

A  
46934



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
IZTACALA**

P0128/83-5.1

"Psicología"

**"UN ESTUDIO SOBRE LA INTEGRACION DE NIÑOS CON  
SINDROME DE DOWN A UN GRUPO PEQUEÑO DE  
NIÑOS NORMALES EN EDAD PREESCOLAR  
(3 - 5 AÑOS) "**

P0128/83  
Ej. 1

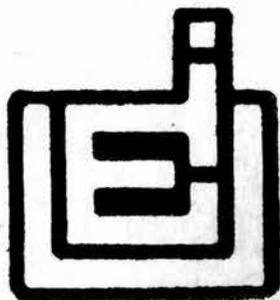


**T E S I S**

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

**5 VICTORIO GARCIA GUTIERREZ**

1983





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis 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.

"La marcha por los caminos excepcionales se emprende inconscientemente, sin tener la sensación de lo maravilloso en el instante preciso de vivirlo: se llega tan lejos, más allá de lo trillado, más allá de lo repartido, más allá de lo imaginable, que el hombre envanecido por los privilegios de lo descubierto, capaz se siente de repetir la hazaña cuando se lo proponga. Un día comete el irreparable error de soltar lo alcanzado, de desandar lo andado, y al regresar, encuentra los paisajes trastocados, los puntos de referencia barridos... creyendo que lo excepcional puede serlo dos veces".

Carpentier.

Mi más sincero agradecimiento a Zardel Jacobo por el -  
apoyo que me brindó en la elaboración de esta Tesis, -  
así como por su atinada dirección en la misma. Igual-  
mente agradezco a Miguel Monroy y a Mercedes Ramírez  
el tiempo dedicado en la revisión de este escrito y -  
por sus comentarios y sugerencias que me permitieron  
enriquecerlo.

De igual forma estoy en deuda con Alicia de la Peña, -  
Directora de Comunidad Down, por todas las facilidades  
que me proporcionó para llevar a cabo el estudio.

A Gina

Que por su elocuencia primordial no necesita -  
del adjetivo.

A Socorro

Por ese mágico y desaforado tornasol de ideas,  
por esos saltos de lo trascendental a lo raro,  
de lo abstracto a lo concreto,  
de lo fundamental a lo cotidiano,  
que muestran cuan vertiginoso es el proceso -  
elíptico de su pensamiento.

## INDICE

	PAGINA
Resumen	1
Introducción	3
CAPITULO I	Algunas Reflexiones sobre la Integración - de Sujetos con Necesidades Especiales a -- Centros Educativos Regulares
- El Retardo como Problema Social	11/
- Definiendo al Retardo	15/
Datos Históricos Sobre Formas de Tratamiento	18/
Función de los Centros de Rehabilitación	20
Práctica de la Separación Escolar e Integra- ción	22
Integración conforme al Principio de Norma- lización	26
Programas de Integración en México	31
CAPITULO II	Revisión de Trabajos Experimentales
CAPITULO III	Descripción del Estudio
Método	44
Resultados	57
<u>Análisis y Discusión</u>	69
Apéndice	
A Hoja de Registro	92
B Lista de Actividades	93
C Secuencia Instruccional	94
Bibliografía	96

RESUMEN

Se investigó en niños afectados por el Síndrome de Down (3) los efectos que tuvo su integración a un grupo de niños normales (4) en conductas de tipo social (cooperación, risa, contacto físico positivo y verbalizaciones). También se observaron los efectos de dicha integración en los niños normales sobre conductas similares al primer tipo de niños. Con un diseño de Línea Base Múltiple a través de sujetos - se evaluó el comportamiento de ambos grupos de niños bajo diferentes actividades (juego con arena, bloques, rompecabezas y dactilopintura) cooperativas. Durante el período de integración, en 2 de los niños Down se observaron incrementos sustanciales, fundamentalmente, en la verbalización y un nivel de la conducta cooperativa similar al alcanzado durante el período de no integración. En un tercer sujeto tanto de la cooperación como la verbalización disminuyeron durante la integración. En lo que se refiere a las -- conductas de risa y contacto físico, en los 3 niños Down fueron frecuentes antes y durante la integración. Por su parte, en los niños normales, no hubo disminuciones de su comportamiento cuando los niños Down se integraron a su - grupo, observándose más bien en algunos de ellos incrementos notables ya sea en sus verbalizaciones o en sus res-- puestas cooperativas. En base a los datos obtenidos, se discute por un lado, las implicaciones sociales que tiene

la integración de niños especiales a centros educativos regulares, y por otro, la necesidad de incluir elementos de análisis diferentes a las que se restringe un modelo conductual basado en la triple relación de contingencia.

"Desde que el hombre hizo su aparición en la tierra, y hasta nuestros días cada una de las existencias humanas que se han dado a lo largo de la historia son únicas. Difieren una de la otra ya sea en aspectos genéticos, -- físicos, psicológicos, ideológicos, etc. Sin embargo, - la mayoría de la gente en cada época y en diferente lugar a pesar de la exclusividad que guarda con respecto a sus semejantes, guía y justifica su existencia de acuerdo a los parámetros que definen la dinámica de una sociedad -- históricamente determinada. Esto es, a pesar de la individualidad de cada persona, ésta no puede mantenerse al - margen de las normas y valores impuestos por la sociedad en que vive. Y en la medida en que se establecen una serie de normas, puede observarse cómo y en que medida un - individuo se desvía de ellas. [ Entre los individuos que - se apartan de las normas se hallan los retardados o deficientes mentales que por una razón u otra se ven etiquetados como tales a través del proceso educativo. Ahora bien, la sociedad en general y las instituciones como la familia, la escuela, etc., crean mecanismos (p.e. instrumentos específicos como las pruebas psicométricas, escalas de desarrollo, etc.), para detectar a dichos individuos, con el - fin de rehabilitarlos." Una vez detectados, el siguiente paso sería el de colocarlos en clases, escuelas o instituciones especiales como una forma de remediar el problema. ] Si bien es cierto que en muchos casos (cuando se ---

trata de serios desórdenes ortopédicos o retardo en el desarrollo profundo) es necesaria la atención especial en -- escenarios distintos de donde se recibe la instrucción normal, ello no significa que sea por siempre o que se aplique en todos los casos (p.e. cuando se trata de sujetos -- con problemas específicos en el aprendizaje de áreas académicas o de lenguaje, etc.). Realmente hasta ahora no hay datos que demuestren la conveniencia (en términos de costos-beneficios) de educar a los sujetos especiales en lugares separados de donde se educa el grueso de la población escolar. Si se va a educar a una persona en una clase especial se tiene que justificar que dicha medida sea benéfica para ella, basando ese juicio en evidencias de tipo positivo, no en datos negativos o por tradición como se ha venido haciendo hasta la fecha. La práctica de la separación escolar sugiere ver que el problema se encuentra en el individuo y no en las expectativas sociales que define el conjunto de la población. Por ello, la Educación Especial es considerada como un camino adecuado para enfrentar problemas como la falta de personal adecuado, material, mobiliario y equipo adicionales que se requeriría en un momento dado para las personas especiales en caso de integrarse y cuyos objetivos generales contemplan: por un lado, la habilitación y rehabilitación de aspectos físicos y/o conductuales más apremiantes de los sujetos, y por otro, en función del entrenamiento previo, prepararlos --

para un mejor desenvolvimiento dentro de su medio físico y social de una manera autosuficiente y adecuada con respecto a los lineamientos que marque el grupo social al -- que pertenezca. Sin embargo, esa preparación se realiza la mayor de las veces desde un lugar (centro de educación especial) a donde acuden sujetos con problemas similares o de otro tipo, cuyos repertorios conductuales son cualitativa o cuantitativamente diferentes de los de aquellos considerados como "normales", quienes al entrar en contacto con los primeros exhiben una actitud de rechazo o desaprobación, como una de las consecuencias de la separación física y social en que se han visto envueltos desde niveles tempranos de vida.

Es importante considerar lo anterior, ya que si bien no es sencillo que los sujetos especiales marchen académicamente al mismo ritmo que sus compañeros normales, ello no significa que su interacción se reduzca a esos aspectos, pues lo pueden hacer en otras cosas, como las actividades sociales y recreativas que involucren trabajos conjuntos o de equipo, ya que es en el seno de la convivencia social donde se exhiben una serie de comportamientos (normas, valores, experiencias, etc.) que forman parte del desarrollo integral del individuo y que a la vez pasan a formar parte de cada uno de los que conviven. De lo anterior se desprende la siguiente pregunta: ¿Porqué integrar

*Cognitiva*

a estudiantes con necesidades especiales a salones de clase regular y cuales serían los beneficios que obtendrían de ello?

La respuesta a la pregunta anterior es múltiple, a saber:

Porque el sujeto especial al interactuar con personas de repertorios más amplios, tendrían la oportunidad de --- aprender comportamientos específicos, o bien desarrollar - el repertorio con el que ya cuenta y que por las caracte-- rísticas de la población de una escuela de educación espe-- cial, sería, quizá, más difícil observar.

Porque las clases especiales introducen a los estu--- dantes en una atmósfera atípica o artificial en el cual, - por ejemplo, el tamaño de la clase es más pequeña y las - expectativas con respecto a ellos se ven con frecuencia - reducidas. Este de alguna manera hace que la reintegra-- ción a un ambiente más común se dificulte.

Porque habría más probabilidad de que el niño espe-- cial no fuese rechazado por sus compañeros normales si la integración se realiza a niveles educativos tempranos (por ejemplo el preescolar) ya que a éste nivel los niños se - encuentran menos prejuiciados por los valores que impone la sociedad en que vive, y si la actitud de los adultos, - entre los que se encuentran sus padres, familiares y maes- tros, fundamentalmente, como elementos de esa sociedad es positiva (de aceptación) entonces los pequeños aprenderán

a actuar de la misma manera.

Si bien es cierto que las escuelas de educación especial cuentan con programas atractivos e interesantes, - donde los aspectos académicos o motores son importantes y se aprenden independientemente de la presencia de niños normales, ¿Qué sucede entonces con aspectos de igual importancia como la socialización que involucra conductas de - cooperación, de lenguaje, etc.? ¿Se desarrollaría al mismo nivel en un centro de educación especial cómo el que - pudiera lograrse en uno regular? En caso de que se llevara a cabo la integración ¿Qué riesgos habría para los pequeños modelos normales?.

En función de lo anterior, los objetivos del presente trabajo son:

- 1) Investigar en niños con Síndrome de Down los efectos - que tienen su integración a un grupo de niños normales, - sobre repertorios de tipo social (verbalizaciones, risas, contacto físico positivo y cooperación) en situaciones de interacción grupal que involucren actividades (previamente estructuradas) de cooperación.
- 2) Observar los efectos que tienen sobre aspectos de tipo social (verbalizaciones, risas, contacto físico y cooperación) de los niños normales la incorporación de niños con Síndrome de Down a su grupo.

El objetivo 1 constituye el objetivo principal del estudio. Sin embargo dado que en el mismo participaron niños normales, el objetivo 2 se refiere a ellos, aunque no con el mismo nivel de importancia que el primero, por lo menos en éste trabajo.

Ahora bien, brevemente describiré el contenido de ésta Tesis:

En el Primer Capítulo se hablará sobre la integración de sujetos con necesidades especiales a centros educativos regulares, considerando y asumiendo en primer lugar, que la condición de las personas especiales es un problema -- más social que individual; asimismo se ofrecerán algunas definiciones de lo que es el retardo; también se presentarán algunos datos históricos sobre la forma en que se ha abordado, desde la Edad Media hasta nuestros días y la -- función social de los centros de rehabilitación. También dentro de éste Capítulo se hablará sobre los alcances y limitaciones de la integración, conforme el principio de normalización (principio que recalca la importancia, para las personas con necesidades especiales, de vivir en condiciones consideradas "normales" tanto como sea posible) y lo que se hace en México con respecto a dicha integración.

En el Segundo Capítulo se presentarán algunos estudios experimentales que, desde la perspectiva del análisis Conduc

tual Aplicado abordaron el problema de la integración. ---  
Perspectiva que sirvió de base para llevar a cabo el trabajo.

Finalmente, en el Tercer Capítulo, se hará una descripción pormenorizada del estudio: Método (sujetos, escenario, variables, tipo de diseño, sistema de registro y -graficación, confiabilidad y procedimiento) Resultados, -  
Discusión y Conclusiones.

C A P I T U L O     I

ALGUNAS REFLECCIONES SOBRE LA INTEGRACION DE SUJETOS CON -

NECESIDADES ESPECIALES A CENTROS EDUCATIVOS REGULARES

### El Retardo como Problema Social

El ser humano en proceso de desarrollo al entrar en contacto con el ambiente que le rodea no sólo lo hace con las cosas u objetos naturales que se encuentran a su alrededor, sino que también lo hace con un orden cultural y social históricamente determinado. En ese sentido, todo desarrollo individual va a estar precedido por un orden social específico, un orden que va a existir como producto de la actividad humana y no como si éste formara parte de la "naturaleza de las cosas" o fuera una derivación de -- las leyes que rigen la naturaleza, sino que tanto por su génesis como por su existencia en cualquier momento del tiempo, es un producto humano (Berger y Luckman, 1979).

Ahora bien, la influencia que tiene la sociedad en la configuración del comportamiento individual, implica que éste es producto de la interacción que establece un individuo con otros individuos que comparten no solo un ambiente físico sino un ambiente sociocultural que define pautas (normas) de comportamiento que lo canalizan en una dirección determinada en oposición a las muchas otras que teóricamente podrían darse, <sup>(García, 1983)</sup> es decir, hay una tipificación del comportamiento, una institucionalización. Decir que un sector de la vida humana se ha institucionalizado es decir que ha sido sometido al control social (Berger y Luckman, 1979). Así pues, la sociedad establece que --

las acciones del tipo X sean realizadas por los sujetos del tipo X. La institucionalidad del comportamiento que establece la sociedad en su conjunto se realiza a través de mecanismos diferentes: la escuela, la familia, los medios masivos de comunicación, etc., los cuales asumen el carácter de institución. Es importante mencionar que la función de control es inherente a su existencia misma, -- aún cuando existan previa o asiladamente mecanismos de -- sanción o ajuste establecidos específicamente para el sostén de una institución. Tomando en consideración lo anterior, cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional, aparece como desviación de la realidad y a la que se le ha llamado de múltiples formas: depravación moral, locura, deficiencia mental, ignorancia, etc. Bajo este contexto, las personas que no se ajustan o no pueden cumplir con los criterios establecidos por la sociedad son vistos de manera diferente y considerados como "diferentes"; aún cuando cada ser humano en sí mismo y -- con respecto a los demás es un ser exclusivo, único, diferente de cuantos han pasado y pasarán por este mundo. Por todo lo anterior podemos decir que la situación en la que se encuentran aquellos individuos etiquetados de una forma determinada (enfermos mentales, retardados, depravados, etc.) es una situación creada por la misma sociedad pues, como se ha visto, al tipificar el comportamiento -- los pone en desventaja y con ello el trato cambia y se --

vuelve diferenciado al de los demás. Por lo tanto, la --  
desviación es una condición social, una condición creada --  
por la misma sociedad (Berger y Luckman, 1973 y Bartel y  
Guskin, 2).

En la medida en que se establecen una serie de nor--  
mas, puede observarse cómo y en que proporción un indivi--  
duo se desvía de ellas. Al hacerlo, automáticamente se --  
traza una sutil línea divisoria entre aquellos individuos  
que por sus mismas características "excepcionales" se di--  
ferencian marcadamente de sus semejantes, cuyo comporta--  
miento no rebasa los límites "normales". La excepcionali--  
dad de una persona puede presentarse tanto en la infancia  
como en la edad adulta. Sin embargo, para los propósitos  
de éste trabajo, dicha condición se identifica con los ni--  
ños que por una razón u otra se ven etiquetados como ta--  
les, principalmente a través del proceso educativo. [Aho--  
ra bien, la sociedad en general y las instituciones como  
la familia, la escuela, etc., crean mecanismos para detec--  
tar a los individuos que se apartan de las normas con el  
fin de "rehabilitarlos", es decir, de proporcionarles los  
elementos con los cuales puedan desenvolverse dentro de --  
su medio físico y social de una manera autosuficiente y --  
adecuada con respecto a los lineamientos que marque el --  
grupo social al que pertenezca (considerando la especi--  
ficidad de cada caso).

Tradicionalmente, los niños que se desvían de la "norma de inteligencia" son llamados retardados o deficientes mentales; los niños que se desvían de la norma en características físicas son aquellas que poseen disfunciones neurológicas específicas o bien impedimentos sensoriales como la ceguera, ó la sordera. Dentro de éste grupo se incluyen los que tienen problemas de habla y lenguaje, problemas ortopédicos, los que padecen de otros daños a la salud como el asma, la espina bífida, así como los paráliticos cerebrales. Aquellos niños que se desvían de la norma de ajuste social y emocional son llamados desadaptados sociales o perturbados emocionales (Lowenbraun y Affleck, 1975 y Kauffman y Hallahan, 1978). Como puede observarse, la excepcionalidad puede presentarse en cualquiera de las esferas conductuales en que tradicionalmente se ha dividido el desarrollo humano: físico, social, intelectual, etc. Sin embargo, hablar de desarrollo humano implica a su vez hablar de secuencias de aprendizaje socialmente definidas. A la edad A el niño debe aprender X, y a la edad B debe aprender Y, y así sucesivamente. Así mismo, lo que todavía se define como niñez en una sociedad puede muy bien definirse como edad adulta en otra, y las implicaciones sociales de la misma pueden variar mucho de un lugar a otro por ejemplo, en términos de cualidades emocionales responsabilidad moral o capacidades intelectuales. En ese sentido, existe una gran variabilidad

histórico-social en la definición de las etapas de aprendizaje. Y esas variaciones en la definición social de la niñez y sus etapas, repercutirán evidentemente en las metas y objetivos de los programas escolares.

Definiendo al Retardo.

