

LA INTEGRACION  
PERSONAL, SOCIAL  
Y VOCACIONAL DE  
LOS DEFICIENTES  
PSIQUICOS  
ADOLESCENTES:  
ELABORACION  
Y APLICACION  
EXPERIMENTAL DE  
UN PROGRAMA  
CONDUCTUAL

MIGUEL ANGEL  
VERDUGO ALONSO

C·I·D·E·

LA INTEGRACION  
PERSONAL, SOCIAL  
Y VOCACIONAL DE  
LOS DEFICIENTES  
PSIQUICOS  
ADOLESCENTES:  
ELABORACION  
Y APLICACION  
EXPERIMENTAL DE  
UN PROGRAMA  
CONDUCTUAL

MIGUEL ANGEL  
VERDUGO ALONSO

C·I·D·E·

**LA INTEGRACION PERSONAL,  
SOCIAL Y VOCACIONAL DE LOS  
DEFICIENTES PSIQUICOS  
ADOLESCENTES**

**Elaboración y aplicación experimental  
de un programa conductual**

**Miguel Angel Verdugo Alonso  
José Antonio Carrobes**

**PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACION E  
INNOVACION EDUCATIVAS DEL C.I.D.E. 1988  
(Premio de Tesis Doctoral)**

VERDUGO ALONSO, Miguel Angel

La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes:  
Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual / Miguel Angel Verdugo  
Alonso. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E.,  
1989.

1. Deficiencia mental 2. Adolescente 3. Integración I. VERDUGO ALONSO, Miguel Angel.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-30-522-1989.

NIPO: 176-89-118-1.

I.S.B.N.: 84-369-1684-0.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

*En memoria de mi padre,  
quien más hubiera disfrutado en la  
lectura de la Tesis.*

Y tu corazón caliente,  
nada más.

(Federico García Lorca)



## INDICE

PROLOGO .....	11
RESUMEN .....	13
INTRODUCCION GENERAL .....	15
<b>PARTE I: EL CAMPO DE LA DEFICIENCIA MENTAL Y SU ENFOQUE ACTUAL .....</b>	<b>21</b>
Capítulo 1: LA DEFICIENCIA MENTAL .....	23
1.1. Evolución histórica .....	23
1.2. Concepto de Deficiencia .....	25
1.2.1. Definiciones clásicas .....	26
1.2.2. Definiciones basadas en las puntuaciones de los tests de inteligencia .....	26
1.2.3. Definición basada en el análisis experimental de la conducta .....	27
1.2.4. Definición de la Asociación Americana para la Deficiencia Mental .....	28
1.2.5. Definición basada en un análisis del sistema social ...	30
1.3. Clasificación .....	30
1.4. Incidencia y Prevalencia .....	34
1.5. Etiología .....	36
1.5.1. Deficiencias de origen biológico .....	37
1.5.2. Déficit de origen socio-ambiental .....	39
Capítulo 2: METODOS, CURRICULA Y PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO .....	41
2.1. Tratamiento Psicológico y Médico de la Deficiencia Mental ..	41
2.1.1. Tratamiento Médico .....	41
2.1.2. Tratamiento Psicológico .....	43
2.2. Tratamiento Educativo: Panorama General .....	46
2.3. Niveles de Déficit Mental. Curriculum y Estrategias Educativas .....	49
2.3.1. Deficientes mentales ligeros .....	50
2.3.2. Deficientes mentales medios y severos .....	56

Capítulo 3: DEFICIENCIA MENTAL Y MODIFICACION DE CONDUCTA .....	59
3.1. Introducción .....	59
3.2. Análisis funcional del déficit mental .....	61
3.3. Instrumentos de evaluación de la deficiencia mental .....	64
3.4. Técnicas de Modificación de Conducta en el aula .....	74
3.5. Programas académicos de orientación conductual .....	76
3.6. Modificación cognitivo-conductual .....	78
3.7. Integración del deficiente mental en el aula normal .....	80
3.8. Modificación de Conducta con deficientes mentales severos y profundos .....	81
3.8.1. Programas de Autoayuda .....	82
3.8.2. Programas de Interacción Social .....	83
3.8.3. Programas de Lenguaje .....	85
3.8.4. Programas de Eliminación de la Autoestimulación ...	88
3.8.5. Conductas autoabusivas, agresión y otras conductas desadaptadas .....	90
Capítulo 4: ENTRENAMIENTOS PREVOCACIONALES DEL DEFICIENTE MENTAL: NORMALIZACION E INTEGRACION SOCIAL .....	91
4.1. Introducción .....	91
4.2. Estudios predictivos de la adaptación social y vocacional del deficiente mental en la vida adulta .....	93
4.3. Programas prevocacionales y vocacionales .....	95
4.3.1. Career Education .....	97
4.3.2. Modelo de Entrenamiento Vocacional de Brolin .....	99
4.3.3. Modelo Conductual de Entrenamiento Prevocacional de Mithaug .....	101
4.3.4. Modelo Ecológico de Entrenamiento Prevocacional y Vocacional de Schalock .....	103
4.4. Aportaciones del enfoque conductual a los entrenamientos vocacionales .....	104
4.5. Conclusiones .....	106

<b>PARTE II: DESARROLLO EXPERIMENTAL DE UN PROGRAMA ALTERNATIVO PARA EL ENTRENAMIENTO DE DEFICIENTES PSIQUICOS ADOLESCENTES</b> .....	111
Capítulo 5: JUSTIFICACION Y ELABORACION DEL PROGRAMA .....	113
5.1. Introducción .....	113
5.2. Propuesta de curriculum de Brolin y Kokaska .....	116
5.3. Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual del INEE .....	122
5.4. P.A.C.: Cuadro para la evaluación del progreso en el desarrollo social y personal .....	125
5.5. El sistema de West Virginia .....	125
5.6. Bender y Valletutti: Programas para la enseñanza del deficiente mental .....	127
5.7. Otros programas y curricula relevantes: Teaching Research, Aprendizaje Estructurado y Pretalleres I y II .....	129
5.8. Evaluación de las habilidades necesarias para entrar en talleres protegidos .....	132
5.9. Evaluación de las conductas requeridas para entrar en hogares protegidos y centros de actividad laboral de Wisconsin ....	133
5.10. Elaboración del programa .....	134
Capítulo 6: DESCRIPCION DEL PROGRAMA .....	139
6.1. Características generales .....	139
6.2. Instrumentos de aplicación del programa .....	143
6.2.1. Ficha de trabajo .....	143
6.2.2. Hoja de registro .....	148
6.2.3. Hoja de evolución del alumno en el programa .....	148
6.3. Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo .....	150
6.3.1. Objetivos Generales .....	150
6.3.2. Objetivos Especificos .....	150
6.3.3. Objetivos Operativos .....	154
6.3.4. Fichas de Trabajo: Ejemplos .....	161
6.4. Programa de Habilidades de la Vida Diaria .....	180
6.4.1. Objetivos Generales .....	180
6.4.2. Objetivos Especificos .....	180
6.4.3. Objetivos Operativos .....	180
6.4.4. Fichas de Trabajo: Ejemplos .....	186

6.5. Programa de Habilidades Sociales .....	202
6.5.1. Objetivos Generales .....	202
6.5.2. Objetivos Específicos .....	202
6.5.3. Objetivos Operativos .....	203
6.5.4. Objetivos de Trabajo: Ejemplos .....	220
Capítulo 7: METODOLOGIA DE APLICACION DEL PRO- GRAMA .....	257
7.1. El rol del profesor .....	257
7.2. Técnicas de entrenamiento utilizadas .....	259
7.3. Procedimiento de aplicación del programa .....	263
7.4. Ejemplos de aplicación de cada programa .....	266
7.4.1. Entrenamiento de habilidades sociales .....	266
7.4.2. Entrenamiento de habilidades de la vida diaria .....	269
7.4.3. Entrenamiento de habilidades de orientación al tra- bajo .....	271
<b>PARTE III: VALIDACION EXPERIMENTAL DEL PROGRA- MA</b> .....	275
Capítulo 8: .....	277
8.1. Introducción .....	277
8.2. Método .....	280
8.2.1. Sujetos .....	280
8.2.2. Diseño experimental .....	282
8.2.3. Instrumentos: Medidas .....	285
8.2.4. Situación Experimental .....	292
8.2.5. Procedimiento .....	293
8.3. Resultados .....	296
8.4. Discusión .....	303
<b>PARTE IV: CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICA- CIONES FUTURAS</b> .....	315
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	327
APENDICE A: Encuesta sobre la relación entre actividades de entrenamiento y ubicación en el trabajo en la educación vocacional de los deficientes menta- les medios, severos y profundos .....	365

