



2
2g
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
PLANTEL LOMAS VERDES

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO, NUMERO DE INCORPORACION 8813-25

**LAS TECNICAS DINAMICAS APLICADAS EN SUJETOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE PARA
FACILITAR SU INTERACCION GRUPAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A :

HECTOR DANIEL CHAVEZ GONZALEZ

DIRECTOR DE TESIS LIC. LEOPOLDO BERMUDEZ BUCIO

REVISOR DE TESIS LIC. JUAN MANUEL DIAZ RIVERA

NAUCALPAN, EDO. DE MEXICO

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1 CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	1
2 TIPOS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	6
2.1 CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL	7
2.2 CAPACIDAD ADAPTATIVA	8
2.3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE	8
2.4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA	9
2.5 DISCAPACIDAD INTELECTUAL GRAVE	10
2.6 DISCAPACIDAD INTELECTUAL PROFUNDA	10
2.7 DISCAPACIDAD INTELECTUAL NO ESPECIFICADA	11
2.8 EDAD DE COMIENZO	11
3 ETIOLOGIA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
3.1 CAUSAS DE ACCION DIRECTA	
3.1.1 FACTORES DE ORIGEN GENETICO METABOLICO	12
3.1.2 FACTORES DE ORDEN INFECCIOSO O PARASITARIO	12
3.1.3 FACTORES DE ORDEN TOXICO	13
3.1.4 FACTORES DE ORDEN TRAUMATICO	13
3.1.5 FACTORES DE ORDEN AMBIENTAL	14
3.2 CAUSAS DE ACCION POR MECANISMO DE ORDEN CRONOLOGICO	
3.2.1 CAUSAS PRECONCEPCIONALES	15
3.2.2 CAUSAS CONCEPCIONALES	16
3.2.3 CAUSAS POSTCONCEPCIONALES	17
3.2.3.1 CAUSAS PRENATALES	17
3.2.3.2 CAUSAS PERINATALES	17
3.2.3.3 CAUSAS POSTNATALES	16
3.2.3.4 CAUSAS AMBIENTALES	18
4 EL SUJETO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SUS RELACIONES INTERPERSONALES	19

CAPITULO II INTERACCION

1 LA INTERACCION EN LA PSICOLOGIA SOCIAL	22
2 INTERACCION	23
3 ELEMENTOS DE LOS MODELOS DE INTERACCION	26
4 INTERACCION COMO FORMA DE INTEGRACION A UN GRUPO	28
4.1 SIGNIFICADO DE LA ESTRUCTURA	28
4.2 DE GRUPO DE CLASE	30
5 LA INTERACCION COMO FORMA DE INTEGRACION EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	32
6 LA EDUCACION DEL SUJETO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	33

CAPITULO III TECNICAS DINAMICAS

1 LA SOCIEDAD EN LA EDUCACION ACTUAL	40
2 APRENDIZAJE GRUPAL	44
3 DINAMICA DE GRUPOS	46
3.1 GRUPOS	48
3.2 TIPOS DE GRUPO	49
3.2.1 GRUPOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS	49
3.2.2 GRUPOS FORMALES E INFORMALES	49
3.2.3 GRUPOS EXCLUSIVOS E INCLUSIVOS	50
3.2.4 GRUPOS PROPIOS Y AJENOS	50
3.2.5 GRUPOS DE PERTENENCIA Y GRUPOS DE REFERENCIA	50

3.3 FASES DEL DESARROLLO DE UN GRUPO	51
3.4 FENOMENOS GRUPALES	52
3.5 PROPIEDADES DE LOS GRUPOS	53
3.5.1 ESTRUCTURA	54
3.5.2 COHESION	55
3.5.3 NORMAS	55
3.5.4 ROLES	56
3.5.5 SINTALIDAD	56
3.5.6 STATUS	57
3.5.7 EL TRABAJO EN GRUPOS	57
3.6 EL TEST SOCIOMETRICO	58
CAPITULO IV METODOLOGIA	
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	64
2 DEFINICION DE VARIABLES	
2.1 VARIABLE INDEPENDIENTE	67
2.2 VARIABLE DEPENDIENTE	68
3 HIPOTESIS	69
4 SUJETOS	71
5 ESCENARIO	72
6 MATERIALES	72
6.1 SOCIOGRAMA	73
6.2 TECNICAS DINAMICAS	74
7 PROCEDIMIENTO	78
8 DISEÑO	80
9 RESULTADOS	
9.1 ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS	80
9.2 ANALISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS	106
CONCLUSIONES	
RIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

En el curso de los últimos años en congresos y simposios sobre deficiencia mental, ha sido analizado por psicólogos, profesores y educadores especializados; la necesidad de integrar a las personas con discapacidad intelectual, a la sociedad. Se pretende incorporarlo de manera tajante a las escuelas comunes, esperando que con el sólo hecho de asistir a estas instituciones sean superadas las inhabilidades de tipo social que son características de las personas diagnosticadas con este tipo de trastorno.

Una empresa de tal naturaleza debe incluir por lo menos investigaciones y mayor información sobre la realidad del proyecto, pero al buscar documentación al respecto, es preciso, decir con franqueza que esta área se encuentra por completo descuidada y la investigación en el abandono, ya que no existen registros, ni actuales ni anteriores, que aborden este campo, por su parte se somete a estos sujetos a situaciones que lejos de proporcionarles ayuda posiblemente agudicen posiblemente sus problemas, con la simple hipótesis que al estar en contacto con otras personas, lleguen a superar sus inhabilidades.

El presente estudio pretende mediante la revisión teórica, llegar a tener un conocimiento más amplio sobre las características adaptativas del sujeto con discapacidad intelectual y mediante la Psicología Social abordar su integración de forma paulatina, como opción de trabajo

coeficiente intelectual; que representa una medida "definible de inteligencia". Compartiendo el hecho de que algún acuerdo era necesario en cuanto al sistema de notación y a la interpretación, para poder establecer parámetros de comparación y clasificación.

Binet y Spearman consideran a la inteligencia de un individuo como una cualidad generalizada de su aptitud total y no estaba relacionada con las aptitudes específicas medidas en tests específicos.

Binet perfecciona la concepción de la inteligencia "como una característica de la aptitud humana global; una característica que está presente en niños pequeños. La inteligencia es un elemento de todos los actos del comportamiento. Binet concebía la inteligencia como atributo del comportamiento, no como atributo de una persona. Wechsler sustituye las normas de edad por edad mental".²

Por último las relaciones interpersonales con la importancia que tiene en la dinámica familiar y condiciones ambientales para ayudarles y prepararlos para comportarse debidamente en la sociedad.

En el capítulo II de Interacción se tiene que el comportamiento del grupo está determinado por la comunicación y estructuras que se forman a partir de la interacción, referida ésta como un tipo de relación entre dos o más personas en las que las acciones de una son afectadas por las acciones de otra, cuanto más frecuentes actúan las personas, unas con otras, tanto más semejantes tienden a ser en actividades y sentimientos,

² Medida y Valoración de la inteligencia en el adulto, Wechsler Maurizio Joseph, Ed. Salvat, 1978.

primero dentro de instituciones especializadas en su manejo, que les brinden las habilidades sociales para que las utilice posteriormente en su comunidad y/o en el medio en que se desarrolle.

En el capítulo I sobre Discapacidad Intelectual se aborda el concepto, resaltando en todos ellos síntomas biopsicosociales que afectan su conducta adaptativa; los tipos de discapacidad y criterios para su diagnóstico resaltando la relación entre inteligencia y conducta adaptativa la cual se ve influenciada por la personalidad, la motivación, nivel educativo y oportunidades sociales, teniendo que mejorarse con estimulación adecuada, entendiéndose como: "Un proceso en el que el concepto de conducta humana funcional compleja es aprendida, es central en el paradigma del conductismo social. El hombre, por encima de otras criaturas se distingue por su extraordinaria habilidad para aprender."¹ Mientras que el C.I. tiende a permanecer más estable, se revisa la etiología clasificando en causas de acción directa y causas de acción por orden cronológico. Para clasificar la inteligencia se utiliza la escala ordinal. La inteligencia es una continuidad ininterrumpida, los niveles van desde los retrasados mentales bajos y así hasta que se llega al otro lado donde se colocan los genios. La Psicología Moderna ha tratado de precisar los conceptos para hacerlos más cuantitativos y descriptivos para que den mayor precisión a los criterios del comportamiento social. Los datos cuantitativos se basan en el coeficiente intelectual (C.I) y son valoraciones de inteligencia derivadas de los tests definidos como

¹A. W. Staats. Conductismo Social. Manual Moderno México. 1979. p.p. 18-19.

determinada por la edad, sexo y la aceptación social de los miembros, los intereses, actividades y motivos son interdependientes, todo esto decide el tipo de interacción que se producirá y el tipo de estructura que funcionará en el grupo, siendo ésta la posición o papel que se asumen en función de lo que hace o de su contribución al grupo, situando en relación a otros miembros según cierto criterio de colocación.

En el capítulo III de *Técnicas Dinámicas* se concibe al aprendizaje grupal como un proceso de esclarecimiento y verdades entre los grupos, que se conforma, en medio de condiciones que generan conocimiento en un sentido social, buscando que se aprenda a pensar en un grupo transformando pautas de conducta y actitudes para actuar más eficazmente en procesos sociales.

Se propone el trabajo de grupo como forma de aprendizaje y de realización social, entrelazando lazos de amistad colectiva y cooperación, superando las tensiones, los fracasos, las ansiedades y conflictos, al establecer interrelaciones, la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto.

Se define la dinámica de grupos como un campo de investigación dedicado a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con individuos, se habla sobre los tipos de grupos, las fases del desarrollo de un grupo, los fenómenos grupales que se suceden una vez formado el grupo, los cuales se detectan mediante acciones sencillas como cuestionarios, resultando importante detectarlos para orientar las actividades hacia el logro de objetivos propuestos y por último las propiedades de los grupos.

A lo largo de los diferentes estudios que se han hecho la inquietud que se presenta es la incorporación de las personas con discapacidad intelectual a su medio ambiente, sabemos por lo presentado en los siguientes capítulos lo difícil que es la socialización como parte de la integración, es por eso que planteadas las características del sujeto con discapacidad intelectual en la Psicología Social y las técnicas dinámicas se cuestiona lo siguiente ¿Las técnicas dinámicas al ser aplicadas en un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve facilitan la interacción de los rechazados?

Para determinar los rechazados se utiliza como herramienta un sociograma, el cual hace posible el conocimiento de la estructura afectiva de los grupos, indicando quiénes son los rechazados y los elegidos.

Una vez que se tiene este conocimiento dentro de un grupo, se utilizan las dinámicas como una forma concreta de proporcionarle experiencias y contactos con sus compañeros favoreciendo su aceptación. Al tratarse de personas con discapacidad intelectual las experiencias son imprescindibles para ayudarlos a relacionar nuevos elementos y que observen causas y efectos para que desarrollen cierto grado de juicio y razonamiento que lo estimulen para entender su situación, para que mediante el uso y práctica de sus logros, adquiera las destrezas y actitudes que hagan provechosa su participación en su institución y que posteriormente, puedan aplicarla a la vida en comunidad.

CAPITULO I

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

I CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DEFICIENCIA MENTAL)

El nombre de Deficiente Mental se puede considerar correctamente castizo, ya que deficiencia significa "defecto o imperfección" y mental abarca "funciones cerebrales más amplias que las exclusivas a la inteligencia"¹.

Es necesario mencionar que la escuela americana con frecuencia la nombra "Mental Retardation" (retardo mental), y la escuela francesa "Arriération Mental" (atraso mental) nombres que podrían tomarse como sinónimos².

La Deficiencia Mental es un síndrome, dado que presenta una serie de síntomas biopsicosociales, con distintas etiologías, y hace a los mecanismos etiopatogénicos, la diversidad de sus cuadros clínicos y a los problemas propios del deficiente mental en torno a su familia, a la escuela y ambiente social en que

¹ Diccionario de la Lengua Castellana. Ed. Porrúa, 8a. edición, México, 1975, p. 334

² Tratado sobre Clínica de la Deficiencia Mental. Dr. Guillermo Coronado, C. E. C. S. A., México, 1960, p. 17

vive. Por lo que se puede presentar en cualquier condición sociocultural o económico.

La Asociación Americana sobre Deficiencia Mental la define como "El funcionamiento intelectual significativamente subnormal y que se manifiesta durante el periodo del desarrollo y está caracterizada por una inadecuada conducta de adaptación"³.

Se entiende por déficit en la conducta adaptiva como el grado de deficiencia con que el individuo cumple con los patrones de independencia personal, correspondiente a su edad o grupo cultural.

Es necesario mencionar el concepto de Freud en el plano de la afectividad, ya que considera la Deficiencia Mental no como una desviación, o una perturbación de la personalidad, sino como una detención en su desarrollo⁴.

Por otra parte Piaget hace mención de que el sujeto con deficiencia mental no alcanza el periodo de las operaciones abstractas por lo que sus relaciones sociales se ven deterioradas⁵. Mas adelante retomaremos estos conceptos cuando veamos integración en el deficiente mental.

Estados Unidos enfatiza la Deficiencia Mental estudiando la

³ Mental Retardation Journal, Num 4, Vol II, E.E.U.U., agosto 1964, p. p 34-38

⁴ Tratado Clínico sobre la personalidad, Sigmund Freud, ed. Paidós, México, 1961, p. 647

⁵ Cinco Estudios de Piaget, Editorial Paidós, México, 1973, p. 32

eficiencia social⁶. Así pues, Staats en 1963 enfatiza que del conductismo social fue sintetizada la teoría sobre psicología anormal. Fue la primer teoría conductual de este tipo y con sus análisis de la conducta anormal, constituyó un modelo para la investigación, para la teoría, y para los libros sobre modificación de conducta y evaluación conductual.⁷

El término de Discapacidad Intelectual se refiere a los individuos socialmente incapacitados a consecuencia de un déficit intelectual resultante del funcionamiento defectuoso del sistema nervioso central y en esencia incurable⁸.

Las citas anteriores han servido para hacer una pequeña observación de que se menciona la incapacidad de las habilidades sociales mas todo queda implícito como concepto. Sin embargo se seguirá mostrando más definiciones para precisar el término.

Las condiciones del Deficiente Mental existen desde el nacimiento o poco después y siempre tendrá necesidad de supervisión y de asistencia. Aunque se pueda sacar provecho de un adiestramiento especializado para mejorar la calidad de sus actividades ejecutivas (Performance), no podemos esperar que sea capaz de defenderse social o profesionalmente, dado que sus limitaciones intelectuales lo imposibilitan para entender la legislación respectiva.

⁶ Deficiencia Mental y Lenguaje, Marie de Maistre, Ed. Lala, Barcelona, 1966, p. 215

⁷ Conductismo Social, Arthur W. Staats, Ed. Manual Moderno, Mexico, 1979, p. XII.

⁸ Tratado sobre Clínica de la Deficiencia Mental, Dr. Guillermo Coronado, C. B. C. S. A., México, 1980, p. 18

Por lo anteriormente dicho las personas con discapacidad intelectual requieren de una estimulación biopsicosocial, por lo que es permisible hacerse la pregunta si las técnicas y/o tácticas aplicadas en Deficientes Mentales facilitan su interacción grupal.

Hasta hace poco todo era simple: la debilidad mental era una debilidad intelectual global, congénita irreversible situada en la jerarquía de los C. I. entre cincuenta y setenta. "Hoy en día se han puesto en duda cada uno de los criterios o todos a la vez, de manera que las definiciones se multiplican, o no existe una definición de todo. Se tiene la impresión de que la debilidad se pulveriza en una multitud de causas y formas que al final desaparece"⁹.

Esta revisión de Deficiencia Mental que resulta una toma de conciencia de la insuficiencia e ineficacia del solo conocimiento del C. I. por parte de los que se ocupan de las personas con discapacidad intelectual y quieren asegurar el desarrollo de la personalidad de éstos, así como su inserción en la sociedad.

Actualmente, la UNESCO declaró a 1981, como el "Año de las personas con requerimientos especiales de educación". Los países miembros convinieron en adoptar esta referencia para los sujetos con discapacidad. Ultimamente, distinguiéndola de la de "discapacitado". Esta sutil diferencia remite a una significativa connotación. El primero se refiere a un rasgo de la persona, el segundo, es la clasificación de un

⁹ DSM -IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Ed. Masson, México, 1994, p. 42

tipo de persona. Y desde el punto de vista de la ética y del derecho, todas las personas son iguales, aunque con rasgos diferentes.

5

Por lo tanto, y para efectos del presente trabajo a partir de esto, cuando se mencione a una persona con Deficiencia Mental se referirá como "sujeto con Discapacidad Intelectual"

Esta reflexión parece debida a la urgencia de los problemas educativos y sociales que actualmente ha planteado la Discapacidad Intelectual. Al mismo tiempo que la influencia de las corrientes del pensamiento; marxismo, psicoanálisis, conductismo, teoría de la forma, fenomenología, estructuralismo y la cibernética, que han modificado profundamente el planteamiento de los problemas humanos .

2 TIPOS DE DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

En la actualidad uno de los libros más utilizados para diagnosticar es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, que continuamente revisa su taxonomía para actualizar y facilitar al usuario un mejor diagnóstico. Es por eso, que se hizo la revisión del DSM III-R y el DSM IV para ver si sufrió alguna modificación y se pudo constatar que no hay cambio alguno, en cuanto a Discapacidad Intelectual se refiere

El DSM III-R utiliza el término de retraso mental, el cual coloca de acuerdo a su etiología a la Discapacidad Intelectual como un trastorno de inicio de infancia, la niñez o la adolescencia y específicamente como un trastorno del desarrollo, en el cual, el síntoma esencial consiste en una alteración en el aprendizaje de las habilidades cognitivas, verbales, motoras o sociales.