Una vez que se ha detectado a los niños, que por una razón u otra no se ven beneficiados por la instrucción regular (por medio de instrumentos específicos como las pruebas psicométricas, las pruebas de aprovechamiento, escalas de desarrollo, etc.) el siguiente paso sería el de colocarlos en clases, escuelas o instituciones especiales, como una forma de remediar el problema. Sin embargo, como se verá más adelante, la educación especial en lugares separados de donde se educa el grueso de la población escolar, constituye generalmente la única alternativa que se ofrece, sin que esto signifique que sea la mejor opción o el camino más adecuado. Además, las formas de abordar el problema no han sido siempre las mismas, ya que estas han variado de una época a otra y de un lugar a otro. Brevemente, se presentarán algunos datos sobre las formas de tratamiento que se han dado a los retardados a lo largo de la historia, aunque antes de hacerlo es necesario definir que se entiende por retardo (o excepcionalidad, ya -- que ésta implica siempre algún tipo de retardo en el desarrollo) y exponer algunas de las explicaciones (sin que -

esto signifique que sean las únicas) que se han ofrecido sobre las causas que lo determinan. [ Para Lowenbraun y -- Affleck (1975) el niño educacionalmente excepcional o retardado es aquel que se "desvía del niño normal con características físicas, mentales y/o sociales, de tal manera que se requiere una modificación de las prácticas escolares (comunes) o servicios de educación especial para desarrollar al máximo sus potencialidades" (p.2). Ribes ---- (1975) plantea que cuando se hable de retardo, debe considerarse que éste es producto de una serie de factores --- (biológicos, conductuales y sociales) tan estrechamente relacionados entre sí que resulta difícil precisar el peso relativo que cada uno tiene en la determinación del -- problema. De ahí la necesidad de ver al retardo como un problema de naturaleza funcional y de configuración múltiple y no como resultado exclusivo de uno u otro factor. ]

Ciertamente en algunos casos, el retardo puede ser -- causado principalmente por aspectos de tipo biológico (a-normalidades cromosómicas, defectos del metabolismo, enfermedades cerebrales, etc.) y secundariamente por factores medioambientales, ya que los factores orgánicos son -- tan solo una parte de la amplia variedad de determinantes que contribuyen a la existencia del retardo. Desde un -- punto de vista conductual (Ribes, 1975 y Bijou, citado en Yates, 1973) el retardo se explica como el resultado de:

a) una mínima proporción de reforzadores positivos dirigidos hacia comportamientos adecuados; b) una máxima entrega de reforzadores contingentes sobre conductas inadecuadas y c) por una presentación indiscriminada de estimulación aversiva. Sin embargo, tanto los factores biológicos como los medioambientales se manifiestan en referencia a situaciones sociales concretas. De éste modo, el ingreso reducido, la desnutrición, niveles educativos bajos y deficientes servicios de salud pública, entre otros, son factores considerados como el productos de una organización que determina el nivel de vida tan desigual entre las clases sociales de nuestra sociedad y que se relacionan con las causas del retardo (Ribes, 1977). Los índices de desnutrición, niveles socioeconómicos bajos, etc., no son sino la forma en la cual se expresan los determinantes sociales del modo de producción capitalista en el que vivimos, y no debe de caerse en el error de creer que en primera instancia es la ausencia de buena alimentación y de "estimulación cultural" lo que hace que se retarden gran número de sujetos, sino que éste último es consecuencia de lo primero (Velasco, 1979).

Resumiendo, puede considerarse al retardo como un -- problema social y en el que participan tanto factores biológicos como medioambientales en relación a condiciones socioeconómicas particulares de una sociedad específica.

### Datos Históricos sobre Formas de Tratamiento.

Una vez definido el retardo (por lo menos en la forma en que se ha esbozado aquí, pues considero que la "definición" misma del retardo es tema susceptible de una investigación amplia y sistemática, incluso el término con que se designa a las personas de características específicas, ya que la complejidad del fenómeno es de tal magnitud que para caracterizarlo se requeriría de revisar y -- analizar las definiciones enunciadas por autores de muy diferentes posiciones teóricas, a partir de las cuales -- pueda concluirse y construirse una definición realmente satisfactoria acerca del fenómeno) describiré brevemente algunas de las formas que las sociedades de épocas diferentes han adoptado para enfrentar al retardo. Dicha descripción que no pretende ser exhaustiva, conlleva el propósito de ubicar el tratamiento que se ofrece hoy a tales individuos con respecto al que se les brindaba en épocas anteriores y con ello enunciar las posibilidades de un -- trato diferente.

En la Edad Media, por ejemplo, se tenía la idea de -- que los retardados o los enfermos mentales estaban pose-- sionados por el diablo o por espíritus malignos. En consecuencia, el tratamiento consistía en quemarlos o some-- terlos a violentos exorcismos. Así pues, los retardados no fueron aceptados totalmente como humanos, fueron mal--

entendidos, maltratados y en muchos casos asesinados, como consecuencia de salvajes e inhumanos experimentos de laboratorio (Bartel y Guskin, 2 y Gearheart y Weishahn, 1980).

A medida que las condiciones histórico-sociales fueron cambiando, y a medida que el progreso de la ciencia - (en áreas como la Química, la Física, la Biología, la Historia) junto con sus aplicaciones sociales se fueron incrementando a la luz de una progresiva compliación de la organización social y de las relaciones de producción, la forma de concebir al retardo y su tratamiento subsecuente fueron cambiando en una dirección positiva, más humana y realista. Reformadores políticos, médicos y pedagogos -- (Howe, Itard, Pinel, etc.) comienzan a pugnar porque a dichos individuos se les dé un trato más humano, se les permita aprender una serie de habilidades con las cuales pudieran llegar a ser más independientes y hasta productivos (Kauffman y Hallahan, 1978). Bajo este contexto aparece la Educación Especial, aunque no de manera oficial, cuyos orígenes se remontan a la vieja Europa, alrededor del siglo XVIII, siendo médicos la mayoría de sus iniciadores (Itard, Pinel, Seguin, etc.). Uno de ellos, Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838) es con quién más se identifica, por así decirlo, el comienzo de una educación especial institucional. El trabajo de Itard con un retardado (conocido como el niño de Aveyron) que al parecer su -

condición se debía más a factores de tipo social (marginación cultural, abandono social) que de tipo biológico, -- constituye actualmente un clásico de la educación especial, tomándose en consideración la época (siglo XVIII) en que empezaron a desarrollarse formas de tratamiento para problemas que en épocas anteriores eran objeto de prácticas inhumanas.

En México, la primera iniciativa oficial, para brindar atención educativa a personas con necesidades especiales se remonta al año de 1867 en que Don Benito Juárez -- funda la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la de Ciegos. Posteriormente, en 1914 en Guanajuato se funda la primera escuela para deficientes mentales del país y en el período entre 1919 y 1927 se fundan en el Distrito Federal 2 escuelas de orientación para varones y mujeres -- (Cuadernos SEP, 1981). Desde entonces se han creado una serie de escuelas, institutos, clínicas, etc., que atienden (no en su totalidad) diferentes tipos de necesidades: sordos, ciegos, paralíticos cerebrales, deficientes mentales, etc.

#### Función de los Centros de Rehabilitación

Sin embargo, aún cuando las escuelas y clases especiales para aquellos que poseen deficits en la audición, visión, los retardados "mentales", los centros de rehabi-

litación y los hospitales para los que tienen problemas físicos, los hospitales psiquiátricos, etc., son el resultado de una serie de luchas en pro de esos individuos, -- constituyen las formas más comunes de segregación, de rechazo de esos individuos por la sociedad. La mayor parte de esos centros, podría decirse que justifican su existencia en función de sus objetivos de rehabilitación. A pesar de ello, no hay datos confiables que demuestren la -- conveniencia (en términos de costos-beneficios) de educar a las personas retardadas en lugares separados de donde se educa el común de la población escolar (Bartel y Guskin, 2). Si bien es cierto que en muchos casos (cuando se trata de serios desórdenes ortopédicos, retardo en el desarrollo profundo, etc.) es necesaria la atención especial en escenarios distintos de donde se recibe la instrucción normal, ello no significa que sea por siempre o se aplique en todos los casos (por ejemplo cuando se trata de sujetos con dificultades específicas en el aprendizaje de áreas académicas o de lenguaje, etc.). Esas instituciones además de plantearse objetivos específicos para -- sus miembros (objetivos encaminados a superar deficiencias prioritarias: un lenguaje y habla deficientes; una coordinación motora inadecuada que ocasiona problemas de equilibrio o desplazamiento independiente; dotarlos de -- las suficientes habilidades manuales para que puedan desempeñar un trabajo remunerado, etc.) cumplen con una fun

ción social acorde con el mecanismo total del sistema educativo (regular) que se conforma de acuerdo a los intereses y necesidades del sistema productivo en general. Así pues, las instituciones de educación especial se convierten en depósitos de los miembros de la sociedad cuyo contacto desea eliminar, siendo ese uno de los fines que persigue más que el de agruparlos por razones técnicas de -- acuerdo a sus características físicas o conductuales (Bartel y Guskin, 197 ).

#### Práctica de la Separación Escolar e Integración.

La educación de los individuos en lugares separados constituye la forma en que la sociedad actual pretende remediar el problema. La conveniencia y la tradición generalmente son las causas por las cuales la práctica de la separación escolar se ejerce, en vez de hacerlo sobre un análisis más objetivo y real de las necesidades de los niños que demuestren confiablemente la pertinencia de ubicarlo en tal o cual lugar. No es suficiente con decir -- que ese niño es un retardado mental u otra categoría diagnóstica para separarlo de sus compañeros normales. Las decisiones para retirar a los estudiantes del salón de -- clases regular deben estar basadas como ya se dijo arriba, más que sobre la tradición o la conveniencia, sobre las necesidades reales del estudiante (Blankenship y Lilly, - 1981 y Bartel y Guskin, 2).

La práctica de la separación escolar de aquellos individuos que no se benefician académicamente al mismo ritmo que sus compañeros normales se realiza ya sea en los niveles preescolares o primario del sistema educativo regular. De acuerdo con esto, la educación especial modifica los servicios educativos principalmente en 3 formas: - a) Modificando las metas educativas; b) Modificando los métodos educativos y materiales de trabajo y c) Modificando el ambiente físico de la educación. Brevemente describiré cada uno de estos aspectos.

En el primer punto (Modificación de las metas educativas) los objetivos de la educación regular persiguen entre otras cosas, que sus miembros adquieran habilidades funcionales acordes a su desenvolvimiento post-escolar, que trabajen y participen de alguna manera en la dinámica social. La competencia educativa es algo que se manifiesta inevitablemente al interior de la educación y que surge como un subproducto derivado del énfasis puesto en el aprovechamiento intelectual, aún dentro del nivel preescolar. [Para algunos niños retardados éstas metas son inapropiadas e imprácticas debido a las mismas limitaciones físicas y conductuales que presentan. para ellos tal vez las metas educativas terminales podrían ser la habilidad para vestirse y bañarse solos, la habilidad para responder y detectar adecuadamente señales de peligro, o la habilidad para ir al excusado sin ayuda.]

En el segundo aspecto, cuando se modifican los métodos educativos y materiales, algunos de éstos niños pueden aprender aproximadamente las mismas cosas que los niños normales, pero deben usar materiales diferentes, aparatos o modalidades sensoriales distintas, para que por medio de ellas sus deficiencias se vean disminuidas (en el caso de ciegos, sordos, e individuos con problemas motores muy marcados).

En el tercer punto (Modificación del ambiente físico) la educación especial no está limitada a una situación física particular o "clase especial", sino que ésta puede ocurrir en cualquier medio ambiente físico, incluyendo el aula regular. Las características primarias de la educación especial en cualquier situación debían ser que ésta hiciera énfasis sobre las necesidades y habilidades del niño como ser individual, más que sobre las etiquetas o categorías diagnósticas derivadas de formas de evaluación tradicionales (Blankenship y Lilly, 1981).

Considerando los 3 aspectos anteriores, la modificación de los servicios educativos para los niños con necesidades especiales no implica que la educación de los mismos se tenga que hacer en lugares separados de donde se recibe la instrucción regular ya que, como se dijo antes, no hay datos suficientes que demuestren la conve-

niencia de continuar con esa práctica. A ello hay que añadir que cuando las situaciones educacionales para un niño retardado no son aproximadas a las de los niños normales, las deficiencias conductuales de los primeros pueden, en ocasiones, mantenerse en vez de superarse puesto que - su estancia en un lugar atípico donde los programas son - diferentes; donde los alumnos que se encuentran ahí com-- parten características similares a las de él, en cuanto a su nivel de retardo, son factores que de alguna manera no favorecen su aprovechamiento académico o social (Bartel y Guskin, 2 y Kaffman y Hallahan, 1978). Así pues, es difícil concebir que un niño funcione adecuadamente en un medio ambiente (escolar) que es diferente al que estuvo durante su período de adiestramiento, pues la misma segregación escolar de la cual ha sido víctima le ha restado oportunidades de interactuar (y en función de esa interacción aprender) con sujetos cuyos repertorios conductuales difieren cualitativa o/y cuantitativamente de los de él --- (Lowenbraun y Affleck 1975 y Mc Gee, 1975).

Blankenship y Lilly (1981) afirman también que las - clases especiales introducen a los estudiantes dentro de una atmósfera artificial en la cual, por ejemplo, el tamaño de las clases es más pequeño y las expectativas en relación a los alumnos se ven con frecuencia reducidas. - Esto hace que la reintegración a un ambiente más común se

dificulte. Los mismos autores afirman que las clases especiales privan a los estudiantes normales de oportunidades para interactuar con personas con menos habilidades que ellos. Esto permite que surjan prejuicios y actitudes de rechazo, debido a una falta de contacto, más que a la condición especial o grado de retardo de los sujetos.

Como puede verse, los argumentos arriba expuestos van en contra de educar a los niños en lugares separados y -- que a la vez se convierten en justificaciones lo suficientemente válidas para considerar que los niños con necesidades especiales sean educados en salones de clase regulares, pues hasta la fecha, tampoco hay suficientes evidencias que se opongan convincentemente a tal práctica.

La integración de sujetos especiales a salones de -- clase regulares es tan solo uno de los múltiples aspectos que se requieren para considerar que un individuo que se aparta de las normas establecidas ha sido aceptado por -- la sociedad en la que se desenvuelve.

Integración Conforme al Principio de Normalización.

La Integración tiene una connotación más específicamente educacional, ya que tendrá lugar con la formación sistemática de las personas especiales y que constituye -- una vía de normalización. No obstante la "Normalización"

de esos individuos implica algo más que la mera incorporación física a escenarios (por ejemplo, la escuela) que tradicionalmente le son vedados.

Brevemente se discutirá a que se refiere la "Normalización". Para Kauffman y Hallahan (1978) se refiere a que todo niño especial debía de tener una educación y vivir dentro de un ambiente tan cercano al normal como sea posible. Sin importar el tipo o nivel de retardo, la normalización plantea que los chicos excepcionales debían de ser integrados tanto como sea posible a la sociedad de la cual son producto. Smith y Neisworth (1975) también dicen que la integración (física y social) constituye el factor más importante para incrementar la probabilidad de una completa normalización. Aseguran que la integración solo habrá ocurrido cuando: a) El individuo excepcional viva con su familia dentro de la comunidad; b) Cuando tenga acceso a los privilegios y servicios que están disponibles para los demás; c) Cuando tenga el respeto de la ciudadanía y d) Cuando sea aceptado sin condiciones por las personas que viven en su misma cultura. Para que esto ocurra, la integración física es necesaria, más no suficiente. Por su parte Mc Gee (1975) al hablar sobre la normalización, dice que ésta significa la integración y desarrollo total de las personas dentro de un ambiente que sea mínimamente limitativo. Para él, la normalización no dice que todas las personas sean iguales o que tienen que ser las mismas. Más bien dice que toda la gente de -

una cultura dada debe de tener la oportunidad de vivir, - trabajar y recrearse como cualquier otra persona sin tener que ser molestado o estigmatizado por sus diferencias individuales.

La concepción que cada uno de los autores arriba mencionados tiene acerca de la Normalización coincide en un punto muy importante: en que los niños especiales deberían de vivir y desarrollarse dentro de un ambiente físico y social tan común como sea posible o en un ambiente Mínimamente Limitativo (como se le ha llamado en E.E.U.U. al movimiento de integrar a los niños medianamente retardados al salón de clases regular, hasta la desinstitucionalización, es decir, mantener a los individuos que se hallan en las instituciones, dentro del propio hogar y la comunidad a la que pertenecen). Más adelante se hablará de las implicaciones que tiene para la educación especial el concepto de Ambiente Mínimamente Limitativo. Por el momento me gustaría hacer algunos comentarios acerca de la "Normalización". En primer lugar, considero que la Normalización, conforme a los autores ya citados (Mc Gee, Kauffman y Hallahan, Smith y Neisworth) no puede ser juzgada solamente por la mera disponibilidad y uso de los servicios que la comunidad ofrece a sus miembros (sean retardados o no). Considero que debe ser juzgada más bien por el grado de aceptación social de estos individuos por parte de

la sociedad a la que pertenecen. Esto implica por un lado, que debe asumirse la responsabilidad de las personas retardadas (proporcionando educación, tratamientos adecuados a sus características, seguridad, salud, recreación, etc.) por todos los interesados en el problema: familia, escuela y el estado (proporcionando recursos materiales y humanos, promulgando leyes que apoyen y refuerzen la integración social de los sujetos a la comunidad, etc.). Por otro lado, debemos "colocar" el problema sobre nosotros mismos, y no sobre ellos, es decir colocarlo sobre nuestros valores, creencias y costumbres (producto de nuestro desarrollo dentro de un orden económico, político y social específico) que de alguna manera influyen sobre la actitud (ya sea de rechazo o de aprobación) que asumimos frente a las personas retardadas. En ese sentido, los valores con que se juzga a una persona retardada no son más que el reflejo de los valores que una sociedad determinada ha establecido entre sus miembros y sobre los cuales fundamenta su dinámica cotidiana. En conclusión, pienso que se requeriría de un cambio tanto a nivel social como individual para hablar de una verdadera aceptación social de los retardados.

En líneas anteriores se hablaba de que los niños especiales deberían de vivir y desarrollarse dentro de un ambiente físico y social tan común como sea posible, o sea

mínimamente limitativo (principio de Normalización), esto implica que las decisiones que se hagan para colocar a un niño en tal o cual lugar deben de hacerse sobre una base individual, esto es, basarse como ya se dijo antes, sobre las necesidades únicas del individuo en vez de hacerlo sobre las etiquetas o categorías diagnósticas, derivadas de formas de evaluación tradicionales (pruebas psicométricas, pruebas de aprovechamiento, etc.). Asimismo implica que las decisiones que se hagan con respecto a mantener a un estudiante en un centro especial, o retirarlo de un salón de clases normal, deben demostrar que las necesidades educacionales de ese estudiante no pueden ser satisfechas en un escenario más integrado. Por consiguiente, cualquier decisión que se tome tiene que fundamentarse en una evaluación confiable y objetiva (Blankenship y Lilly, 1981).