## AGRADECIMIENTOS

*El desarrollo y finalización de la presente tesis ha sido factible gracias a la colaboración prestada por diversas personas e instituciones que por medio de su ayuda personal o por la aportación de recursos económicos han contribuido positivamente al éxito en la tarea emprendida.*

*En primer lugar, agradecer la dirección y orientación estrecha del profesor J.A.I. Carrobles, quien resistió con paciencia mis visitas a su casa en fines de semana o en periodos vacacionales. Su planteamiento estructurador, su conocimiento de la metodología científica y su incitación a la mejora de todo lo realizado han sido factores determinantes del éxito. Otra ayuda inestimable ha sido la del profesor Orfelio León, quien orientó el diseño experimental de la investigación y realizó el análisis de los datos. De manera más puntual, otros profesores de la Universidad Autónoma de Madrid han colaborado aportando ideas y estimulando el trabajo: Angel Rivière y Juan Manuel Espinosa.*

*Quienes más merecen todos los reconocimientos y han sido pilar básico y continuo de la construcción y aplicación del programa experimental son los componentes del Equipo de Trabajo: Teresa San José, Elena San Román y Julio Repiso. Junto a ellos, otros profesionales han sido también responsables de la aplicación de los programas: Juan Moya, Concepción Aguilar, M<sup>a</sup> Angeles Delgado, Inés Monjas y Petri Alonso. Asimismo, los colaboradores en distintos momentos de la investigación: Adela Allué, Yolanda Maestro, Beatriz Arranz, Raquel Cabrejas, M<sup>a</sup> Asunción Arranz, Ana Rueda, M<sup>a</sup> Teresa Vallés, M<sup>a</sup> Teresa Holgado y Benito Arias.*

*El apoyo insitucional de medios materiales, recursos económicos y apoyo personal se debe casi en su totalidad a ASPRONA de Valladolid, y particularmente a la sensibilidad profesional de su gerente, Lorenzo González. Sin su ayuda no hubiéramos llevado hasta el final nuestra investigación. Otras instituciones que colabora-*

*ron al buen desarrollo de la tesis han sido: el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid, bajo la dirección de Salustiano Rodríguez, la Diputación Provincial de Valladolid, la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca y el Centro de Profesores del MEC de Valladolid. A todos los citados, así como a los que ayudaron a trasladar los escritos a letra impresa, especialmente Yolanda Casín, mi más sincero agradecimiento.*

## PROLOGO

Señores: La comedia que vais a escuchar es humilde e inquietante, comedia rota del que quiere arañar la luna y se araña su corazón. El amor, lo mismo que pasa con sus burlas y sus fracasos por la vida del hombre, pasa en esta ocasión por una escondida pradera poblada de insectos donde hace mucho tiempo era la vida apacible y serena. Los insectos estaban contentos, sólo se preocupaban de beber tranquilos las gotas de rocío y de educar a sus hijos en el santo temor de sus dioses. Se amaban por costumbre y sin preocupaciones. El amor pasaba de padres a hijos como una joya vieja y exquisita que recibiera el primer insecto de las manos de Dios. Con la misma tranquilidad y la certeza con que el polen de las flores se entrega al viento, ellos se gozaban del amor bajo la hierba húmeda. Pero un día... hubo un insecto que quiso ir más allá del amor. Se prendó de una visión que estaba muy lejos de su vida... Quizá leyó con mucha dificultad algún libro de versos que dejó abandonado sobre el musgo un poeta de los pocos que van al campo y se envenenó con aquello de "yo te amo, mujer imposible". Por eso, yo suplico a todos que no dejéis nunca libros de versos en las praderas, porque podéis causar mucha desolación entre los insectos. La poesía que pregunta por qué se corren las estrellas es muy dañina para las almas sin abrir... Inútil es decirnos que el enamorado bichito se murió. ¡Y es que la Muerte se disfraza de Amor! ¡Cuántas veces el enorme esqueleto portador de la guadaña, que vemos pintado en los devocionarios, toma la forma de una mujer para engañarnos y abrirnos las puertas de su sombra! Parece que el niño Cupido duerme muchas veces en las cuevas vacías de su calavera. ¡En cuántas antiguas historietas una flor, un beso o una mirada hacen el terrible oficio de puñal! Un viejo silfo del bosque escapado de un libro del gran Shakespeare, que anda por los prados sosteniendo con unas muletas sus alas marchitas, contó al poeta esta historia oculta en un anochecer de otoño, cuando se

fueron los rebaños, y ahora el poeta os la repite envuelta en su propia melancolía. Pero antes de empezar quiero haceros el mismo ruego que a él le hizo el viejo silfo aquel anochecer de otoño, cuando se fueron los rebaños. ¿Por qué os causan repugnancia algunos insectos limpios y brillantes que se mueven graciosamente entre las hierbas? ¿Y por qué a vosotros, los hombres, llenos de pecados y vicios incurables, os inspiran asco los buenos gusanos que se pasean tranquilamente por la pradera tomando el sol en la mañana tibia? ¿Qué motivo tenéis para despreciar lo ínfimo de la Naturaleza? Mientras no améis profundamente a la piedra y al gusano, no entraréis en el reino de Dios. También el viejo silfo le dijo al poeta: “Muy pronto llegará el reino de los animales y de las plantas; el hombre se olvida de su Creador, y el animal y la planta están muy cerca de su luz; di, poeta, a los hombres que el amor nace con la misma intensidad en todos los planos de la vida, que el mismo ritmo que tiene la hoja mecida por el aire tiene la estrella lejana y que las mismas palabras que dice la fuente en la umbría las repite con el mismo tono el mar; dile al hombre que sea humilde, ¡todo es igual en la Naturaleza! Y nada más habló el viejo silfo. Ahora, escuchad la comedia. Tal vez os riáis al oír hablar a estos insectos como hombrecitos, como adolescentes. Y si alguna honda lección sacáis de ella, id al bosque para darle las gracias al viejo silfo de las muletas, un anochecer tranquilo, cuando se hayan marchado los rebaños.

(Prólogo del “Maleficio de la mariposa”,  
Federico García Lorca)

## RESUMEN

En la primera parte de la investigación se realizó una amplia revisión de la literatura actual relacionada con la deficiencia mental. Se abordaron específicamente los métodos y programas de tratamiento educativo, el enfoque y aportaciones de la Modificación de Conducta y el panorama actual de los programas de entrenamiento prevocacional y vocacional de los sujetos retrasados. De este análisis surgió la necesidad de elaborar currícula y programas educativos que persigan objetivos diferentes de los estrictamente académicos y que incorporen metodología científica actualizada.

En la segunda parte de la tesis se describió el programa alternativo elaborado: 1) Habilidades de orientación al trabajo, 2) Habilidades de la vida diaria y 3) Habilidades de adaptación social. La filosofía del programa, inspirada en el movimiento "Career Education", se basa en una ideología pro-normalización que pretende entrenar a los deficientes mentales para que adquieran aquellas habilidades necesarias para lograr una integración sociolaboral satisfactoria en la vida adulta. La metodología en la construcción y aplicación del programa se basó en los procedimientos y técnicas de la Modificación de Conducta: Análisis de Tareas, Modelado, Ensayo Conductual, Feedback, Reforzamiento y otros.

La validación experimental del programa propuesto se realizó en la tercera parte del estudio. Los sujetos fueron 62 deficientes mentales adolescentes, con un nivel de deficiencia ligera, media y severa. El diseño experimental de la investigación fue combinado: Grupo de control pretest-postest y Grupo de control con postest únicamente. Mientras el grupo experimental recibió el programa alternativo, el grupo control atendía un programa educativo tradicional. Hubo cuatro tipos de variables dependientes: 1) Tests estandarizados: Raven, Beta y McQuarrie; 2) Tests situacionales, uno por cada subprograma, de tareas no directamente entrenadas

en el programa; 3) Puntuación de logro en cada subprograma y 4) Escala de evaluación del sistema de West Virginia.