La información que se da a continuación corresponde a la estratificación que da el DSM IV y la hace ésta con respecto a su sintomatología. Primero revisaremos los criterios que utiliza para diagnosticar Retraso Mental. Los síntomas esenciales son:

- 1) La capacidad intelectual general muy por debajo del promedio.
- 2) Un déficit o deterioro significativo de la capacidad adaptativa .
- 3) Un comienzo antes de los 18 años.

El diagnóstico se hace prescindiendo de si hay o no trastornos orgánicos u otros trastornos.

Para aclarar a que se refieren estos síntomas se pasará a definir cada uno de ellos.

2.1 CAPACIDAD INTELECTUAL

Se define como cociente intelectual (C.I. o equivalentes a C.I.), a la capacidad para resolver una serie de problemas, obtenido mediante la evaluación de una o más personas a través de un test de inteligencia administrado individualmente. La capacidad intelectual que se encuentra significativamente por debajo del promedio se define con un CI de 70 o inferior, obtenido mediante un test de inteligencia. Dado que ninguna medida es infalible la prueba de CI posee un error de medida de 5 puntos aproximadamente, de ahí que un CI de 70 se considere situado dentro del intervalo que va de 65 a 75 según clasificación de la escala de inteligencia Wechsler.

Se recomienda tratar el CI con cierta flexibilidad dado que incluirá a la persona que tenga un CI mayor que 70 y con un déficit significativo en la conducta adaptativa y se excluirá a los que tengan un C.I. menor de 70 y no exista déficit relevante en el funcionamiento adaptativo.

De lo anterior tenemos que los valores límites del CI (65 ó 75) se basan en los datos que indican una relación positiva entre la inteligencia y la conducta adaptativa presente en los niveles más bajos del CI. Esta relación tiende a desaparecer en las personas con discapacidad intelectual leve o moderada.

2.2 CAPACIDAD ADAPTATIVA.

La capacidad adaptativa es la eficacia que muestra la persona en determinadas áreas de su comportamiento, como habilidades sociales , comunicación y habilidades para resolver problemas cotidianos , y a lo adecuado de sus respuestas en relación a su independencia personal y a la responsabilidad social esperados por su edad y grupo cultural. La capacidad adaptativa de las personas con discapacidad intelectual (y de las que no lo tienen) se ve influenciada por las características de personalidad, el grado de motivación, el nivel de educación, y por las oportunidades vocacionales y sociales. La conducta adaptativa puede mejorarse con la estimulación adecuada mientras que el CI tiende a permanecer más estable.

2.3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE :

Corresponde a la categoría de "educable", pedagógicamente hablando. Los niños de este grupo pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante el periodo de preescolar, tienen un deterioro mínimo en sus áreas sensoriomotrices. Durante la vida adulta pueden adquirir fácilmente habilidades de tipo social y profesional que le permitan tener una independencia mínima.

En la actualidad toda persona con discapacidad intelectual leve puede vivir perfectamente adaptada a su comunidad, vivir de forma independiente o en apartamentos supervisados.

Generalmente se identifica a los niños discapacitados intelectuales

educables mediante el uso de pruebas psicométricas. Los resultados de estas pruebas se expresan en cocientes intelectuales (C.I. y se calcula usando una fórmula edad mental / edad cronológica X 100), y tienen un C.I. de 50 a 70 aproximadamente.

En caso de que no haya pruebas de inteligencia, se puede usar como criterio el aprovechamiento escolar, aunque regularmente asisten a la escuela, siempre obtienen calificaciones bajas en todas las asignaturas académicas. La capacidad de estos niños es tal que no pueden hacer la labor académica de un grado dos veces más bajo que el que se supone debiera corresponder a su edad cronológica. Por ejemplo, un niño de once años que debiera estar en quinto grado no puede hacer el trabajo de un tercer grado. Aunque pueden beneficiarse de un programa de educación especial, como menciona Morán "su condición es casi siempre permanente y ellos alcanzarán siempre un rendimiento académico muy inferior al de los niños de su misma edad cronológica. Ni el mejor maestro, ni un programa especial, ni técnica alguna puede convertirle ni corregir o compensar a una inteligencia normal."¹⁰

2.4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA :

Equivale a la categoría pedagógica de "entrenable" con un CI de 40 a 50. Los niños de este nivel pueden mantener una comunicación y aprender habilidades de comunicación durante el periodo preescolar. Con una supervisión profesional pueden cuidarse a sí mismos. Pueden

¹⁰ Lecturas sobre la educación del retardado mental. Roberto E. Morán, Ed Universitaria, Puerto Rico, 1966, p. 18

beneficiarse con el aprendizaje de habilidades sociales y laborales aunque son incapaces de llegar más allá de un segundo grado. Pueden viajar en forma independiente por lugares familiares.

"Durante la adolescencia sus facultades para reconocer normas sociales pueden interferir en sus relaciones interpersonales."¹¹

2.5 DISCAPACIDAD INTELECTUAL GRAVE :

Este grupo constituye el 3-4% de la población con Discapacidad Intelectual. Durante el periodo preescolar se observa un desarrollo motor pobre y el niño adquiere pocas o nulas habilidades verbales para la comunicación, con un CI de 25 a 35. En la etapa escolar puede aprender hábitos de conversación y recibir entrenamiento en los principales hábitos de higiene. Estas personas apenas pueden sacar provecho de los aprendizajes preacadémicos como familiarizarse con el alfabeto y el cálculo elemental, aunque pueden llegar a dominar distintas habilidades como leer y entender rápidamente algunas palabras con valor de supervivencia como "hombre, mujer y alto". En la vida adulta pueden hacer tareas sencillas bajo una estricta supervisión. Muchos se adaptan perfectamente a la vida en comunidad, en viviendas protegidas o con sus familiares, a menos que tengan alguna dificultad asociada que requiera atención especializada u otro tipo de cuidados.

¹¹ DSM -IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Ed. Masson, México, 1994, p. 45

2.6 DISCAPACIDAD INTELECTUAL PROFUNDA:

Este grupo está formado por el 1-2% de la población con Discapacidad Intelectual. Muestran una capacidad mínima en su funcionamiento sensoriomotriz. Se requiere una gran ayuda y supervisión constante. Pueden perfeccionarse en su comunicación, desarrollo motor y su autonomía con un buen entrenamiento. La mayoría viven en comunidades protegidas o con sus familias.

2.7 DISCAPACIDAD INTELECTUAL NO ESPECIFICADA:

Esta categoría debería emplearse cuando hay una fuerte sospecha de discapacidad, aunque no pueda ser detectada por las pruebas de inteligencia convencional. Este puede ser el caso de los niños más pequeños, en los adolescentes o adultos que tienen un deterioro importante o que se muestran poco cooperadores al ser evaluados y que no es factible utilizar las pruebas de inteligencia adecuada, como el Bayley, Cattell y otros, dado que no admiten valores numéricos del C. I. Así, estos casos pueden incluirse cuando exista un juicio de una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio. En general, cuanto más joven es la persona, mayor es la dificultad para hacer un diagnóstico, excepto en aquellos casos de deterioro profundo.

2.8 EDAD DE COMIENZO

Por definición, este tipo de discapacidad requiere que su comienzo tenga lugar antes de los 18 años. Cuando un cuadro clínico similar aparece por primera vez después de los 18 años, el síndrome, constituye

una demencia y no una discapacidad intelectual.

3 ETIOLOGIA DE LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Varias son las causas que dan origen a las personas con discapacidad intelectual, todas ellas actúan aisladamente o en conjunto y éstas son de mayores consecuencias. La discapacidad intelectual se considera multicausal y se clasifica en dos grandes grupos: causas de acción directa y causas de acción por mecanismo de orden cronológico.

3.1 CAUSAS DE ACCION DIRECTA

3.1.1 FACTORES DE ORIGEN GENETICO METABOLICO:

Son las causas que se presentan antes de la concepción y al mismo tiempo en que se realiza, por defectos cromosómicos y por otro lado son las alteraciones metabólicas. Cuando se produce una alteración o una mutación genética, habrá como consecuencia una falla enzimática. Lo cual al trastornar el proceso metabólico que rige, determinará una alteración del genotipo. Indudablemente que esas mutaciones organofuncionales afectarán importantes grupos enzimáticos que controlan precisamente los procesos metabólicos a nivel del sistema nervioso, generando la patología de las personas con discapacidad intelectual.

3.1.2 FACTORES DE ORDEN INFECCIOSO O PARASITARIO

El gran número de microorganismos y en particular los virus, así como algunas parasitosis, tienen una gran afinidad sobre el sistema nervioso central; durante la vida intrauterina producen padecimientos

congénitos y en el recién nacido diversas meningoencefalitis, así como en niños menores de siete años; éstas pueden ser primitivas o como complicación de una fiebre eruptiva (sarampión).

Durante la gestación es bastante frecuente que la madre sufra de estas infecciones o parasitosis. En unos y otros casos, las lesiones alcanzan el encéfalo para producir una discapacidad intelectual.

3.1.3 FACTORES DE ORDEN TOXICO

Numerosas intoxicaciones afectan el sistema nervioso central y en particular el encéfalo, generando una discapacidad intelectual. La intoxicación puede ser de orden exógena o endógena; entre las primeras se puede señalar el tabaco, el alcohol, algunas sales de desecho como las del plomo, el mercurio o el óxido de carbono, algunos medicamentos con prescripciones inadecuadas o por dosis excesiva, y entre las segundas por diabetes, acetonuria o por intoxicación alimenticia (botulismo) y en el lactante cólera o su desequilibrio electrolítico¹².

Por último, la de tan de moda en nuestros días, la intoxicación del ambiente, por la acumulación de gases tóxicos en el aire atmosférico.

3.1.4 FACTORES DE ORDEN TRAUMATICO

El cerebro está expuesto durante toda la vida a ser traumatizado por agentes externos, o por agentes de orden psicológico; los primeros actúan

¹² Manual de Neuropsiquiatría Infantil, F. Pascual del Rosal, La Prensa Méd. 1987, México. p. 90

durante el nacimiento y en los primeros años infantiles y los segundos desde que el niño se encuentra en el claustro materno.

Con respecto a los traumatismos de orden psicológico, la futura madre, sobre todo en los primeros tres meses del embarazo, puede ser presa de un trauma psíquico intenso con trastornos psicossomáticos graves, entre ellos una baja brusca e intensa en la tensión arterial y en tal caso, es posible que pueda influir negativamente en la psicopatología cerebral del feto, dañando su cerebro.

3.1.5 FACTORES DE ORDEN AMBIENTAL

Es un hecho que los patrones culturales familiares, los factores socioculturales y socioeconómicos son integradores en la personalidad del niño.

La personalidad es social por naturaleza y las fuentes de su desarrollo, de su actividad creadora y de su individualidad se encuentran dentro de la sociedad. El medio es la fuente donde el hombre surge, se forma y desarrolla de donde adquiere las ideas, los conocimientos, la experiencia y por lo tanto las motivaciones de sus actos, en resumen donde el hombre asimila la experiencia social acumulada por diversas generaciones y las formas sociales de la conciencia y la conducta.

Asignar el papel determinante al medio social no le resta importancia a los factores biológicos, ya que el proceso de formación y desarrollo de la personalidad no es simplemente la transmisión y asimilación de la experiencia, sino el resultado de una compleja interacción de los factores biológicos y sociales.

Las investigaciones de diversos autores han demostrado que el desarrollo de la psiquis de los niños discapacitados transcurre de acuerdo con las leyes fundamentales y más generales del desarrollo psíquico, aunque este proceso adquiere una expresión peculiar, demuestra tener rasgos característicos y presenta múltiples insuficiencias debido a la existencia de un conjunto de rasgos atípicos o desviados de la norma.

Además de los problemas psicopatológicos que negativizan el ambiente familiar del sujeto con discapacidad intelectual, la vida antibigiénica, la promiscuidad, las privaciones y las carencias económicas, la incultura en general, gestan o promueven directa o indirectamente la discapacidad intelectual.

3.2 CAUSAS DE ACCION POR MECANISMO DE ORDEN CRONOLOGICO

3.2.1 CAUSAS PRECONCEPCIONALES

Como su nombre lo indica son las causas que se presentan antes de la concepción, son las modificaciones y transformaciones que anormalmente sufre el material genético o de los desórdenes metabólicos de las proteínas, glúcidos, lípidos y diversos metabolitos llamados Garraud "errores innatos del metabolismo" o en otro de los casos por la negatividad del ambiente. Se ha observado que el LSD ingerido por los padres antes de la concepción produce anomalías cromosomáticas. En este grupo etiológico se encuentran los padecimientos de las glándulas endócrinas, trastornos glandulares y anomalías de los genes sexuales

(Síndrome de Klinefelter o de Turner); así mismo se ha señalado a la sífilis y al alcoholismo como agentes agresores de los genes. La edad de los progenitores relacionado con el anatómico funcional de los órganos sexuales llega a causar la Discapacidad Intelectual; así como la carencia nutricional de los familiares ancestrales modifican la estructura genética.

3.2.2 CAUSAS CONCEPCIONALES

Estas actúan en el momento de la concepción y es fácil comprender que para la normal realización de ésta, es necesaria la integridad de la salud física y mental de los progenitores en tales momentos; cualquier trastorno psicossomático, sea una malformación o alteración funcional del sistema genital del hombre y muy particularmente de la mujer, o la acción de diversos factores, "pueden modificar la constitución bioquímica de los gametos y hasta los procesos de la fusión del material genético durante la meiosis, dando origen a una Deficiencia Mental"¹³

Relacionados con el estado de salud de la madre, deben tenerse en cuenta el estado de salud de los demás hijos (malformaciones, crisis convulsivas, estado mental).

"También las alteraciones en las células germinales por carencias alimenticias (nutrientes proteínicos, vitamínicos o minerales), condiciones de envejecimiento de los ovarios pueden considerarse como

¹³ Tratado sobre Clínica de la Deficiencia Mental, Dr. Guillermo Corcuera, CBCSA, México, p. 81

3.2.3 CAUSAS POSTCONCEPCIONALES

3.2.3.1 CAUSAS PRENATALES. Son las causas presentadas durante la vida uterina, las infecciones o parasitosis por acción tóxica. La ingestión de anticonceptivos al principio del embarazo presentan gran riesgo para tener productos anormales. Otras de las causas es por acción traumática, por incompatibilidad sanguínea y por otras condiciones patógenas. " Ha demostrado que la discapacidad intelectual prenatal es debida a una malnutrición fetal prolongada" ¹⁵.

3.2.3.2 CAUSAS PERINATALES. Tiene un papel fundamental la enfermedad traumática del parto, o traumatismo obstétrico; los resultados básicos de la agresión obstétrica son la hipoxia y la hemorragia que trae como resultado destrucciones neuronales. Muchas causas afectan el aporte del oxígeno al feto, las drogas administradas a la madre en forma irracional (analgésicos, anestésicos, oitóticos, etc.), anomalías del cordón umbilical (circular, atrecia, procidencia), forceps o cesarea; así como degeneraciones de la placenta y hemorragias.

El conflicto sanguíneo del factor RH todavía alcanza el periodo perinatal y ciertos niños a pesar de la transfusión, sin embargo Bertrand

¹⁴ Ibid p. 82

¹⁵ Ibid p. 83

opina que mientras no haya daño cerebral, el conflicto sanguíneo por sí solo no es un factor de discapacidad intelectual.

3.2.3.3 CAUSAS POSTNATALES. Estas aparecen de recién nacido o alrededor de los siete años de vida: pueden ser por infección, por intoxicación y por traumas ambientales.

3.2.3.4 CAUSAS AMBIENTALES. Están presentes desde antes de la concepción hasta alrededor de los siete años de vida y en todo momento su actuación es decisiva. "La calidad cultural de las madres es un factor fundamental en la etiología de la discapacidad intelectual el cual obra precisamente durante el nacimiento del niño"¹⁶.

CAUSAS	Nº. de casos	%
Prematuras	127	15.6
Hipoxia	89	10.9
Traumatismo obstétrico	68	8.3
Meningoencefalitis 1a. y 2a. infancia	58	7.1
Genetico-nutricionales	42	5.1
Epilepsia y Deficiencia Mental	42	5.1
Síndrome de Down	41	5.0
Traumatismo craneano 1a. y 2a. infancia	20	2.4
Traumatismo obstétrico de generalidad	14	1.7
Cólera infantil / lactancia	11	1.3
Críenismo	8	0.9
Incompatibilidad sanguínea por RH	5	0.6
Traumatismo parto con reótros	4	0.5
Desnutrición grave / embarazo	2	0.2
Hepatitis viral embarazo	2	0.2
Rubéola embarazo	1	0.1
Diabetes	1	0.1
Causas desconocidas	277	34.1
TOTAL	812	100

¹⁶ Tratado sobre Clínica de la Deficiencia Mental, Dr. Guillermo Coronado, C.E.C.S.A., 1980, México. p. 88

4 EL SUJETO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SUS RELACIONES INTERPERSONALES

Es importante en la dinámica familiar entre los padres y la persona con discapacidad intelectual, el tratar de mejorar las relaciones interpersonales, el calmar sus angustias, su desesperación y el procurar que recobre su equilibrio emocional. Este se consigue analizando sus condiciones de vida y preparándolos para que puedan ayudar a su hijo y a todos los demás. Deben estar conscientes de los procesos evolutivos de la persona con discapacidad intelectual y de las circunstancias y variantes interactivas que tiene su familia, es decir, por una parte de las carencias psicoelementales de estos niños y por otra de sus propias turbulencias emocionales.