Por ejemplo, en los E.E.U.U. los servicios educativos que se ofrecen para los niños excepcionales, conforme al principio de educarlos en un ambiente limitativo son múltiples y variados, pues estos van desde la integración de los sujetos en el salón de clases normal -- por todo el día escolar, viéndose apoyado el maestro en--cargado del grupo por personal de educación especial para sugerencias específicas o procedimientos que puedan ser -- exitosos o útiles, hasta la instrucción en residencias para los niños severa y profundamente impedidos, quienes --

por sus mismas características deben recibir cuidados de tiempo completo, pasando por sistemas en los cuales los niños permanecen en las clases regulares todo el día, pero ciertas partes de su instrucción son proporcionadas en un salón anexo al edificio escolar. Tan pronto como la lección ha terminado, el niño regresa al salón de clases normal (Lowenbraun y Affleck, 1975; Gearheart y Weishahn, 1980 y Kauffman y Hallahan, 1978).

Como puede verse, la educación de los niños en lugares de éste tipo como una alternativa a la educación especial tradicional, es posible que se lleve a cabo en un país como los Estados Unidos, pues tan solo basta considerar el alto grado de industrialización que ha alcanzado, de derivándose de ello una economía muy poderosa que le permite financiar proyectos de esa naturaleza. Sin embargo, aún cuando las alternativas a la educación especial se ven apoyadas por las legislaciones federales, y aún cuando las predicciones que se hacen a favor de integrar a los sujetos especiales a centros educativos regulares son alentadoras, no existen las suficientes pruebas para demostrar la conveniencia (en términos de costos-beneficios) de llevar a cabo ese tipo de programas.

#### Programas de Integración en México.

En México también se cuenta con programas de "inte-

gración" a nivel preescolar y primario. En el primer nivel, los programas educacionales de integración se realizan por iniciativa privada de algunas instituciones preescolares sin recibir apoyo oficial de las autoridades respectivas (Secretaría de Educación Pública-SEP o la Dirección General de Educación Especial-DGEE) en relación a aspectos económicos, técnicos (asesoría y capacitación de personal) y de programas educacionales (De Anda, 1980). En algunos centros preescolares normales se han integrado (físicamente) niños con Síndrome de Down con edades comprendidas entre los 4 y 9 años de edad que pasan la mayor parte del día dentro del salón de clases, remitiéndolos con una maestra o maestro de educación especial en horas específicas para la reafirmación de aquellas habilidades en las cuales el niño no marche al mismo ritmo que sus compañeros, según el reporte de la maestra encargada del grupo (De Anda, 1980). A nivel primaria, la DGEE coordina lo que ha denominado Grupos Integrados desde 1971, el cual se dirige hacia aquellos niños que han fracasado en primer grado en la adquisición de los procesos de lecto-escritura y/o cálculo, por dificultades o problemas en el desarrollo de los procesos básicos del aprendizaje (DGEE, 1980). La función principal que persigue los grupos integrados es hacer que un problema de aprendizaje en habilidades específicas (lecto-escritura, matemáticas) no se transforme en fracaso escolar. La selección de alumnos -

para conformar al grupo integrado se hace por medio de -- una prueba psicopedagógica que "detecta" los problemas de aprendizaje. De acuerdo a los resultados, se selecciona a los candidatos, se forma el grupo y se asigna un maes--tro especialista que se encarga de instruirlos en las ---areas problema, con el fin de incorporarlos al sistema regular de la instrucción primaria, en un período que va de los 6 a los 18 meses. Dicha instrucción se realiza en el mismo edificio escolar, aunque en una aula asignada específicamente para tales niños.

Resulta obvio que los esfuerzos realizados en México en el area de integración de niños con necesidades especiales y normales en ambientes educativos mínimamente limitativos, son muy incipientes, tanto a nivel preescolar como primario, ya que en el primero los esfuerzos son muy limitados y realizados en instituciones privadas que cuentan con recursos económicos suficientes. Los resultados en algunos aspectos son alentadores pero en otros no, ya que por ejemplo, los niños avanzarán en habilidades motoras finas o preacadémicas, pero en lo que se refiere a la socialización y/o al lenguaje, estos no se desarrollarían adecuadamente, ya que la simple incorporación física de alguien con necesidades especiales junto a niños "normales", no garantiza una integración espontánea entre ambos, como ocurre entre niños normales en actividades de grupo

o de juego y que sin la participación del maestro en la situación de integración, el niño normal se aísla y se -- aparta de sus compañeros retardados cuando tiene la oportunidad de interactuar con otro(s) igual(es) que él (Gardner, 1975 y De Anda, 1980).

A nivel primaria, los programas de integración se -- han limitado a aquellos sujetos etiquetados como con "problemas o dificultades en el aprendizaje" que por una razón u otra no han adquirido las habilidades suficientes en cuestiones tan específicas como la lecto-escritura o las matemáticas en el primero o segundo grado escolar. La respuesta que el sistema educativo brinda a estos niños es la de separarlos y colocarlos en un ambiente educacional distinto al del que fué rechazado, como una forma de "remediar" el problema. Aunque se vislumbre la posibilidad de incorporarlos al salón de clases regular en un plazo -- que va de los 6 a los 18 meses.

Dentro del sistema educativo, aún dentro del nivel -- preescolar se enfatiza mucho el aprovechamiento intelectual. La competencia educativa que se desarrolla entre -- los educandos dentro del salón de clases (como un subproducto derivado del énfasis puesto en el aprovechamiento -- intelectual) refleja de alguna manera la dinámica interna de una sociedad en la que se encuentran inmersas dichas --

instituciones, incluyendo a la familia, por ejemplo, y cuyos intereses se encuentran articulados y coordinados por los intereses de la sociedad en general (Morales-Gómez, 1975).

El desarrollo del lenguaje, desarrollo motor, habilidades cognitivo-preacadémicas además de las de autocuidado son importantes. El aprendizaje de dichas habilidades puede y de hecho ocurre en muchas escuelas especiales, precisamente por el mismo énfasis puesto en ellas, acorde con los propósitos generales de la institución. Sin embargo, la socialización, que involucra conductas como la cooperación, lenguaje, la expresión positiva de afecto, la risa, etc., posiblemente podría desarrollarse de manera distinta en un lugar más normal que en un ambiente segregado -- (la escuela de educación especial), pues el chico excepcional al interactuar con niños de repertorios conductuales más amplios, tendría la oportunidad de aprender o --- afirmar comportamientos útiles para su desarrollo y que por las características de una población exclusivamente especial sería más difícil observar. Además, como ya se dijo antes, la interacción entre chicos excepcionales y normales impediría de alguna manera que los prejuicios y las actitudes de rechazo hacia los primeros (tan comunes de observar cuando se da algún tipo de relación entre --- ellos) no existieran o cuando menos fueran mínimas.

C A P I T U L O    I I

REVISION DE TRABAJOS EXPERIMENTALES

---

La literatura existente sobre trabajos de integración en su mayoría son teóricos, encontrándose pocas evidencias experimentales, cuyos resultados se vengán a sumar y apoyen los argumentos planteados a favor de la integración y en contra de la segregación, citados ya en el capítulo anterior. Por ejemplo, Russo et al (1975) realizaron un estudio con el fin de integrar a una niña de 5 años diagnosticada como "autista" a un centro preescolar normal. Las autoridades oficiales decidieron excluirla del plantel debido a la frecuente presentación de conductas estereotipadas y manerismos, cómo la manipulación excesiva de sus dedos enfrente de sus ojos, manipulaciones rítmicas de los objetos que ella llevaba, aislamiento y una ausencia de lenguaje (expresivo). En función de lo anterior, las conductas "blanco" que se seleccionaron para su modificación fueron: Conducta Social -- (interacción con otras personas): Autoestimulación (cualquier movimiento estereotipado) y Respuestas Verbales a ordenes (definida como cualquier respuesta verbal apropiada en base a un estímulo verbal apropiado presentado por el maestro o terapeuta). Se utilizó una Línea Base Múltiple a Través de Conductas, en donde el primer aspecto tratado fué la conducta social, donde el terapeuta entregaba una ficha (previo entrenamiento en fichas) junto con una alabanza verbal a la niña por cada ocurrencia de ella (decir "hola" a otro niño, compartir dulces, prestar

o pedir prestado un juguete a otro niño, etc.) durante la sesión. Al final del registro, las fichas ganadas eran cambiadas por objetos comestibles. Después de 10 semanas de tratamiento en conducta social, se inició el de la autoestimulación. Este consistía en retirar las fichas previamente ganadas más una fuerte reprimida verbal "NO" ante cada ocurrencia de conducta autoestimuladora. Al llegar a la sesión 13 del programa se empezó con el tratamiento de las respuestas verbales. El terapeuta daba a la niña una ficha cada vez que ésta respondía a una pregunta que requería una respuesta verbal. Fué necesario utilizar la instigación verbal para lograr la emisión de las respuestas requeridas. El terapeuta encargado de aplicar las contingencias le dió a la maestra encargada del grupo un entrenamiento en modificación de conducta. Los resultados mostraron una reducción de las conductas autoestimuladoras, así como un incremento en conductas sociales y verbales logradas por la niña conforme al manejo dado por el terapeuta así como del mantenimiento de las mismas cuando la maestra era quién aplicaba las contingencias. Todos estos cambios hicieron que las autoridades educativas permitieran a la niña quedarse en la escuela. Los resultados sugieren que el adiestramiento de la maestra en técnicas conductuales y pedagógicas son elementos importantes dentro del proceso de integración. Los autores también mencionan que la colocación de sujetos "especia-



les" en salones de clase normales es una buena oportunidad para proporcionar modelos apropiados de comportamiento que no sería muy frecuente encontrar en un centro de educación especial. Sin embargo, no dicen hasta que punto el proceso de imitación se va a dar en los chicos especiales y cual sería el efecto de esa integración en los pequeños modelos normales. Dan por supuesto que la imitación de conductas ocurrirá de manera natural con la sola integración física del sujeto al ambiente escolar.

Gardner (1970) llevó a cabo un estudio en la Universidad de Kansas, cuyo objetivo fué el de incrementar la tasa de interacción social entre niños normales y un niño especial en actividades de juego libre, pasando de un juego solitario a paralelo y de éste a cooperativo. Después de un período de 18 días de Línea base en el cual se obtuvieron datos sobre la interacción de los pequeños normales y su compañero especial, se inició la primera de 2 manipulaciones experimentales. Esta consistió en sesiones de "Tutoría especial" para 2 de los modelos normales. Su compañero especial y un experimentador, exclusivamente sin reforzar la cooperación del resto de niños. Dicha tutoría especial consistió en el manejo (por parte del experimentador) de 4 formas de fomentar la conducta social: Verbalización en el salón de clases (instigación entusiasta del maestro, p.e. "ya verán que divertido es jugar juntos")

Reforzamiento. Manipulación de Materiales (utilización de Materiales que facilitarán la presentación de la cooperación; rompecabezas, arena, etc.) Modelamiento (exhibición de conductas apropiadas, por ejemplo, mostrar alta tasa de interacción cooperativa, ayuda y agrado al trabajar con niños - especiales). Después de 13 sesiones se introdujo una segunda intervención experimental, la cual consistió en reforzar el juego cooperativo del resto de niños del grupo aparte del - de los 2 primeros, también durante 13 días. La fase final - consistió en regresar a condiciones de Línea Base, es decir que el maestro volviera a "actuar" de la misma manera que - al principio del programa, ésta fase duró 11 sesiones. Los resultados de ésta investigación mostraron que los niños -- que recibieron "adiestramiento especial" incrementaron su - tasa de juego cooperativo y paralelo con los niños retardados. Los niños que no recibieron tal adiestramiento mostraron pocos cambios en sus tasas de juego con sus compañeros retardados. A partir de los resultados mencionados arriba, - se hipotetiza que el adiestramiento especial en juego social es efectivo para incrementar la tasa de interacción social y niveles de juego en salones de clase preescolares inte-- grados. También se observó que el reforzamiento de una conducta blanco, en éste caso de cooperación, se incrementa, - se fortalece y se generaliza a otros escenarios diferentes.

Desafortunadamente, el estudio anterior no mencio-

na las edades de los niños especiales y el número de ellos dentro del grupo total y tampoco la naturaleza y/o grado de diferencia. Tampoco se especifica claramente si otro tipo de interacción fué observada (p.e. el lenguaje, el contacto físico, etc.) y que de alguna manera pudiera beneficiarse del proceso de interacción, en el caso de los niños especiales. Sin embargo, la imitación como mecanismo conductual básico para el aprendizaje de conductas verbales y no verbales durante los años tempranos (Baer, et al 1967) no se da una sola dirección, es decir, que el retardado imite al normal y nada más sino que es recíproca, ya que el normal también imitará determinadas conductas de sus compañeros retardados, inclusive inadecuadas (éste es el temor principal -- que tienen los padres de niños normales al saber que sus hijos van a estar en contacto con "anormales"). La imitación de comportamientos inadecuados no debería de ser motivo de preocupación, puesto que si no se les presta atención al -- momento de su presentación, éstas tenderán a desaparecer sin mayores problemas (Gardner, 1975). Empíricamente los efectos de tales programas sobre los pequeños normales no se ha investigado y solamente se ofrecen los reportes subjetivos de los maestros y padres los cuales tienden a ser positivos, indicando que los niños normales en programas integrados, - muestran un decremento en conductas prejuiciosas (rechazo) y un incremento en la paciencia y tolerancia de diferencias.

Csapo (1972) realizó un trabajo en un salón de clases normal donde varios (no se menciona el número) niños perturbados emocionalmente fueron sentados junto a sus compañeros normales. Se les dijo a los niños perturbados que imitaran conductas de sus compañeros, definidas como apropiadas, y que después se les premiaría por hacerlo. Se observó que los modelos (normales) ayudaron a extinguir varias conductas inapropiadas de los observadores (niños perturbados). Este autor tampoco menciona las características específicas de -- los niños que participaron en el estudio, cuantos de ellos fueron y tampoco menciona el tipo de conductas que fueron modificadas por la imitación.

Es evidente que la bibliografía revisada es muy escasa, ello obedece básicamente a que el problema de la integración de niños especiales al salón de clases regular se ha abordado limitadamente desde una perspectiva conductual, --- perspectiva que sirvió de base para llevar a cabo el presente trabajo. Existen muchos estudios que se han hecho con respecto a la integración, sin embargo, la forma de llevarlos a cabo, su metodología empleada, no correspondían con las expectativas que se tenían con respecto al modo en que podía - abordarse el problema. De ahí el número limitado de trabajos (experimentales) revisados.

CAPITULO III

DESCRIPCION DEL ESTUDIO

## M E T O D O

Sujetos : Grupo 1. Cuatro niños normales (3 niñas y un niño de edades comprendidas entre los 3 y 5 años, sin experiencia preescolar previa; cuentan con los repertorios conductuales básicos (atención, imitación seguimiento de instrucciones) lenguaje expresivo y receptivo acorde a sus edades y sin problemas de conducta (agresión física o verbal, berrinches, aislamiento, hiperactividad).

Grupo 2. Tres niños afectados por el Síndrome de Down (2 niños y una niña) con edades comprendidas entre los 6 y 8 años, cuentan con los repertorios básico, habilidades preacadémicas mínimas (conceptos de color, tamaño, forma, iluminado, recortado, etc.) lenguaje expresivo limitado (articulación aproximada de palabras), lenguaje receptivo menos limitado que el expresivo (siguen instrucciones o señalan en láminas los objetos o situaciones que no pueden nombrar verbalmente) y sin problemas que impidan su desplazamiento locomotor independiente.

Los niños con Síndrome de Down asistían diariamente a un centro de educación especial denominado Comunidad Down,

A.C. de la Ciudad de México y forman parte de un grupo de 10 alumnos en total. Por otra parte, los niños normales fueron referidos e incorporados al centro mediante familiares del personal que labora en la institución (por el plazo que duró este estudio) y no habían estado en contacto con personas especiales (de acuerdo a la versión de los familiares).

Con base al tipo de evaluación socioeconómica -- que se practicaba en la institución a la que asistían -- los niños con Síndrome de Down se observó que de los 3, 2 de ellos provenían de familias de recursos económicos elevados y el otro niño al igual que los 4 niños normales provenían de familias de bajos ingresos.

Es importante mencionar que antes de iniciado el estudio, ambos grupos trabajaron independientemente -- con sus respectivas maestras (en salones separados) y en aquellas actividades programadas en base a una evaluación previa en las áreas de desarrollo infantil: Coordinación motora gruesa y fina, Cognitiva, Lenguaje (expresivo y receptivo) Social-Autocuidado, procurando de ésta manera que ambos grupos contaran con -- sus propios objetivos y programas de trabajo.

#### Escenario ←

El estudio se condujo en las instalaciones del -- centro de educación especial antes mencionado, especí

ficamente en: a) Dos salones de clases, uno para cada grupo de niños (Down y normales) cuya longitud aproximada es de 5 x 4 metros; cada uno de los salones constaba de mesas y sillas pequeñas, dos estantes para colocar material de trabajo: pijas, cuentas de plástico, láminas, etc. b) un patio-jardín de aproximadamente 11 x 8 mts. con columpios, resbaladillas y un "arenero" (recipiente redondo de plástico, sujeto al piso, cuyo diámetro es de 2.5 mts x 60 cms. de altura, en cuyo interior se encontraba arena esparcida).

Los niños Down asistían diariamente al centro de 9:00 a 13:00 p.m., llevando una rutina de trabajo diario compuesta de actividades no académicas (p.e. juego libre), preacadémicas (habilidades motoras finas cognitivas, de lenguaje), motora gruesa, musicales y un período de lunch. Además cada niño recibía dos veces por semana terapia de lenguaje, dada por una especialista y con duración de media hora cada clase.

### Materiales

Hojas de Registro, lápices, relojes y/o cronómetros. Material de trabajo para el desarrollo de las actividades: cartulinas, crayones, rompecabezas (de más de 10 piezas)- de piezas grandes, cubos de madera y plástico huecos y de diferentes tamaños.

## DEFINICION DE VARIABLES

Variable Independiente (VI). Los niños normales.

Variables Dependientes (VD)

Cooperación (CO). Definida como el mover, tocar o manipular sucesivamente o simultáneamente materiales - de trabajo diversos (como bloques de madera, rompecabezas, etc.) entre más de un solo sujeto, incluyendo acciones de pasarse unos a otros las cosas. Además de colocar las manos directamente sobre un material, juguete u otro aparato movable que está siendo tocado o manipulado por otro niño.