Los resultados favorecieron al grupo experimental frente al grupo control, obteniendo diferencias significativas estadísticamente en 15 de las 18 variables dependientes medidas. Se demostró la eficacia del programa propuesto frente a los tradicionales de habilidades académicas, al conseguir incrementar significativamente: a) habilidades socialmente relevantes para la vida adulta del deficiente, b) habilidades de tipo práctico y mecánico que facilitan la preparación profesional para desempeñar un trabajo, c) habilidades adaptativas de autonomía personal y competencia social, no incluidas en el programa, y d) habilidades intelectuales generales.

El programa propuesto supone una contribución cuya utilidad práctica en la educación es inmediata, proporcionando un instrumento que servirá para orientar el trabajo educativo con los adolescentes retrasados de cara a su integración sociolaboral en la edad adulta. Posteriores aplicaciones y experimentaciones del programa permitirán generalizar adecuadamente los resultados aquí obtenidos. En el futuro, la investigación deberá centrarse en desarrollos concretos de los subprogramas y de áreas limitadas de éstos.

## INTRODUCCION GENERAL

La formación universitaria en psicología y educación que en su día recibimos adoleció de planteamientos excesivamente teoricistas. La tradición enciclopédica y poco pragmática de nuestra cultura se veía reflejada en nosotros mismos, que mostrábamos gran propensión a las disquisiciones teóricas y reflexiones abracadabrantes. Por otro lado, nuestra generación se vio impelida al compromiso social y político, y por tanto profesional, en defensa de los sectores sociales desfavorecidos o marginales. Conscientes de los hechos descritos y preocupados por el logro de avances sociales concretos, surgió en nosotros la necesidad de elevar la calidad de nuestra educación universitaria para poder contribuir con mayor eficacia al desarrollo de propuestas útiles socialmente.

De esta manera, tras los estudios de educación en la Escuela Normal, vinieron los estudios de psicología en la Universidad Autónoma de Madrid y tras éstos, los estudios de psicología aplicada a la educación en el Teachers College de la Universidad de Columbia en Nueva York. La Universidad Autónoma nos puso en contacto con jóvenes profesores universitarios cuya formación en el extranjero y en áreas de la psicología actual refrescó nuestro interés y sirvió de iniciación a la psicología científica. Concretamente, las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje y la Modificación de Conducta supusieron un mundo nuevo esperanzador cuyas implicaciones prácticas abrían múltiples caminos, superando la estrecha concepción terapeuta-diván-cliente. A partir de aquí, contrastamos la propia formación universitaria con la práctica aplicada de la psicología y de la educación, surgiendo en nosotros la necesidad de seguir estudiando, adentrándonos en la metodología y diseño de investigación y traspasando las fronteras a lugares con mayor desarrollo científico. La propia práctica profesional había ya centrado nuestro interés en los deficientes psíquicos; por un lado, por su condición de población marginada, y por otro

lado, por su amplia perspectiva para la investigación y estudio. La especialización en España como Pedagogo Terapeuta y Profesor de Perturbaciones de Lenguaje y Audición (Logopeda) nos había dejado un amargo sabor de boca. Había que tomar nuevos rumbos.

La obtención de una beca Fulbright el año 1980 nos permitió acceder durante dos años a la Universidad de Columbia, donde obtuvimos el Master en Educación. El contacto con la universidad americana facilitó el aprendizaje del desarrollo científico actual en materias de educación y tratamiento de los deficientes mentales. Fue aquí donde se gestó el interés y familiarización con los programas y currícula de trabajo. Tras dos años de estancia, volvimos a nuestro país para contrastar y matizar en la práctica educativa los conocimientos adquiridos. Y tras un tiempo prudencial, iniciamos la revisión de la literatura científica, que existe casi exclusivamente en inglés y cuyos elevados costos fueron la primera barrera a superar. Afortunadamente, apoyos institucionales y desembolsos personales pudieron eliminar esta dificultad.

La educación de los deficientes mentales en España obedece a un modelo tradicional que enfatiza las habilidades académicas como el objetivo-meta exclusivo. La concepción de la educación de los profesionales, padres y de la propia Administración se atiende por lo general a este mismo esquema. Las modificaciones sustanciales habidas en los últimos años, especialmente en el área legislativa (Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, Ley de Ordenación de la Educación Especial de 1985 y Ley de Planificación y Experimentación de la Integración Escolar de 1985), suponen un notable avance en la atención a los deficientes que contribuirá a elevar la calidad de los servicios. Sin embargo, es necesario gestar, aplicar y evaluar simultáneamente alternativas metodológicas y programas de trabajo que sirvan de revulsivo a los profesionales del sector y aporten instrumentos avanzados para la educación y tratamiento de los deficientes mentales. En este sentido hemos desarrollado la tesis que aquí presentamos. Con ella pretendemos realizar una contribución a los métodos y programas existentes que preparan al deficiente mental para la integración socio-vocacional en la edad adulta.

En la Parte I exponemos una amplia y pormenorizada revisión del estado actual de la investigación relacionada con la defi-

ciencia mental. Partiendo de un breve comentario histórico, analizamos las distintas definiciones, exponemos los sistemas de clasificación y actualizamos los datos referentes a la etiología, incidencia y prevalencia de la deficiencia mental. En el capítulo segundo describimos los enfoques de tratamiento existentes: el tratamiento psicológico y médico, a grandes rasgos, y el tratamiento educativo, más especificado.

Se dan aquí pautas de comprensión de las diferentes alternativas existentes, diferenciando los distintos niveles de deficiencia mental.

El capítulo tercero presenta un estudio de la concepción, evaluación y tratamiento de la deficiencia mental desde la modificación de conducta. La carencia de obras sistematizadas en este terreno y la casi ausencia total de ellas en idioma castellano hicieron preciso realizar una profunda revisión de la literatura. El análisis funcional del deficiente mental, los instrumentos de evaluación existentes, las técnicas aplicadas en el aula, los programas de habilidades académicas, las aportaciones cognitivo-conductuales, la integración del deficiente en el aula ordinaria y los diferentes programas aplicados con los deficientes severos y profundos son el conjunto de elementos del espectro que, combinados, reflejan el enfoque operante de la deficiencia mental hoy.

El último capítulo de la primera parte centra ya nuestro interés en examinar la literatura existente en torno a los estudios y programas realizados con deficientes mentales adolescentes y adultos. Las investigaciones sobre adaptación social y vocacional del retrasado en la edad adulta, los diferentes tipos de programas de entrenamiento existentes y el enfoque operante de estos temas actualizan el estudio en este campo, sugiriendo las necesidades científicas actuales y proponiendo ya como conclusión de esta primera parte: la necesidad de desarrollar curricula y programas que incorporen nuevos objetivos diferentes de los académicos y utilicen metodología científica actual, tanto en la construcción del programa como en su aplicación. Además, se presenta la necesidad de validar experimentalmente los programas que se elaboren.

En base a las conclusiones obtenidas en la primera parte, nos pusimos a elaborar un programa conductual de entrenamiento para deficientes mentales adolescentes. En la Parte II presentamos el citado programa, comenzando por exponer las fuentes de informa-

ción utilizadas y revisando los currícula hoy existentes, para llegar a definir y justificar la aportación creativa de nuestro trabajo. En el capítulo sexto describimos el programa en sus tres vertientes o subprogramas: habilidades de orientación al trabajo, habilidades de la vida diaria y habilidades sociales. Estos programas hacen referencia, respectivamente, al área prevocacional o preprofesional específica, al área de independencia personal o autoayuda y al área de adaptación social en cuanto a conocimiento del entorno y manejo de la interacción con los demás. En este mismo capítulo se presentan las características generales del programa y los instrumentos básicos para su aplicación.