La dinámica de la educación familiar exige considerar tres funciones básicas: una protectora, otra estimuladora y otra frenadora.¹⁷

La función protectora tiene por objeto defender a los hijos de los peligros del medio ambiente y alertar sus facultades para la autodefensa; gracias a la función estimuladora, los padres cultivan las aptitudes y posibilidades de sus hijos, para que puedan desarrollar su autoconfianza y por último, la función de los padres en la educación de sus hijos consiste en frenar o regularizar sus impulsos en favor del respeto que debe guardarse para los demás, dentro de las leyes sociales y de la

¹⁷ El niño Deficiente Mental, W. Mayor, Ed. Paidón, Argentina 1967, p.36

convivencia humana.

Estas funciones las deben ejercer los padres sobre sus hijos en forma conveniente, para ayudarles a formar su personalidad y prepararles para bastarse a sí mismos y comportarse debidamente en su medio ambiente, utilizando sus cualidades y sus facultades, así como sus mejores sentimientos en favor de los demás. Estos preceptos para aplicarlos a los niños con discapacidad intelectual, será más difícil y requieren igualmente más cuidados, mayores atenciones, mucha paciencia y abnegación.

Los trastornos psicosociales, se presentan en todas las formas clásicas, esencialmente por su propia idiosincrasia, y resultan de la imposibilidad de la persona con discapacidad intelectual para adaptarse al ambiente social en que vive, como consecuencia de la desarmonía que existe entre su caso potencial biopsicogenético y las condiciones adversas de su ambiente familiar y social.

Por sus mismas carencias personales y sus condiciones ambientales inadecuadas para él, se angustia, sufre y vive en un mundo incomprendible, su conducta es insegura, irregular y agresiva, hay explosiones de cólera y de violencia; en otras se presentan estados de fuga del hogar o de la escuela; a veces se refugian en el mutismo y en la soledad. La persona con discapacidad intelectual es una persona angustiada, según el grado de incapacidad que tenga, ésta puede ser mayor o menor, pero en uno u otro caso, la solución a su angustia ante el mundo hostil que lo rodea, la deriva hacia una respuesta agresiva, agresividad que no es más que una conducta natural de defensa.

La agresión incontrolable genera una conducta violenta e irracional que provoca en el medio social en que viven y se desarrollan estos niños y exista una conducta antisocial que se presenta con tendencia al robo, al tabaquismo, al alcoholismo prematuro, a las aberraciones sexuales, la drogadicción y a la delincuencia.¹⁸

¹⁸ Alteraciones más frecuentes en la Familia del Deficiente Mental, Osorio U.E. y Rodríguez B., Tesis Profesional U.N.A.M. Facultad de Psicología, México, 1984, p. 23

CAPITULO II

INTERACCION

1 LA INTERACCION EN LA PSICOLOGIA SOCIAL

La psicología social tiene como campo de estudio los efectos del ambiente social y cultural sobre la conducta y la experiencia individual. Ahora bien, se podría argumentar que en realidad esto es el tema fundamental de toda psicología; sin embargo, si examinamos la historia de la investigación en el campo de la percepción, el aprendizaje, la memoria, el pensamiento y el desarrollo humano, nos encontramos con que muchos psicólogos no compartieron esta opinión; examinaron procesos cognositivos como si éstos se manifestaran básicamente de la misma forma en todos los hombres de todos los tiempos: esta suposición simplificada, muchas veces planteó un útil marco de referencia para el examen de procesos cognositivos fundamentales y facilitó la comprensión de muchos otros. Pero, dado que el hombre no ocupa ningún vacío sociocultural, tienen sus limitaciones los conocimientos que puede adquirir pretendiendo que así lo hace.

La tarea de la psicología social consiste en analizar el medio ambiente sociocultural y también en estudiar sus efectos en la conducta. Muchas veces, se ve obligada a recurrir a otras disciplinas. A la sociología y a la antropología para conocer como está constituida la sociedad, las creencias y actitudes que caracterizan a diferentes grupos

dentro de las sociedades y entre las mismas. Además en los individuos se ve influida su conducta por elementos presentes en el medio ambiente y por otros factores pasados. Por ejemplo, sería imposible dar una explicación de la conducta sexual de Europa Occidental sin tener cierto conocimiento del desarrollo del pensamiento cristiano y la influencia política de la Iglesia.

La psicología social trata de los efectos en la estructura social sobre el individuo, efectos ejercidos a través de los roles sociales, del proceso de socialización y del hecho de pertenecer a grupos "Estudia las creencias y actitudes, sobre todo las que se comparten con los otros individuos"¹⁹

2. INTERACCION

El comportamiento del grupo está determinado en gran medida por las normas de comunicación que se desarrollan y por la naturaleza de la estructura o estructuras que se forman como el resultado de la interacción. Las normas de comunicación dentro de las que el grupo funciona afectan al comportamiento total del grupo, y las posiciones que los individuos ocupan en la estructura del mismo afectarán a sus respuestas y a sus actos individuales.

Es necesario que se comience con el análisis de interacción: "Cualquier suceso identificable de conducta de grupo de clase

¹⁹ Conducta Interpersonal y de Grupo, Gubajun, Judy, Ed. C. E. C. S. A., México, 1979, p.53

implica interacción".²⁰

La interacción se refiere a las relaciones entre dos o más personas en las cuales los actos de cada una de ellas afectan a los de la otra u otras. Si se describe un comportamiento personal, presentándolo como ejemplo de interacción, esta descripción debe abarcar también como actúa un individuo respecto a los otros y cómo esos otros reaccionan ante él.

Bonner²¹, define la interacción social como "un tipo de relación entre dos y más personas en la que las acciones de una son afectadas por las acciones de otra".

Otra forma de expresar lo que se entiende por interacción consiste en decir que cuando los individuos entablan una relación "emiten comportamiento el uno en presencia de otro, crean productos el uno con el otro"²².

Según Stogdill²³, la interacción significa que en un grupo compuesto por dos miembros, A reacciona hacia B y B hacia A de tal modo que la respuesta de cada cual es una reacción al comportamiento del otro. En un grupo de grandes proporciones los esquemas de interacción son muy complejos.

²⁰ La dinámica de grupo en la educación, Biny Johnson, Aguilar, Madrid, España, 1981, p.32

²¹ Dinámica de Grupos Principios y Aplicaciones, Hubert Bonner, The Ronald Company, N York, 1959, p.15

²² The Social Psychology of groups John W. Thibaut y Harold H. Kelley, New York, 1959, pág. 10

²³ Conducta individual y estudios grupales, Stogdill Ralph M., Universidad de Oxford Press, N. York, 1959, p.18

Homans²⁴ "ha propuesto definir la interacción como el comportamiento de grupo que surge de su sistema interno, en la medida que se diferencia del comportamiento que surge de su sistema externo; es decir, de la conducta del grupo tal y como reacciona ante un medio circundante particular. Explicando el proceso del crecimiento y desarrollo de la interacción de grupo, sugiere que si es frecuente la interacción entre los miembros de un grupo, entonces se acrecienta la simpatía de los miembros entre sí, lo que lleva a su vez a ulteriores interacciones". También hace ver que la interacción y la amistad están asociadas entre sí solamente si la autoridad no interviene (es decir, si ninguno de los miembros tiene posición de autoridad). La interacción va también acompañada de la amistad entre los miembros, solo si el grupo, como un todo, tiene éxito en su medio circundante. Un punto más que ha de recalcar es que cuanto más frecuente actúan las personas unas con otras, tanto más semejantes en ciertos aspectos tienden a ser sus actividades y sus sentimientos. La amplia trama de interacciones ha sido descrita como la red cambiante de las relaciones. "Así, dentro del grupo de clase puede haber pandilla o subgrupos, y un niño puede tener dos o más series de relaciones en tramas separadas, aunque interrelacionadas. En "las primeras etapas de formación del grupo de clase las relaciones cambian rápidamente. Luego, los cambios en la trama son más lentos"²⁵.

²⁴ El grupo humano, Homans George C., Harcourt, Brace and Company, N York, 1985, p.p. 109-121.

²⁵ La comprensión de grupos en proceso, S. Mass Henry, Asociación de educación nacional, 1950 Washington, p.p 286-299.

3. ELEMENTOS DE LOS MODELOS DE INTERACCION

La interacción implica varios elementos y éstos deben estar relacionados en cierto modo si los modelos de interacción han de ser definidos de modo comprensible. Dondequiera que los individuos se interrelacionan emergen ciertos tipos categóricos de conducta. El agrado mutuo de los miembros, por ejemplo, procura un tipo general de comportamiento interactivo; pero esos tipos indicarán sólo un amplio esquema. Los elementos determinantes y los medios por los cuales la interacción se verifica no están especificados.

La interacción no puede ser tratada como producto de grupo más o menos independiente de los individuos que lo componen, ni puede definirse sin tener en cuenta la situación en que se produce. Así, para describir las normas de interacción de grupo han de tomarse en consideración tanto las características de los miembros como la naturaleza del medio, por que los tipos de interacción están determinados en parte por factores tales como la edad, el sexo y la aceptación social de los miembros y/o por influencias del medio tales como la organización del grupo, sus prácticas de comunicación y el volumen del mismo.²⁶

Aun cuando el comportamiento recíproco (cómo actúan unos individuos sobre otros y cómo esos otros actúan sobre aquellos) es un aspecto importante de la interacción, hay otro aspecto del desarrollo que

²⁶ Manual de los pequeños grupos, Haire A. Paul, FPO, 1962, Nueva York, pp.167-168.

es igualmente destacable. Como resultado de la interacción de los miembros del grupo emerge una estructura. Esto quiere decir que hay una tipificación de las posiciones en el grupo. En el caso de grupo de clase hay una estructura formal (o estructuras), en la cual los miembros tienen posiciones asignadas y una estructura informal (o estructuras). Tanto la estructura formal como la informal determinan en amplio grado los tipos de interacción que se desarrollan.

Las formas en que los individuos se relacionan unos con otros en el grupo y las estructuras que de ello emergen están afectadas por la red de comunicación. Esta red, a su vez, afecta y es afectada por las relaciones de los miembros, por la naturaleza de los grupos y por otros factores del medio.

Y lo que es muy importante para la presente tesis, al estar aplicada en niños con Discapacidad Intelectual, cualquier examen de la interacción de los niños en una clase debe tener en cuenta tanto las características fisiológicas y psicológicas de los individuos que intervienen como los factores afectivos de la situación en la cual la interacción se produce; también habrán de examinarse las estructuras teniendo en cuenta esos factores. Resumiendo la situación del grupo y los intereses, actitudes y motivos de los miembros son interdependientes; todo determina en cierto grado el tipo de interacción que se producirá.

4 INTERACCION COMO FORMA DE INTEGRACION A UN GRUPO

El término estructura expresa el fenómeno por el cual los miembros de un grupo están situados en una consideración particular en relación con otros miembros. En general, se refiere a los medios por lo que esos miembros se interrelacionan y a los tipos de estructura que se forman; sin embargo, puede referirse a tipos prescritos de relaciones, es decir a estructuras organizadas de antemano. A veces el término estructura se emplea para designar las partes de los grupos, es decir, los subgrupos y pandillas que se encuentran dentro de las formaciones de grupos grandes. ¿Qué quiere decir estructura? ¿Cómo se origina la estructura? una vez que se haya contestado a esas preguntas, podrán examinarse las estructuras formales de los grupos de clase y el efecto de esas estructuras sobre el individuo y la conducta del individuo.

4.1 SIGNIFICADO DE LA ESTRUCTURA

La estructura en un grupo es algo que puede concebirse como una red de papeles diversos, de posiciones y de expectativas recíprocas. Los papeles que se asumen individualmente son definidos por las funciones que se realizan o por la naturaleza general de su contribución al grupo. La situación implica una jerarquía o posición. Tanto la situación lograda como la asignada en los grupos son contingentes en cuanto a las expectativas del grupo, es decir al reconocimiento mutuo de los miembros en función de la valía de cada posición. A veces la estructura se describe por medio de una red de posiciones. Cada posición es concebida como

parte de un sistema que la incluye, y cada posición lleva en sí prescripciones definidas de comportamiento. Las conductas que se esperan de ciertas personas que ocupan determinadas posiciones constituyen los papeles que se asignan a esas posiciones²⁷.

Stogdill²⁸, define tanto la situación como la función por medio de una posición en particular, más bien que refiriéndose a un ocupante dado de la misma, y el papel lo define de acuerdo con las normas de conducta que muestran un individuo. Sugiere que tres factores, al menos parecen cooperar en la estructuración de las expectativas de un grupo acerca del papel de un miembro. El primero se refiere a la situación y a la función del puesto que el miembro ocupa; el segundo se deriva de las demandas del grupo sobre los miembros, como resultado de los cambios en los requerimientos del grupo, y el tercero proviene de las percepciones de los otros miembros acerca del tipo de persona que el miembro en cuestión pueda ser.

Según Sherif²⁹, una de las pruebas de la estructura es la "aparición de papeles relativamente interdependientes para los miembros individualmente considerados en un orden jerárquico, a distancia relativa del jefe".

Cuando habla de estructura usa una serie de términos para indicar

²⁷ Psicología Social, Newcomb M. Theodore, Ed. Dryden Press, 1966, Nueva York, p.p. 276-280.

²⁸ Conducta individual y de estados grupales, Stogdill Ralph M., Universidad de Oxford Press, 1999 N.York p.128.

²⁹ Una investigación de Psicología Social, Sherif Muzafer, H. & B, 1978, Nueva York, p. 102

que cada miembro del grupo puede ser situado en relación a todos los otros miembros según cierto criterio de colocación. Los términos más comunes se refieren a las posiciones individuales en el grupo y son: situación, rango, posición y papel. A veces la situación individual en el grupo se identifica haciendo constar que pertenece a cierto subgrupo o pandilla, o que es figura central o miembro marginal del grupo. A causa de su familiaridad con las técnicas sociométricas, los maestros emplean los vocablos "jefes", "estrellas", "aislados" y "rechazados" para indicar las posiciones de los niños en las estructuras; o pueden decir que el niño goza o no de simpatías, para efectos del presente trabajo, se centrará la atención en los rechazados, detectados a través de la aplicación de un sociograma.

En términos generales, la estructura del grupo se considera como una jerarquía de situaciones en la cual el grupo otorga a ciertos miembros una posición más elevada y a otros menos alta. Los mismos criterios que determinan el "agrado" o "desagrado" son los que determinan la situación. Esta puede estar también afectada por cosas tales como el sexo, la edad, la posición material, el aspecto, la clase social y las capacidades que contribuyan a ciertos aspectos de las finalidades del grupo. También se considera la estructura como aquellas partes distinguibles del grupo, según se indican por la existencia de subgrupos o de pandillas.

4.2 DE GRUPO DE CLASE

Un factor que crea una diferenciación o que requiere una diferenciación de posiciones en la organización formal es que los

diversos miembros tienen habilidades distintas, sea cual fuere la base para la estructura, la razón que generalmente se da de antemano, es que se cuida mejor de las diferencias individuales y que ayuda mejor al individuo a lograr el máximo desarrollo.

Havighurst y Neugarten³⁰ sugieren que esa estructura o clasificación para las escuelas se basa en dos factores: la capacidad del niño y su medio de clase social, cabe pensar en que esa estructuración formal en las escuelas fomenta una especie de sistema de castas. En el nivel más elevado del sistema están aquellos niños cuya capacidad mental se adapta mejor al trabajo académico de la escuela. Por debajo, en dicho sistema de castas, quedan niños cuyas capacidades no son las más adecuadas para ese tipo de trabajo, o quienes no tienen estímulo para lograr aquello de que son capaces.

³⁰ *Salud y Educación*, Havighurst Robert J. y Neugarten Bernice L., A & B, 1957, Boston, p. 230.

5 LA INTERACCION COMO FORMA DE INTEGRACION EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Los grupos de clase han sido estructurados e investigados de diversos modos a través de los años, sin embargo al estar revisando artículos tanto anteriores como recientes, no se encontró estudios relacionados con la interacción de los grupos de clase en sujetos con discapacidad intelectual, por lo cual se recurre a los aspectos generales de interacción .

El tipo de educación y entrenamiento que se ofrezca al sujeto con discapacidad intelectual dependerá entre otras cosas, de la severidad de la condición del niño, de las facilidades proporcionadas y de la actitud de la sociedad en que éste vive hacia el problema de la discapacidad intelectual.

En el presente trabajo la población que estará sometida a estudio, será con personas con discapacidad intelectual leve, los cuales pueden adquirir fácilmente habilidades de tipo social y profesional que le permitan tener una independencia mínima, por lo cual debe enseñarse a cuidar de sí mismo; comer correctamente, mantenerse limpio y adquirir otras destrezas que lo harán competente socialmente³¹, pero sobre todo a relacionarse o a establecer relaciones.

³¹ Lecturas sobre la educación del retardado mental. Monro Roberto E., Ed. Universidad de Puerto Rico, 1966, Puerto Rico p. 14

Su educación debe encaminarse a lograr eficiencia social e independencia vocacional, de igual manera que enseñarle a leer, escribir o a realizar trabajos aritméticos que le es difícil aprender³², mucho del tiempo dedicado a otras materias, debería dedicarse al facilitar al discapacitado intelectual habilidades sociales, que le permitan hacer uso de estas al estar en la comunidad.