Verbalización (V) Toda palabra o frase articulada, o aproximada a una articulación emitida por un sujeto en presencia de las personas (niños y/o adultos) que participan en una misma actividad, o dirigida hacia alguna de ellas en particular. Los gritos no articulados caen fuera de ésta categoría.

Risa (R) Conducta referida a reír en presencia de otras personas (niños y adultos) audible a una distancia de 2 metros.

Contacto Físico Positivo (CF) Todos los movimientos emitidos que causan que la cabeza, manos o cara de un niño entre en contacto directo, sin violencias, con el cuerpo de otro niño o adulto (tocarle la cabeza, el hombro, abrazarlo, besarlo, tomarle la mano,-

etc.) ya sea que el sujeto los inicie o responda al contacto físico positivo iniciado por otro niño.

Las conductas definidas arriba, fueron seleccionadas de un trabajo previo realizado en la institución donde tomaron parte también niños con Síndrome de Down y normales (diferentes a las que participaron en el trabajo) en situaciones y actividades libres de todo arreglo específico, más que el del utilizado en las actividades rutinarias de la escuela. De entre una serie de conductas exhibidas -- por los niños, se observó que las 4 categorías descritas antes sobresalían de las demás en términos cuantitativos, por lo cual se decidió someterlas a un trabajo más sistemático dentro del proceso de integración.

#### DISEÑO

Se utilizó un diseño de Línea Base Múltiple a través de Sujetos (Castro, 1977 y Hersen y Barlow, 1977) compuesto de 2 períodos principales, a saber: 1) un período de evaluación inicial y 2) Un período de intervención (integración). El diseño básicamente consistió en obtener líneas base (de las conductas antes descritas) de los 3 niños con Síndrome de Down y en aplicar sucesivamente la misma variable independiente a cada uno de los sujetos. Esto implicó que mientras a uno de ellos se le aplicó la VI, las líneas base del resto se incrementaron longitudi-

nalmente, hasta que todos fueron sometidos al período de -  
intervención.

También para los niños normales se llevó a cabo una  
evaluación de las conductas ya mencionadas, antes y duran  
te la integración de cada uno de los sujetos del grupo 1  
(Down).

#### SISTEMA DE REGISTRO Y GRAFICACION

Se llevaron a cabo registros de las conductas de in-  
terés (CO, V, CF y R) con ambos tipos de chicos antes y -  
durante la integración en sesiones de 20 minutos, bajo ac  
tividades sociales previamente estructuradas (ver hoja de  
lista de actividades que se muestra en el apéndice B). A-  
demás se empezó a registrar a los niños después de 5 minu  
tos en que estos comenzaron a trabajar.

Se utilizó un registro de Muestreo Temporal (el cual  
nos permite registrar a varios sujetos con varias catego-  
rias simultáneamente en cada sesión) en el que cada mues-  
tra tuvo una duración de 20 seg., de tal manera que un mi  
nuto quedó fraccionado en 3 períodos de 20 seg., cada uno.  
Cada muestra de tiempo estaba representada por 4 celdi---  
llas, cada una de las cuales contenía abreviadas las 4 ca  
tegorías conductuales de interés. A cada uno de los ni-  
ños correspondió un período de 20 seg. (de acuerdo a una\_

secuencia preestablecida), en el que se tachó la inicial de la conducta emitida durante ese período. Nunca se anotó más de una ocurrencia por cada categoría conductual en cada muestra de tiempo. Así pues se tuvieron 60 muestras temporales a lo largo de 20 minutos en cada sesión (ver un modelo de hoja de registro en el apéndice A).

También se hicieron registros anecdóticos en otras situaciones y actividades con los 2 grupos de niños antes y durante la integración, "rastreándose" de ésta manera su comportamiento infantil, con el fin de no limitar los resultados a los datos obtenidos por el tipo de registro utilizado y con el fin de detectar comportamientos sobresalientes del proceso integratorio.

Los resultados se graficaron en porcentajes de intervalos o muestras temporales en que se presentó la conducta, es decir, dependiendo del número total de intervalos o muestras temporales en que se registró a uno de los sujetos, se estimó en que porcentaje del total de intervalos se presentó una conducta determinada. El mismo proceso se llevó a cabo para todas las categorías conductuales y en todos los sujetos.

#### Confiabilidad

Hubo 2 registradores para checar la confiabilidad de

los datos. Se consideraba que había un acuerdo cuando -- (entre ellos) tenían registradas las mismas conductas en el mismo período de 20 seg. con cada sujeto. El criterio de confiabilidad no fué menor del 80%. Los porcentajes - por sesión que se encontraron por debajo de ese criterio no fueron tomados en cuenta para el análisis de los datos.

La fórmula con que se obtuvo la confiabilidad fué:

$$\frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100 =$$

#### P R O C E D I M I E N T O

Período Preexperimental. Dicho período incluyó 2 aspectos:

1.- Antes de llevarse a cabo el registro formal de los - datos, los registradores se familiarizaron y entrenaron - en el manejo específico del registro, directamente bajo - las actividades y situaciones en las que posteriormente - obtuvieron sus datos. Antes del registro formal debían ob - tener una confiabilidad no menor del 80% durante 2 días - consecutivos.

2.- A las maestras se les dió instrucciones específicas - de como llevar a cabo la secuencia instruccional (que se describe en el Apéndice C), para el manejo de los niños. Para ello, se les dió una copia escrita de dicha secuen - cia, así como también de las conductas de interés y su - definición, con el fin de aclarar dudas con los experi--

mentadores. Aclaradas las dudas, llevaron a cabo el trabajo con los niños y en las actividades planeadas bajo la supervisión de los experimentadores, quienes les daban retroalimentación por su ejecución, es decir, corrigiendo los aspectos más débiles y reforzando (alabándola) constantemente su buen desempeño. También los experimentadores modelaron la forma en que deseablemente debían de actuar las maestras, para que observaran y en función de su observación corrigieran las fallas que pudieran tener durante el desarrollo de las actividades. Después de cada sesión se les dió información acerca de como fué su conducta durante el registro (mostrándole los datos graficados). En cada uno de los salones de las maestras se pegó semanalmente una hoja donde se describían las actividades a desarrollar en esa semana y la hora aproximada en que tendrían lugar. La duración de éste período preexperimental fué de 2 semanas.

#### Período Experimental. Fase I Línea Base

En ésta fase, cada una de las maestras dirigió a su grupo respectivo en la realización de actividades que implicaban cooperación por parte de los niños, los cuales tuvieron efecto en situaciones de grupo: Juego con Arena; -- Juego con Bloques; Rompecabezas y Pintura digital o Iluminado de un Mural (ver Apéndice B para una mayor comprensión de las mismas). Cada día se realizó una sola actividad de

las antes citadas, siguiendo un orden secuenciado en su ejecución. Asimismo, en un mismo día ambos grupos efectuaban la misma actividad por separado y a diferentes horarios.

Por otra parte, se tuvo cuidado de que cada maestra durante esta condición hiciera uso de los siguientes elementos para el manejo de los niños: 1) Instrucciones generales tendientes a fomentar la cooperación; 2) Instrucciones específicas respecto a cómo realizar la tarea cooperativamente + modelamiento + reforzamiento; 3) Instrucciones + Instigación Física + Reforzamiento y 4) Instigación verbal + reforzamiento.

Es conveniente aclarar que no necesariamente tenían que aplicarse todos y cada uno de estos elementos, sino solo los indispensables, lo cual dependió primordialmente del mismo comportamiento exhibido por los niños. En el Apéndice C se muestra un ejemplo de la forma en que la maestra podía utilizar la secuencia instrumental.

Es importante mencionar que durante ésta fase (y la siguiente) se procuró que el manejo de las situaciones por parte de ambas maestras se ajustara a los lineamientos de la secuencia instruccional mencionada anteriormente, para garantizar de algún modo que los procedimientos fueran -- los mismos (actividades, manejo instruccional) y con ello observar y correlacionar los datos obtenidos entre una --

condición y otra.

## Fase II Integración

En éste período, conforme al diseño de Línea Base -- Múltiple a Través de Sujetos y después de las 4 semanas del período de evaluación inicial (16 sesiones de línea base: 4 sesiones por actividad) uno de los 3 niños con Síndrome de Down (elegido al azar) se integró al grupo de niños normales. La maestra trabajó con él y con los otros en las mismas 4 actividades. La diferencia consistió en que ahora el niño integrado tuvo como compañeros a niños normales y no a niños iguales que él. Antes de que se integrara el primer niño Down al grupo de los normales, se les dijo a estos últimos que iban a tener un compañero -- con características particulares (no habla "bien", aprende a un ritmo más lento, etc.) pero que sabía correr, leer y jugar de la misma manera que ellos. Al momento de que se integró el primer niño, éste fué presentado ante los demás, los cuales a su vez cada uno se acercó a saludarlo y en conjunto lo invitaban a jugar o participar de la actividad que estuviesen haciendo en ese momento de la presentación.

En lo que éste primer niño se encontraba integrado, sus demás compañeros continuaban en condiciones de línea base, la cual se incrementó linealmente en duración, hasta que todos se vieron integrados.

Después de 4 semanas que el primer niño se integró - al otro grupo (el criterio para poder pasar a un segundo y tercer sujeto fué que se hayan realizado 16 sesiones de integración con el sujeto en cuestión, dada la dificultad implicada en la estabilidad conductual como un criterio - de ejecución antes de pasar a una posterior condición y - por otras razones de tipo práctico) otro de ellos (elegido al azar como el primero. Es necesario mencionar que al mismo tiempo en que se integró uno de los 3 niños Down al grupo de niños normales, otro niño Down (del mismo grupo al que pertenecían los sujetos de integración) trabajaba conjuntamente con los niños que faltaban por integrarse, - es decir, "ocupaba" el lugar del niño que se había ido, - con el fin de mantener constantemente el número de sujetos que participaban en las actividades durante la línea base. Antes de que cualquiera de los niños Down ocupara el lugar dejado por sus compañeros de integración, debía de haber ya trabajado también sobre las actividades (juego con arena, bloques, etc.) bajo las cuales se desarrolló el presente trabajo, facilitando de alguna manera el manejo que la maestra tuvo que hacer, tanto de los niños como de las situaciones en las que se vieron envueltos todos los participantes.

Finalmente, después de 16 sesiones de trabajo con el segundo niño (y en consecuencia 32 con el primero) el ter

cero de ellos se incorporó al grupo, terminado el estudio después de que se condujeron 16 sesiones con éste último (48 y 32 sesiones de integración para los sujetos 1 y 2 - respectivamente).

Cabe señalar que a los familiares de ambos tipos de niños, se les notificó y pidió autorización para realizar el estudio, aunque su incidencia en el mismo fué mínima - (cuando menos en éste trabajo), consistiendo fundamentalmente en reuniones irregulares con ellos, en las cuales - se discutía el comportamiento general de los niños antes y durante la integración, los pros y los contras de dichos programas, así como los avances en sus programas de desarrollo correspondientes, se obtuvo muy poca información - al respecto, por lo cual no se menciona en la sección de - resultados.

## R E S U L T A D O S

El rango de confiabilidad durante todas las sesiones fué de 83 a 94% con un promedio de 87.4% .

Las figuras 1, 2, 3 y 4 presentan el porcentaje de muestras temporales en las que se presentó la conducta de los sujetos 1, 2 y 3 a través de diferentes condiciones - experimentales, de acuerdo a un diseño de Línea Base Múltiple a Través de Sujetos, en 2 períodos: Evaluación Inicial y Tratamiento o Integración. Asimismo, la conducta - de los sujetos (cooperación, verbalización, contacto físico y risa) se presenta bajo una serie de actividades re--creativas previamente estructuradas (juego con arena, pintura, bloques y rompecabezas). En dichas figuras, conforme al diseño de Línea Base Múltiple, se puede observar -- que la duración de la línea base de cada sujeto antes de integrarse al grupo de niños normales fué diferente: S<sub>1</sub> 16 sesiones (4 sesiones en c/u de las actividades) para - el S<sub>2</sub>, 32 sesiones (8 sesiones para cada actividad) y pa--ra el S<sub>3</sub>, 48 sesiones (12 sesiones por actividad).

En lo que se refiere al S<sub>1</sub> se observa que hay una variability en la conducta cooperativa durante la línea base, aunque el grado de irregularidad de la misma sea di--ferente en cada actividad. Por ejemplo, la varianza ob--

servada en "bloques" es más notoria que la observada en "arena" o "pintura". Sin embargo, a pesar de dicha variabilidad, la cooperación no sufre cambios significativos al integrarse el sujeto al grupo de niños normales; puede decirse que dicha variabilidad se mantiene durante la integración a un nivel proporcional con respecto a la línea base. La Verbalización por su parte siempre se mantuvo a niveles muy bajos, 6%, alcanzando un 40% en una sesión -- (bloques: 2a. sesión) para volver a la siguiente a un 6 %. En la integración, se observa un marcado incremento de ésta conducta, desde un 20% en promedio (X) hasta un 53 % - en X por todo el estudio en el caso de la actividad are--na. De un 6 % a un 33% en promedio en rompecabezas, de - un 6 % a un 40 % en bloques y de un 6 % a un 20 % en pintura. Las conductas de risa y contacto físico se vieron poco favorecidas con la integración, pues en algunas se--siones se presentaron y en otras no. Sin embargo, la ri--sa tuvo un cambio significativo bajo la actividad arena,-pues se incrementó en la integración por encima del nivel general alcanzado durante la línea base, llegándose a mantener en ese estado a lo largo del estudio.

El sujeto 2 de acuerdo a lo observado en las figuras 1-4 presentó una gran variabilidad en su conducta cooperativa y verbal durante la línea base en las 4 actividades planeadas. Sin embargo, se nota que durante la integra--

ción ambas conductas sufren un decremento considerable. En las actividades rompecabezas y bloques el nivel de verbalización alcanzado fué del 25 % en promedio y del 37 % respectivamente, en la línea base. Al pasar a la condición de integración, la verbalización, bajo esas mismas actividades, llegó a niveles de 0 y 6 %, aunque en la actividad rompecabezas, éste nivel se incrementó y se mantuvo a un 12 % en promedio (todavía muy bajo del nivel X obtenido - en la l. b.). En arena, dicha conducta (verbalización no disminuyó marcadamente, aunque en la primera sesión se llegó a un 0 %, porcentaje que se recuperó en la siguiente y en el resto de las sesiones se mantuvo a un nivel del 26 % en promedio, con respecto a un 41% logrado en condiciones de línea base. En lo que se refiere a la conducta de risa, ésta no se presentó en el transcurso del programa, -- aunque hubo presentaciones esporádicas bajas de 6 y 13 % en la actividad arena, para bajar otra vez a un 0 %. EL - contacto físico tampoco se presentó en ninguna de las condiciones y actividades programadas.

Es interesante observar en el  $S_3$  que mientras la conducta cooperativa se presentó a porcentajes muy altos (en un rango que va del 60 al 80 % en promedio durante el período de no integración) en la mayoría de las actividades, la verbalización fué disminuyendo progresivamente a lo largo de ésta primera fase, pues hubo sesiones en que al

canzó niveles del 40 % (arena: sesiones 3 y 4; rompecabezas: sesión 1; pintura: sesión 1) y hasta del 60 % (bloques: sesión 5), cayendo posteriormente en niveles de 0 % por varias sesiones (5, 4, 4 y 2 para las actividades pintura, bloques, rompecabezas y arena, respectivamente).

Cuando el sujeto fué integrado al grupo, en el que ya se encontraban los sujetos 1 y 2, en la mayoría de las primeras 2 sesiones se observó una disminución ligera de la cooperación, viéndose posteriormente que dicha conducta empezaba a recuperar el nivel que había mantenido durante la l.b. Por ejemplo en rompecabezas, se nota un porcentaje promedio del 63 %, mismo que se ve disminuido en las primeras sesiones de integración a niveles de 53 %. Empero, en las sesiones 3 y 4 de ésta misma actividad se incrementó a un 60 %, lo mismo sucedió en bloques, donde se había obtenido un nivel del 65 %, disminuyendo a un 53 % para posteriormente incrementarse a un 66 y 73 % para las sesiones 3 y 4 (15 y 16 en las figuras) respectivamente.

La verbalización por su parte se vió afectada positivamente durante la integración, pues de inmediato el nivel de la misma que había permanecido en 0 % por un número considerable de sesiones, se elevó en la primera sesión de integración (en casi todas las actividades) a un porcentaje de 6 y 13%, alcanzando en las últimas sesiones niveles de 33 % (arena: sesión 4; rompecabezas: sesión 3) 40 % -- (rompecabezas: sesión 4) y hasta 46 % (pintura: sesión 4)

de verbalizaciones. La conducta de risa, como en el  $S_2$  - tampoco se presentó regularmente, aunque en arena, durante la línea base, en 2 ocasiones (sesión 3: 26 % y sesión 9 : 6 %) se presentó, retornando a un 0 % en las 3 últimas sesiones del mismo período. Al integrarse el sujeto al grupo, se puede notar que dicha conducta en las 4 sesiones de prueba mantiene un porcentaje del 13 %.

En la Tabla I se muestran tanto los porcentajes mínimos (<) como los máximos (>), así como también el porcentaje promedio ( $\bar{X}$ ) de cada una de las conductas (CO, V, CF y R) de los 3 sujetos durante los períodos de integración y Línea Base que se alcanzaron bajo las actividades de rompecabezas, juego con arena, pintura y bloques.

En las figuras 5, 6, 7 y 8 se muestran los porcentajes de intervalos o muestras temporales en los que se presentó la conducta (cooperación, verbalización, contacto físico y risa) de los 4 niños normales (también identificados como  $S_1$ ,  $S_2$ ,  $S_3$  y  $S_4$ ) que participaron en el experimento. En dichas figuras, se observa que las primeras 4 sesiones corresponden al período de trabajo antes de la integración de cualquiera de los niños con Síndrome de Down (SD). Las líneas punteadas indican el momento en que c/u de los 3 niños (SD) se fueron incorporando al grupo, por ejemplo: de la 5-8 se integró el primer niño, de

la 9-12 el segundo y de la 13-16 el tercero de ellos. -- Los niños normales como los SD estuvieron trabajando antes y durante la integración en las actividades ya descri-tas en otro lugar (arena, rompecabezas, bloques y pintu--ra).