El programa consta de 14 objetivos generales, 27 objetivos específicos y 279 objetivos operativos. Está construido en base a una ideología pro-normalización (Wolfensberger, 1972, 1980), habiendo elaborado los objetivos tras analizar distintos currícula, programas e investigaciones (Brolin, 1976; Brolin y Kokaska, 1979; Bender y Valletutti, 1980; Diseño Curricular INEE, 1982; Fredericks, 1980; Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976; Matson y McCartney, 1981; Mithaug, 1981; Snell, 1978; Rusch y Mithaug, 1980; y otros). Cada objetivo se describe en una ficha de trabajo que incluye el criterio de evaluación, la descripción y metodología (actividades y técnicas), los materiales a utilizar y las consecuencias o reforzamiento a dispensar. Se utiliza un registro de datos individual de todos los ensayos en cada sesión de entrenamiento y los avances del sujeto vienen reflejados en la hoja de evolución del alumno en el programa. En el capítulo séptimo se expone la metodología del programa, describiendo el rol del profesor, las técnicas utilizadas en el entrenamiento, el procedimiento de aplicación del programa y ejemplos concretos de su aplicación.

La Parte III de la tesis aborda la validación experimental del programa elaborado. Las hipótesis experimentales, además de comprobar la validez interna del programa, plantean la comparación del grupo experimental con otro grupo control de similares niveles de déficit intelectual que recibe un programa de habilidades académicas convencional. El grupo experimental y el grupo control cuentan con 31 sujetos cada uno. Se evalúan habilidades intelectuales generales (test de Raven) y la inteligencia práctica y mecánica (tests Beta y McQuarrie). Se compara a los grupos en su ejecución de tareas no entrenadas directamente en el programa (tests

situacionales) y en su comportamiento en casa y en el aula (escala de evaluación del Sistema de West Virginia). Además, se examina la evaluación formativa de la adquisición de las habilidades (puntuación de logro). Todas estas medidas descritas sirven para obtener unos resultados, de los cuales cabe extraer importantes conclusiones respecto a la validez y relevancia social del programa planteado. Finalmente, las conclusiones generales de la tesis sirven para valorar el esfuerzo desarrollado y plantear posibles desarrollos científicos futuros de los programas de tratamiento educativo de los deficientes mentales adolescentes.

*ALLA, cuando Natura en su fuerza primera  
a diario concebía algún hijo monstruoso,  
cerca de una gigante vivir querido hubiera,  
como junto a una reina un gato voluptuoso.*

*Hubiera deseado ver cómo florecía  
su alma, y crecer su cuerpo entre juegos terribles;  
adivinar en su corazón llama sombría  
por las húmedas nieblas en sus ojos visibles;*

*recorrer a mi gusto sus formas prodigiosas;  
escalar arrastrándome sus rodillas pomposas,  
y a veces, en estío, cuando el sol inflamado*

*cansada la tendería en medio a la campaña,  
de su seno a la sombra dormirme, descuidado,  
como aldea apacible al pie de una montaña.*

(Charles Baudelaire, “Las flores del mal”)

**PARTE I**

**EL CAMPO DE LA  
DEFICIENCIA MENTAL  
Y SU ENFOQUE ACTUAL**



## CAPITULO 1

# LA DEFICIENCIA MENTAL

### 1.1. EVOLUCION HISTORICA

La Deficiencia Mental con toda probabilidad ha existido desde los comienzos de la humanidad. En la literatura romana y griega aparecen referencias sobre personas que se asemejan a los retrasados mentales. Algunas momias egipcias parecen haber sufrido enfermedades asociadas con la deficiencia mental. En la Biblia y en el Corán hay descripciones dispersas sobre personas con “ausencia de razón”, para las cuales se defiende la alimentación y vivienda gratuitas. Hay incluso evidencia del equivalente a la deficiencia mental en los animales. En la Europa medieval, los retardados fueron aceptados como bufones y caprichos de la naturaleza o se les consideró seres malignos relacionados con el diablo. En las religiones orientales (Zoroastro en Persia y Confucio en China) se abogó por un tratamiento humanitario de los retrasados mentales.

La concepción predominante hasta el siglo XIX consideraba al retrasado mental como una variante de la demencia. Los primeros trabajos no diferenciaban al deficiente mental del criminal, sordomudo, epiléptico o loco. Las actitudes sociales hacia la deficiencia mental a lo largo de la historia permanecen aún como concepciones populares: por un lado, rechazo del “subnormal”, extraño, desconocido o diferente, y por otro, su protección, dada la dependencia e “irresponsabilidad” del sujeto o su posible significación sobrenatural no humana.

El estudio científico de la deficiencia mental se inicia en el siglo XIX, desarrollándose intentos educativos y terapéuticos desde una perspectiva humanitaria y romántica.

Jean Itard, influido por las ideas filosóficas de Locke, quien defendía que las capacidades humanas son casi infinitas y se encuentran determinadas por el ambiente, utilizó gran variedad de técnicas para educar y socializar al “niño salvaje de Aveyron”. A pesar del relativo fracaso de convertir a Víctor en una persona normal, Itard demostró que un sujeto diagnosticado como “idiota” es susceptible de aprender habilidades sociales si se le expone a un programa sistemático de entrenamiento.

Seguin publicó el primer tratado sobre la deficiencia (“La instrucción fisiológica y moral de los idiotas”) y desarrolló un sistema educativo llamado Método Fisiológico. Demostró la posibilidad de entrenar a los retrasados mentales hasta límites previamente inimaginables.

Será Esquirol en 1818 quien plantee, por primera vez, la definición de la idiocia, diferenciándola de la demencia y confusión mental. Esta concepción clásica de la deficiencia permanecerá hasta nuestro siglo con amplio reconocimiento y es aún mantenida implícita o explícitamente por gran número de profesionales. Según Esquirol, el retraso mental se caracteriza por:

- 1) un déficit intelectual constatable,
- 2) origen orgánico del déficit,
- 3) incurabilidad.

Mientras que la demencia es una alteración irreversible, la idiocia es un estado de “agenesia intelectual”: la inteligencia nunca ha llegado a desarrollarse.

Los años finales del siglo XIX e inicios del XX se distinguen por cierta frustración social al constatar la ineficacia del trabajo terapéutico para “curar” a los retrasados. El movimiento denominado “Darwinismo Social”, siguiendo el planteamiento de la selección natural en la teoría de la evolución, defendía la eugenesia. El retrasado, de ser visto como un individuo desafortunado merecedor de ayuda, pasó a ser considerado como una forma degenerada del hombre cuya mera existencia reducía la calidad de la raza humana, siendo una amenaza para el futuro de las especies (Ingalls, 1978).

Las instituciones se convirtieron en asilos que únicamente proporcionaban cuidados materiales. Sin embargo, el estudio científico de la deficiencia mental en esos años aporta algunas claves imprescindibles para la comprensión de esos sujetos:

- 1) Se distingue claramente la deficiencia mental de la enfermedad mental.
- 2) Se toma conciencia de las múltiples causas y niveles de retraso existentes.
- 3) El desarrollo de los tests de inteligencia a partir de Binet permite unificar mínimamente el criterio diagnóstico del retrasado y favorecer la creación de aulas especiales públicas para los deficientes.

## **1.2. CONCEPTO DE DEFICIENCIA MENTAL. DEFINICIONES**

Al estado de baja inteligencia se le ha denominado con diferentes etiquetas: subnormalidad, retraso mental, oligofrenia, deficiencia mental, debilidad mental y otros. Frecuentemente, la expresión “deficiente mental” –y no hablemos de la de subnormal– es mal interpretada por las personas de la calle y también por los profesionales. La deficiencia mental, más que ser un estado cualitativamente distinto de la normalidad, se aloja en un continuo junto a ella. Y el que un sujeto sea etiquetado subnormal o deficiente es, en muchos casos, una decisión arbitraria. Una persona diagnosticada de retraso mental en una ocasión puede, al cabo de un período de tiempo en el cual se modifiquen algunas variables ambientales, dejar de serlo.

La deficiencia mental no es una única condición. Se refiere no a una misma enfermedad, sino a una amplia categoría de personas que, entre ellas, apenas tienen en común su pobre ejecución en los tests de inteligencia y en los aprendizajes escolares. Los problemas provocados a muchos sujetos al calificarlos de subnormales, cuando quizás sólo lo son para el aprendizaje escolar, fomentan su marginación social.

El concepto de déficit mental se ha asentado sobre diferentes criterios hasta llegar a una aceptación unificada de su definición. A continuación vamos a analizar los enfoques más importantes.