A los niños que presentan discapacidad intelectual debe animársele a participar activamente en juegos de grupo, corrigiendo con firmeza y sobre todo, elogiándolo efusivamente por sus triunfos, lo cual puede lograrse mediante la aplicación de técnicas, que hagan interactuar al grupo.

6 LA EDUCACION DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Teniendo en cuenta el concepto moderno de Deficiencia Mental y más actualmente de personas con Discapacidad Intelectual, según Kidd y sus colaboradores, ésta se presenta en el niño durante su desarrollo o maduración neuronal, o sea antes de los siete años de edad, a partir de la época preconcepcional y la concepción, la gestación, la perinatalidad y en la postnatalidad; durante más de siete años de su vida, estando sujeto en este tiempo a cualquier agresión sobre su cerebro de orden genético, metabólico, infeccioso, parasitario, tóxico, traumático o del ambiente.

³² *Ibid* p. 15

El cerebro sufre en consecuencia serias lesiones a diversos niveles: macroscópico, bioquímico y por propia involución encefálica, caracterizándose este síndrome por un hipofuncionamiento de la inteligencia, que va a repercutir en la deformación de toda la personalidad y simultáneamente una serie de problemas de conducta, limitando sus patrones de independencia y de adaptación social.

"Por lo cual, se puede decir que la personalidad del sujeto discapacitado intelectualmente tiene su asiento en el daño cerebral, pero que algunos trastornos emocionales o psiconcuróticos que agraban su conducta, se favorecen en un ambiente desfavorable, en los cuales existen, tensiones hogareñas, angustias, insatisfacciones materiales y morales, generan indiferencia, rechazo o agresión obstaculizando igualmente su adaptación social."³³

Aunque se puede diferir en definiciones, se acepta que la discapacidad intelectual no es una enfermedad, por esta razón parte de los programas están dirigidos al mejoramiento más bien, que para intentar curación. En este sentido en la educación de estos niños debe darse más importancia a sus ajustes sociales que a sus logros académicos. Por lo tanto, el objetivo primordial, y en particular el del presente trabajo, es lograr un grado adecuado de aceptación social que les permita desenvolverse a un grado máximo, dentro de sus limitaciones intelectuales. La escuela deberá brindarles, las experiencias académicas

³³ *Psiquiatría Clínica Moderna*, A. Noyes D.M.M. Universidad Nacional, 1978, México p. 273

y semiacadémicas para ser socialmente competente dentro y fuera de las aulas. Por esto se propone que como área de la currícula se aplique la interacción como parte importante del tratamiento que recibe el sujeto con discapacidad intelectual, dedicándole el tiempo necesario para ampliar y desarrollar habilidades sociales.

Aunque estos niños pueden beneficiarse de un programa de educación especial, su condición deficiente es permanente y ellos alcanzarán siempre un rendimiento muy inferior al de los niños de su misma edad. "Ni el mejor maestro; ni un programa especial, ni técnica alguna puede convertir un niño discapacitado intelectualmente en un niño de inteligencia normal"³⁴. "Las técnicas dinámicas sólo aportan beneficios limitados"³⁵.

Al referirnos a la educación del sujeto con discapacidad intelectual tenemos que considerar que la inteligencia es sólo una parte de la personalidad. La tendencia a concentrar la atención en las insuficiencias o en lo que no puede realizar, nos hace a veces olvidar la conducta general: las reacciones emocionales, los ajustes sociales y los logros académicos. Hay en ellos muchas potencialidades latentes y activos que se deben explorar y encauzar. Como complemento importante en la educación que debe recibir el sujeto con discapacidad intelectual para reacciones sociales emocionales. Es por eso que se necesitan actividades en las que todos participen: dramas, coros, actividades de deporte,

³⁴ Lectura sobre la Educación del Retardado Mental, Moran Roberto E., Ed. Universitaria, 1966, Puerto Rico, p.32

³⁵ Ibid

bailes, etc.

La experiencia sirve de base para la estructura del currículo. El niño discapacitado intelectualmente aprende a través de experiencias concretas, personales, estrechamente relacionadas con sus necesidades e intereses inmediatos, los cuales él conoce y con las que ya está familiarizar en su propio ambiente.

Las dinámicas son una forma concreta de tener experiencias y contactos con sus compañeros favoreciendo la aceptación, gracias al material didáctico las experiencias se vuelven concretas.³⁶

Cuando se trata de la educación de niños con discapacidad intelectual las experiencias son imprescindibles, es necesario, llevar la realidad del mundo al nivel de la capacidad mental del niño. Así como proveerle de un gran número de experiencias vividas adaptadas a sus intereses y nivel de desarrollo, de ayudarlo a relacionar nuevos elementos en sus experiencias nuevas, auxiliarlo a ver relaciones existentes entre circunstancias y acontecimientos, de manera que desarrolle cierto grado de juicio y razonamiento. Las experiencias del niño con discapacidad intelectual son la materia prima con los cuales el desarrolla los conceptos necesario para una mejor comprensión.

Experiencia es algo que se autosejecuta, es algo que brota del diario vivir. La clase de experiencias a través de las cuales el niño con discapacidad intelectual aprenda en la escuela tiene que surgir, por

³⁶Material Didáctico, Francisco L. Arroyo, Ed. Progreso, 1979, México, p.45

consecuente de la vida como él la conoce. Las experiencias deben ser adecuadas a su etapa de desarrollo y presentadas de tal modo que pueda investirles de significado. Pero para su educación, esto implica que estas experiencias tienen que ayudarlo a discernir y a orientarse por sí mismo, al ir progresando en años y madurez. En el proceso de integración de su aprendizaje, la función del maestro es guiarlo en situaciones que solamente apelen a sus experiencias acumuladas, sino que le estimulen a entenderlas, de manera que mediante el uso y la práctica de sus logros, él adquiera las destrezas y actitudes coherentes que hagan provechosa su participación en la vida en comunidad.

Para lograr este fin se debe buscar constantemente algo, con el cual cada niño pueda experimentar un sentido de propósito, de logro y de responsabilidades. En esta tesis se utiliza ese algo en la aplicación de técnicas dinámicas y no se puede dejar de mencionar que si una técnica se aplica constantemente, de manera que tengan relación entre sí, buscando que los objetivos se entrelacen con los anteriores, en forma tal que el niño con discapacidad intelectual vaya uniendo experiencias pasadas. Otra forma de motivar e integrar el aprendizaje es la llamada unidad de aprendizaje o de trabajo. Una unidad de trabajo es una experiencia social de la vida relacionada con los intereses y el ambiente inmediato del niño una forma de vida más rica y vital. Si se dirige inteligentemente (y el niño con discapacidad intelectual necesita dirección experta en cada nivel del desarrollo de una unidad) estas experiencias vitales dan al niño, trabajando en grupo productivamente, incontables oportunidades para la investigación activa bajo la influencia de su propio entusiasmo. Estas, por lo tanto, revelan un sentido de propósito y un impulso hacia los

estudios más formales en el salón de clases, ayudándole a captar el sentido de éstos a través de la aplicación variada y repetida, y a extenderlas según va sintiendo la urgente necesidad de más y más exactitud en su aprendizaje de cómo planear y ejecutar sus propias ideas.

Una unidad podría ser el estudio del niño que está asociado de cerca a los deberes asignados a muchos de los niños adolescentes de la clase, puede hacerse más vivida e interesante poniendo la atención, por ejemplo, en un bebé de carne y hueso que se traiga al salón para ser pesado, bañado y vestido. Esta unidad no sólo enfatiza muchos hábitos de higiene desecables sino que da mayor propósito a la lectura, al lenguaje y al estudio de los números.

Las unidades de trabajo varían con diferentes grupos de niños y con los aspectos ocupacionales y de otra índole en la comunidad, pero tienen varias características en común:

- 1) Cada unidad debe ser real no ficticia. Esto es, debe estar progresivamente relacionada con los tipos de experiencias que los niños tienen que confrontar fuera de la escuela, de modo que cuando salgan de ésta puedan adaptarse a las demandas que se harán sobre él tanto en su vida privada como en su trabajo y como ciudadano.

- 2) Toda unidad debe ofrecer oportunidades para una vida en cooperación con los demás. Por la experiencia en la vida social que pueda proveer una unidad se forman actitudes y también se cambian éstas. Trabajando juntos se promueven las relaciones amistosas y por consiguiente la satisfacción de necesidades sociales. Relacionarse con los

demás es un requisito principal para el ajuste del niño y más tarde al ajuste del trabajo. Esto se logra únicamente a través de la práctica diaria.

3) Cada unidad debe dar resultados que satisfagan emocional, mental y físicamente. Esto implica que estas unidades deben ser planeadas teniendo en cuenta la experiencia anterior del niño. Nuevamente encontramos que el contenido de la unidad debe estar de acuerdo con la etapa del desarrollo. Para adolescentes puede adquirirse el contenido de la unidad de la vida misma de la comunidad y presentarse en un patrón funcional de relaciones. El propósito no debe ser solamente entrenar la mente del individuo sino también sus aprehensiones y sus capacidades sociales. Para los más jóvenes el contenido debe proveer oportunidades para la libre expresión en un ambiente o a través de observación, construcción, imitación y juegos. La vida en el hogar, la comunidad y el salón de clase ofrece material excelente para unidades apropiadas a todas las edades.

4) Para que las unidades sean efectivas, deben ser amplias y organizadas en diferentes niveles de crecimiento de manera que cada niño haga alguna contribución, no importa cuán pequeña ésta sea, con la satisfacción de que socialmente es apreciado y reconocido.

5) Finalmente, las unidades deben añadir conocimientos y destrezas para la vida, dando oportunidades en diferentes medios para el trabajo creativo, expresivo y práctica frecuente en el uso de las materias, de manera que se mantengan interesados a través de cada etapa de su desarrollo.

CAPITULO III

TECNICAS DINAMICAS

I LA SOCIEDAD EN LA EDUCACION ACTUAL

La educación es un tipo de relación interpersonal que acontece en un marco social. Hoy la educación exige unos planteamientos educativos acordes con el constante cambio tecnológico, la influencia de los medios de comunicación masivos y los nuevos planteamientos político democráticos, que buscan la igualdad y participación de todos los miembros de la sociedad.

Ayudados en una didáctica social, no podemos seguir considerando a la realidad y obtener de ella el máximo de experiencias y los más verdaderos resultados de la práctica social-acción-reflexión.

Se aprende por y con los otros, el aprendizaje es concebido como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres, y lo individual queda subordinado a lo social. Es decir, que un grupo de personas contribuyen con sus conocimientos y acciones y se transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio social. Refiriéndose al aprendizaje grupal que cobra importancia en tanto se conforma en un medio de condiciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos del aprendizaje. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene

aquí un sentido eminentemente social.

La Sociodidáctica implica ubicar al docente y al alumno como seres sociales, integrantes de grupos, buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva grupal, valorar la importancia de aprender, de interactuar en grupos y de integrarse con los demás; estar consciente que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado. Implica también considerar que la interacción y cada uno de los integrantes del grupo son el medio y la fuente de la comunicación y de la dialéctica en el proceso de transformación positiva sujeto-objeto-grupo.

La Sociodidáctica busca también que se aprenda a pensar en grupo; junto a otros se afrontan procesos de conocimiento, porque en el aprendizaje grupal se conjugan dialécticamente la cultura y la emoción para obtener un nuevo producto, una nueva tarea, soluciones y explicaciones, es aquí donde el grupo, profesor y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son determinantes, pues de aquél depende en gran medida que se consiga una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar nuestras actitudes y actuar más eficazmente en los procesos sociales.

Como consecuencia, el docente requiere muchas alternativas en la producción del aprendizaje significativo, tanto individual como social y estar en condiciones, a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la reflexión y acción conjunta del

profesor y el alumno.

Se propone el trabajo de grupo como una forma de aprendizaje y de realización social, porque al mismo tiempo que se manejan contenidos de aprendizaje, se estrechan lazos significativos de amistad colectiva y cooperatividad. El trabajo grupal propicia aprendizajes integrales que permiten al docente y a los alumnos participar en un proceso dialéctico en el que se puede encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo; además, se superan tensiones, el miedo a las contradicciones, los fracasos, las ansiedades y los conflictos.

Las alternativas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje radica en los mismos alumnos, considerados en este trabajo como grupo sujeto de aprendizaje, entenderlo así nos da la oportunidad de ubicarnos en una perspectiva diferente, dinámicamente con mayores posibilidades para encarar el problema de integración de los alumnos.

Con el apoyo en la interacción y la comunicación, la Sociodidáctica estudia el proceso grupal y su dinámica, y sienta las bases de una nueva didáctica que permite, verdaderamente, aprovechar todas las potencialidades y posibilidades de los grupos en consecución de metas de aprendizaje. El hecho de considerar al grupo como una estructura, hace necesario fundamentarse en la Psicología Social que da las bases para la Sociodidáctica en la cual los alumnos, ya no aparecen como alumnos, ya no aparecen como individuos, sino inmersos en situaciones de aprendizaje que figuren experiencias cualitativas diferentes.

El proceso grupal debe considerar y analizar el binomio enseñanza-

aprendizaje desde perspectivas donde la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre las personas, en el binomio humano de la educación, profesores y estudiantes, donde establezcan interrelaciones, a través de las cuales conforman un grupo con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos. La interacción, en una situación de docencia, no es simplemente una relación de sujetos aislados sin más bien una relación de grupo. La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal.

La integración debe ser entendida como un estado de ánimo, en el grupo, una estructura definible donde prime un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adaptados. La integración es un proceso cuyo nivel óptimo se alcanza cuando los miembros descubren el logro significativo y cobran conciencia de que han llegado a un nivel alto de comunicación.³⁷

La meta común, el propósito o tarea tienen en el grupo de aprendizaje una función primordial y rectora. Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se reúne para apropiarse de él y luego accionar con él. en otros términos la tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre todo el funcionar de la reunión.

Un buen nivel de eficiencia y de funcionamiento del grupo se logra

³⁷ Sociología, Mejía Rojas Benito, Ed. Progreso, México, 1987, p.16

cuando se da un mayor grado de heterogeneidad en cuanto a los integrantes, y una mayor homogeneidad a la forma de concebir y abordar la tarea de grupo. 45

2 APRENDIZAJE GRUPAL

El hombre ha sentido en forma especial en este siglo, que el tiempo es cada vez más corto, que el saber día a día es más vasto y que la sociedad a donde pertenece, lo presiona fijándole el mínimo de conocimientos, hábitos, habilidades y actividades que debe dominar cada etapa de su vida para estimarlo como un sujeto apto socialmente productivo. Esta es la razón por la que el hombre considera que no puede estar sujeto a la frescura del aprendizaje no buscado, viéndose obligado a producir artificialmente el aprendizaje o mejor dicho, el provocar, crear o preparar las condiciones bajo las cuales debe producir, la red de estímulos ante los cuales el alumno reaccionará

Todas las definiciones de aprendizaje coinciden en que éste es un cambio significativo de conducta. En el caso de aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como una interacción en el intento de apropiación de un conocimiento.³⁶ Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado y los que se dan como resultado de la interacción. De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo. El aprendizaje grupal tiene la fuerza del

³⁶ *Ibid* p.16

vínculo donde lo esencial no es su relación con el mundo sino con los otros seres.

El aprendizaje grupal interrelaciona al grupo y al objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y cambios conscientes de la conducta en los aspectos cognoscitivos, afectivos-sociales y psicomotores, un proceso de elaboración conjunta en el que el conocimiento no se da como algo definitivo.

La tendencia de la Sociodidáctica se apoya más en el aprendizaje que en la enseñanza, es un aprendizaje centrado en el grupo, en la elaboración conjunta, pero al mismo tiempo sistemática con un alto grado de comunicación cara a cara, significativa, intensa y afectiva. Por ello, afirmamos que el grupo es una fuente productora de experiencias de aprendizaje y que dichos aprendizajes adquieren mayor significado por ser creados en la relación interpersonal. Así se presentan a continuación las ventajas del aprendizaje grupal: genera la necesidad de la comunicación, los aprendizajes alcanzan mayor significado social, es un proceso de transformación mutua, modifica consciente y recíprocamente la conducta de los integrantes, logra la participación organizada y estructurada, permite el análisis dialéctico, respeta la individualidad, se encara profundamente al objeto de estudio, los participantes adquieren significado y cobran consciencia.³⁹

³⁹ Sociodidáctica, Mejía Rojas Benito, Ed. Progreso, México, 1987, p.17

3 DINAMICA DE GRUPOS

La dinámica de grupos surge de las relaciones interpersonales, de ser con y para los demás. El hombre está en relación constante con las cosas, con la naturaleza y con los que le son semejantes.

En nuestra época las relaciones humanas se encuentran en una difícil situación. Existe por lo tanto la necesidad de estudiarlas, buscando sus orígenes, motivaciones, implicaciones, etc.

Dentro de un plano conocimiento, localizamos a la dinámica de grupos dentro de la Psicología Social.

Figuras de importancia dentro de la historia de la dinámica de grupos son los judíos Kurt Lewin (Padre de la dinámica de grupos) y J.L. Moreno (Padre de la Sociometría).