En el  $S_1$  no se observan cambios significativos en su comportamiento verbal y cooperativo después de que se fue-ron integrando uno a uno los niños SD. No obstante, en -rompecabezas se nota un incremento del porcentaje de ver-balizaciones durante la integración, que contrasta con un 70 % en promedio en la L.B., ya que en la segunda condi--ción se incrementa a un 80 % en promedio (ver tabla II). Dicho aumento no es muy sobresaliente, pero si lo es con respecto a las demás actividades. En la cooperación no -hay aumentos considerables aunque tiende a hacerlo, pués en pintura antes de la integración el porcentaje promedio de ésta conducta era de un 43 %, mismo que se incrementa en la integración a un promedio de 58 % por toda esa con-dición (principalmente hacia el final del estudio). La -conducta de risa se presenta en arena aunque a un nivel -bajo antes y durante la integración.

En lo que toca al  $S_2$  el patrón general de ejecución es similar al observado en  $S_1$ . pués no hay decrementos o incrementos considerables en cualquiera de las activida--des. Sin embargo, se ve que en arena el porcentaje de --

verbalizaciones disminuyó en la primera sesión de integración del primer niño, de un 60 % a un 20 %, decremento -- que se ve sustituido por una recuperación en la siguiente sesión y que se mantiene por el resto del estudio. Es interesante observar que en ésta misma actividad (arena) el nivel de cooperación si se incrementa de un 33 % a un 46% en promedio durante la integración. En general, puede -- verse que en las primeras sesiones (de las 4 actividades) cuando el primer niño SD se integró, hubo disminuciones -- en cuanto a la cooperación y verbalización de éste niño, -- disminución poco duradera, pues se recuperaron inmediatamente a un nivel previo, manteniéndose así en las sesiones subsiguientes.

En relación al  $S_3$  se observa que tampoco en él se -- presentaron cambios notables en la cooperación y verbalización, pues el nivel alcanzado durante el período de no integración por todo el programa, con variaciones ligeras, aunque no significativas. La conducta de risa se presentó a un nivel muy bajo en arena, un 6 % mantenido de -- ahí en adelante.

En el  $S_4$  tampoco hubo cambios notorios en la cooperación y verbalización, aunque si hay diferencias de ésta -- última conducta entre el sujeto y el resto de sus compañeros. Aún cuando la cooperación no sufrió cambios nota---

bles en las actividades de trabajo, antes y después de la integración de los niños SD, si es notorio el aumento que se produjo en una de las actividades, específicamente en pintura, donde el promedio antes de la integración fué -- del 60 % llegando a un 71 % con diferentes niños integrados, o sea un aumento del 10 % que es difícil verse en -- las demás actividades.

En general, puede observarse que la conducta de los niños normales (refiriéndome a las categorías conductuales registradas) no se vió afectada de una manera negativa al -- integrarse a su grupo niños con Síndrome de Down, viéndose en algunos de ellos incrementos notables ya sea en sus conductas verbales ( $S_1$ ) o cooperativas ( $S_2$  y  $S_4$ ). En la Tabla II (como en la I) se muestran tanto los porcentajes mínimos ( $\langle$ ) como los máximos ( $\rangle$ ), así como los porcentajes promedio ( $\bar{X}$ ) de cada una de las conductas (CO, V, CF y R) de los 4 niños normales durante los períodos de línea base e integración que se alcanzaron en las actividades de rompecabezas, juego con arena, pintura y bloques.

Es necesario aclarar que si se ha descrito la conducta de los niños (tanto normales como SD) bajo una serie de actividades sociales en las que se llevó a cabo el registro formal de los datos, ha sido con el propósito de -- facilitar el análisis del desempeño de la conducta de los sujetos bajo diferentes períodos de trajo (línea base e --

integración) sin que ello signifique que lo importante -- sean las actividades en sí mismas, simplemente proporcionan el marco de referencia bajo el cual se presentaron.

Ahora bien, los datos arrojados por los registros -- anecdóticos que se muestran en seguida, se obtubieron bajo actividades y situaciones diferentes (p.e. música, educación física, etc.) a las utilizadas en el registro de los datos ya mencionados arriba. Se observaron cosas interesantes al hacer tales registros. Al principio, cuando se integró el primer chico con Síndrome de Down al grupo de niños normales, estos últimos mostraron conductas de evitación, es decir, no respondían o se retiraban o se hacían a un lado cuando el niño les hablaba, les tocaba el hombro o les tiraba de la ropa en demanda de su atención. Incluso había exclamaciones como "yo no me voy a juntar con él". Posteriormente, la conducta de los niños normales hacia su(s) compañero(s) con Síndrome cambió notablemente. Ahora ya los niños le ayudaban verbal y físicamente a hacer las cosas, por ejemplo, cuando el niño hablaba y no se le entendía uno de ellos le decía "no, no David, di bien... así se dice..." o bien le tomaba la cara para centrar su atención en un material o trabajo determinado, o le tomaba las manos como instigándolo a hacer las cosas (al estar escribiendo, al iluminar un dibujo, etc.). La maestra del grupo hacía esto mismo cuando

trabajaba directamente con los niños, en caso de que fuera necesario hacerlo. Frecuentemente lo invitaban a sus juegos diciendole "Pepito, vente andale", lo animaban en sus trabajos o juegos "andale, siguéle" o le modelaban -- las cosas exclamando: "mira así se hace". También hacían exclamaciones positivas como: "me gusta que ellos estén - aquí, son chistosos" ó "que bueno, ella sabe todo" al observar que su compañera con Síndrome respondía a las preguntas hechas por la maestra. Fué interesante observar - que los chicos normales imitaron conductas no "tan aceptables" de los niños Síndrome de Down, como manerismos motores, sonidos articulados (balbuceos), etc. La maestra en cargada del grupo simplemente ignoraba a los niños cuando éste sucedía.

Los niños con Síndrome al principio de su integración, se mostraron temerosos, "tímidos" es decir, no interactuaban con sus compañeros, se sentaban y no se movían hasta cuando la maestra los instigaba a participar con los demás niños. Esto fué un comportamiento típico de los 3 niños durante su primer día de integración. Sin embargo, - en los siguientes días comenzaban a jugar con los demás, había intercambios físicos y verbales cuando retozaban en el pasto o en los colchones durante la clase de educación física. Durante actividades de tipo musical o de juego libre, los niños con Síndrome de Down imitaban comportamien

tos de sus compañeritos normales; movimientos coordinados en ejercicios, ruidos con la boca, saltos, "travesuras" - (como andar en la clase de música con el suéter puesto en la cabeza), pararse del asiento y correr alrededor del salón, subirse a las sillas y mesas o comenzar a gritar - al momento en que la maestra demandaba de ellos su atención para trabajar.

Fué interesante observar como uno de los chicos (SD) ( $S_2$ ) que antes y durante algunas sesiones de integración, cuidaba "celosamente" de su lunch (cuando alguien se atrevía a pedirle o tan siguiera "insinuarle que quería", -- comenzó "espontáneamente" a compartirlo con sus compañeros, tanto normales como SD, se paraba de su asiento y -- les dejaba una pequeña porción de su comida en sus platos (entre los chicos normales se daba un intercambio de comida, y cuando le pedían al niño SD, éste simplemente se negaba a darles). Posteriormente, el intercambio de comida se realizaba entre ambos tipos de niños, aún con aquellos que en un principio se mantuvieron al margen de ese intercambio. También se observó que los chicos SD trabajaban más aprisa para recibir otro trabajo, al ver que sus compañeros normales lo recibían por hacerlo rápido. Sus verbalizaciones (palabras o frase aproximadas a una articulación entendible) se incrementaron, así como el tono de su voz se hizo más fuerte cuando demandaban cosas de la maestra.

En general, puede decirse que la integración de ambos tipos de niños dentro del salón de clases, no solo fué física sino también social, en términos de que su interacción positiva se dió en diferentes actividades y situaciones, sin que necesariamente la presencia de un adulto estimulara la participación recíproca.

# A R E N A

Porcentaje de Muestras Temporales en las que se presentó la Conducta

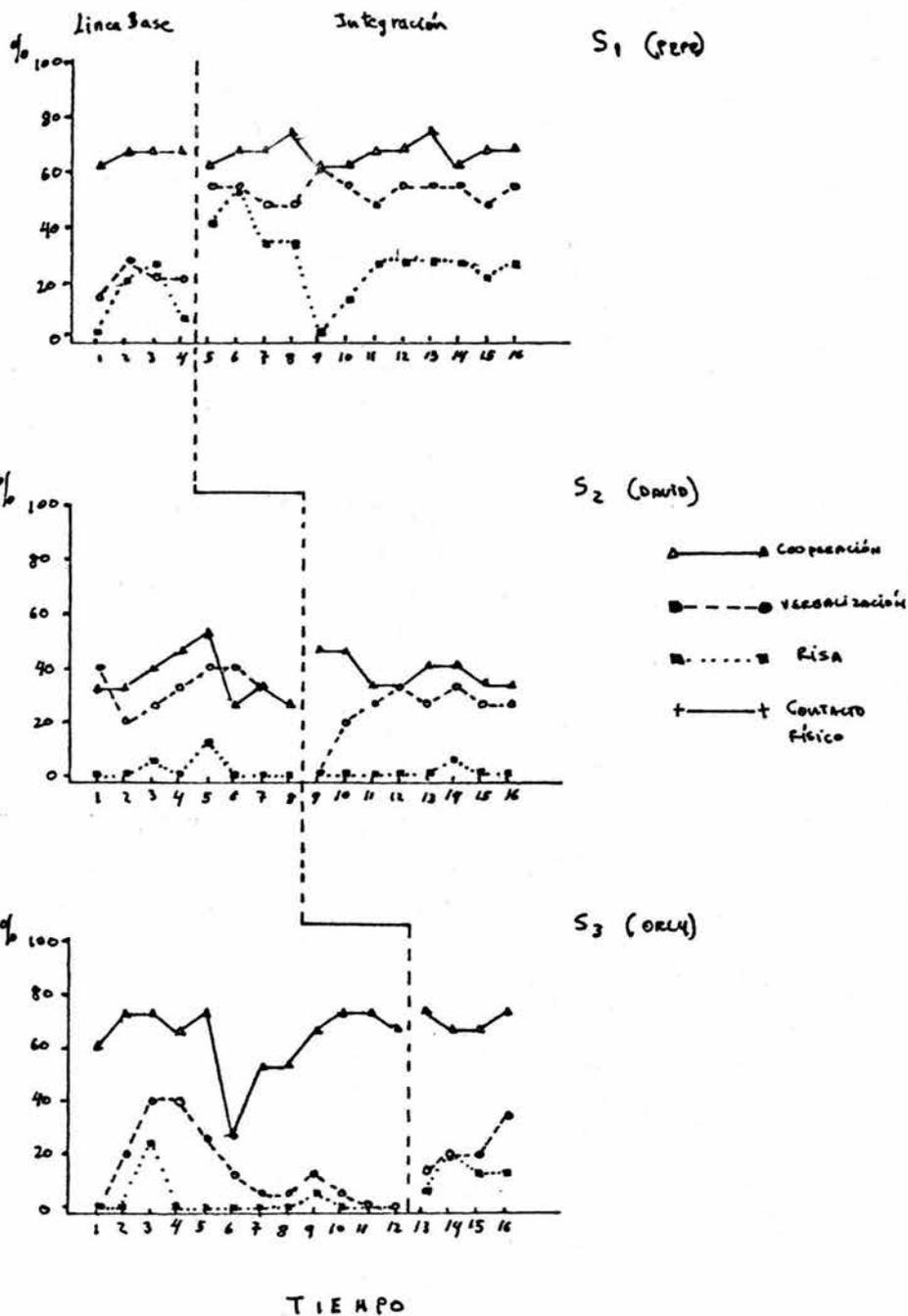
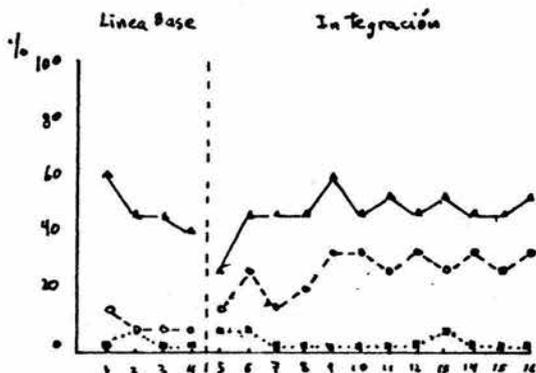


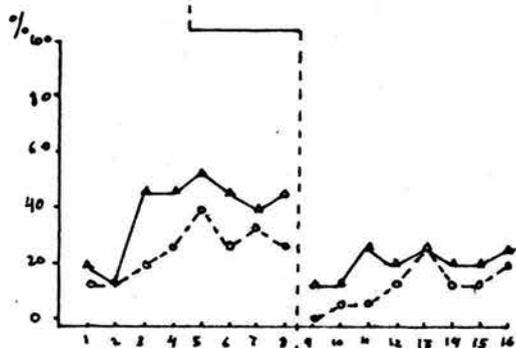
Fig. 1

# ROMPECABEZAS

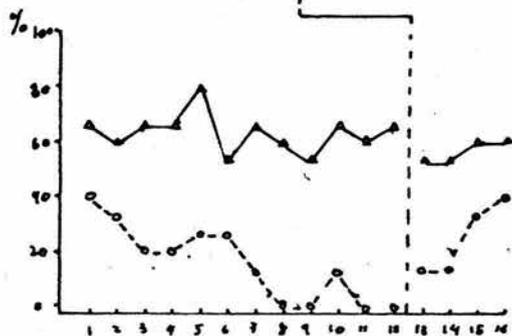
Porcentaje de Muestras Tempranas en las que se Presenta la Conducta



S1 (Pepe)



S2 (David)



S3 (Orly)