### 1.2.1. Definiciones clásicas

El punto común de estas definiciones consiste en la referencia al fracaso del retrasado mental para adaptarse adecuadamente al ambiente que le rodea. Tredgold, Doll y Kanner ofrecieron distintas definiciones que desarrollaron ese criterio de incompetencia o inadaptación social.

Doll (1941) sugirió la definición más precisa: “Observamos seis criterios que, afirmados o implicados, han sido generalmente considerados como esenciales para una adecuada definición y concepto. Estos son:

1. incompetencia social,
2. debida a la subnormalidad mental,
3. que se ha detenido en el desarrollo,
4. que prevalece en la madurez,
5. es de origen constitucional y
6. es esencialmente incurable” (p. 215).

Tredgold (1937) hace referencia al retrasado como persona incapaz de llevar una vida independiente cuando es adulto. Mientras que Kanner (1957) diferenció entre debilidad mental absoluta y relativa, valorando el distinto grado de dependencia social del sujeto.

Las críticas surgidas hacia este único criterio de adaptación social (Ingalls, 1978) cuestionan:

- a) Un sujeto puede ser retrasado en un ambiente, pero no en otro.
- b) El fracaso de adaptación es muy difícil de medir con fiabilidad.
- c) Los déficits de adaptación social pueden ser resultado de causas distintas de las habilidades mentales deficitarias.

### 1.2.2. Definiciones basadas en las Puntuaciones en los Tests de Inteligencia

El criterio psicométrico ha intentado especificar standards cuantitativos para diagnosticar la deficiencia mental. Los tests

fueron diseñados precisamente para detectar niños que no se beneficiaban del currículum escolar normal. Wechsler, Terman y gran cantidad de sistemas escolares definen la deficiencia mental en términos del CI obtenido en tests de inteligencia.

Definir la deficiencia mental únicamente en base al CI es un gran error. El CI está en ocasiones influido por factores no intelectuales como los déficits de lenguaje y las barreras motivacionales. Los tests discriminan a los niños de ambiente socioeconómico bajo y no siempre son un buen pronóstico del nivel general de adaptación del sujeto.

No obstante, las clasificaciones de acuerdo con el CI, cuando se toman en conjunción con otros aspectos de la conducta, cumplen una función práctica positiva (Robinson y Robinson, 1976). Se avanza en objetividad y se minimiza la parcialidad y el capricho existentes en muchas decisiones que implican la ubicación del sujeto en un centro o aula de deficientes.

### **1.2.3. Definición basada en el Análisis Experimental de la Conducta**

“Un sujeto retrasado es aquel que posee un repertorio limitado de conducta moldeado por sucesos que constituyen su historia” (Bijou, 1966, p. 2). Bijou, iniciador del enfoque operante de la deficiencia mental, rechaza el modelo médico o biológico de definición que considera el déficit mental como un síntoma de una condición orgánica subyacente.

Para Bijou, los repertorios de conducta se desarrollarán con éxito o fracasarán según la coordinación que exista entre el individuo (como un sistema biológico de funcionamiento total) y los sucesos ambientales. Los patrones de desarrollo están determinados por la estimulación y el reforzamiento que recibe el sujeto. Muchos deficientes son producto de historias personales de reforzamiento inadecuado, no habiendo condición orgánica detectable.

Tradicionalmente se habla de retraso mental o deficiencia mental. Bijou (1975) planteó que el término más apropiado es “Retardo en el Desarrollo”. El desarrollo retardado evoluciona por la acción de condiciones biológicas, físicas y sociales que se des-

vían de lo normal en grados extremos, y cuanto más extremas sean las desviaciones, más retardado es el desarrollo.

El retardo se define, por tanto, refiriéndose a la conducta de los sujetos y a las relaciones funcionales entre sucesos observables. La definición de retardo en el desarrollo implica que el diagnóstico debe ser funcional, determinando las características conductuales del sujeto independientemente de su etiología. Y el tratamiento de los sujetos ha de centrarse en la enseñanza de aquellas habilidades que debió haber aprendido según su edad.

#### **1.2.4. Definición de la Asociación Americana para la Deficiencia Mental (AAMD)**

La definición más ampliamente aceptada de deficiencia mental fue planteada por Heber (1959) como fruto del trabajo de un colectivo de profesionales a instancias de la AAMD. En la actualidad, la revisión del manual de terminología y clasificación de la deficiencia mental publicado por Grossman (1983) nos ofrece la siguiente definición:

“El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que se origina en el período de desarrollo y existe concurrentemente con un déficit de la conducta adaptativa.”

De la definición expuesta se sigue que para clasificar a una persona como deficiente mental ha de cumplir necesariamente tres criterios. El primero se refiere a un “funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media”. Esto significa que el sujeto ha de puntuar al menos dos desviaciones standard debajo de la media de su grupo de edad en un test de inteligencia individualmente administrado. Un CI igual o menor a 70 (WISC: 70; Terman: 68) se ajustará a este criterio. Sin embargo, dada la variabilidad posible de la medida, un CI que oscile entre 65 y 75 puede servir para clasificar a un sujeto como deficiente, siempre que existan también déficits significativos en la conducta adaptativa del sujeto.

El segundo criterio, “déficit en la conducta adaptativa”, se refiere a la eficacia con que un individuo satisface los standards de

independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo cultural. Debido a las diferentes expectativas sociales para cada edad, los déficits en conducta adaptativa se manifiestan de forma distinta en niños pequeños que en los mayores o en los adultos.

Grossman (1983) presenta algunas directrices para valorar la adaptación social de los sujetos. En niños preescolares, la conducta adaptativa se valora de acuerdo con el patrón secuencial que refleja el proceso de maduración en las siguientes áreas: habilidades sensoriomotoras, habilidades de comunicación, habilidades de autoayuda y habilidades de socialización. Durante los años escolares, las habilidades requeridas se refieren más a los procesos de aprendizaje y a la aplicación de las habilidades académicas a la vida diaria: comprensión y manejo del tiempo y del dinero, conductas de autodirección, habilidades de interacción y el razonamiento y juicio adecuados sobre el ambiente social. En los últimos años de la adolescencia y en la edad adulta, serán la competencia vocacional y las responsabilidades sociales las habilidades de importancia primordial. El sujeto debe demostrar habilidad para mantenerse independientemente en la comunidad, conseguir un empleo y satisfacer los standards sociales de vida.

El tercer criterio expuesto en la definición establece que el déficit en funcionamiento intelectual y conducta adaptativa debe ocurrir antes de cumplir los 18 años. Si el sujeto tiene un desarrollo normal y se deteriora después de los 18 años, nunca puede considerársele deficiente mental. Su clasificación en ese caso será: daño cerebral, demencia, senilidad u otra alteración mental.

La definición de la AAMD se diferencia de las tradicionales porque no hace referencia a factores causales ni a su incurabilidad. La deficiencia mental es definida únicamente en términos de conducta: las personas son consideradas deficientes mentales si actúan como deficientes mentales. La etiología puede ser biológica, psicosocial o una interacción de ambas, pero nunca sirve para definir el retraso mental. La definición de retraso mental ha de hacerse en términos de procesos normativos, comparando el desarrollo normal con el retardado.

### **1.2.5. Definición basada en un Análisis del Sistema Social**

Jane Mercer (1973), frente a la “perspectiva clínica” de las definiciones, propone lo que ella llama una “perspectiva de los sistemas sociales”. “Deficiente mental” es un “status conseguido en un sistema social y la deficiencia mental es el rol asociado con ese status”. Un sujeto es, por tanto, retrasado mental sólo si así ha sido etiquetado por el sistema social al que pertenece, independientemente de que satisfaga o no los criterios requeridos por la definición de la AAMD. Las investigaciones de Mercer demuestran claramente que un sujeto puede ser considerado como deficiente mental en la escuela —el sistema social que más libremente etiqueta a los sujetos—, mientras que es normal en la familia, el vecindario y la comunidad.