Son diversas las definiciones que sobre dinámica de grupos pueden mencionarse, entre ellas:

- Dinámica de grupos es el estudio de las fuerzas que existen en un grupo, su evaluación y descubrimiento.
- Serie de técnicas que se van a aplicar en un grupo con el fin de internarse en su realidad social.
- Darwin Cartwright y Alvin Zander dicen que "es un campo de investigación dedicado a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus

interrelaciones con individuos, otros grupos e instituciones mas amplias; añaden en su libro "Dinámica de Grupos" que se trata de una rama del conocimiento o especialización intelectual que puede ser situada dentro de las Ciencias Sociales."⁴⁰

Jean Maisonneuve dice: "Los términos Dinámica de grupos quieren expresar que todo fenómeno de grupo aparece vinculado a un devenir que implica una especie de vida, de fuerza específica".

En fin, puede observarse que todas ellas mencionan en alguna forma las relaciones interpersonales que en todo grupo se generan, lo que deben buscarse es que éstas sean positivas.

Abec Pierre demuestra gráficamente que el hombre-persona rompe las estructuras de infantilismo, su círculo cerrado para ser con los demás.

Por último, habíamos enmarcado a la Dinámica de grupos en la Psicología Social que se desarrolla después de la Guerra Mundial II, que ocupa, en sentido amplio del comportamiento de los individuos en grupos, de la influencia del grupo en el individuo y de la influencia de éste en el grupo.

Puede concluirse que la dinámica de grupos implica hablar de ciertos valores, tendencias o fuerzas existentes entre varias personas unidas con cierto fin.

⁴⁰ Dinámicas Vivenciales, Mejía Buena Ignacia y Ma de la Paz Barroso Mejía D.R.A. México, 1989, p.p.8-9

3.1 GRUPOS

Mary Bany y Lois Johnson en su libro "La Dinámica de Grupo en la Educación" mencionan que existe un grupo cuando dos o más personas poseen, como una de las cualidades de sus relaciones, cierta unidad reconocible. Afirman más adelante que el grupo es una unidad social consistente en individuos cuyas relaciones, en cuanto a su posición y papel, son variables y que poseen un conjunto de normas de valores que regulan la conducta de sus componentes individuales.

Darwin Cartwright y Alvin Zander definen un grupo como "cualquier número de personas que interactúan entre sí, en un encuentro cara a cara o en una serie de tales encuentros, en que cada miembro recibe alguna impresión o percepción de todos los otros miembros lo bastante definitiva para que pueda, en ese momento, o en un interrogatorio posterior, aunque sólo sea recordar que el otro estaba presente."

En fin cualquiera que sea la definición que tomemos veremos que se da cierto tipo de interacción entre los individuos. Puede decirse entonces que dentro de un grupo se generan fuerzas; si éstas se dirigen hacia el interior del grupo se denominan centrípetas y si van hacia afuera de él se nombran centrífugas. Dichas fuerzas y relaciones caracterizan a los grupos y los diferencian de otros.

Pueden definirse como características de los grupos los valores que persiguen sus miembros, la conducta que asumen ante determinadas situaciones, los papeles jugados, el tipo de percepción generada, las relaciones observables, la solidaridad y la conciencia del otro. Así, un

grupo fracasará porque no tomó en cuenta sus intereses, fuerzas, madurez, capacidades y de igual forma se manifestará el alcance de su objetivo general, incompleto, malogrado.

3.2 TIPOS DE GRUPO

El tipo de grupo influye, naturalmente en la conducta de los miembros que lo integran. Aquí no podemos extendernos en la descripción cabal de todos los tipos de grupo, por lo que sólo comentaremos unos cuantos: grupos primarios y secundarios, formales e informales, exclusivos e inclusivos, propios y ajenos, de pertenencia y de referencia.

3.2.1 Grupos Primarios y Secundarios: Los grupos primarios son aquellos en los que las relaciones interpersonales suelen realizarse en un plano más íntimo y se dan con gran frecuencia. Los grupos secundarios son aquellos en que las relaciones tienen un carácter más impersonal, más abstracto y más distante social y geográficamente. Por tanto, los grupos primarios nos permiten experimentar nuestras mayores satisfacciones y disgustos, en ellos satisfacemos nuestras necesidades sociales más apremiantes.

Son ejemplos de grupos primarios en la escuela, el grupo de amigos, el de los alumnos de un grupo (de algún grado) respecto de otro de la misma escuela.

3.2.2 Grupos Formales e Informales: En los grupos informales no existen reglas que limiten el desarrollo personal, mientras que la formalidad o implantación de ciertos patrones de conducta es propio de

ios grupos formales.

Son grupos informales los primarios, pudiera tratarse de algunos amigos que se organizan para divertirse; y formales, una sociedad de alumnos, la cooperativa escolar, etc.

3.2.3 Grupos Excluyivos e Incluyivos: Los grupos excluyivos son aquellos que solo admiten cierta clase de individuos. los grupos incluyivo son más frecuentes en un clima igualitario; abren sus puertas a todo el mundo e incluso llegan a solicitar adhesiones.

3.2.4 Grupos Propios y Ajenos: Los primeros se caracterizan por un profundo sentido de mutua identificación hasta tal punto que sus miembros se sienten aislados y fuera de lugar cuando no se encuentran en el contexto de grupo. Es obvio decir que la exclusividad de estos grupos pueden causar su propia pérdida.

Los grupos ajenos son en los que no hay identificación entre los miembros tan solo una tarea en común. Sería un grupo ajeno un conjunto de personas a las que se les encargara el desarrollo de un tema; mientras que sería un grupo propio algún equipo deportivo.

3.2.5 Grupos de Pertenencia y Grupos de Referencia: Es evidente que los grupos de los que formamos parte tienen determinado efecto en nuestra conducta, sin embargo no es necesario que pertenezcamos a un grupo para que éste influya en nosotros. En la escuela se es miembro de un grupo (de pertenencia) al tiempo que se pertenece a uno más grande que es la escuela misma que se considera como el grupo de referencia.

Por medio de esta clasificación de los tipos de grupos pueden llegarse a identificar aquellos con los que se trabaja. Pueden detectarse dentro de un mismo grupo características de otro tipo ya que los subgrupos que genere pueden estar diferentemente constituidos.

3.3 FASES DEL DESARROLLO DE UN GRUPO

Todo grupo independientemente de su tipo pasa por una serie de fases hasta llegar a su constitución, tales fases son

Formación

Acción

Revisión

La primera corresponde a la fase integrativa en la que los miembros del grupo se presentan y manifiestan sus expectativas, la segunda es propiamente aquella que comprende las manifestaciones de los diferentes miembros como tales y aunadas a las fuerzas externas que a ese grupo afectan.

La última es indispensable para detectar las fallas en que se ha incurrido para corregirlas e impulsar los logros.

3.4 FENOMENOS GRUPALES

Una vez formado el grupo y en el transcurso de su acción se presentan una serie de fenómenos de entre los cuales pueden distinguirse los siguientes:

- Distancia Social
- Distancia Psicológica
- Bloqueo
- Filtración
- Productividad

En la distancia social y en la psicológica mantenemos al otro alejado porque no está a nuestro nivel (económico, religioso, político, racial, ideológico, intelectual, físico, por habilidades, capacidades, carácter o bien por actitudes).

La distancia puede ser originada de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba por incompatibilidad.

La distancia psicológica está basada en los prejuicios; implica una carga negativa por no ser veraz, por no conocer a las personas.

El bloqueo es un obstáculo, una barrera en la que no hay posibilidad de relación. Implica algo psicológico, afectivo y emotivo.

La filtración es un bloqueo pero no total (con rendijas) que en ocasiones se abre y en otras se cierra. Puede decirse que es una red permisiva en algunos aspectos.

La productividad se da cuando algún grupo alcanza tal madurez que cumple en sí mismo los objetivos propuestos y por ello llega al máximo de cohesión (identificación) reflejando una interacción positiva, resultando de un liderazgo difundido acertadamente en el grupo.

Es de gran importancia para el maestro de grupo la identificación de los fenómenos grupales, el detectar entre qué miembros se dan para posteriormente y en diferentes formas orientar a los miembros para que los superen y lleguen a la productividad deseada.

Una vez que el grupo se halla en la fase de actividad pueden detectarse todos y cada uno de los fenómenos del grupo que se trabaja, mediante acciones sencillas como cuestionarios orales o escritos, o por medio de técnicas dinámicas.

La importancia de identificar estos fenómenos radica en el hecho de que esta detección a tiempo permite al grupo o a su conductor, el orientar correctamente las actividades hacia el logro de los objetivos propuestos en un principio como metas últimas.

Algunos grupos no llegan a alcanzar tales metas pues en alguna de sus fases se presentan alteraciones no superadas (como distancias sociales, bloqueos, etc.) que no les permiten llegar a la productividad, cayendo en un estado de crisis a falta de la madurez requerida.

3.5 PROPIEDADES DE LOS GRUPOS

Se definen las propiedades de los grupos, como aquellos elementos

comunes entre cierto número de personas que tienen algún interés o fin común.

Para los fines de esta tesis, basta con citar estas propiedades: estructura, cohesión, normas, roles, similitud, status.

3.5.1 ESTRUCTURA: La estructura de un grupo es quizá la propiedad más compleja ya que implica varios factores de orden diverso como lo serían el sistema de estratificación social que se ha generado, o sea una jerarquía en la cual los individuos están situados arriba o abajo; las dimensiones del grupo, ya que generalmente se forman subgrupos que interactúan entre ellos mismos. La estructura puede ser formal o informal y deberá contener dos características fundamentales:

- Poder ubicar a cada miembro como dentro o fuera de cada parte del grupo.

- Asociar las conductas esperadas, permitidas y prohibidas con el actuar de cada uno de los miembros.

Por otro lado, la estructura del grupo consta también de relaciones llamadas nexos o lazos que se generan entre los integrantes y entre éstos y las gentes ajenas al grupo con las que mantiene alguna relación. Estos tipos de nexos pueden darse en diferentes formas, como la movilidad de la gente dentro y hacia afuera del grupo, la autoridad que se ejerce sobre él mismo; el flujo de trabajo resultado de los fines perseguidos; por el flujo de la información o bien por la relación autoridad-subalternos.

3.5.2 COHESION

En cuanto a la cohesión, puede definirse como el grado de integración que se da cuando varias personas ejercen una acción entre sí, durante algún tiempo. Es una sensación de pertenencia que refuerza los lazos de camaradería y separa a los miembros del grupo de aquellos que no lo son.

Los miembros del grupo tienden a establecer diferencias que los distinguen de los elementos ajenos al mismo. De ahí el uso de nombres especiales y de ciertas formas de compromiso secreto y ritual. Cada grupo desarrolla sus costumbres y su medio intelectual. Se convierte en un pequeño sistema social que funciona dentro de otro mayor. Puede definirse también a la cohesión como el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo. Festinger, Schachter y Back definen a la cohesión como la fuerza promedio resultante que actúa sobre los miembros en dirección al grupo.

3.5.3 NORMAS

Las normas dentro de un grupo son conocidas también como la estandarización de la conducta. Los grupos tienen una influencia psíquica que afecta el comportamiento individual, homogeneizando el comportamiento de los miembros hasta cierto punto. Las normas son aquellos principios por los que se rige cierta cantidad de personas, modificando cada individuo en cierto grado sus propios sistemas de valores o adecuándolos a los lineamientos planteados por el grupo al que pertenece.

3.5.4 ROLES

Cuando queremos que alguien comprenda más íntimamente una conducta o situación, le pedimos que se ponga en el lugar de quien la vivió realmente. Esto que en ocasiones se pide para facilitar la comprensión muchas veces se da sin este fin, ya que los individuos, en nuestra acción como miembros de cierto grupo, nos manifestamos jugando un cierto papel (de líder, de apático, de servicial, etc.) dentro de la actividad de ese conjunto. Cuando una persona lleva a efecto sus derechos y deberes dentro de un contexto predeterminado, ejecuta un rol.

Un rol representa los aspectos dinámicos del status y de la relación que establece con otros status. Newcomb opina que un rol es la conducta de la gente como ocupante de cierta posición. Mientras que Ralph Linton define a los roles en función de las acciones que el individuo realiza para validar la ocupación de un rango. Daniel R. Miller señala que los roles tienen un cierto efecto normativo en la conducta social.

3.5.5 SINTALIDAD

Se entiende por sintonalidad la personalidad del grupo.

Cuando los atributos y características de un grupo se ven entremezclados hacen que el grupo se diferencie, que defina su actitud de acuerdo a las normas o configuraciones precisas de sus caracteres.

Cada grupo es único. La personalidad del grupo representa lo que el grupo es como un todo y de acuerdo a ésto tiene cierta forma de actuar.

Catell dice que la sintalidat es igual a la identidad de un grupo por sus atributos y características.

3.5.6 STATUS

A la reunión de derechos y deberes que mantiene cierto grupo por las características y fines que le son propios se le define como status.

El status existe independientemente de la persona que pueda ocuparlo. Por medio de éste, las posiciones de los individuos tienden a aproximarse entre sí, los diferentes patrones individuales de valor se ven adaptados a cierto funcionamiento general.

3.5.7 EL TRABAJO EN GRUPOS

Es tan antiguo el trabajo en grupos como la existencia de la escuela; Bell y Lancaster hablan de enseñanza mutua en la que un niño mejor preparado (instructor), enseña a cierto número de niños y éste, actualmente es una solución para las escuelas de maestro único con mucho alumnado o un recurso en grupos muy numerosos.

Ahora bien, el trabajo en grupos como sistema del programa de relaciones dentro de la corriente de la Nueva Educación (basada en el trabajo en equipos), tiene como representante la participación del francés Roger Cousinet que en 1920 hace el primer ensayo de su método con unos muchachos de la escuela rural, haciéndolos trabajar conjuntamente sobre el mecanismo de una segadora agavilladora. Piensa que todo grupo de alumnos posee una riqueza que puede aplicarse para alcanzar objetivos y

valorar la educación y la ayuda mutua.⁴¹

Actualmente, la organización en grupos se ha generalizado y los maestros la utilizan para aspectos concretos de la enseñanza.

El trabajo en grupos hace que la escuela se convierta en una institución que eduque y forme. Responde a una necesidad y produce una obligación alrededor de una tarea que un alumno sólo no podría efectuar o que resulte más positiva cuando otras ideas se le añaden, el alumno participa con sus fuerzas, capacidades y aptitudes; acepta y presta ayuda; actúa con otros y éstos con él; con frecuencia toma parte, se ve obligado a trabajar, se enfrenta al juicio de sus compañeros; mide sus posibilidades, manifiesta su iniciativa y aprecia la libertad que se le da para organizarse al tiempo que conversa y conoce más a sus compañeros.

Todo esto "favorece el desarrollo social del alumno y lo prepara para que ocupe su lugar en la sociedad".⁴²

3.6 EL TEST SOCIOMETRICO

La sociometría, como técnica, es bastante sencilla. El investigador identifica primero una población de sujetos que constituyan un grupo, en el sentido de que se conozcan entre sí. Una escuela de secundaria, un grupo dentro de una escuela, una división del ejército -todos constituirán

⁴¹ *Ibid* p.13

⁴² *Ibid* p.23

posibles grupos de estudio sociométrico. Se pide a los miembros del grupo hacer elecciones entre los demás integrantes del mismo, en base a algún criterio. Por ejemplo, puede pedírseles asignar rangos, con arreglo al criterio elegido, a todos los demás miembros del grupo. Lo mismo que hacer elecciones positivas, puede pedírse a los sujetos a quienes rechazarían ⁴³. Los criterios y los tipos de elecciones suscitadas dependen, claro está, de los objetivos que tenga en mente el investigador. El uso y desarrollo de la técnica sociométrica se asocian estrechamente con el nombre de Moreno, quien pensó que un detallado conocimiento de la estructura afectiva de los grupos podía utilizarse para mejorar su funcionamiento (Moreno, 1934).

Una de las más interesantes características de la sociometría es la presentación, bajo la forma de un sociograma. Los miembros del grupo son representados por círculos y letras, sus elecciones por líneas continuas y la dirección de cada elección por una flecha. Por ejemplo, un grupo puede incluir a un clan muy reducido, cuyos miembros todos elijan entre sí, y a otro subgrupo más importante, de cuyos integrantes ninguno sea elegido. O pueden distinguirse dos fracciones diferentes; también se pueden observar grupos muy unidos o cohesivos, en el sentido de que todos parecen elegir a todos con aproximadamente igual frecuencia. El grado de estructuración que se pueda obtener dependerá del número de elecciones que se permita a los sujetos hacer. Por ejemplo, si no se permite hacer más de una elección, o si se les obliga a asignar rangos a

⁴³ *Conducta Interpersonal*, Oshagan Judy, CECSA, México, 1981, p.80

todos los demás miembros del grupo, queda reducida a un mínimo la cohesión real de dicho grupo. Por otra parte, de no interesarse en la estructura de grupo, sino más bien obtener una medida precisa de la posición de una persona dentro de un grupo, entonces, la asignación de rangos constituye la mejor estrategia.

Un sociograma indica inmediatamente quiénes son los miembros "sobrecogidos" o más populares del grupo y también quiénes son "subelegidos".⁴⁴ Además el sociograma puede mostrar no sólo la posición de un individuo dado dentro del esquema afectivo del grupo, sino también la atmósfera o estructura afectiva del mismo. Por ejemplo, un grupo puede incluir a un clan muy exclusivo, cuyos miembros todos se eligen entre sí, y a otro subgrupo más importantes cuyos integrantes no se eligen mutuamente; otro grupo puede estar constituido de manera evidente por dos facciones distintas; mientras que un tercero puede exhibir elecciones mutuas entre todos sus miembros. Un importante atributo de los grupos es su cohesión (o atractivo para sus miembros). Una medida sociométrica de cohesión es la proporción existentes entre las elecciones mutuas, ésto es, el grado hasta donde los miembros de un grupo tienden a apreciarse todos por igual.