- ▲ ——— COOPERACION
- - - - URBANIZACIÓN
- ····· PISA
- + ——— CONTACTO FÍSICO

TIEMPO

Fig. 2

# BLOQUES

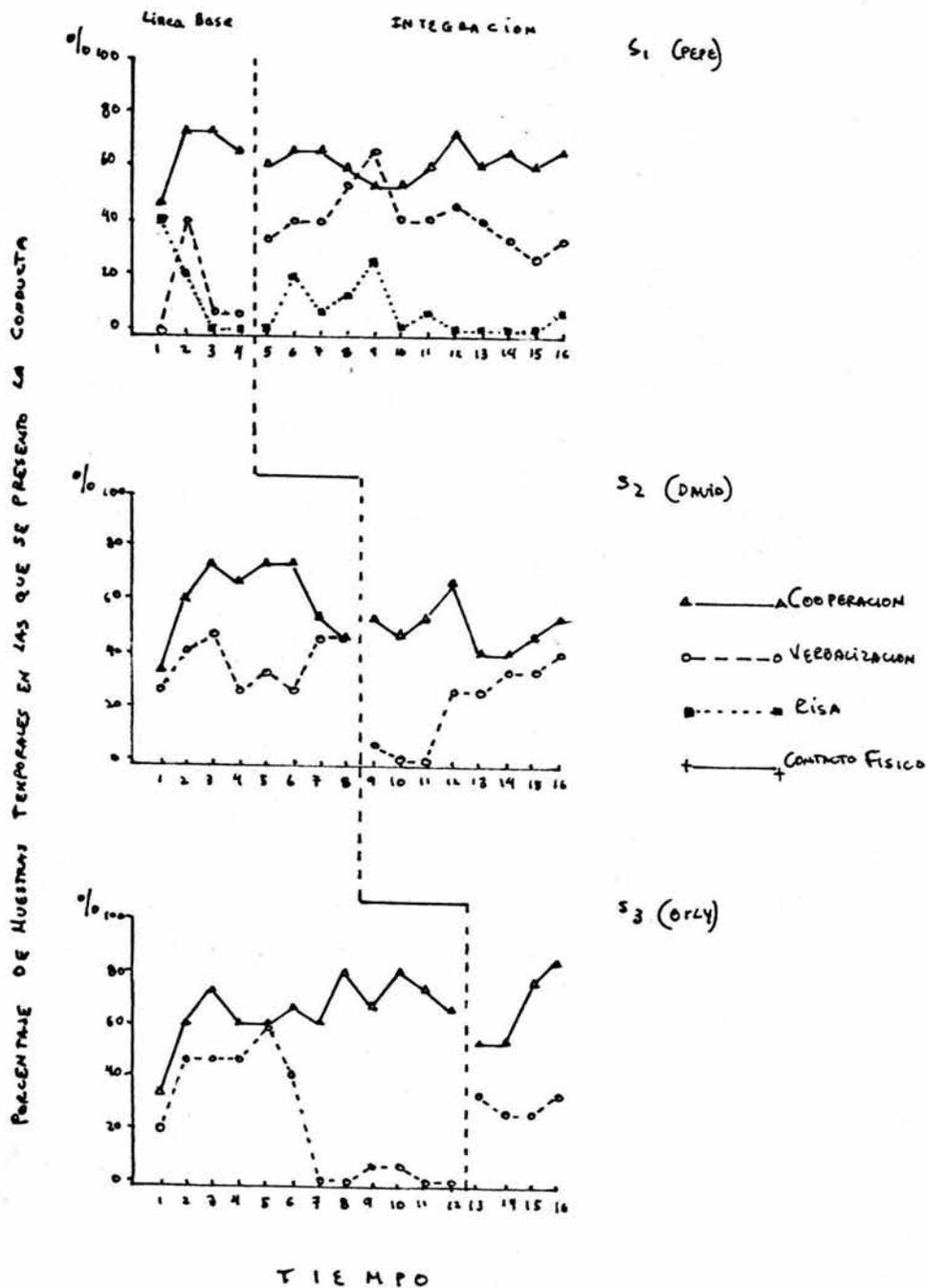


Fig. 3

# PINTURA

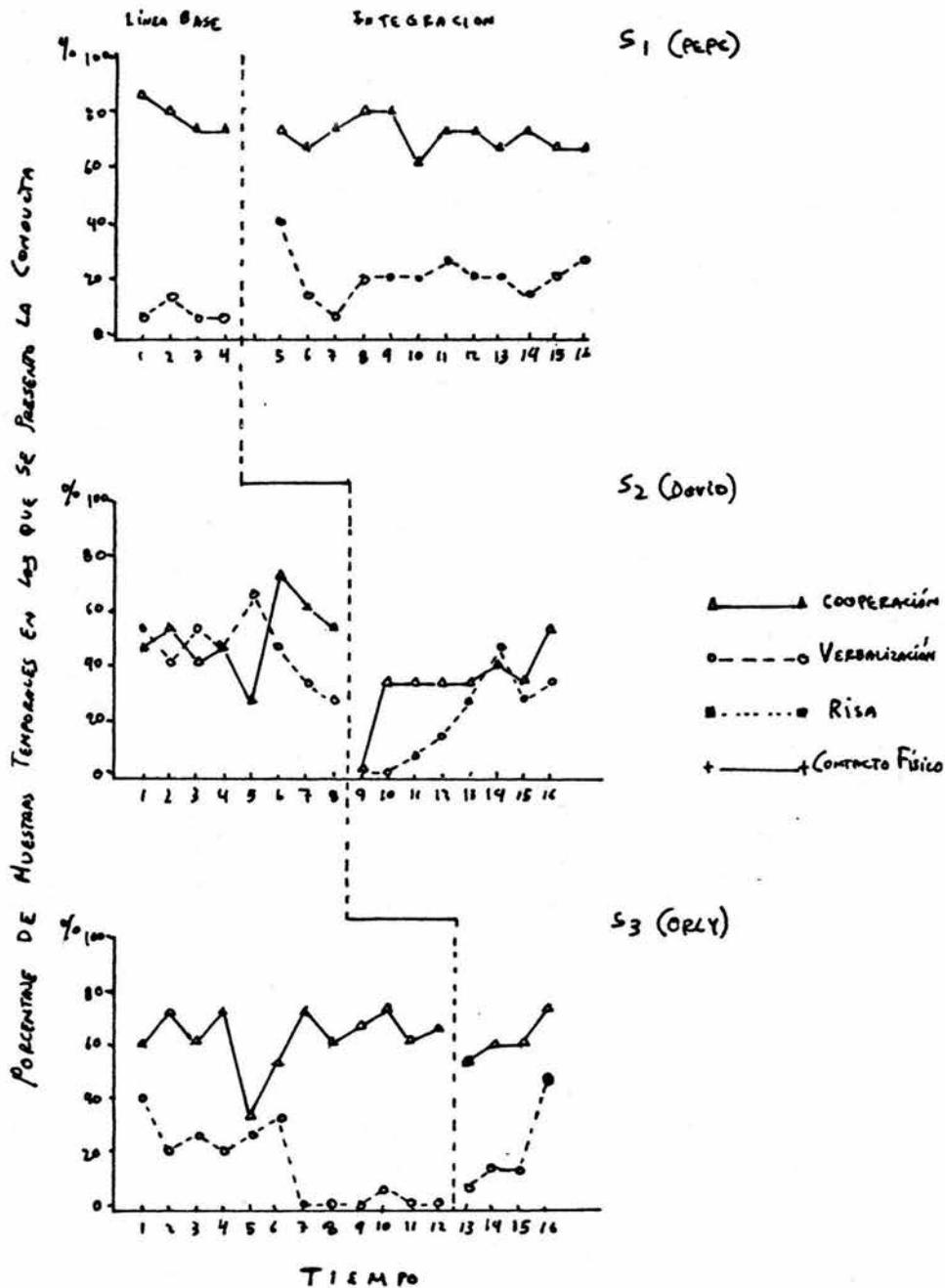


Fig. 4

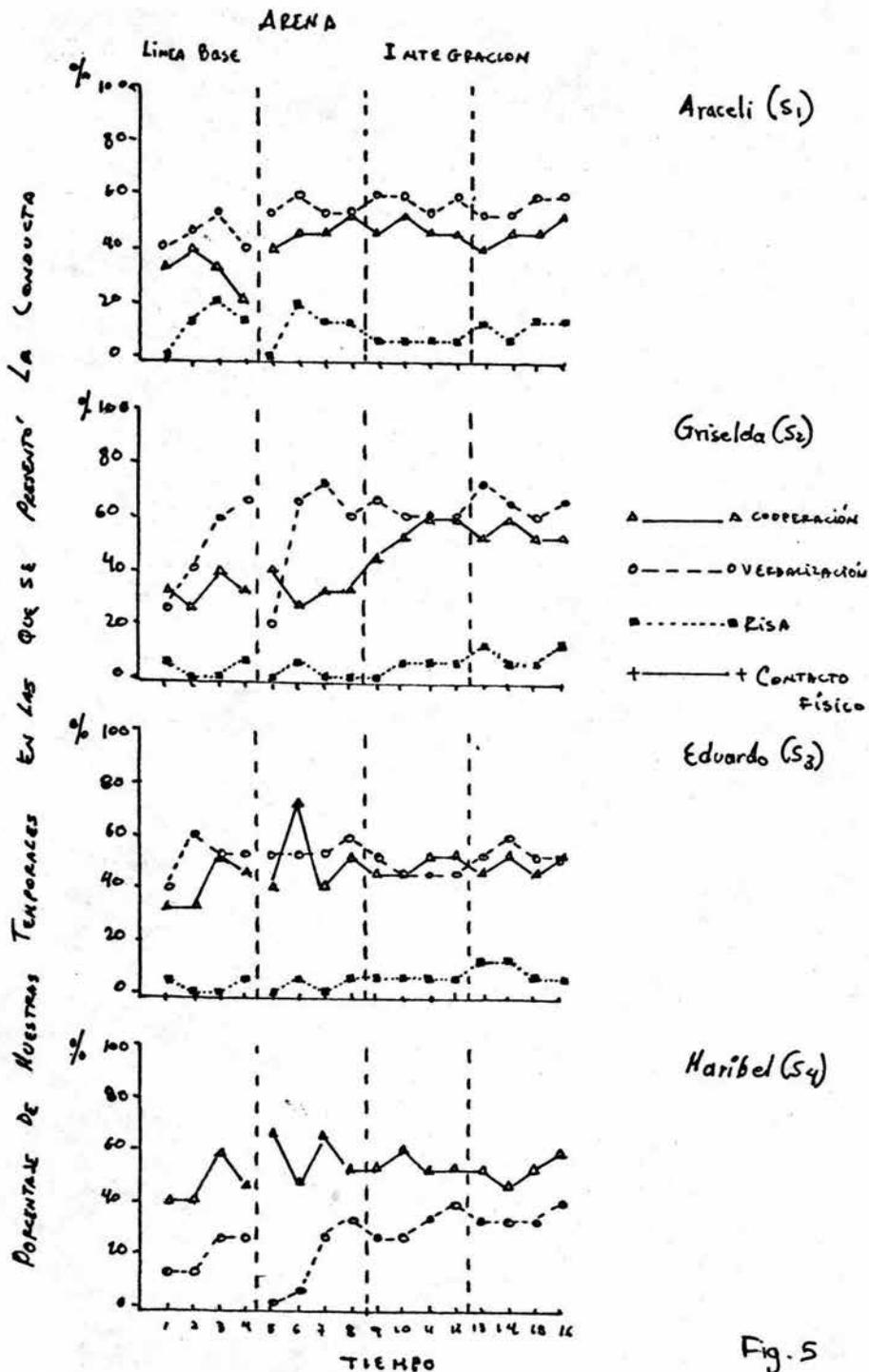


Fig. 5

PORCENTAJE DE MUESTRAS TEMPORALES EN LAS QUE SE PRESENTO LA CONDUCTA

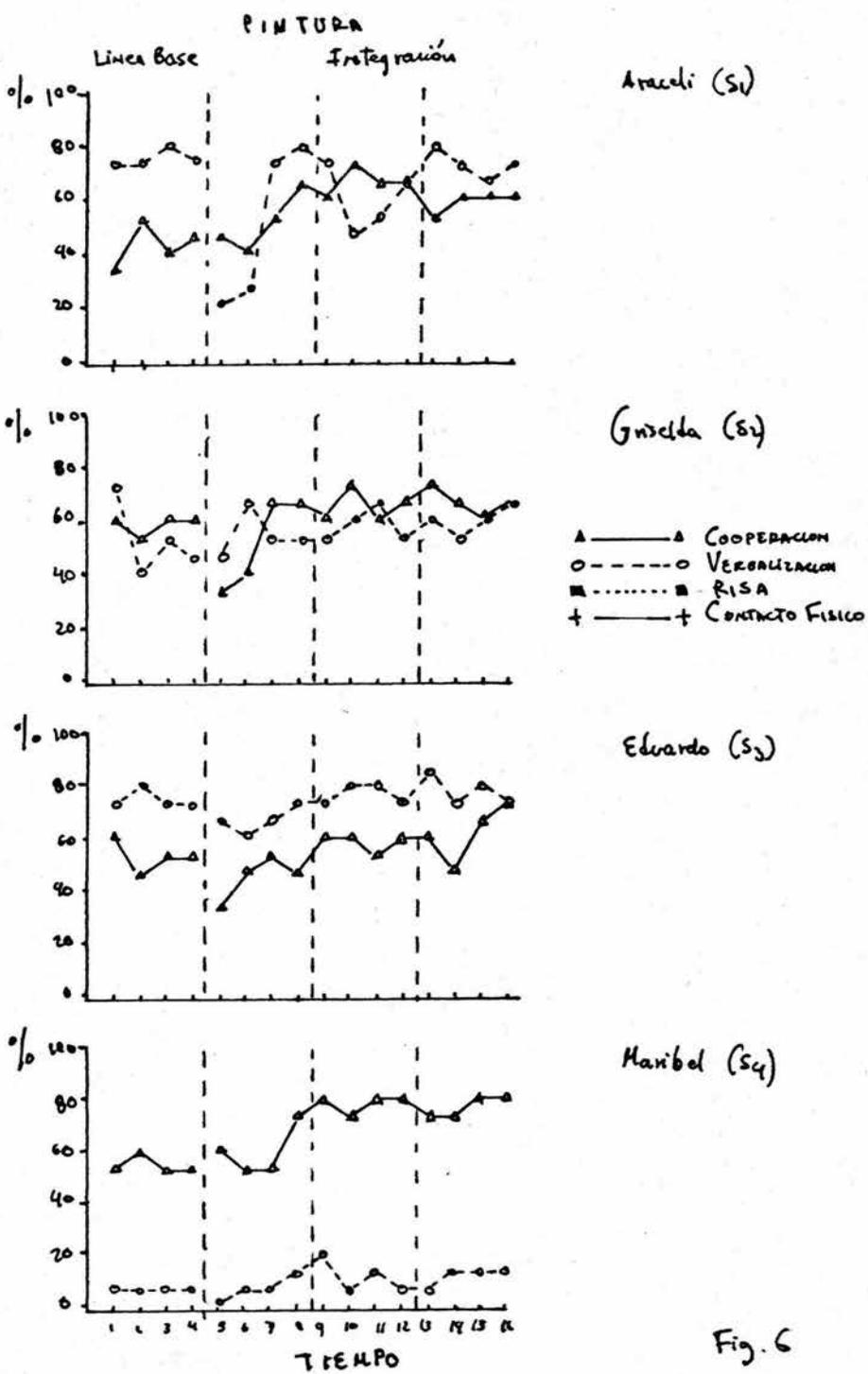
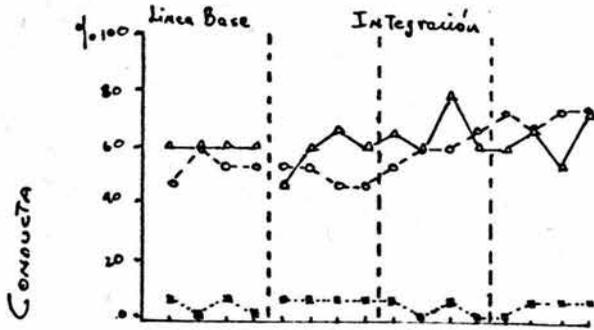
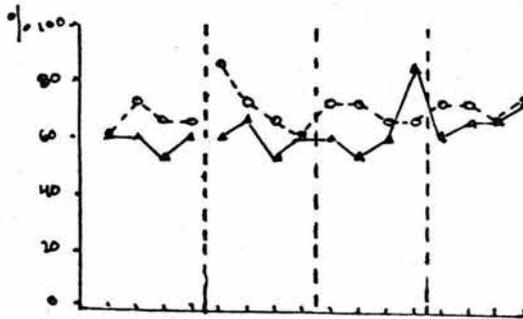


Fig. 6

# BLOQUES

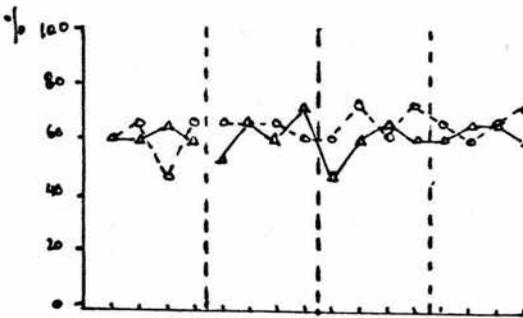


AFACRU (S1)

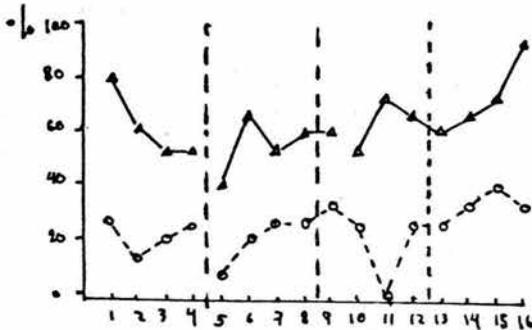


GRIBELDA (S2)

- ▲ ——— ▲ COOPERACION
- - - - - ○ VERBALIZACION
- ······ ■ RISA
- + ——— + CONTACTO FISICO



EDUARDO (S3)



MARIBEL (S4)

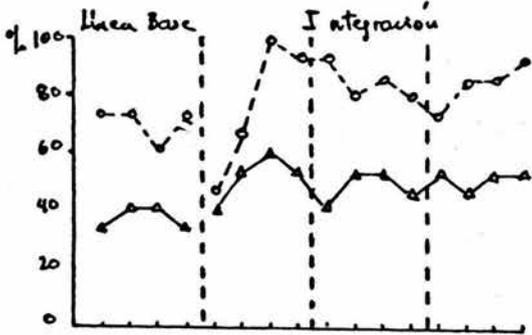
TIEMPO

Fig. 7

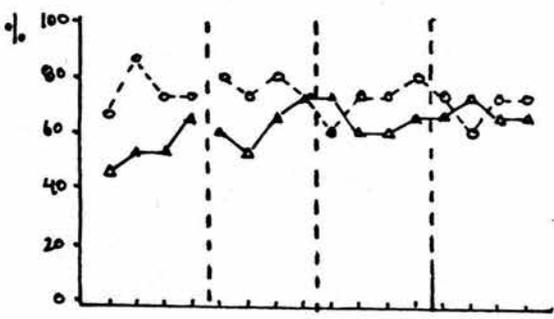
PORCENTAJE DE MUESTRAS TEMPORALES EN LAS QUE SE PRESENTO LA CONDUCTA

ROMPECABEZAS

Porcentaje De Horas En Las Que Se Presenta La Conducta

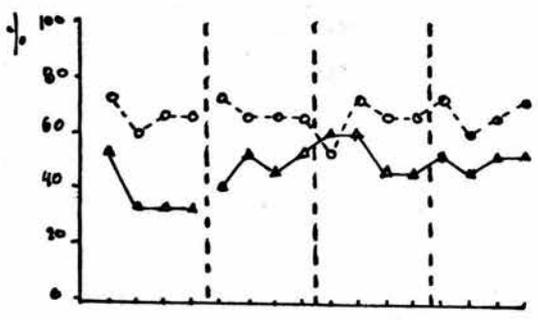


ARACELI (S1)

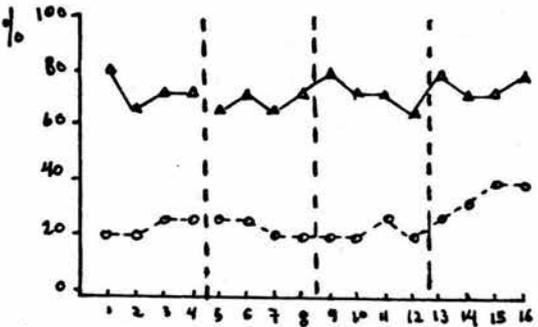


GRISelda (S2)

- ▲ ——— ▲ COOPERACION
- - - - ○ VERBALIZACION
- ····· ■ RISA
- † ——— † CONTACTO FISICO



EDUARDO (S3)



MARIBEL (S4)

TIEMPO

Fig. 8



S<sub>1</sub>

	ARENA												BLOQUES												PINTURA												ROMPECABEZAS																	
	CO			V			CF			R			CO			V			CF			R			CO			V			CF			R																				
	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$															
Periodo Inicial	20	40	31.5	40	53	49.8	0	0	0	0	20	11.5	50	60	60	42	60	53	0	0	0	0	6	3	33	53	43	64	80	74.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	40	36.5	60	73	69.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Integración	40	53	46.8	53	60	56.5	0	0	0	0	20	9.6	76	80	62.5	46	73	60.2	0	0	0	0	6	9.5	40	73	58.6	20	80	60.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	60	50.3	96	100	81.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0

S<sub>2</sub>

	ARENA												BLOQUES												PINTURA												ROMPECABEZAS																		
	CO			V			CF			R			CO			V			CF			R			CO			V			CF			R																					
	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$													
Periodo Inicial	26	40	33	26	66	48	0	0	0	0	6	3	53	60	58.3	60	73	66.3	0	0	0	0	0	0	53	60	53.3	40	73	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	46	66	59.5	66	86	74.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Integración	26	60	47.5	20	73	61	0	0	0	0	13	4.2	53	86	63.6	60	86	70.7	0	0	0	0	0	0	73	73	60.8	76	66	57.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	73	65.2	60	80	72.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

S<sub>3</sub>

	ARENA												BLOQUES												PINTURA												ROMPECABEZAS															
	CO			V			CF			R			CO			V			CF			R			CO			V			CF			R																		
	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$										
Periodo Inicial	33	53	41.2	40	60	51.5	0	0	0	0	6	3	60	66	61	46	66	59.5	0	0	0	0	0	0	46	60	53	73	80	74.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	53	38	60	73	66.2	0	0	0	0	0	0
Integración	40	73	50	46	60	52	0	0	0	0	13	6.1	46	73	61	60	73	65.7	0	0	0	0	0	0	33	73	54	60	86	73.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	60	50	53	73	66.6	0	0	0	0	0	0	

S<sub>4</sub>

	ARENA												BLOQUES												PINTURA												ROMPECABEZAS														
	CO			V			CF			R			CO			V			CF			R			CO			V			CF			R																	
	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$	<	>	$\bar{x}$									
Periodo Inicial	40	60	46.5	13	26	19.8	0	0	0	0	0	0	53	80	61.5	13	26	21.2	0	0	0	0	0	0	53	60	59.7	6	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	66	80	73	20	26	23	0	0	0	0	0	0
Integración	46	66	56	0	40	27	0	0	0	0	0	0	40	93	63.5	0	40	29.5	0	0	0	0	0	0	53	80	71.5	0	20	9.5	0	0	0	0	0	0	66	80	73	20	40	26	0	0	0	0	0	0			

**TABLA II.** La tabla muestra tanto los porcentajes mínimos (<) como los máximos (>), así como también el porcentaje promedio ( $\bar{x}$ ) de cada una de las conductas (co, v, cf, r) de los 4 sujetos (normales) durante los periodos de Integración y Mantenimiento (Periodo Inicial) que se alcanzaron bajo las actividades de Arena, Bloques, Pintura y Rompecabezas.