## **1.3. CLASIFICACION**

El sistema tradicional de clasificación, afortunadamente ya en desuso, planteaba las categorías de morón, imbecil e idiota. Estas expresiones derivaron de las actitudes sociales de rechazo hacia los deficientes, siendo evidentes sus connotaciones peyorativas. El morón era el sujeto con un CI entre 50 y 75; el imbecil, aquel cuyo CI oscilaba de 25 a 50, y el idiota, aquella persona cuyo CI era inferior a 25. La degradante significación de esta terminología ha determinado su desaparición.

Sin olvidar la necesidad de valorar también un déficit en la conducta adaptativa, la AAMD (al igual que la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Americana de Psiquiatría) ha desarrollado un sistema de clasificación diagnóstica del retrasado basado en el nivel de funcionamiento, especialmente del CI. Se establecen cuatro niveles de deficiencia mental: ligera, media, severa y profunda. Para valorar estos niveles se considera el número de desviaciones standard del CI respecto de la inteligencia media. Si traducimos a puntuaciones de CI en los tests de inteligencia más apropiados, obtenemos los siguientes niveles (Grossman, 1983; Ingalls, 1978):

NIVEL DE DEFICIENCIA	CI TERMAN (D.T. = 16)	CI WECHSLER (D.T. = 15)	EDAD MENTAL ADULTA
Ligera	68-52	69-55	8,3-10,9
Media	51-36	54-40	5,7-8,2
Severa	35-20	39-25	3,2-5,6
Profunda	< 19	< 24	< 3,1

El *deficiente mental profundo* representa aproximadamente el 1% del total de sujetos deficientes. Su CI en el Wechsler oscila de 0 a 24. Las causas del déficit son generalmente de tipo médico, con deficiencias físicas y mentales extremas. Se les reconoce rápidamente como deficientes y suelen estar institucionalizados desde muy pequeños a causa de su casi total dependencia de los otros para realizar cualquier actividad cotidiana: comer, utilizar el servicio, vestirse, etc. En los años preescolares apenas exhiben habilidades sensoriomotoras. Necesitan un diseño ambiental muy estructurado y ayuda y supervisión continuas. En los años escolares avanzan algo en el desarrollo motor y algunos responden a entrenamientos simples de autoayuda.

El *deficiente mental severo* representa aproximadamente el 7% de los deficientes mentales, oscilando su CI (Wechsler) entre 25 y 39. Las causas del déficit son en su gran mayoría de tipo médico. Frecuentemente presentan un desarrollo motor muy pobre. Pueden aprender algo de lenguaje oral u otros sistemas de comunicación y se les puede entrenar en hábitos de salud, higiene, autoprotección e independencia personal. Apenas son capaces de aprender habilidades académicas funcionales. En la edad adulta pueden trabajar en tareas simples con una supervisión estrecha.

El *deficiente mental medio* constituye en torno al 12% del total de deficientes, situándose su CI entre 40 y 54. Además de las causas médicas, el ambiente familiar y cultural contribuye en muchos casos al desarrollo del déficit. Pueden aprender a hablar y comunicarse, pero manifiestan dificultades de comprensión de los convencionalismos sociales. Tienen un buen desarrollo motor, aunque siguen necesitando estimulación física diaria. Pueden aprender algunas habilidades académicas funcionales si se les presta atención adecuada, pero muy raramente superan el ciclo

inicial de EGB. Los entrenamientos en habilidades sociales y ocupacionales durante la escolaridad facilitan su posterior integración sociolaboral. En la edad adulta pueden trabajar de manera semi-independiente bajo condiciones controladas. Otros pueden realmente estar en un empleo competitivo independientemente, aunque necesitan supervisión y consejo en algunas materias económicas y sociales.

El *deficiente mental ligero* es el grupo mayoritario de los deficientes (80%) y su CI en el Test de Wechsler varía entre 55 y 69. El origen del déficit es en su mayor parte cultural-familiar, aunque también existen causas médicas, como la lesión neurológica u otras. No son claramente distinguibles como retrasados mentales—algo que sí ocurre a los otros grupos—, pues no presentan problemas físicos. En la escolaridad pueden llegar a alcanzar un nivel entre 4º y 6º de EGB si reciben la asistencia apropiada. Pueden desarrollar apropiadamente las habilidades sociales y de comunicación, teniendo potencial suficiente para adaptarse e integrarse a nivel laboral y social. No obstante, necesitan programas educativos bien estructurados para poder desarrollar esos potenciales. También necesitan orientación y asistencia para superar problemas económicos y de relaciones interpersonales.

Los sujetos denominados “Borderline” o Fronterizos, cuyos CI varían entre 70 y 84, han sido tradicionalmente considerados retrasados fronterizos. Sin embargo, actualmente se ha modificado el criterio llamándolos “inteligentes fronterizos”. Estos sujetos siguen necesitando servicios de apoyo especializados para lograr una evolución escolar sin problemas.

### **DEFINICION Y CLASIFICACION DE LA DEFICIENCIA MENTAL**

**DEFINICION:** “El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que se origina en el período de desarrollo y existe concurrentemente con un déficit de la conducta adaptativa.” (American Association of Mental Deficiency, 1983.)

Los tres criterios que un sujeto ha de satisfacer para ser clasificado como deficiente mental son:

1. Funcionamiento intelectual inferior a la media: igual o menor a 70 en el Test de Wechsler.
2. Déficit de la conducta adaptativa: de acuerdo a las normas sociales según su edad y grupo cultural.
3. Los déficits intelectual y de adaptación se producen en el período de desarrollo: antes de los 18 años.

### CLASIFICACION:

NIVEL DE DEFICIENCIA	CI TERMAN (D.T. = 16)	CI WECHSLER (D.T. = 15)
Ligera	68-52	69-55
Media	51-36	54-40
Severa	35-20	39-25
Profunda	< 19	< 24

**Déficit Mental Ligero** (Test Wechsler 55-69): Potencial pedagógico hasta 4<sup>o</sup>-6<sup>o</sup> E.G.B. Habilidades sociales y racionales adecuadas si reciben programas de entrenamiento estructurados. Trabajo independiente. No identificables a simple vista. Necesitan asistencia en problemas económicos y sociales.

**Déficit Mental Medio** (Test Wechsler 40-54): Potencial pedagógico hasta 2<sup>o</sup> E.G.B. Habilidades de comunicación adecuadas, pero con dificultad de lograr un lenguaje estructurado y articulación totalmente correcta. Trabajo semi-independiente (protegido) o independiente.

**Déficit Mental Severo** (Test Wechsler 25-39): Desarrollo motor insuficiente. Lenguaje muy pobre y escaso. No aprenden habilidades académicas funcionales. Realizan tareas de trabajo simples si se les supervisa estrictamente.

**Déficit Mental Profundo** (Test Wechsler 0-24): Déficit físico asociado. Generalmente institucionalizados. Dependencia total de los otros para hábitos cotidianos. Aprenden algunas conductas de autoayuda.

## 1.4. INCIDENCIA Y PREVALENCIA

Tanto la incidencia como la prevalencia de la Deficiencia Mental se encuentran relacionadas con factores sociales, económicos y condiciones de salud de la sociedad. Así mismo, los recursos que la comunidad destina a la educación, desarrollo y capacitación de los niños y adultos afectan la incidencia y prevalencia del déficit mental. En los países subdesarrollados, la carencia de servicios públicos de salud, de cuidados en el embarazo, nutrición apropiada y otros originan una incidencia alta de deficiencia mental; mientras que la prevalencia es comparativamente más baja a causa de la excesiva mortalidad infantil. En países más desarrollados sucede lo contrario, pues los avances en práctica médica y servicios auxiliares incrementan enormemente las tasas de supervivencia y las expectativas de vida (Grossman, 1983).

Al consistir la deficiencia mental en un déficit intelectual a la par que un déficit en conducta adaptativa, siendo ambos déficits de imperfecta correlación, se dificulta una estimación apropiada de la prevalencia. Además, medidas de la conducta adaptativa para la población general que estén bien estandarizadas no existen, imposibilitando un cálculo adecuado.

La mayor parte de los trabajos epidemiológicos que han estudiado la tasa de prevalencia estima en un 3% de la población general la que se ve afectada por el retraso mental (Grossman, 1983; Robinson y Robinson, 1976; Gisbert, 1980). Sin embargo, algunos autores han defendido en los últimos años una tasa más baja, generalmente del 1% de la población total (Mercer, 1973; Robinson y Robinson, 1976).