También es posible presentar datos sociométricos bajo la forma de una matriz. Para ello se coloca los nombres de todos los miembros del grupo a un lado de la matriz, haciendo lo mismo y en el mismo orden, en la parte superior de ésta. Cada combinación de sujetos viene representada

⁴⁴ *Ibid* p.81

por una casilla que esté dividida diagonalmente. Una marca en la mitad inferior indica que X fue elegido por Y, mientras que otra marca en la mitad superior muestra que Y fue elegido por X. Con datos ordenados por rangos, podemos representar por mediante el número apropiado el rango asignado por Y a X, lo mismo que el asignado por X a Y. Esto también indica muy rápidamente características como el grado de reciprocidad de las elecciones y rangos, la proporción de veces en que una persona elige y es elegida, y así sucesivamente.

La sociometría puede utilizarse para medir otros procesos como el de atracción interpersonal; por ejemplo, con ella puede examinarse la exactitud con que los miembros de un grupo perciben las actitudes de simpatía y antipatía de sus compañeros hacia sí mismos.

¿Qué es lo que no nos indica la sociometría? La sociometría no nos dice nada acerca de la conducta real. Por ejemplo, un individuo X puede designar un individuo Y como compañero predilecto, la verdad es que permanece poco tiempo con Y; o, por el contrario, puede afirmar que detesta a Z, mas sin embargo, pasar con él buena proporción de su tiempo.

A continuación se presentará la forma de cuestionario y un pequeño esquema de la forma en que se aplica.

Objetivos: Distinguir los roles, conocer las relaciones interpersonales y la estructura del grupo.

Detectar los líderes para guiarlos más fácilmente

Conocer el número de rechazados para integrarlos al grupo.

Detectar los subgrupos.

Tiempo: 30 minutos frente al grupo. Después algunas horas para analizar la información captada.

Recursos Materiales: Cuestionario, hojas de papel, lápices o plumas.

Desarrollo: Se reparte entre los miembros del grupo el siguiente cuestionario:

- 1.-Escribe el nombre de tus mejores amigos(as).
- 2.-¿ A quiénes escogerías para organizar algo? ¿ Por qué los (as) crees verdaderamente influyentes en la gente, activos(as) y responsables?
- 3.-¿ A quiénes admiras y porqué ?
- 4.-¿ A quiénes rechazas y porqué ?

Debe tratarse de que las respuestas sean enteramente personales, dando un tiempo máximo de 10 minutos para las contestaciones.

Se recogen las hojas de respuesta y se vacían los datos en un cuadro de doble entrada donde las columnas y renglones se refieren a la característica medida (amistad, organización, prestigio, rechazo) y a cada uno de los participantes. La interpretación o la lectura del cuadro deberá contemplar a los participantes mejor relacionados, rechazados, los

posibles líderes, así como el predominio de cierto tipo de relación entre la mayoría de los miembros.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo del concepto mismo de Deficiencia Mental, en el sentido de que es el resultado de un hipofuncionamiento de la inteligencia y que por este motivo se afecta la conducta del sujeto con discapacidad intelectual, en su temperamento, carácter, relaciones interpersonales y a la vez, se enfrenta a grandes dificultades para adaptarse al medio ambiente.

El Psic. René Zazzo, subraya un hecho importante " Si se quiere comprender al sujeto con discapacidad intelectual en toda su complejidad, no hay que hablar solamente de inteligencia, sino de su situación total."⁴³

A su vez Piaget menciona que el sujeto con discapacidad intelectual no alcanza el periodo de las operaciones abstractas, deteriorando sus relaciones sociales.⁴⁶

De esta forma, y dadas las carencias que presenta el sujeto con discapacidad intelectual, se puede inferir que es prisionero de un ambiente hostil, y no puede, por tal motivo, establecer relaciones

⁴³ "Atlas del Síndrome de Retardo Mental" Jervis, George A. C. Ed. IASSMD, México, 1983, p. 23

⁴⁶ Cinco Estudios de Psicología, Piaget Jean, Ed. Paidós, México, 1963, p. 47

interpersonales "normalmente", presentando incapacidad para ampliar sus patrones de independencia y de responsabilidad social, motivos por los cuales deriva su conducta hacia la inhibición, la indiferencia o la agresión, convirtiéndose en un ser inadaptado dentro de su familia, en su escuela y en la sociedad.

Por estas razones se puede considerar al sujeto con discapacidad intelectual como un inválido, tanto emocional como mental y socialmente difícil de comprender en su situación personal y la del mundo que le rodea y, por sus propias carencias, tropieza con grandes dificultades para bastarse a sí mismo y menos para entregarse a los demás. De acuerdo con el DSM-IV, la conducta adaptativa puede mejorarse con una estimulación adecuada al referirse a los sujetos con discapacidad intelectual de tipo leve, los cuales pueden adquirir fácilmente habilidades de tipo social y profesional que le permitan tener una independencia mínima.

En otro sentido, partiendo de la Psicología Social, como un área de estudio orientada hacia la investigación de problemas sociales y la capacidad para resolverlos al participar en grupo. Analizando el medio ambiente y estudiar sus efectos en la conducta y al tratar la influencia de la estructura social sobre el individuo, a través de los roles sociales, del proceso de socialización y del hecho de pertenecer a grupos

Bang y Johnson ⁴⁷, en su libro *Dinámicas de Grupos en la Educación*, cita a los grupos centrados en el niño, reconociendo la importancia del

⁴⁷ *Dinámicas de Grupos*, González Nubee J. de Jesús y col., Ed. Concepto, México, 1989, p. 42.

grupo, para desarrollarse individualmente y los medios por los que puede ayudarse al niño a relacionarse de modo positivo con el grupo.

Se menciona que el comportamiento del grupo está determinado por la comunicación y por la naturaleza de la estructura o estructuras que se forman como el resultado de la interacción.

Homans⁴⁶, explica el proceso de crecimiento y desarrollo de la interacción de grupo, entonces se incrementa la simpatía de los miembros entre sí, lo que lleva después a ulteriores interacciones.

Por su parte las técnicas dinámicas son una forma concreta de tener experiencias y contactos con sus compañeros favoreciendo la aceptación.

De lo cual el sujeto con discapacidad intelectual leve requiere de experiencias vividas y adaptadas a sus intereses y nivel de desarrollo auxiliarlo a ver relaciones existentes entre circunstancias y acontecimientos, de manera que desarrolle reacciones emocionales sociales.

Dadas las condiciones del sujeto que presenta una discapacidad intelectual leve y de la Psicología Social, podría plantearse la siguiente pregunta:

¿Las técnicas dinámicas al ser aplicadas en un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve facilitan la interacción social con los

⁴⁶ ibid. p.56

2 DEFINICION DE VARIABLES

2.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

2.1.1 DEFINICION NOMINAL

Técnicas dinámicas

2.1.2 DEFINICION CONCEPTUAL

Técnica es el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma en base a diferentes modos de interacción humana, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance determinadas metas.⁴⁹

Cuando se habla de tácticas, se refiere a los movimientos específicos, a los modos que constituyen una técnica cuando un conjunto de ellas se organizan con consistencia interna.⁵⁰

La técnica es la estructura y, en cambio, la táctica puede variar según el contexto interno y externo.

⁴⁹ *Ibid.* p. 51.

⁵⁰ *Dinámica de Grupos*, González Núñez J. de Jesús y col., Ed. Concepto, México, 1989, p. 51.

2.2 VARIABLE DEPENDIENTE

2.2.1 DEFINICION NOMINAL

Interacción Grupal

2.2.2 DEFINICION CONCEPTUAL

Son las relaciones entre dos o más personas en las cuales los actos de cada una de ellas afectan a los de la otra u otras. A reacciona hacia B y B hacia A de tal modo que la respuesta de cada cual es una reacción al comportamiento del otro.

2.2.3 DEFINICION OPERACIONAL

El número de elecciones positivas medidas a través de un sociograma que un sujeto con discapacidad intelectual leve establezca en su grupo.

3 HIPOTESIS

3.1 HIPOTESIS DE TRABAJO H1

Si durante periodos de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve entonces se incrementa la interacción con los que son rechazados.

3.2 HIPOTESIS NULA H0

Las técnicas dinámicas aplicadas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve no modifican el grado de interacción con los que son rechazados.

HIPOTESIS ALTERNAS

H2

Si durante periodos de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve entonces se incrementa la interacción con los que son rechazados para determinado sexo.

H3

Si durante periodos de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve entonces se incrementa la interacción con los que son rechazados de determinada edad.

H4

Si durante los periodos de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad leve entonces se incrementa la interacción con los rechazados, si se incrementa el tiempo.

H5

Independientemente de que se apliquen por periodos de tiempo técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve entonces permanece igual la interacción con los rechazados.

H6

Si durante periodos de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con deficiencia intelectual leve entonces es menor la interacción con los rechazados.

H7

Si durante periodos de tiempo se aplican técnicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve entonces se decrecientan la interacción.

4 SUJETOS

La comprobación de la hipótesis de trabajo se aplica a dos grupos de sujetos asignados que asisten a la Escuela de Educación Especial "Dr. Guillermo Coronado" ubicada en Cuautitlán México.

Los cuales son valorados psicológicamente (batería de test que incluye WISC-R, Bender, Frostig, HTP) por el psicólogo de la institución, medicamente (exploración física y cuestionarios de antecedentes) por una doctora y socialmente (entrevista a padres) por una trabajadora social; reuniendo las siguientes características.

GRUPO EXPERIMENTAL

SUJETOS	SE_XO		CI	EDAD	SITUACION FAMILIAR	MAXIMA PREPARACION DE LOS PADRES	EMPLEO DEL PADRE	NIVEL SOCIOECONOMICO
	H	M						
1	X		58	14 10/12	SEPARADOS	NINGUNA	ASEO	BAJO
2	X		55	12 02/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	EMPLEADO	MEDIO/BAJO
3	X		50	13 08/12	INCOMPLETA	NINGUNA	ASEO	BAJO
4	X		52	15 03/12	INCOMPLETA	NINGUNA	ASEO	BAJO
5	X		57	14 02/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	OBrero	MEDIO/BAJO
6		X	65	13 01/12	INTEGRADA	PREPARATO	COMERCIO	MEDIO/BAJO
7		X	61	14 04/12	INTEGRADA	PRIMARIA	PLOMERO	MEDIO/BAJO
8		X	55	14 00/12	INTEGRADA	PRIMARIA	MECANICO	MEDIO/BAJO
9	X		54	14 00/12	INCOMPLETA	PRIMARIA	COMERCIO	MEDIO/BAJO
10		X	50	13 01/12	INTEGRADA	PREPARATO	VENTAS	MEDIO/ALTO
11	X		55	14 08/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	OBrero	MEDIO/BAJO
12		X	52	12 11/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	CHOFER	MEDIO/BAJO
13		X	51	14 11/12	INTEGRADA	PRIMARIA	OBrero	BAJO
14		X	51	15 01/12	INTEGRADA	PRIMARIA	OBrero	MEDIO/BAJO
15		X	45	14 07/12	INTEGRADA	PRIMARIA	CHOFER	MEDIO/BAJO
16		X	55	15 00/12	INTEGRADA	PRIMARIA	COMERCIO	PRIMARIA

GRUPO CONTROL

SUJETOS	SE XO		CI	EDAD	SITUACION FAMILIAR	MAXIMA PREPARACION DE LOS PADRES	EMPLEO DEL PADRE	NIVEL SOCIOECONOMICO
	H	M						
1	X		30	13 00/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	EMPLEADO	MEDIO
2	X		33	13 03/12	INTEGRADA	PRIMARIA	OBRERO	MEDIO/BAJO
3	X		34	12 01/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	CHOFER	MEDIOBAJO
4	X		06	12 04/12	INTEGRADA	PRIMARIA	OBRERO	MEDIO BAJO
5		X	46	12 01/12	INTEGRADA	SECUNDARIA	EMPLEADO	MEDIO
6	X		09	12 00/12	INTEGRADA	PREPARATO	EMPLEADO	MEDIO ALTO
7	X		31	12 07/12	INTEGRADA	PRIMARIA	OBRERO	MEDIO ALTO
8	X		30	13 01/12	INTEGRADO	SECUNDARIA	EMPLEADO	MEDIO BAJO
9		X	32	12 34/12	INTEGRADO	SECUNDARIA	CHOFER	MEDIO BAJO
10	X		35	13 03/12	SEPARADOS	PRIMARIA	OBRERO	MEDIO/BAJO
11		X	32	14 01/12	INTEGRADO	PRIMARIA	OBRERO	MEDIO/BAJO
12	X		35	13 00/12	INTEGRADO	PRIMARIA	EMPLEADO	MEDIO ALTO
13		X	30	14 02/12	INTEGRADA	PRIMARIA	PENSIONA	MEDIO/BAJO
14	X		04	13 02/12	SEPARADOS	PRIMARIA	EMPLEADO	MEDIO/BAJO
15	X		34	13 04/12	INTEGRADO	PRIMARIA	OBRERO	BAJO
16	X		31	14 01/12	INTEGRADO	PREPARATO	OBRERO	MEDIO/BAJO
17		X	39	12 01/12	SEPARADOS	SECUNDARIA	OBRERO	MEDIO/BAJO

5 ESCENARIO

El presente experimento se aplicó en la Escuela de Educación Especial "Dr. Guillermo Coronado" ubicado en Cuautitlán, Estado de México, en salones de clases de características comunes cuyo mobiliario consiste en pizarrón, escritorio y butacas binarias. También se ocupó un cubículo con dimensiones de 3.30 x 2.30 m. con un escritorio, una mesa, cuatro sillas, un espejo, un pizarrón y un locker.

6 MATERIALES

Se utilizó un sociograma que consiste de tres elecciones positivas y tres elecciones negativas, para que indique en forma precisa las

posiciones de las personas dentro de un grupo, el cual está constituido de la siguiente forma.

6.1 SOCIOGRAMA

OBJETIVOS:-Conocer la interacción inicial y final del grupo

-Detectar a los rechazados para verificar sus interacciones posteriores y la modificación del rechazo.

MATERIAL:-Fotografías grupales

-Cuestionarios individuales

-Cuadro de Datos

DESARROLLO: Se aplica en forma individual el siguiente cuestionario haciendo las elecciones sobre una fotografía grupal.

PREGUNTAS POSITIVAS

- 1.-Señala: ¿De quién te gustaría ser su amigo?
- 2.-Señala: ¿Con quién juegas más durante el receso?
- 3.-Señala: ¿Con quién prefieres hacer trabajos?

PREGUNTAS NEGATIVAS

- 4.-Señala: ¿De quién no te gusta ser amigo?

5.- Señala: ¿Con quién no te gusta jugar en el receso?

6.- Señala: ¿Con quién no prefieres hacer trabajos?

Las respuestas se vaciaron en cuadros donde las columnas y renglones se refieren a las características medidas (amistad, interacción y relación).

Alumnos	Aceptados			Rechazados		
	Amistad	Relación	Organización	No Amistad	No Relación	No Organización
01						
02						
03						
04						

6.2 TECNICAS DINAMICAS

A continuación se describen las técnicas dinámicas que se aplicaron al grupo experimental, de acuerdo a los siguientes días lunes, martes, miércoles y jueves.

6.2.1 TECNICA LAMINA INTEGRADORA (lunes)

DESCRIPCION

Armar de forma grupal un rompecabezas.

PROCESO:

Se distribuyó entre cuatro subgrupos un sobre conteniendo piezas de diferentes rompecabezas.

Se les indicó que tenían determinado tiempo para armarlo sin decir cuanto.

Lo importante de la técnica es el nivel de comunicación que se logre.

Se concluyó al terminar de formar los cuatro rompecabezas.

Se les mostró a todos los rompecabezas armados.

Se retroalimentó al grupo con las siguientes indicaciones: la comunicación es importante en el grupo para lograr realizar actividades en conjunto. Si necesitamos una cosa se tiene que pedir a los compañeros.

MATERIALES:

Rompecabezas hechas en cromos tamaño carta cortados en seis piezas

Sobres

Mesas

6.2.2 TÉCNICA DE CAZAFANTASMAS (maraca)

DESCRIPCIÓN:

Identificar a sus compañeros cuando están cubiertos.

PROCESO: -Se dividió al grupo en dos

-Uno de los subgrupos sale del aula, entregándosele una

sábana.

-Se les indicó a los de adentro que deberían adivinar el nombre del que llegue cubierto con la sábana.

-Al acertar se les dió un punto, en caso contrario se le asignó al otro subgrupo, ganando quien acumule más puntos.

-El fantasma cubierto con la sábana hacía maniobras como bailar, brincar, hacerse gigante, enano, ruidos, etc. para intentar confundir.

-Para finalizar y después de indicar quién es el equipo ganador, se comentaron las experiencias obtenidas preguntando: ¿Cómo los identificaron? ¿Por qué son importantes para el grupo ?

MATERIALES:

Manta o sábana

Hoja rayada para controlar puntos.

6.2.3 TECNICA COLLAGE (miércoles)

DESCRIPCION: Realizar individualmente un collage con revistas.

PROCESO: -Se les inicia con un diálogo sobre las características de las personas y como así se diferencia a los demás.

-Se distribuyeron revistas, tijeras, resiatol y cartulina.