## ANALISIS Y DISCUSION

Antes de ofrecer una interpretación de los resultados, es conveniente hacer 2 aclaraciones:

En primer lugar, es evidente la influencia que el -- Análisis Experimental de la Conducta (AEC) tuvo sobre la forma en que se abordó el problema. Ello obedece por un lado a mi entrenamiento psicológico desde esa perspectiva particular, y por otro, porque hasta el momento desconozco una "tecnología de la conducta" lo suficientemente desarrollada que supere las limitaciones inherentes que -- trae consigo la aplicación de un modelo conductual basado en la triple relación de contingencia.

En segundo lugar, el presente trabajo no se hizo con el -- fin de evidenciar las limitaciones teóricas inherentes al AEC en lo que se refiere a la explicación de la conducta (como se verá más adelante). Más bien las reflexiones -- con respecto a la filosofía que subyace al AEC se han a-- bordado precisamente a partir del análisis de los resultados y en ningún momento se afirma que el conocimiento adquirido con tal enfoque sea falso o erróneo, pues se ha -- demostrado que la lógica interna de sus planteamientos permite un trabajo coherente y sistemático que ha dado lugar a una considerable cantidad de investigaciones tanto a ni-- vel básico, como aplicado (en áreas como la clínica, educativa, educación especial) sin que esto implique, a su --

vez, que con ese conocimiento adquirido se haya resuelto definitivamente, desde mi punto de vista, uno de los problemas fundamentales de la psicología: la definición de su objeto de estudio. Reconozco más bien que el trabajo descrito haya tenido fallas metodológicas, entre otras; los criterios para pasar de una condición a otra, etc., a partir de las cuales no es válido cuestionar el modelo. Lo que se pretendía con dichas reflexiones era ir más --- allá de una mera descripción de incrementos o decrementos de las conductas de interés, guiado más por necesidad que por mera inconformidad emotiva.

Una vez hechas las aclaraciones pertinentes, la discusión y análisis siguiente versará básicamente sobre 3 puntos principales: a) Análisis de resultados específicos tanto de los niños Síndrome de Down (NSD) como de los niños normales (NN); b) Análisis de los argumentos a favor y en contra de la integración, considerando los datos arrojados por el presente trabajo dentro de éste análisis y c) un análisis de los factores económicos, políticos y sociales que favorecen o impiden la integración. La discusión por separado de cada uno de los puntos mencionados arriba (a, b, c) se ha hecho con el propósito de facilitar el análisis del problema y de ninguna manera el orden en que se tocan, implica que uno tenga más importancia que el otro, pues al final se hará una integración de los 3 puntos, con lo cual la comprensión del problema será más

completo.

En lo que se refiere a los resultados (a), la descripción corresponde a las figuras 1-4, 2 de los NSD (S1 y S3) se vieron favorecidos en cuanto a su verbalización ("hablaban" ya sea en referencia a una situación determinada o bien dirigiendo sus verbalizaciones hacia sus compañeros y/o maestra del grupo) más no sucedió lo mismo con la cooperación, pues ésta se mantuvo durante la integración a niveles semejantes a los de línea base, sin observarse de crecimientos o incrementos significativos. La conducta de Risa, cuando menos S1 y S3 se vió favorecida, observándose que éste cambio fué más notorio bajo la actividad "Arena". El CF no presentó cambios en ninguna dirección en ambas condiciones. A diferencia de S1 y S3 ; S2 mostró disminuciones considerables en conductas como C0 y V durante la integración. Tampoco en éste niño se observaron cambios.

Considerando únicamente estos datos, parecerá que -- para S<sub>2</sub> la integración en lugar de estimular las conductas sociales de interés surtió el efecto contrario. Sin embargo, si nos remitimos a los datos arrojados por los registros anecdóticos (considerando sus limitaciones obvias) se podrá advertir cómo éste niño (y los otros) fuera de las actividades y períodos específicos de registro mostraba conductas de verbalización (p.e. el pedir otro tra-

bajo o dirigirse hacia sus compañeros en demanda de su -- atención), de contacto físico (p.e. al jugar o retozar en el pasto), de cooperación (como el compartir su lunch sin que se le dijera) y de otro tipo (imitación de "travesu-- ras" de sus compañeros normales) en una forma tan espontá nea que no sería válido hablar de consecuencias negativas para este niño durante su integración. Además, fué inte-- resante observar (de acuerdo a los registros anecdóticos) cómo entre ambos tipos de niños se daba una interacción - social recíproca positiva, sin que necesariamente la maes tra u otro adulto (su asistente) estimulara dicha interac-- ción, contradiciendo los planteamientos de Gardner (1973) y De Anda (1980) al afirmar que sin la participación del maestro en las situaciones de integración, el niño normal se aísla y se aparta de sus compañeros especiales. ) Aun-- que al principio los niños normales evitaban la interac-- ción con los NSD y aunque estos últimos al principio de - su ineegración se mostraron temerosos o "tímidos" para con-- vivir con sus compañeros normales, posteriormente se ob-- servó como los primeros (NN) ayudaban (en caso necesario) e incluían en sus juegos a los segundos (NSD) y como es-- tos participaban de las actividades sin que la maestra tu viera que integrarlos o presionarlos para que lo hicieran. En un momento dado, se diría que las categorías selecciona das, por el nivel de ejecución alcanzado antes y durante la integración (principalmente el CF y la R) fueron poco

relevantes para el estudio. Considero que el problema no fué tanto de una selección inadecuada de las categorías, puesto que un estudio piloto previo (en el que participaron tanto niños SD como NN) sirvió de base para la selección de las categorías registradas, pues en ese estudio se encontró que eran más frecuentes bajo una serie de actividades similares a las empleadas en el presente trabajo. Más bien, parece ser que de fondo el problema se encuentra en la misma categorización, en la misma fragmentación que se hace de la conducta y que constituye la forma que el AEC ha adoptado para su estudio. Abundaremos al respecto.

Para el conductismo (Skinneriano) el conocimiento -- del hombre debe partir de la observación de su conducta, de su descripción en términos medibles y observables, de tal suerte que el método experimental se presenta no solo como necesario sino como suficiente para constituir en -- forma exhaustiva una psicología científica. Skinner al -- adoptar para la psicología una posición puramente descriptiva de la conducta, niega poder explicativo a las teorías que intentan trascender los hechos, pues al hacerlo, se haría referencia a procesos que van más allá de lo observable, desritos en términos diferentes y medidos si lo -- son con arreglo a dimensiones diferentes (Skinner, 1950). Es evidente, por lo anterior la influencia que el positi-

vismo tuvo en Skinner para construir su sistema de conocimiento, influencia que el mismo reconoce cuando habla del método de análisis que subyace al AEC (Skinner, 1975). La adopción de una concepción teórica positivista para el análisis de la conducta, conduce a una serie de limitaciones referentes a la interpretación y explicación del fenómeno observado (sin que ello quiera decir que el conocimiento adquirido sea falso o erróneo). Veamos algunas de ellas.

En primer lugar, Skinner reduce todo tipo de comportamiento a lo observable, es decir, concibe a la realidad únicamente en su manifestación física, observable. Sin embargo, lo físico tan solo es la parte sensible (accesible al conocimiento por medio de los órganos sensoriales) del objeto real que se estudia, y es difícil llegar a su esencia, es decir, más allá de sus manifestaciones físicas, con la mera descripción de lo observado (Rojas, 1982).

En segundo lugar, al rechazar Skinner toda explicación teórica de la conducta por considerarla metafísica, rechaza todo tipo de teoría pues ésta incluye a las explicaciones. Dice que el objeto (de estudio) de una ciencia debe permanecer exterior a la teoría misma. Sin embargo, veamos el porqué no puede haber objeto científico sin que exista una teoría científica correspondiente.

De alguna manera se advierte el modelo de "caja negra" -- subyacente en los planteamientos psicológicos de Skinner. Bajo este modelo se describe a la conducta conforme a relaciones funcionales entre conducta y medio, sin hacer referencia alguna a la estructura, a los mecanismos que tienen lugar en el interior de la caja (organismo). Por consiguiente, la realidad es concebida como lo físico, lo observable, los hechos. No obstante, es conveniente tener en cuenta que un modelo es tan solo una representación de la realidad (Castorina, et al 1973) y que no pueden aceptarse como verdades absolutas y acabadas, los postulados derivados a partir de él. Así pues, un modelo teórico no puede coincidir exactamente con la realidad, pues aquel es siempre una idealización (Castorina, 1973) en el sentido de que selecciona ciertos aspectos de esa realidad, ignora otros, introduce hipótesis sobre supuestas entidades invisibles, etc. De este modo, la ciencia no puede permanecer ajena a la teoría misma es decir, que no puede haber objeto científico sin que exista la teoría científica correspondiente (Gréco, 1979). ¿Acaso el rechazo de la teoría por Skinner no implica la adopción de una posición teórica también? ¿De una teoría general del comportamiento?.

En tercer lugar, conforme al modelo Skinneriano, éste debe de dar cuenta de los hechos (conductas) objetiva-

mente, es decir, observados y descritos con exactitud, -- sin permitir que los prejuicios teóricos y subjetivos intervengan en la descripción del evento. Surge una pregunta ¿hasta que punto puede darse un contacto "puro entre el observador y el dato, sin que medie entre los dos prejuicios teóricos? Según Feyerabend (citado en Castorina, et al 1973) los enunciados de observación (términos) no son significativos por si mismos, dicha significación se halla determinada por las teorías a las cuales se hallan conectadas. En ese sentido, siempre habrá una mediación teórica entre el observador y el dato, pues los términos que utilice para describir el fenómeno observado, no van a corresponder exactamente con la realidad que se le presenta, sino más bien, estos van a responder al modelo teórico desde el cual se intenta abordar esa realidad. Piaget (1970) por su parte nos dice que jamás nos encontraremos con una "lectura pura" de la experiencia, de los hechos, pues esta lectura implica a su vez una organización activa en la que intervienen decisiones y preinjerencias que reconocen su origen en los esquemas de acción sobre el mundo.

Por lo tanto, Skinner no puede demostrar convincentemente que sea suficiente la descripción de la conducta en términos de relaciones funcionales que de alguna manera den cuenta de lo observado, como tampoco demuestra que di

cha descripción esté exenta, a su vez de implicaciones --  
teóricas que permitan una lectura simple de los hechos.

Si se regresa al punto de partida de éste análisis, --  
y considerando los planteamientos de arriba, en relación  
a una descripción en vez de una explicación de la conduc-  
ta y el cuestionamiento de la teoría en la construcción -  
del conocimiento científico, se verá que el problema en  
vez de ser una selección inadecuada de las categorías, --  
descansa en algo más que ésto y es precisamente en los fun-  
damentos epistemológicos sobre los que se sostiene un ---  
análisis de la conducta, que se centra en una aspecto de  
la realidad (lo físico, lo observable) descuidando otros  
y cuya existencia no puede negar por el solo hecho de no -  
ser susceptibles de conocimiento por medio de los sentidos.  
Así pues, la integración de los NSD y NN no puede limitar  
se a una mera descripción de incrementos o decrementos --  
conductuales como resultado específico de la aplicación -  
de una variable independiente, pués al hacerlo se están -  
olvidando, entre otras cosas, que ambos tipos de niños --  
pertenecen a clases sociales determinadas, generadoras de  
normas, principios y valores acordes con la dinámica de -  
la sociedad en general. De éste modo, el niño no solo va  
a absorber el mundo social desde una perspectiva acorde  
a la clase que pertenece, sino que lo va a hacer desde la  
óptica particular que asuman sus padres (o cualquier otro

individuo encargado de su socialización primaria) frente a ese mundo, mediatizándolo para él y modificándolo en el curso de ésta mediatización. En ese sentido, los valores que le trasmitan respecto a los niños con necesidades especiales de alguna manera va a incidir sobre el comportamiento que éste adopte frente a otro de características particulares (niños con Síndrome de Down, por ejemplo), y que no van a ser considerados como tales bajo un análisis que se centra tan solo en el comportamiento manifiesto.

*Reduccionismo & categorización*

Así mismo, el limitarse a una mera descripción de -- los eventos conductuales, conduce a "ver" el fenómeno de interés de una manera mecánica y reflexológica, ya que por ejemplo, las verbalizaciones no pueden reducirse a la simple producción de sonidos o a los movimientos de las articulaciones vocales, pues el contenido de las mismas (en relación a la descripción de verbalización empleada en el estudio) escapaba a la especificidad del registro utilizado y consistían ya sea de palabras o frases de aceptación ("me gusta que estén aquí", etc.) de parte de los NN hacia los NSD o bien exclamaciones aproximadas de éstos últimos en referencia ya sea a la maestra, sus compañeros o a las situaciones de juego. Por lo anterior, deseo recalcar que el conocimiento adquirido bajo el AEC nos permite llegar hasta cierto punto, después del cual, de acuerdo a la lógica de sus planteamientos, se pisarían terrenos de



la metafísica por ofrecer explicaciones e interpretaciones con respecto a lo que se observa. Y es aquí donde las reflexiones ya expuestas encuentran su razón de ser, pues -- para poder hablar, por ejemplo, de que los valores que -- transmiten los padres a sus hijos van a influir sobre la actitud que éstos asuman frente a situaciones específicas (contacto con niños especiales) había que ir más allá del modelo conductual, sin que necesariamente se cuestione su validez como instrumento metodológico de análisis del comportamiento.

Conforme al segundo punto (b), en párrafos anteriores se decía que los programas de integración constituyen alternativas a la Educación Especial tradicional, viéndose ventajas en el primero y desventajas al separar a los niños del ámbito escolar normal. Los argumentos a favor de la integración son muchos y muy variados, sin embargo, la característica que los define es el beneficio que experimentarían tanto los niños especiales como los normales. Los primeros aprenderían comportamiento que por las mismas características de un escenario especial (programas -- diferentes, tipo de población, etc.) sería poco frecuente observar; mientras que los niños normales al interactuar con personas con menos habilidades que ellos, aprenderían a aceptarlos como son, sin prejuicios, pues parece que -- los prejuicios y las actitudes de rechazo surgen por la --

escasa interacción que se da entre ellos más que por su grado o condición de retardados (Blankenshipy Lilly, 1981, Lowenbraun y Affleck, 1975, Mc Gee, 1975 y Sheare, 1974). Estos aspectos son dignos de algunos comentarios. En primer lugar, uno de los obstáculos para llevar a cabo programas de integración consiste en que los padres de los niños normales no aceptan tan fácilmente que sus hijos interactúen con personas "anormales" por temor a que aquellos se les "peque" lo retardado; como si se tratara de alguna enfermedad contagiosa. (En el estudio, sólo los padres de 2 de los niños normales si se mostraron recelosos con respecto al programa, pero su actitud cambió cuando observaron que no sucedía nada de lo que pudieran preocuparse). Realmente el "contagio" en ambos casos ocurre. Veamos -- porqué.

En los programas de integración se parte del supuesto de que los NN servirán como modelos para los niños especiales. Estos a su vez imitarán las conductas exhibidas por los primeros. Sin embargo, la imitación (que no se va a dar simplemente por la mera presencia física de los niños) no va a ser de comportamientos considerados socialmente adecuados, sino también inadecuados (como se observó en el estudio cuano los NSD imitaban p.e. las "travesuras" de los NN y éstos últimos imitaban, ya sea manerismos motores, o sonidos no articulados de los NSD).

Si los niños especiales imitan comportamientos inadecuados de los NN no hay problema. Sin embargo, si lo --- "inadecuado" es exhibido por un niño especial (aunque su conducta sea exactamente igual a la de su compañero normal) entonces la reacción es diferente, se procede con -- cuidado y se limita la interacción entre ambos tipos de - niños; se les separa, creyéndose muchas veces que tal conducta es inherente a su condición de retardado. De ahí - la preocupación de los padres de NN en cuanto al "conta-- ggio" de comportamientos inadecuados. No obstante, considero, que esa preocupación encuentra sus raíces en una serie de prejuicios que la sociedad en general tiene con -- respecto al retardo. Por un lado, las expectativas bajas que se tienen de los sujetos (en relación a la norma) y - por otro, una falta de conocimiento acerca del problema y sus características crea una inseguridad, un cierto temor a lo desconocido, pensando, quizá, que aquello pueda resultar perjudicial, así que se evita el contacto como "medida" de prevención. Esto es, dado que la sociedad al establecer una serie de normas, principios y valores sobre las cuales fundamenta su dinámica cotidiana y sobre las - cuales sus miembros son evaluados, automáticamente pone - en desventaja a las personas retardadas, quienes por sus mismas características no alcanzan o no pueden alcanzar - un estándar socialmente determinado. Lo grave del asunto es que las personas que se desvian de la norma son consi-

deradas como personas de menos valor y por quienes no vale la pena preocuparse. Eso por un lado, condiciona actitudes de rechazo y desaprobación en general; y por otro, sentimientos de vergüenza y culpabilidad para los familiares del afectado, en particular. Luego, entonces, es interesante observar como se pone en tela de juicio el valor de una persona, hasta el grado de rechazarla del grupo al que pertenece, por el hecho de no alcanzar (de manera satisfactoria) los criterios que éste les impone desde el momento en que nace. En consecuencia, el valor de esa persona socialmente va a determinarse por lo que ésta haga, piense o diga, pero todo ello con respecto a una norma, viéndose que el problema es ese individuo y no nuestros propios valores, costumbres y creencias que van a influir en la forma de actuar que nosotros adoptemos frente a las personas con retardo. En ese sentido el problema es, como se ha venido repitiendo, social más que individual.