El D.S.M.-III (A.P.A., American Psychiatric Association, 1980) propone esta cifra, mientras que la O.M.S (Organización Mundial de la Salud, 1968), en un informe técnico sobre la "Organización de los servicios para retrasados mentales", postula una cifra aproximada del 1 al 3% de la población.

El índice de prevalencia es importante a nivel de planificación nacional y de disposición de recursos para la población. Sin embargo, a un nivel operacional de servicios de atención las estimaciones tienen una validez limitada. Por ejemplo, cualquier zona suburbana o rural pobre puede aproximarse a un porcentaje de retrasados del 10 al 30% del total, y en los barrios adinerados de

las grandes ciudades sucede lo contrario. Por tanto, otros factores, como son la región geográfica, la comunidad, la edad y la raza o antecedentes étnicos, juegan un papel determinante para establecer las tasas de prevalencia e incidencia.

La variación de la prevalencia con la edad es clara. Los estudios muestran una significativa subida durante los años escolares y particularmente en la adolescencia, reduciéndose notablemente en la edad adulta. Los requisitos escolares de entrada y promoción de niveles pedagógicos detectan deficiencias ligeras que hasta entonces han podido pasar inadvertidas. La mayor parte de las deficiencias medias, severas y profundas se ha detectado previamente en la infancia o años preescolares. El incremento durante la adolescencia se debe posiblemente a las exigencias más complejas y abstractas de las tareas de aprendizaje escolar, que corresponderán, de acuerdo con Piaget, a la etapa de las "operaciones formales" (Robinson y Robinson, 1976). Muchos de estos deficientes mentales detectados en la adolescencia, cuando acaben la escuela, se integrarán más o menos adecuadamente a la sociedad, viviendo por lo general en circunstancias socioeconómicas marginales, pero posiblemente sin recibir ninguna atención sociocomunitaria.

Existe una mayor incidencia en los hombres que en las mujeres, mostrada por casi todos los estudios. La Asociación Americana para la Psiquiatría (DSM-III) valora la proporción en dos varones por cada hembra. Existen factores hereditarios que hacen más probable para el varón manifestar las características recesivas llevadas por el cromosoma X. Así mismo, las mayores exigencias de autosuficiencia social a los varones y aquellas de comparación más estricta con los standards pueden contribuir a incrementar la tasa de prevalencia (Robinson y Robinson, 1976). Otros autores (Gisbert, 1980) atribuyen la mayor incidencia en varones a su más lenta maduración, alegando que la proporción se equipara 1/1 a partir de los 21 años.

En España, el retraso en investigación y la carencia de estudios epidemiológicos serios nos obligan a asumir las conclusiones de estudios realizados en otros países.

El Plan Nacional de Educación Especial (Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, 1979), al valorar las necesidades españolas de educación especial y dada la ausencia de censos y estudios, estimó, basándose en una convergencia de índices

tomados a partir de diferentes bases, que la prevalencia de la deficiencia mental en la población escolar se aproxima al 2,55% del total (171.500 sujetos).

El Informe Técnico nº 3 del Departamento de Sanidad y Seguridad Social del Gobierno Vasco (Psiquiatría Infantil, 1984) refleja la situación actual de los datos epidemiológicos sobre salud mental infantil en aquella comunidad. El informe concluye que los estudios existentes "corresponden más bien a un análisis del trabajo práctico realizado en cada centro que a un estudio global que permitiera inferir las tasas de incidencia o de prevalencia". Por lo tanto, mientras no se desarrollen estudios epidemiológicos serios, hemos de seguir extrapolando las conclusiones de estudios de otros países.

Buen ejemplo de ello son las investigaciones realizadas en España y que ha compilado el Grupo AMAT (1980). Todos los estudios hacen estimaciones en base a índices extranjeros o extrapolan conclusiones de estudios realizados en áreas limitadas. Los diferentes estudios realizados por López Palomero, Mendiguchía y Paulino Azúa arrojan diferentes tasas de prevalencia de la subnormalidad que son: 1,12; 0,86 y 1,15 respectivamente. El estudio más documentado fue el realizado en 1978 por el Departamento de Estudios y Publicaciones del SEREM. En este estudio se utilizaron las investigaciones de Cervera, Enguix, Panap, Ledesma Jimeno, GAUR, AMAT y SEREM. Tras un análisis crítico riguroso, el citado estudio estimó la tasa de población afectada de subnormalidad en un 0,71%, que comprendería a 258.995 sujetos en toda España.

## 1.5. ETIOLOGIA

Son pocos los casos en que se puede determinar el origen de la deficiencia mental por una simple causa o explicación. En algunos sujetos parece la dotación hereditaria la responsable del retraso. En otros sujetos los factores ambientales parecen ser los responsables primarios del déficit. Y hay otros casos en que el déficit o retraso parece deberse a una interacción de factores genéticos y ambientales. Frecuentemente, la interacción de factores es tan grande que no se puede determinar el origen en una simple causa.

La mayor parte de los autores (DSM-III, 1980; Gisbert, 1980; Grossman, 1983; Ingalls, 1978; Robinson y Robinson, 1976) establece dos amplias categorías de causas del retraso mental. Una es la deficiencia mental orgánica o retraso de origen biológico, que se manifiesta en malformaciones o disfunciones cerebrales y que incluye anormalidades genéticas o de los cromosomas, procesos infecciosos, alteraciones del metabolismo, toxinas y agentes químicos y otros. Los avances médicos y biológicos de los últimos años han contribuido a un mayor conocimiento de estas causas. Sin embargo, esta proliferación de conocimientos provenientes de la investigación biomédica ha incrementado tanto la dificultad de clasificación etiológica que en estos momentos no puede sintetizarse aún definitivamente (Grossman, 1983). La otra categoría es la deficiencia mental de origen socioambiental, cuya causa específica es la "deprivación psicosocial". A los sujetos incluidos en esta categoría se los ha denominado retrasados cultural-familiares y retrasados funcionales.

Se caracterizan por provenir de ambientes psicológica, social y económicamente empobrecidos, cuyas condiciones sanitarias y de salud mental son inadecuadas para lograr un desarrollo normal de sus componentes.

### 1.5.1. Deficiencias de origen biológico

El déficit mental de origen orgánico es bastante menos frecuente que el de origen socioambiental, abarcando aproximadamente el 25% de los casos. Las alteraciones de los cromosomas y las metabólicas, tales como el síndrome de Down y la fenilcetonuria, son las anormalidades biológicas más frecuentes. El déficit mental suele oscilar entre los niveles medio y profundo, existiendo una correlación alta entre el nivel intelectual y el retraso biológico. Se puede decir que la patología aumenta a medida que disminuye el Cociente Intelectual (Mardomingo, 1980).

Nueve de cada diez casos, de origen biológico, son *prenatales* y se producen al nacer o en la temprana infancia. Las enfermedades infecciosas, como la sífilis y la rubeola o la toxoplasmosis congénita, son una de las categorías de la deficiencia mental de origen orgánico. Las enfermedades infecciosas se ven influidas

por la edad de la madre, la ubicación geográfica, las epidemias y por condiciones socioeconómicas. Las enfermedades genéticas tienen una incidencia notable en los niveles más bajos de deficiencia intelectual. El síndrome de Down es, con mucho, la causa orgánica más frecuente de retraso mental. Su incidencia se estima en un sujeto cada 600 nacimientos.

Otra de las enfermedades genéticas más comunes la constituyen las deficiencias en la transmisión de enzimas, englobando la fenilcetonuria, galactosemia, enfermedad de Tay-Sachs y otras. Hay otras causas biomédicas prenatales del retraso mental que bien pueden originar por sí solas la deficiencia, o bien puede considerárselas como factores contribuyentes a ella. Destacan la prematuridad y bajo peso al nacer, los agentes químicos, la nutrición de la madre y el trauma de nacimiento. Muchas de estas causas, cuando interactúan con condiciones de privación psicosocial, originan el retraso mental de los sujetos. En la actualidad, el incremento notable registrado en los últimos años de adictos a las drogas (especialmente heroína), al alcohol y a sustancias farmacéuticas constituye una de las causas en aumento hacia la que se deben derivar los necesarios recursos sociales para la prevención y rehabilitación.

