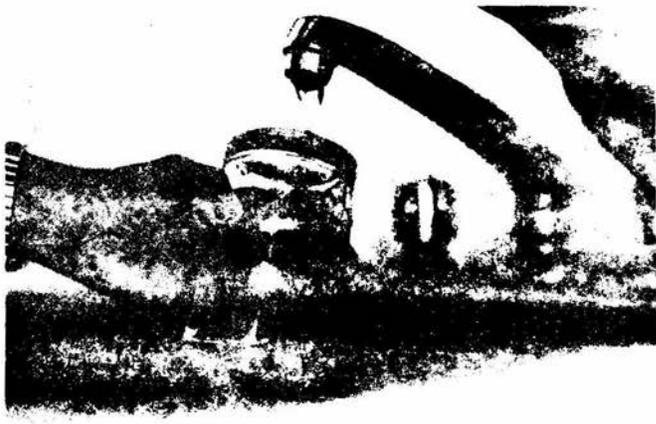
9

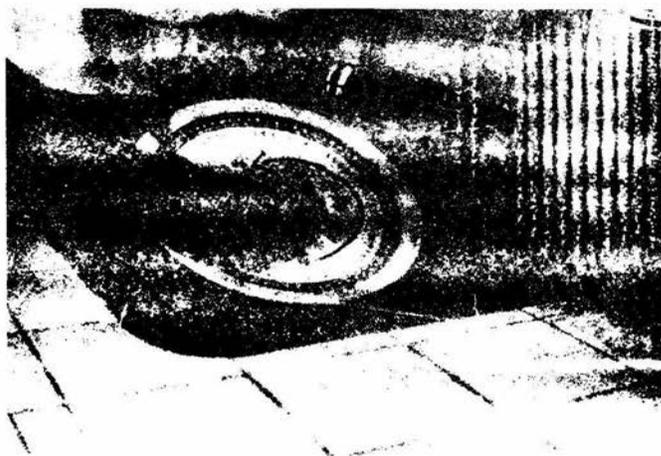


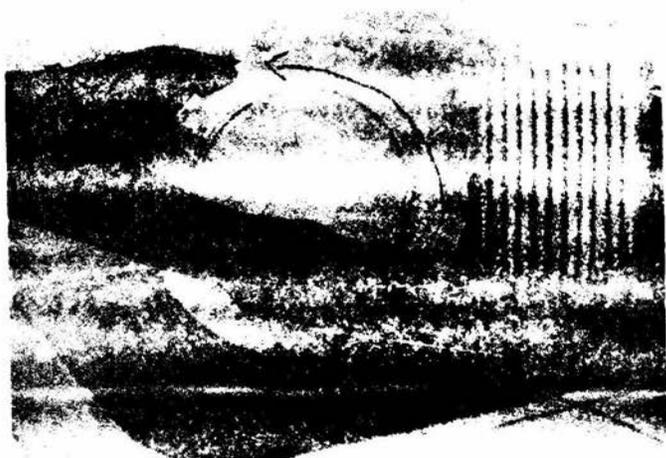
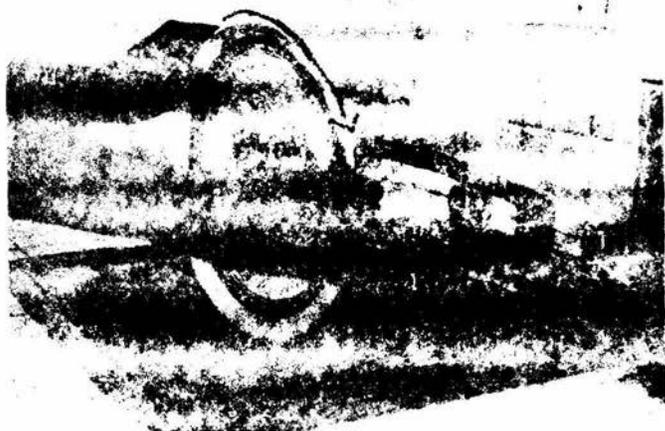