En segundo lugar, otro argumento en contra de integrar a niños especiales en salones de clase regulares, es que por prestar la atención a los primeros, se va a "descuidar" a los demás y con ello su aprovechamiento académico puede verse afectado. Parece ser que el aspecto académico es uno de los más importantes por considerar dentro de los programas de integración (Lovitt, 1977) y no inte-

gración. Sin embargo, considero que sería difícil observar un detrimento del aprovechamiento académico de los NN con la sola incorporación de los niños con necesidades especiales, ya que incluso en las escuelas públicas y comunes el beneficio que obtenga el alumno de parte de la instrucción que recibe va a estar influido por factores que van más allá de su desempeño dentro de las aulas educativas - (factores como el ingreso y escolaridad de sus padres, el nivel socioeconómico al que pertenecen, el lugar en que se halla ubicada la escuela, es decir, si ésta se encuentra situada en las principales ciudades capitales del país o por el contrario, en estados, regiones o zonas cuyo desarrollo económico y sociocultural no alcanza el grado de desarrollo alcanzado por las grandes capitales, etc., - factores todos ellos que de alguna manera influyen en la cantidad de recursos que las autoridades educativas proporcionen para el desempeño de sus funciones) y es difícil - pretender "evaluar" dicho aprovechamiento conforme a un sistema de calificaciones que trata de reflejar la cantidad de conocimientos adquiridos por el alumno durante su estancia escolar.

Además la "evaluación" escolar no se limita a estimar el grado de conocimientos adquiridos por el alumno, - sino que ésta implica también juzgar simultáneamente otros aspectos de su comportamiento: por un lado, observar en -

que medida el alumno se ajusta a las expectativas institucionales (ser buen estudiante, cooperar con el maestro y el grupo, obedecer, etc. que no es otra cosa que la adopción y conformidad con las normas establecidas por la institución) donde la principal fuente de evaluación es el profesor; y por el otro, evaluar rasgos específicos del carácter del alumno (si éste es lento, "tonto", afeminado, macho, etc.) capacidad intelectual, cooperación en la clase, etc. (Jackson, 18). Además, el aprendizaje no se realiza únicamente en un lugar genéricamente denominado escuela, sino en otros ambientes o situaciones (familia, juegos, etc.) y éste no se limita al provechamiento o adquisición de aspectos académicos, pues la misma interacción que se establece entre los alumnos y estos con el maestro y viceversa, permite que se exhiban una serie de comportamiento (normas, valores, actitudes y experiencias) que forman parte del desarrollo integral del individuo y que a la vez pasan a formar parte de cada uno de los que conviven. Un análisis acerca de los conocimientos que el alumno adquiere durante su estancia escolar y los medios que el sistema educativo utiliza para evaluarlos, rebasaría los objetivos para los que fué creado éste trabajo. No obstante, permítaseme decir que la incursión de las personas especiales al salón de clase regular no modificaría los factores que influyen en el aprovechamiento de los alumnos, más bien, aquellos también se verían -

influidos por esos factores en su aprendizaje (no solo -- académico sino social también), que aunados a las actitudes de rechazo y desaprobación condicionadas por las normas y valores que establece la sociedad en que viven y sobre las cuales son evaluadas las personas especiales, hacen que la situación de éstos últimos sea muy compleja y encuentre su origen precisamente en esa sociedad que habitan. Lo anterior, de algún modo nos obliga a considerar factores de tipo económico o social que hay detrás de todo programa educativo (punto C de éste análisis).

En primer lugar hay que tomar en cuenta que la educación especial no es una entidad autónoma con respecto al sistema educativo en general, sistema cuyos objetivos y decisiones planteados al interior del mismo, no se mantienen al margen de los objetivos planteados por el sistema económico y social en el que se ubica. Así pues, la educación conforme a Morales-Gómez (1975) cumple funciones básicas (de las cuales se derivan otras) como la reproducción y transmisión de normas, valores y actitudes acorde con la ideología del sistema productivo en general; la -- formación de la fuerza de trabajo y el desarrollo de habilidades que los individuos necesitan para desempeñar roles específicos dentro del sistema productivo, etc. Sin embargo, aún cuando parezca que no existen alternativas -- para una educación distinta a la tradicional en países --

dependientes como el maestro, al interior del mismo se --  
generan y manifiestan una serie de contradicciones que de-  
jan algo así como "huecos", "espacios libres" (Escobar, -  
1982) por donde se puede actuar en una dirección distinta  
a la establecida por el sistema, donde la Educación sea -  
concebida desde otro punta de vista, ya no como un mero -  
proceso de enseñanza-aprendizaje donde hay alguien que sa-  
be (el profesor) y otro que no sabe (el alumno), sino co-  
mo un acto político (Escobar, 1982) donde se cuestione la  
realidad física y social de los individuos con miras a su  
transformación. La reflexión anterior nos permite ver que  
detrás de toda política educativa se encuentran fuertes  
intereses económicos (de ahí que una educación orientada  
a poner en tela de juicio el sistema social vigente reci-  
ba poca atención, pues fundamentalmente se atacarían los  
intereses de aquellos que invierten en educación) hacien-  
do de la educación una industria garantizadora de que el  
capital invertido sea recuperado.

Es importante considerar lo anterior, ya que si un -  
proyecto educativo no asegura el retorno del capital inver-  
tido a largo plazo, carece de interés por considerársele  
improductivo, enfocándose la atención sobre proyectos que  
se consideren realmente provechosos, o que no impliquen -  
el desprendimiento de grandes cantidades de dinero por --  
parte del estado que potencialmente puedan alterar el cur-

so de otros programas considerados más importantes (estos comentarios se han hecho en base a la situación social -- que viven países en vías de desarrollo, como el nuestro, -- ya que por ejemplo, en los Estados Unidos de Norteamérica se llevan a cabo programas de integración, sin embargo, -- hay que considerar el grado de desarrollo e industrialización que ha alcanzado y que le permite tener una economía muy poderosa con la cual puede apoyar programas de semejante naturaleza, sin que tenga que sacrificar otros). Pienso que por eso mismo, la Educación Especial ha recibido muy poco apoyo en términos financieros y otros, legales, de parte de las instancias respectivas.

Considerando lo anterior y considerando que actualmente el país enfrenta problemas tan serios como la misma educación de los normales, la vivienda, el empleo, entre otros, por el momento no se vislumbran posibilidades de -- que los sujetos especiales ingresen a salones de clase regulares. Asimismo, pienso que las implicaciones que tendría dicha integración serían fundamentalmente a 3 niveles: a) los niños; b) la escuela y c) el estado.

En lo que se refiere al primer punto (los niños) tendrían que verse los programas más idóneos para el niño -- integrado y en función de ello considerar si dichos programas son realmente benéficos para el. También habría --

que considerar la reacción de los familiares de los niños especiales, así como la de los niños normales, con respecto a dichos programas.

Con respecto al punto b (la escuela) habría que considerar por un lado, cual sería la actitud asumida por -- los maestros regulares en relación a esos programas y por otro, cuál sería la preparación que tendrían que recibir durante su formación profesional. Asimismo se tendría -- que ver las posibles modificaciones a los planes y programas de estudio actuales (ya sea a nivel preescolar o primario) y la forma en que éstos se implementarían una vez modificados. \_

Finalmente, en relación al tercer punto (el estado) se tendría que considerar cuál o cuales serían los costos para el estado, así como la promulgación de una serie de estatutos que aprobaran y reforzaran la integración y --- cuales serían los mecanismos encargados de verificar que se cumplieran tales disposiciones.

Realmente, el problema de la integración es muy complejo, puesto que la dinámica a seguir requerirá del apoyo y participación de mucha gente (familiares, maestros, - profesionistas diversos, funcionarios públicos), desprendimiento de fuertes cantidades de dinero para tales progra

mas, etc., y fundamentalmente de un cambio de actitudes - de la sociedad en general con respecto a las personas especiales, pues la mera disponibilidad de servicios (educación, salud, recreación, etc.) que pueda ofrecer la comunidad, no va a ser una condición suficiente, más si necesaria, para poder hablar de una verdadera integración social.

Conforme al análisis previo puede concluirse que: por un lado, el problema de integrar sujetos especiales en salones de clase regulares es un asunto que va más allá de los sujetos mismos de integración, pues existen una serie de factores económicos, políticos y sociales que están incidiendo directamente sobre el problema. Por otro lado, es evidente que las decisiones para continuar con investigaciones de éste tipo no van a venir directamente de las autoridades oficiales (cuando menos no por el momento, --dadas las condiciones sociales actuales), más bien tales decisiones deben tomarlas aquellas instituciones (como la que financió el trabajo descrito) interesadas por el problema y en cuyos proyectos podrían emplear un mayor número de niños de ambos tipos, en donde se contemplen actividades y comportamientos diferentes a los estudiados, diferentes técnicas de manejo del comportamiento en situaciones de integración, niños de diferentes edades y problemas (sordos por ejemplo) y donde el problema de integración

(es decir, el desempeño y aprovechamiento de los dos tipos de niños dentro del salón de clase regular) se aborde desde más de una perspectiva: social, psicológica y pedagógica y donde el método experimental sea considerado un elemento importante, en términos de la valiosa ayuda que puede ofrecer al proporcionar procedimientos lógicos y sistemáticos con los cuales se obtengan resultados concretos en situaciones específicas, pero no suficiente, pues habría que considerar otros elementos (sociológicos, antropológicos, etc.) con los cuales pueda captarse y entenderse la esencia de las interacciones humanas, no susceptible de -aprehensión por medio de la descripción y observación únicamente. Hace falta más que eso.

## A P E N D I C E S

Fecha  
 Hora Inicial  
 Hora Final  
 Tipo de Registro  
 Condición

Registrador  
 Lugar (es)

Sujeto (s)

M	S	CONDUCTAS
	20	CO V CF R
1	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
2	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
3	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
4	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
5	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
6	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
7	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
8	40	CO V CF R
	60	CO V CF R

M	S	CONDUCTAS
	20	CO V CF R
9	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
10	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
11	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
12	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
13	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
14	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
15	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
16	40	CO V CF R
	60	CO V CF R

M	S	CONDUCTAS
	20	CO V CF R
17	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
18	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
19	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
20	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
21	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
22	40	CO V CF R
	60	CO V CF R
	20	CO V CF R
23	40	CO V CF R
	60	CO F CF R
	20	CO V CF R
24	40	CO V CF R
	60	CO V CF R

OBSERVACIONES:

## Apéndice B

### Lista de Actividades

- 1) Dactilopintura, pintado de un mural o dibujo con crayones.- Asignar, la iluminación de alguno de los elementos que conforme el dibujo, por grupos pequeños de dos niños, en donde iluminen juntos la parte que les toca y si terminan su tarea, ayudar a quienes no hayan terminado.
- 2) Juego con arena.- Construcción de figuras de arena, de manera (que) conjunta o en pares, realizar alguna construcción que forme parte de un todo. por ejemplo, hacer una mesa que forma parte de una casa.
- 3) Juego con bloques de madera y de colores.- Construcción de figuras, tales como puentes, caminos, columnas, etc., - amontonando los bloques; por pares o en conjunto de niños.
- 4) Rompecabezas.- Los cuales constarán de ocho o más piezas y representarán figuras conocidas de animales, personas u objetos. Los niños recibirán un número determinado de piezas, que tendrán que ir acomodando en el lugar correspondiente (Se procurará tener una reproducción del rompecabeza de trabajo, para utilizarlo como un modelo por medio del cual se guíen los niños).

## Apéndice C

A continuación se muestra un ejemplo de la manera como podría llevarse a cabo la secuencia instruccional de manejo por parte de la maestra:

1) Instrucciones generales tendientes a fomentar la cooperación. Cualquiera que sea la actividad se puede empezar diciendo: "hoy vamos a hacer algo muy divertido (p.e. vamos a pintar) pero lo vamos a hacer todos juntos, ya verán lo alegre y divertido que es jugar todos juntos... ¿están listos?."

2) Instrucciones específicas de como realizar la tarea cooperativamente más modelamiento, más reforzamiento. Aquí la maestra explicará a los niños en que consiste la actividad que habrán de realizar (instrucciones específicas) - asignándoles tareas, agrupándolos en parejas o en conjunto completo, pero siempre con el fin de lograr un producto final hecho por todos. Ella misma tendrá que hacer (modelamiento) lo que espera que los niños hagan, diciendo por -- ejemplo: "fíjense bien como lo vamos a hacer Eduardo y yo para que después lo hagan ustedes, ¿de acuerdo? ...ahora - háganlo ustedes". La maestra también participará en la actividad aunque de manera indirecta, más bien dirigirá y re -- forzará (en forma de halágos, alabanzas o caricias) las -- respuestas cooperativas de los niños.

3) Instrucciones, más instigación física, más reforzamiento

to. En caso de que alguno de los niños no participe en la actividad, aún después de la instrucción o modelamiento, se le guiará manualmente (instigación física) para que lo haga, reforzándole al mismo tiempo que lo hace bajo esas condiciones. Después de repetidas ocasiones en que se guíe al sujeto a realizar la acción, se procederá gradualmente a retirar la instigación, hasta que lo haga ante la sola instrucción o modelamiento.

4) Instrucciones, más instigación verbal, más reforzamiento. En este caso, si se observa que uno de los niños no participa, le dirá la maestra: "fíjate como lo están haciendo tus compañeros (instigación verbal), todos están cooperando ¿ya te fijaste?". Si el niño participa en la actividad cooperativamente, la maestra lo reforzará, si no lo hace, se dirigirá a él diciéndole "mira, vamos a hacerlo como los demás, tu y yo juntos, así se hace... ¿ya te fijaste? ahora hazlo tú junto con tu compañero (o compañeros dependiendo del caso)". Si el niño participa se le reforzará.

## Bibliografía

- 1.- Baer, D.M., Sherman, J.A. y Peterson, R.F.  
The Development of Imitation by Reinforcing Behavioral --  
Similarity to a Model. J.E.A.B. 1967, 10, 405-416 No. 5
- 2.- Bartel y Guskin, S.L.  
La Disminución como Fenómeno Social. Capítulo 2
- 3.- Berger P. y Luckmann T.  
La Construcción Social de la Realidad  
Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979.
- 4.- Bijou, S.W. Deficiencia Mental. En Yates A.  
Terapia de Comportamiento  
México: Ed. Trillas, 1973.
- 5.- Blankenship, C. y Lilly, M.S.  
Mainstreaming Students With Learning and Behavior Problems.  
Techniques for the Classroom Teacher.  
Holt, Rinehart and Winsten, 1981.
- 6.- Castorina, A.J., Giacobbe, J., Riccoó, G. y Plon, M.  
Explicación y Modelos en Psicología.  
Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973 Fichas # 30
- 7.- Castro. L. Diseños Experimentales sin Estadística.  
México: Ed. Trillas, 1977.
- 8.-Csapo, M. Peer Models reverse the "one bad apple spoils the -  
barrel" theory. Teaching Exceptional Children, 1972, 5,  
20-24.
- 9.- Cuadernos SEP  
La Educación Especial en México /Vol. 8/SEP 1981,  
Subsecretaría de Educación Elemental.  
Dirección General de Educación Especial.
- 10.- De Anda, M. Comunicación Personal, 1980.
- 11.- DGEE. Boletín Informativo de la Dirección General de -  
Educación Especial (DGEE) Vol. I, año 1, No. 2, 1980.
- 12.- Escobar, M. La Educación para Adultos: Otra estrategia del -  
Sistema Capitalista (Parte I) ENEPI 1982.
- 13.- Freyeraband, P. Algunos Problemas Epistemológicos de la -  
Construcción de Modelos. En Castorina, et al. Explicación  
y Modelos en Psicología. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión,  
1973, Fichas # 30.

- 14.- Gardner, N.E.S. Integrated Preeschools. Kuaf, Lawrence, - Kansas, 1975.
- 15.- Gearheart, B.R. y Weishahn, H.N. The Handicapped Student - in the regular Classroom. The C.V. Mosby Company, 1980.
- 16.- Gréco, P. Epistemología de la Psicología. En: Tratado de - Lógica y Conocimiento Científico (Vol. VI) Buenos Aires 1979.
- 17.- Hersen, M. y Barlow, D.H. Single Case Experimental Designs - Strategies for Studyng Behavior Change. Pergamon General Psychology Series. Vol. 56, Gran Bretaña, 1977.
- 18.- Jackson, P.N. La Vida en las Aulas. Ed. Marova.
- 19.- Kauffman, J.M. y Hallahan, D.P. Exceptional Children - Introduction To Special Education. Préntice-Hall Inc. - Englewood Clifts, New Jersey, 1978.
- 20.- Lovitt, T.C. Mainstreaming the Mildly Handicapped: Some - Research Suggestions. Instructional Technology and - the Education of All Handicapped Children. Heinich, R. (Ed). July, 1981.
- 21.- Lowenbraun, S. y Affeck, J.Q. Teaching Mildly Handicapped - Children in Regular Classes. Ohio, Charles, E. Mettill Publishing Company, 1976.
- 22.- Morales-Gómez, A.D. Educación y Desarrollo Dependiente en - América Latina. Una Visión General del Problema. En --- Morales-Gómez, A.D. La Educación y Desarrollo - - Dependiente en América Latina. México: Ed. Gernika, 1980.
- 23.- Mc Gee, J. Pschically and Socially Integrated Stting for - Children with Special Need. Kuaf, Lawrence, - Kansas, 1975.
- 24.- Ribes, I.E. Prevention of Development Retardation in poor - Countries, 1977.
- 25.- Ribes, I.E. Algunas Consideraciones sobre la prevención del Retardo en el Desarrollo. Congreso Interamericano de Retardo Mental, 1975. - Si
- 26.- Rojas, S.R. El proceso de la Investigación Científica. - México: Ed. Trillas, 1982.
- 27.- Russo, D.C. y Koegel, R.L. A Method for intefrating an - autistic child into a normal public school classroom - J.A.B.A. 1976.

- 28.- Sheare, J. Social Acceptance of EMR adolescents in integrated - Programs. American Journal of Mental Deficiency. - May 1974, 78.678-682.
- 29.- Skinner, B.F. ¿Son Necesarias las Teorías del Aprendizaje? - Tomado de Psychological Review, 1950, 57, 193-216 y - Citado en Catania, A.C. Investigación Contemporánea en - Conducta Operante. México. Ed. Trillas, 1975.
- 30.- Skinner, B.F. La Conducta de los Organismos. Barcelona: - Ed. Fontanela, 1975.
- 31.- Smith, R.H. y Neisworth, J. T. The exceptional Child A - Functional Approach. Serie Mc Graw-Hill, 1975 Cap. 13
- S 32.- Velasco, Y. S. Determinantes Socioeconómicos del Retardo en - el Desarrollo. ENEPI. 1979.