-Se les indicó que recortaran y pegaran en la cartulina lo que les gusta, disgusten, lo que quieran ser de grandes.

-Al terminar expusieron sus collages y mencionaron lo que pegaron.

MATERIAL:

Revistas

Tijeras

Resistol

Cartulina

6.2.4 TECNICA DIBUJO SOCIAL (jueves)

DESCRIPCION: Realizar un dibujo colectivo

PROCESO:-Se les indicó al grupo que se colocara alrededor de un papel.

-Se pusieron mesas con pinturas

-Se les mencionó el tema del dibujo el zoológico.

-Cada uno eligió el animal que quería realizar.

-Se les indicó que cada sujeto era responsable de terminar su dibujo.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

-Una vez terminado se expuso al grupo para que lo observaran.

MATERIAL:

Papel revolución de 2 x 1.30mts.

Pinturas vinílicas de diferentes colores

Pinceles de una pulgada

Francias

7 PROCEDIMIENTO

1.-Se tomaron como sujetos para la investigación a dos grupos de sujetos con discapacidad intelectual leve, los cuales reunían similares cualidades en el número de integrantes, coeficiente intelectual, edad, estudios de los padres y nivel socioeconómico.

2.-Para controlar la varianza de la variable independiente, se eligió al azar el grupo al cual se le aplicaron las técnicas dinámicas grupales o grupo experimental.

3.-Para verificar si existe relación de variables se designó un segundo grupo (grupo control) balanceando las posibles fuentes que contaminen los resultados.

4.-Para mantener constantes las algunas variables que pudieran afectar el experimento, como sucesos durante el recreo o ante las clases

se respecto siempre la hora en que se recogieron los datos y se aplicó la variable independiente de 8:00 a 9:00 A.M.

5.-Para establecer la línea base existente en el grupo, un viernes antes de aplicar el experimento se administró un sociograma; con fotografía grupal detectando la interacción y los sujetos rechazados dentro de los grupos.

6.-El sociograma fue aplicado de forma individual en cubículo y los sujetos señalaban en la fotografía a los compañeros que elegían de acuerdo con las preguntas contenidas.

7.-Al grupo experimental se le aplicó durante cuatro días consecutivos (lunes, martes, miércoles y jueves) las técnicas dinámicas grupales o variable independiente en su salón de clases.

8.-Al término de la semana (viernes), se les aplicó nuevamente el sociograma, en el cubículo, para determinar los efectos de la variable independiente (técnicas dinámicas grupales) sobre la variable dependiente (interacción grupal).

9.-Obtención de resultados: se realizaron los cuadros, el análisis estadístico y las gráficas.

10.-Elaboración de conclusiones. En este trabajo, se utilizó el método Hipotético-deductivo, el cual a partir de la teoría de la interacción se: a) planteó el problema, b) revisaron investigaciones anteriores, c) consultó la bibliografía, d) plantearon las hipótesis, e) aplicó el experimento, f) analizaron los datos, g) llegó a las

conclusiones.

81

8 DISEÑO

Corresponde al diseño de dos grupos apareados con la técnica de control de constancia; cuya naturaleza de datos son de distribución normal, utilizando una variable independiente, con dos condiciones experimentales antes (establecimiento de línea base) después (condición experimental), cuya clase de prueba estadística para dos grupos relacionados se designa como t.⁵¹

9 RESULTADOS

9.1 ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los cuadros y el análisis estadístico de las elecciones, obtenidas através del sociograma.

Primero se expondrán las elecciones del sociograma, éstas se hallan agrupadas por compañeros aceptados y rechazados, para cada una de las cuestiones. amistad: señala, ¿De quién te gustaría ser su amigo(a)?, relación: señala, ¿Con quién juegas más en el recreo? y organización: señala, ¿Con quién prefieres hacer trabajos?, así como los contrarios, el total por alumno y del grupo en general.

El primer cuadro muestra los resultados del grupo experimental antes

⁵¹ Psicología Experimental, Jaime Arana, Ed. Trillas, México, 1968, p.p. 149-156.

de aplicar las técnicas dinámicas; el segundo, después de introducir la variable independiente para verificar la significancia a un nivel elegido de probabilidad de 0.01 con 15 grados de libertad.

CUADRO "A"

ELECCIONES DEL SOCIOGRAMA

GRUPO EXPERIMENTAL ANTES DEL EXPERIMENTO

Alumnos	Aceptados			T	Rechazados			
	Amusad	Relación	Organización		No Amusad	No Relación	No Organización	T
01	11	9	13-5	4	14	14	16	3
02	5	9-10	6-10	5	3	3	14	3
03	5	9	13-6	4	14	14	12	3
04	9	9-10	5-9	5	3	15	3	3
05	9	9-13	13-6	5	15-14	4-3	17-3	6
06	13	10-12	12-15	5	14	16	14-13	4
07	13	6-9	6-13	5	4	16	16-4	4
08	6	13-6	12-6	5	5-4	13	16	4
09	5	5-12	12-5	5	14	3	2-4	4
10	13	12-13	13	4	16	14	14	3
11	5	5-12	12-5	5	4	2-14	3-16	5
12	6	13-8-2	16-13	6	14	13	5-16	4
13	6	6-5	5-11	5	14	16	16	3
14	13	16-9	6	4	4-5	6	16	4
15	5	14-10	13-6	5	14	16	9-13	4
16	12	13-10	5	4	10	13	14	3
TOTAL	16	31	29	16	19	18	23	60

CUADRO "B"

ELECCIONES DEL SOCIOGRAMA

GRUPO EXPERIMENTAL DESPUES DEL EXPERIMENTO

Alumno	Aceptado			I	Rechazado			I
	Amistad	Relacion	Organizacion		No Amistad	No Relacion	No Organizacion	
01	5-14	11-4	9-11	6	2	16	16	3
02	3-13	10-6	6-12	6	11		9	2
03	15-10	9	13-9	5		16	10	2
04	5	9-3	9	4		13	11	2
05	9-10	13-12	6-10	6	14		7	2
06	13-8	9-12-15	7-16	7		2	13	2
07	11-16	13	10-6	5	4	15	16	3
08	10-16	13-6	12-13	6	5	9	4	3
09	5-11-13	1-3	3-4	7	14	10	2	3
10	6-8	12-13	13	5	11	14	15	3
11	2-14	5-13	1	5	10		3	2
12	10-16	6-2-5	15-4	7	5	11	16	1
13	6-10	6-1	14-1	6	7	14	1	1
14	15-8	13-6	6	5		16	16	2
15	16	14-2	14-7	5	4	5-9	9	4
16	15-12-15	6-15	12-14	7	10-13	9	2	4
TOTAL	32	32	28	92	13	14	16	43

CUADRO "C"

DATOS PARA OBTENER LA PRUEBA T DE GRUPO
EXPERIMENTAL

RECHAZADOS

No	antes experimento XI	después experimento XII	diferencia D	diferencia 1 D1
1	3	3	0	0
2	3	2	1	1
3	3	2	1	1
4	3	2	1	1
5	0	2	4	16
6	4	2	2	4
7	4	3	1	1
8	4	3	1	1
9	4	3	1	1
10	3	3	0	0
11	5	2	3	9
12	4	3	1	1
13	3	3	0	0
14	4	2	2	4
15	4	4	0	0
16	3	4	-1	1
T	60	43	17	41

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

$$\bar{X}_1 = \frac{60}{16} = 3.75$$

$$\bar{X}_2 = \frac{43}{16} = 2.6875$$

9.1.1 PRUEBA DE T PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL EN LOS RECHAZADOS

$$H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sum D^2 - (\sum D)^2}{n(n-1)}}}$$

$$t = \frac{3.75 - 2.6875}{\sqrt{\frac{41^2 - (-17)^2}{16(16-1)}}} = 3.4362$$

Con una confianza de 0.01 se encontró que sí existe diferencia entre el número de rechazados.

Es confiable el nivel 1% $p < 0.01$ al consultar la tabla t.⁵²

Podemos por lo tanto rechazar la hipótesis nula (que no existe diferencia entre el promedio de la población antes de aplicar las dinámicas y después de aplicarlas) y concluir que existe diferencia en forma importante para el grupo experimental.

⁵² Psicología Experimental, Mo Guigón F.J., Ed. Trillas, México, 1984, p.417.

CUADRO "D"

DATOS PARA OBTENER LA PRUEBA T DE GRUPO
EXPERIMENTAL

ACEPTADOS

No	antes experimento X1	después experimento X2	diferencia D	diferencia 2 D2
1	4	6	-2	4
2	5	6	-1	1
3	4	5	-1	1
4	5	4	1	1
5	5	6	-1	1
6	5	7	-2	4
7	5	5	0	0
8	5	6	-1	1
9	5	7	-2	4
10	4	5	-1	1
11	5	5	0	0
12	6	7	-1	1
13	5	6	-1	1
14	4	5	-1	1
15	5	5	0	0
16	4	7	-3	9
T	76	92	-16	30

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

$$\bar{X}_1 = \frac{76}{16} = 4.75$$

$$\bar{X}_2 = \frac{92}{16} = 5.75$$

9.1.2 PRUEBA DE T PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL EN LOS ACEPTADOS

$$H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sum D^2 - \frac{(\sum D)^2}{n}}{n(n-1)}}}$$

$$t = \frac{4.75 - 5.75}{\sqrt{\frac{30^2 - \frac{(-16)^2}{16}}{16(16-1)}}} = -4.1408$$

Con una confianza de 0.01 se encontró que sí existe diferencia entre el número de aceptados.

Es confiable a nivel 1% $p < 0.01$ al consultar la tabla 1.⁵³

Podemos por lo tanto rechazar las hipótesis nula (que no existe diferencia entre el promedio de la población antes de aplicar las dinámicas y después de aplicarlas). Y concluir que existe diferencia en forma importante.

⁵³ *ibid*

CUADRO "E"

ELECCIONES DEL SOCIOGRAMA

GRUPO CONTROL ANTES DEL EXPERIMENTO

Alumnos	Aceptados				Rechazados			
	Amistad	Relación	Organización	T	No Amistad	No Relación	No Organización	T
01	5	15-9	5-15	5	2	13	6	3
02	9-13	11	9	4	8	14	8	3
03	5	15-11	11-9	5	13	13	10	3
04	7	9-14	14-3-9	6	11	13-10	10	4
05	1	12-3	3-1	5	17	1	17	3
06	5	7	9	3	10	10	10	3
07	5	15-6	6-3	5	2	13-A	2	4
08	7	14-11	9	4	17	17	10	3
09	15	3-11-4	11-3	6	1	1	10	3
10	5	16	16-8-5	5	9-3	7	13	4
11	1-16	3-15	3-9	6	17	13	10	3
12	5	2-3	3-2	5	17		1	2
13	5		9	2	4	13	4-10	4
14	4	11-3	3	4	17	10-2	5-10	5
15	6-4	3-11	11-9	6	17	13	13-10	4
16	4	11-4	4-11-10	6	3	13	7	3
17	2	5	9-3	4	17	11-9	10	4
TOTAL	20	29	32	81	18	20	20	58

CUADRO "F"

ELECCIONES DEL SOCIOGRAMA

GRUPO CONTROL DESPUES DEL EXPERIMENTO

Individuo	Aceptados				Rechazados			
	Amistad	Relación	Organización	T	No Amistad	No Relación	No Organización	T
01	5-13	15-9	5-15	6	2	13	6-3	4
02	9-3	11-3-9	2	6	8	14	8	3
03	5	15-11	11-9	5	13	13	10	3
04	1	9-14	14-3-9	6	11	13-10	10	4
05	1	12-3		4	17		17	3
06	5	7	9	3	10	10	10	3
07	5	15-6	6-3	5	2	13-8	2	4
08	7	4-11	9	4	17	17	16	3
09	15	3-11-4	11-3	6	1	1	10	3
10	5	16	16-8-5	5	9-3	3-8	13	5
11	1-16	3-13	3-9	6	17	13	10	3
12	5	2-3	3-2	5	17	10-11	10-1	5
13				0	4	13	4-10	4
14	4	11-3	3	4	17	10-2	5-10	5
15	6-4	3-11	11-9	6	17	13-17	13-10	5
16	4	11-4	4-11-10	6	3	13-11	7	4
17	2	5	9-3	4	17	11-9	10	4
TOTAL	20	31	30	81	18	25	27	61

CUADRO "G"

DATOS PARA OBTENER LA PRUEBA T DE GRUPO CONTROL

RECHAZADOS

No	antes experimento	X1	después experimento	X2	diferencia D	diferencia 2 D2
1	3		4		1	1
2	3		3		0	0
3	3		3		0	0
4	4		4		0	0
5	3		3		0	0
6	3		3		0	0
7	4		4		0	0
8	3		3		0	0
9	3		3		0	0
10	4		5		-1	1
11	3		3		0	0
12	2		5		-3	9
13	4		4		0	0
14	5		5		0	0
15	4		5		-1	1
16	3		4		-1	1
17	4		4		0	0
T	58		65		-7	13

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

$$\bar{X}_1 = \frac{58}{17}$$

$$\bar{X}_2 = \frac{55}{17} = 3.235$$

9.1.3 PRUEBA T PARA EL GRUPO CONTROL EN LOS RECHAZADOS

$$H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sum D^2 - (\sum D)^2}{n(n-1)}}}$$

$$t = \frac{3.4118 - 3.8235}{\sqrt{\frac{13^2 - (-7)^2}{17(17-1)}}} = -0.2134$$

Con una confianza de 0.1 se encontró que no existe diferencia entre el número de rechazados.

No es confiable al nivel 1% $p > 0.01$ al consultar la tabla t.

Podemos por lo tanto rechazar la hipótesis nula (que no existe diferencia entre el promedio de la población antes de aplicar las dinámicas y después de aplicarlas) y concluir que no existe diferencia en forma importante para el grupo control en relación a los rechazados.

CUADRO "H"

DATOS PARA OBTENER LA PRUEBA T DE GRUPO CONTROL

ACEPTADOS

No	antes experimento X1	despues experimento X2	diferencia D	diferencia 2 D2
1	5	6	1	1
2	4	6	2	4
3	5	5	0	0
4	6	6	0	0
5	5	4	1	1
6	3	3	0	0
7	5	5	0	0
8	4	4	0	0
9	6	6	0	0
10	5	5	0	0
11	6	6	0	0
12	5	5	0	0
13	2	0	2	4
14	4	4	0	0
15	6	6	0	0
16	6	6	0	0
17	4	4	0	0
T	81	81	0	10

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

$$\bar{X}_1 = \frac{81}{17} = 4.7647$$

$$\bar{X}_2 = \frac{81}{17} = 4.7647$$

9.1.4 PRUEBA T PARA EL GRUPO CONTROL EN LOS ACEPTADOS

$$H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\frac{\sum D^2 - \frac{(\sum D)^2}{n}}{n(n-1)}}$$

$$t = \frac{4.7647 - 4.7647}{\frac{10^2 - \frac{(-0)^2}{17}}{17(17-1)}} = 0$$

Con una confianza de 0.1 se encontró que no existe diferencia entre el número de aceptados.

No es confiable al nivel 1% $p > 0.01$ al consultar la tabla t.

Podemos por lo tanto rechazar la hipótesis nula (que no existe diferencia entre el promedio de la población antes de aplicar las dinámicas y después de la aplicación) y concluir que no existe diferencia en forma importante para el grupo control en relación a los aceptados.

9.1.5 CUADROS DE RELACIONES

Los siguientes cuadros de relaciones nos permiten observar la cantidad de elecciones que obtuvo cada alumno en total, antes como

después de aplicar las técnicas al grupo experimental de forma conjunta, o sea, verticalmente permite tener la suma de elecciones que reunió cada alumno, y horizontalmente las elecciones que reunió cada alumno, y horizontalmente las elecciones que realizó, de rechazo en el primer cuadro antes del experimento para obtener la línea base y en el segundo, después del experimento para observar los cambios logrados al introducir las dinámicas.

Posteriormente con la suma de las puntuaciones se hizo un polígono de frecuencia, para observar gráficamente los resultados.

Este mismo tratamiento se efectuó para los aceptados tanto del grupo experimental como con el grupo control.