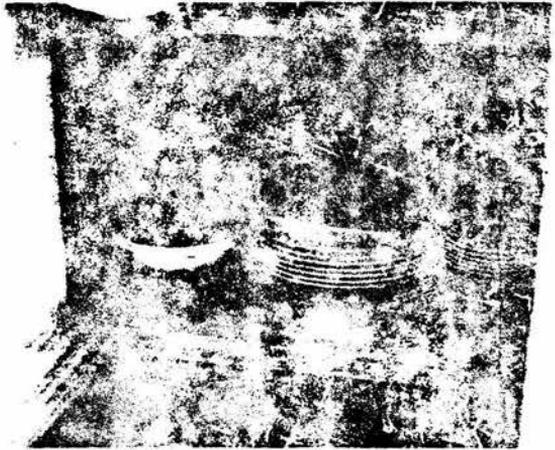
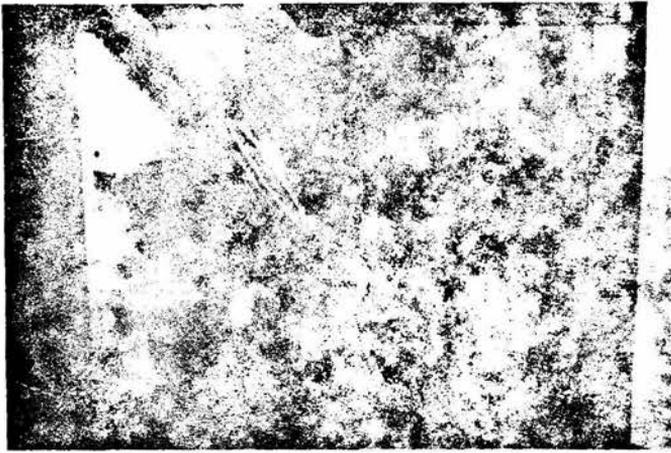
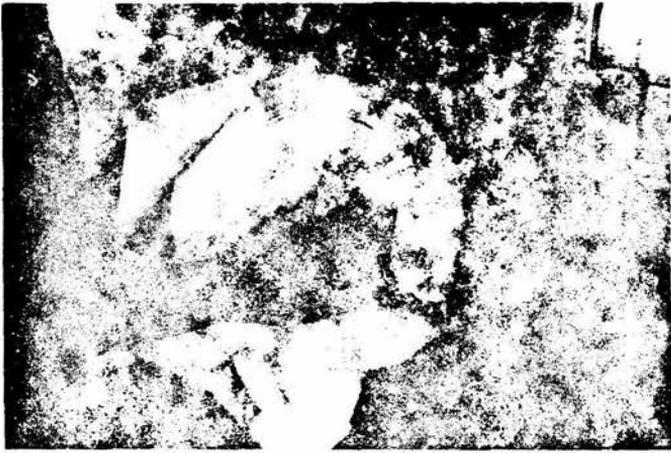












Cuestionario Inicial

ANEXO 3

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Fecha: _____ Condicion: _____

- 1) ¿ Sabes lavar los trastos ? Si _____ No _____
- 2) ¿ Cada cuando lavas los trastos ? _____
- 3) ¿ Utilizas delantal cuando lavas los trastos? Si _____ No _____
- 4) ¿ Te lavas las manos antes de lavar los trastos ? Si _____ No _____
- 5) ¿ Que materiales utilizas para lavar los trastos ? _____
- 6) ¿ Como preparas el detergente para lavar los trastos ? _____
- 7) Sigues algún orden para lavar:
- | | | | |
|-----------|----------|----------|---------------|
| Vasos | Si _____ | No _____ | ¿Cual? _____ |
| Platos | Si _____ | No _____ | ¿ Cual? _____ |
| Cubiertos | Si _____ | No _____ | ¿Cual? _____ |
| Cacerolas | Si _____ | No _____ | ¿Cual? _____ |
- 8) Dime como lavas los vasos _____
- 9) ¿Como colocas el vaso en el trastero, después de que lo lavaste?
- 10) Explicame como lavas los platos _____
- 11) ¿Como lo acomodas en el trastero después de lavarlo? _____
- 12) Dime como lavas los cubiertos _____
- 13) Después de lavarlos, como los colocas en el trastero _____
- 14) Explica como lavas las cacerolas _____
- 15) ¿ Como la acomodas en el trastero, después de lavarla ?
- 16) ¿ Como guardas los trastos en la alacena ? _____

Platica Que Se Dió a Los Padres

Todas las personas lavamos los trastos que usamos para preparar y servir alimentos, después que los hemos utilizado. Los lavamos para que podamos hacer uso de éstos varias veces, y lo más importante es que al estar limpios evitamos enfermedades. Por eso es conveniente hacer un buen lavado de trastos.