CUADRO "I"

CUADRO DE RELACIONES DE RECHAZO

GRUPO EXPERIMENTAL ANTES DEL EXPERIMENTO

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
1														X		X	2
2			X											X			2
3													X	X			2
4			X												X		2
5			X	X										X	X		4
6													X	X		X	3
7				X												X	2
8				X	X										X	X	4
9		X	X	X										X			4
10														X		X	2
11			X	X										X			3
12								X						X	X		3
13														X		X	2
14				X	X	X										X	4
15									X					X	X	X	4
16										X				X	X		3
TOTAL	0	1	5	6	2	1	0	1	1	1	0	0	3	12	5	8	46

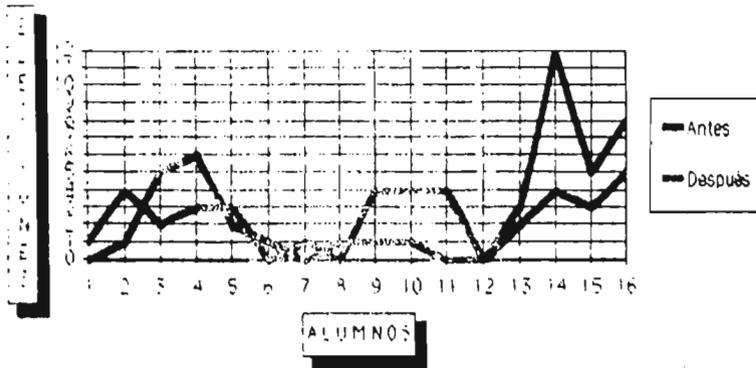
CUADRO "J"

CUADRO DE RELACIONES DE RECHAZO

GRUPO EXPERIMENTAL DESPUES DEL EXPERIMENTO

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
1		X														X	2
2									X	X							2
3									X	X						X	2
4										X				X			2
5			X											X			2
6		X											X				2
7				X											X	X	3
8				X	X				X								3
9		X							X					X			3
10										X				X	X		3
11			X						X								2
12					X					X						X	3
13	X						X							X			3
14																X	1
15				X	X				X								3
16		X							X	X				X			4
TOTAL	1	4	2	3	3	0	1	0	4	4	4	0	2	4	3	5	40

POLIGONO DE RECHAZADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL



CUADRO "K"

CUADRO DE RELACIONES DE ACEPTADOS

GRUPO EXPERIMENTAL ANTES DEL EXPERIMENTO

NÚMERO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
1					X				X	X		X					4
2					X	X			X	X							4
3					X	X			X				X				4
4					X				X	X							3
5						X			X				X				3
6										X		X	X		X		4
7						X			X			X	X				3
8						X						X	X				3
9					X							X					2
10													X	X			2
11					X								X	X			3
12		X				X		X						X		X	5
13					X	X					X						3
14						X			X						X		3
15					X	X			X				X	X			5
16					X					X		X	X				4
TOTAL	0	1	0	0	9	9	0	1	7	5	2	4	10	4	2	1	55

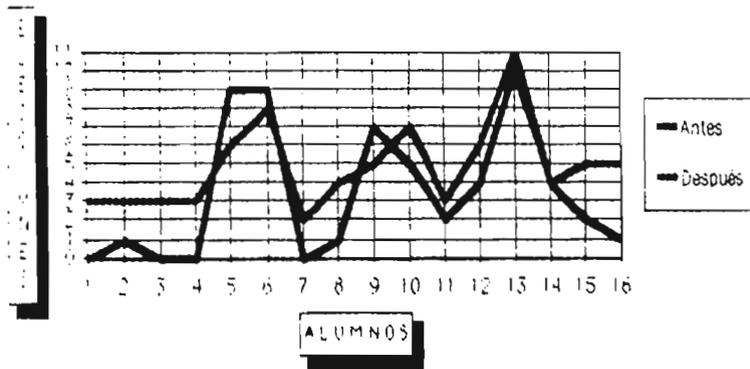
CUADRO "L"

CUADRO DE RELACIONES DE ACEPTADOS

GRUPO EXPERIMENTAL DESPUES DEL EXPERIMENTO

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
1			X	X					X		X			X			5
2			X			X				X		X	X				5
3									X	X			X		X		4
4			X		X				X								3
5						X			X	X		X	X				5
6							X	X	X			X	X		X	X	7
7						X				X			X			X	5
8						X				X		X	X			X	5
9	X		X	X	X						X		X				6
10						X		X				X	X				4
11	X	X			X								X	X			5
12		X		X	X			X		X					X	X	7
13	X					X				X				X			4
14						X		X							X		4
15		X					X						X	X		X	4
16					X	X						X	X		X		5
TOTAL	3	3	3	3	6	8	2	4	5	7	3	6	11	4	5	5	78

POLIGONO DE ACEPTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL



CUADRO "M"

101

CUADRO DE RELACIONES DE RECHAZO

GRUPO CONTROL ANTES DEL EXPERIMENTO

Alamn	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	T
1						X							X					3
2							X							X				2
3									X				X					2
4										X	X		X					3
5	X																X	2
6										X								1
7		X						X					X					3
8										X							X	2
9	X																X	2
10			X						X				X					3
11										X			X				X	3
12	X																X	2
13				X						X			X					3
14		X			X					X							X	4
15										X			X				X	3
16			X					X					X					3
17									X	X	X						X	4
TOTAL	3	2	2	1	1	1	1	2	2	9	2	0	9	1	0	0	8	45

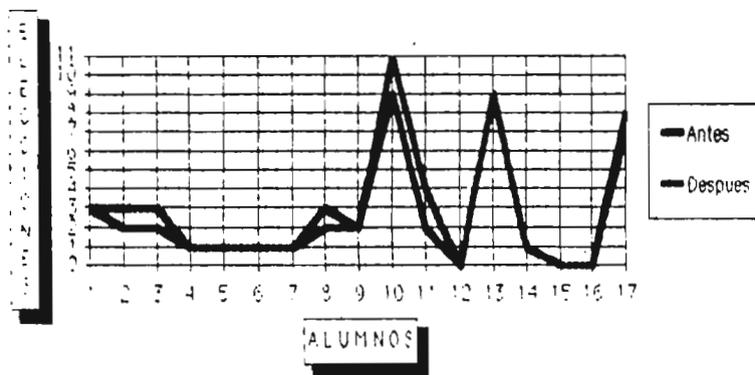
CUADRO "N"

CUADRO DE RELACIONES DE RECHAZO

GRUPO CONTROL DESPUES DEL EXPERIMENTO

Aborno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	T
1		X	X			X							X					4
2							X							X				2
3										X			X					2
4										X	X		X					3
5	X																X	2
6										X								1
7		X					X						X					3
8										X							X	2
9	X								X									2
10			X				X	X					X					4
11										X			X				X	3
12	X									X	X						X	4
13				X						X			X					3
14		X			X					X							X	4
15										X			X				X	3
16			X				X				X		X					4
17										X	X						X	4
TOTAL	3	3	3	1	1	1	1	3	2	11	4	0	9	1	0	0	7	50

POLIGONO DE RECHAZADOS DEL GRUPO DE CONTROL



CUADRO "O"

CUADRO DE RELACIONES DE ACEPTADOS

GRUPO CONTROL ANTES DEL EXPERIMENTO

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	T
1					X				X						X			3
2			X						X		X							3
3					X				X	X					X			4
4	X		X						X					X				4
5	X		X									X						3
6					X		X		X									3
7			X	X	X	X									X			4
8				X			X		X									4
9			X	X											X			4
10					X			X								X		3
11	X		X						X						X	X		5
12		X	X		X													3
13					X				X									2
14			X	X		X					X							3
15			X	X					X		X							3
16				X						X	X							3
17		X	X		X				X									4
TOTAL	3	2	10	5	8	2	2	1	10	1	7	1	0	1	3	2	0	60

CUADRO "P"

CUADRO DE RELACIONES DE ACEPTADOS

GRUPO EXPERIMENTAL DESPUES DEL EXPERIMENTO

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	T
1					X				X						X			3
2			X						X	X								3
3					X				X	X					X			4
4	X		X						X					X				4
5	X		X									X						3
6					X		X		X									3
7			X		X	X									X			4
8				X	X		X		X	X								4
9			X	X						X					X			4
10					X			X								X		3
11	X		X						X						X	X		5
12		X	X		X													3
13																		0
14			X	X							X							3
15			X	X		X			X	X								3
16				X						X	X							3
17		X	X		X				X									4
TOTAL	3	2	10	5	7	2	2	1	9	1	7	1	0	1	5	2	0	58

POLIGONO DE ACEPTADOS DEL GRUPO DE CONTROL



9.2 ANALISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS

9.2.1 ALUMNOS RECHAZADOS

Al comparar el "A" y "B" se obtuvieron respectivamente 60 y 43 puntos que corresponden al total de elecciones de rechazo existentes en el grupo, lo cual se traduce en una menor cantidad de rechazados de forma grupal al introducir las dinámicas en el grupo experimental, por su parte, los cuadros "E" y "F" arrojan una cantidad total de 58 y 65 puntos o elecciones de rechazo antes y después del experimento, aumentando la cantidad de rechazos en el grupo al que no se le aplicaron las técnicas o sea al grupo control.

De los cuadros de relaciones de rechazo "I" y "J" fue posible extraer información para realizar los polígonos de rechazados y observar los cambios individuales, los alumnos que antes del experimento reunían mayores rechazos (14, 16, 4, 15 y 3) disminuyeron al término de éste a 4 rechazos o sea muy cercana a la distribución promedio de la población $t = -3.4362$, en cambio para los cuadros "M" y "N" correspondientes al grupo control las cantidades permanecieron casi invariables $t = -0.2134$

9.2.2 ALUMNOS ACEPTADOS

En relación a los cuadros "A" y "B" del grupo experimental se tiene un total de 76 y 92 elecciones de aceptación, incrementándose la aceptación al interior del grupo antes y después de aplicar el experimento, en tanto que, de los cuadros "E" y "F" del grupo control se tienen 81 puntos para ambos cuadros, permaneciendo invariable el total

de elecciones de aceptación.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de datos, se pueden enunciar las siguientes conclusiones.

Primero se comprueba la hipótesis de trabajo la cual dice "Si durante un periodo de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual leve entonces se incrementa la interacción con los que son rechazados", al encontrarse una diferencia significativa antes y después de aplicar la variable independiente (Técnicas grupales) al grupo experimental en comparación con el grupo control.

En cuanto a la hipótesis nula "Las técnicas dinámicas al ser aplicadas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual no modifican el grado de interacción con los rechazados" debe ser rechazada por la diferencia entre el promedio de los dos grupos.

Teniendo por consiguiente una importancia fundamental, en cuanto a la forma en que ha sido considerada la discapacidad intelectual y de la cual se menciona en el capítulo sobre discapacidad intelectual que, las habilidades de respuesta a demandas sociales se encuentran disminuidas debido a una serie de factores que van de lo interno a lo externo, desembocando en trastornos psicosociales con una manifestación en su idiosincrasia, teniendo como consecuencia la escasa posibilidad para adaptarse al ambiente social en que vive, como resultado de su potencial biopsicogenético y las condiciones adversas de su ambiente familiar y social, tornando su conducta de manera insegura, irregular y agresiva

como una forma natural de defensa.

110

Lo cual resulta acertado en parte cuando habla de idiosincracia, pero dejando la apertura para tomar las habilidades, ya que éstas en condiciones de estimulación pueden ser modificadas de acuerdo con objetivos trazados en la educación de estos sujetos.

De acuerdo con esta panorámica, actualmente se cuentan con segmentos de conocimiento sobre la realidad en que vive el sujeto con discapacidad intelectual y es notable el riesgo que se corre al diagnosticar partiendo del C.I. y tomar como única verdad, lo que se expresa sobre la conducta que presentan estas personas.

Pero aun mayor riesgo se corre al ignorar estos conocimientos y querer asegurar el desarrollo de estos sujetos, al insertarlos en un programa polístico denominado "integración educativa", sin que existan en este momento investigaciones que sirvan de base para decidir la forma más adecuada que en materia de educación deben recibir.

Como aporte del presente trabajo se propone que una vez que se ha efectuado un diagnóstico multidisciplinario, se estimulen las habilidades sociales en un medio que reúna condiciones para que sean modificadas de acuerdo con sus requerimientos de adaptación, tratando de corregir y compensar sus manifestaciones de inseguridad y/o agresión.

Como se comentó anteriormente y es de llamar la atención sobre el abandono de investigaciones que se tienen al respecto, por lo cual, al no tener referencias se recurrió a conocimientos generales de Psicología de la interacción, para que de acuerdo con lo que enuncia abordar la

problemática que en materia social tiene el sujeto con discapacidad intelectual. Homans sugiere que si es frecuente la interacción entre los miembros entre sí, la interacción va acompañada de la amistad entre los miembros, sólo si el grupo, como un todo tiene éxito en su medio circundante.

Si recordamos la hipótesis de trabajo: "Si durante periodo de tiempo se aplican técnicas dinámicas a un grupo de sujetos con discapacidad intelectual, entonces incrementa la interacción con los rechazados", es aquí donde surgen las técnicas dinámicas, como una forma de trabajo grupal que permite participar de una forma de aprendizaje y de realización social superando tensiones, miedo a contradicciones, fracasos, ansiedades y conflictos con mayores posibilidades para enfrentar el problema de integración de los alumnos que son rechazados, logrando al interactuar, establecer relaciones a través de situaciones en las cuales el grupo como un todo, tenga éxito en las tareas encomendadas, surgiendo la tarea como el tema u ocupación que se hace converger sobre la función del grupo, logrando de tal manera que esta interacción y el grupo sean medio y fuente de experiencia para los integrantes, convirtiendo la interacción en un estado de ánimo, con un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en las tareas que se les propuso con las técnicas dinámicas y de compromiso con los objetivos.

Sin desconocer los alcances obtenidos, no se tomó cuenta un análisis más detallado que incluya estudios acerca de la influencia de las dinámicas elegidas en sí mismas, ni siquiera si éstas podrían ser las más efectivas. Tampoco se realizó análisis por sexo, edad, o tiempo;

resultando este último de suma importancia para verificar la consistencia de los resultados pasando cierto periodo, todo esto podría ser motivo de otras investigaciones. Para este grupo y repetimos, que sólo para este grupo, es válido decir que los niños que presentaban rechazo antes del experimento disminuyó la cantidad de elecciones negativas, al hacer que interactuaran en trabajos grupales que requieran de su participación; decimos esto, porque la muestra no logra ser representativa y de esta forma enunciar los resultados como válidos para todos los grupos, conformados con sujetos con discapacidad intelectual leve.

Estos datos son útiles, aun con sus limitantes, ya que abordan un tema poco investigado, lograr incrementar la eficiencia social del sujeto con discapacidad intelectual para relacionarse o a establecer relaciones que le permiten hacer uso de éstas al estar en la comunidad, de la misma forma que contenidos cognoscitivos.

De funcionar así la escuela debería brindarles las experiencias académicas y semiacadémicas para ser socialmente competente dentro y fuera de las aulas, con los resultados del trabajo se propone que como área de la currícula, se aplique la interacción como parte importante del tratamiento que reciba el sujeto con discapacidad intelectual, dedicándole el tiempo suficiente para ampliar y desarrollar habilidades sociales; lo cual depende claro de la severidad de la condición, de las facilidades proporcionadas y de la actitud de la sociedad en que éste vive hacia el problema de la discapacidad intelectual.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Aron, Psicología Experimental, trillas, México, 1980.
- 2.- Bang/Johnson. La dinámica de grupo en la educación, Aguilar, Madrid, 1981.
- 3.- Gabagan Judy. Conducta Interpersonal y de Grupo, Ed. C. E. C. S. A., México, 1979.
- 4.- Coronado Guillermo, Tratado sobre Clínica de la Deficiencia Mental. C. E. C. S. A., México, 1980.
- 5.- Diccionario de la Lengua Castellana, Ed. Porrúa, 8a. edición, México, 1975.
- 6.- DSM-III Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Masson, México, 1986.
7. DSM-IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Masson, México, 1994.
- 8.- Freud Sigmund, Tratado Clínico sobre la Personalidad, Ed. Paidós, México, 1961.
- 9.- Gabagan Judy, Conducta Interpersonal, CECSA, México, 1981
- 10.- González Núñez J. de Jesús et.al. "Dinámica de Grupos" Ed. Concepto México, 1989.

- 11.- González Núñez J. de Jesús et.al., Dinámica de Grupos, Ed. Concepto, México, 1989 .
- 12.- Hare A. Paul. Manual de los pequeños grupos. FPG, Nueva York. 1962.
- 13.- Havighurst Robert J. y Neugarten Bernice L. Sociedad y Educación. A & B. Boston. 1957.
- 14.- Homans George C. El Grupo Humano, Harcourt, Brace and Company, N York, 1985.
- 15.- Hubert Bonner, Dinámica de Grupos Principios y Aplicaciones, The Ronald Company, N York, 1959.
- 16.- Jervis, George A. C., Atlas del Síndrome de Retardo Mental, Ed. IASSMD, México, 1983.
- 17.- Maistre de Marie. Deficiencia Mental y Lenguaje. Ed. Laia, Barcelona, 1986.
- 18.- Mayer W., El Niño Deficiente Mental , Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- 19.- McGuigan F.J., Psicología Experimental, Ed. Trillas, México 1984.
- 20.- Mejía Buerva Ignacia, María de la Paz Barroso Mejía, Dinámicas Vivenciales, D.R.A., México, 1989.

- 21.- Mejía Rojas Benito, Sociodidáctica, Ed. Progreso, México 1987.
- 22.- Mental Retardation Journal, Num 4, Vol II, agosto 1964.
- 23.- Moran Roberto E., Lectura sobre la Educación del Retardado Mental, Ed. Universitaria, Puerto Rico, 1966.
- 24.- Newcomb M. Theodore, Psicología Social, Ed. Dryden Press, Nueva York, 1986.
25. Noyes, A., Psiquiatría Clínica Moderna, U.N.A.M., México, 1978.
- 26.- Ochoa U.E. y Rodríguez B., Alteraciones más frecuentes en la Familia del Deficiente Mental. Tesis Profesional U.N.A.M., Facultad de Psicología, México, 1984.
27. Pascual, F.del Roncal, Manual de Psiquiatría Infantil, La Prensa, México, 1987.
- 28.- Piaget Jean "Cinco Estudios de Psicología, Ed. Paidós, Mexico 1963.
- 29.- S. Mass Henry, La comprensión de grupos en proceso, Asociación de educación nacional, Washington, 1950.
- 30.- Sherif Muzaffer, Una investigación de Psicología Social, H. & B. Nueva York, 1978.

31.- Stogdill Ralph M., Conducta Individual y de grupo, Universidad de Oxford, N. York, 1959.

32.-Tchibaut John W. y Harold H. Kelley, The Social Psychology of Groups, 1959. New York.