Para lavar los trastos necesitamos; un delantal, éste puede estar hecho de tela o plástico. El delantal nos sirve para:

1. Evitar que nuestra ropa se ensucie con los restos de comida que quedaron en los trastos en el momento en que los estamos lavando o que nos salpiquemos con el jabón que estamos utilizando.

2. Al utilizar un delantal también podemos evitar mojar la ropa con el agua que utilizamos para lavar. Al tener contacto nuestra ropa con el agua, ésta quedaría húmeda y esto nos ocasionaría probablemente un resfriado o gripe.

3. Por otra parte, nuestras ropas están en contacto con muchos microbios y polvo que se encuentra en la calle o en nuestra casa, entonces si lavamos los trastos y éstos tienen algún contacto con nuestra ropa se ensuciarían.

Jabón. Está hecho o elaborado de grasa y sosa, nos sirve para quitar la mugre de las manos y/o el cuerpo.

Detergente. Está hecho del petróleo y la gasolina. Lo empleamos para lavar los trastos y para poder usarlo es necesario disolverlo en agua. Al aplicar el detergente a trastos con grasa o cualquier otro tipo de comida, debido a su composición química destruye los residuos

de comida. De esta manera un plato o cualquier trasto puede ser lavado con detergente mejor y rapidamente.

Recipiente. Este puede estar hecho de plastico, aluminio o vidrio. Nos servira para preparar la solución de detergente y agua.

Zacate. Se obtiene del maguey o henequen, algunas veces lo hacen de fibras sinteticas. Nos ayuda a realizar el lavado por su composición porque quita los restos de comida y liquido junto con el detergente.

Escurreidor. Está hecho de plastico o aluminio, hay divisiones para los platos, vasos cubiertos y nos ayuda para que los trastos se escurran bien.

Recomendaciones para el lavado.

1. Revisar los materiales que se necesitan para el lavado.
2. Arremangarse las mangas de la camisa, blusa o sweater.
3. Ponerse el delantal.
4. Lavarse las manos antes y después de que se hayan lavado los trastos.
5. Preparar el detergente. El detergente se preparará poniendo en el recipiente una cucharadita o puñito de detergente.
6. Es importante seguir un orden en el lavado de cada uno de los trastos, porque esto nos garantizara que hemos tallado todas y cada una de las partes del trasto. La secuencia que se seguirá será la siguiente:

Vasos. Fondo, paredes interiores, orilla, paredes exteriores, base.
 Platos. Parte de enfrente, orilla, parte posterior.
 Cubiertos. Parte de enfrente, atrás, mango.

Cacerolas. Fondo, paredes interiores, paredes exteriores, base, mango o asas.

Recomendaciones para guardar los trastos.

1. La alacena en donde se van a guardar los trastos debe estar limpia. En caso de que no lo estuviera, se limpiará con zacate, jabón y un trapo humedo bien exprimido.

2. Determinar la manera en que se colocaran los trastos en la alacena. Si la alacena tiene puertas, los trastos pueden guardarse boca arriba o boca abajo. Lo que debemos cuidar es que queden ordenados, sin peligro de caerse. Si la alacena no tiene puertas, es conveniente que se guarde los trastos boca abajo para evitar que se ensucien en la parte que se utilizarán.

ANEXO 6

Cuestionario Para Evaluar Los Efectos De La Pelicula y La Platica.

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Fecha: _____ Condición: _____

- 1) ¿Para que se utiliza el delantal? _____
- 2) ¿Que materiales se usan para lavar los trastos? _____
- 3) ¿Porque debo lavarme las manos antes de iniciar el lavado de trastos?
- 4) ¿Que secuencia debo seguir para lavar un vaso? _____
- 5) ¿Porque debo poner el vaso boca abajo en el trastero? _____
- 6) ¿Como debo preparar el detergente para lavar los trastos? _____
- 7) ¿Que sucede si no quito los restos de comida del plato antes de tallarlo?
- 8) ¿Como debo acomodar el plato en el trastero, después que he terminado de lavarlo?
- 9) ¿Como debo lavar un cubierto? _____
- 10) ¿Que debo hacer antes de guardar los trastos en la alacena?
- 11) ¿Porque debo limpiar la alacena, si está sucia? _____
- 12) ¿Como debo guardar los trastos, si la alacena no tiene puertas?