Otros agentes etiológicos de origen biológico son *postnatales*. Destacan las enfermedades infecciosas, trauma físico, sustancias tóxicas y desórdenes nutricionales. Las encefalitis en los primeros años pueden dar origen al déficit, especialmente en países subdesarrollados donde los cuidados médicos no existen o son inadecuados. Los accidentes infantiles y el abuso de menores por los padres (castigos físicos extremos), aunque más evidentemente originan déficits físicos, contribuyen a originar retrasos mentales o dificultades de aprendizaje e inadaptación social en muchos sujetos. La malnutrición ha sido frecuentemente citada como causa de muchos retrasos mentales. Pero es muy difícil aislar este factor, pues siempre va unido a condiciones socioculturales empobrecidas. Algunos estudios de amplia escala han concluido que el microambiente —grado de estimulación en el hogar— contribuye al mismo nivel de varianza en el CI como lo hacen los déficits nutricionales. Otras causas postnatales importantes las constituyen los factores biosociales, los cuales enfatizan la importancia del ambiente postnatal referido a las actitudes de los padres, los cuidados hacia los hijos, los modelos de comportamiento y otros. Los estu-

dios epidemiológicos parecen mostrar consistentemente una estrecha relación entre la clase social y la deficiencia mental en los niños prematuros que pesaron entre 1,5 y 2,5 kg al nacer. Las conclusiones de estos estudios son reveladoras: “Un ambiente estimulador puede aparentemente compensar los tempranos déficits de organismos inmaduros; para niños deprivados, el impacto de factores biológicos y sociales es aditivo” (Grossman, 1983, p. 69).

### **1.5.2. Déficit de origen socioambiental**

Los retrasos mentales cuya etiología biológica es desconocida suelen asociarse a distintos tipos de privación psicosocial, tales como la privación lingüística, la social y la de estimulación intelectual. El concepto de privación cultural partió de estudios realizados por distintos autores (Bereiter y Engelman, 1966; Deutsch, 1967; Klauss y Gray, 1968) que estudiaron las minorías raciales y sectores sociales empobrecidos, concluyendo que los déficits verbales y cognitivos existentes en gran parte de esas poblaciones se deben a los déficits ambientales de la primera infancia. Esos déficits pueden compensarse a través de programas de estimulación temprana y estrategias de enriquecimiento ambiental, que han dado lugar a programas educativos de larga escala, cuya expresión máxima fue el “Head Start”, iniciado a finales de los 60 en USA. Las características de una privación cultural se refieren a las habilidades limitadas de comunicación de los padres, la naturaleza de las relaciones materno-filiales, las familias patológicas, la disarmonía marital de relaciones, la carencia de estructura familiar adecuada, la falta de cuidado médico, la ausencia de motivación escolar, la escolarización inadecuada y otros.

La etiología de origen psicosocial en la deficiencia mental ligera no puede ser aún totalmente explicada. Sin embargo, los factores genéticos tienen menos importancia de la que se les atribuyó en su día, siendo completamente necesarios para un desarrollo mental adecuado tanto el potencial innato como un ambiente estimulador. Las investigaciones realizadas demuestran con claridad que el retraso socioambiental es dinámico, y las intervenciones planificadas a nivel individual, familiar y comunitario pueden modificarlo (Feuerstein, 1980; Grossman, 1983; Ingalls, 1978).



## CAPITULO 2

# METODOS, CURRICULA Y PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO

### 2.1. TRATAMIENTO PSICOLOGICO Y MEDICO DE LA DEFICIENCIA MENTAL

El déficit mental, al afectar a una generalidad de conductas de las personas, exige una intervención interdisciplinar de tipo psicológico, educativo, familiar y, en ocasiones, médico. A pesar de conocer el origen del déficit mental de algunos sujetos, es preciso subrayar que el tratamiento del deficiente mental no busca “la curación” del sujeto –actualmente imposible en el estado de conocimiento científico en que estamos–, sino el incremento de conductas adaptativas al medio social y la reducción de comportamientos que obstruyen el proceso de aprendizaje e integración social.

Los intentos de acercar a la normalidad a los sujetos deficientes han sido abordados desde múltiples perspectivas, que pueden agruparse en tres tipos de tratamientos: médico, psicológico y educativo.

#### 2.1.1. Tratamiento médico

Podemos establecer dos tipos de terapias: las quirúrgicas y las químicas. Las *terapias quirúrgicas* han intentado alterar el status intelectual de los deficientes mentales usando técnicas de cirugía para cambiar la fisiología o anatomía de los sujetos. Los métodos

usados se han dirigido a modificar su sangre y su circulación o a intervenir directamente sobre el cerebro. Las técnicas terapéuticas concretas han sido muy variadas y los resultados de ellas también.

Resulta clara la carencia de métodos quirúrgicos reconocidos que restablezcan la normalidad de los sujetos. No obstante, algunas técnicas concretas han mostrado resultados prometedores (Jordan, 1976) en la mejora de algunas patologías, especialmente de los sujetos plurideficientes (físicos, sensoriales, psíquicos). Sin embargo, la limitación de estos tratamientos es evidente, dada su escasa aplicación a la casi totalidad de los deficientes mentales. Además, los abusos cometidos con técnicas quirúrgicas en un pasado no lejano, del cual son ejemplo las lobotomías, generan un rechazo social notable.

En las últimas décadas las terapias químicas han desarrollado distintos tipos de fármacos que actúan sobre el sistema nervioso para modificar la conducta observable. Siguiendo las vastas y excelentes revisiones de Freeman (1970) y Sprague y Werry (1971) sobre el uso de drogas con deficientes mentales, se puede indicar la inexistencia de fármacos especialmente desarrollados para utilizarlos con esta población. Las investigaciones efectuadas hasta ahora permiten concluir que no existen fármacos que incrementen positivamente el nivel intelectual y adaptativo del retrasado mental (González Mas, 1978).

Corrientemente se utilizan algunas drogas psicoactivas para controlar los ataques en sujetos epilépticos. También es frecuente el uso de estimulantes con niños hiperactivos. Ambos tipos de drogas han mostrado su eficacia en controlar las crisis y en reducir la hiperactividad respectivamente (Ingalls, 1978), pero es necesario utilizar otras técnicas o terapias para abordar los déficits variados mostrados por esos sujetos. Las drogas psicoactivas, especialmente los tranquilizantes, han sido utilizadas para tratar problemas emocionales: reducción de la frecuencia y severidad de síntomas psicóticos, ansiedad y trastornos de conducta. Sin embargo, no curan a los sujetos, limitándose a reducir los síntomas de alteraciones de conducta. Además, diferentes sujetos reaccionan de distinto modo a la misma medicación, no pudiéndose controlar adecuadamente los efectos. Por otro lado, la gran probabilidad de producir efectos secundarios y la abusiva utilización que se ha hecho de ellos en las

instituciones han ocasionado el que algunos autores denominen a los fármacos “la camisa de fuerza química”.

Las terapias de tipo médico en solitario parece que no logran efectos remarcables en la mejora intelectual y adaptativa de los deficientes mentales (Freeman, 1970; González Mas, 1978; Sprague y Werry, 1971). La línea de investigación más prometedora y que más estudios está generando en los últimos años se orienta hacia la investigación médico-comportamental (Belmont, 1981). La interdisciplinariedad en la investigación es, por tanto, la propuesta.

### 2.1.2. Tratamiento psicológico

En la intervención psicológica con deficientes mentales existen dos enfoques predominantes que han tratado de solucionar los trastornos de conducta y adaptación: la psicoterapia y la modificación de conducta.

*La psicoterapia* engloba una variedad de técnicas y métodos que se caracterizan por su intención común de que el individuo exprese sus emociones y sentimientos ante otra persona (psicoterapia individual) o ante un grupo de personas (psicoterapia grupal). Tiene su origen en una orientación psicoanalítica y procede de las Teorías Dinámicas de la personalidad de Freud, Rogers y otros.

La aplicación de la psicoterapia a los deficientes mentales ha sido rechazada reiteradamente tanto por Freud y Fenichel como por Rogers (Sternlicht, 1981). Estos autores alegaban la necesidad de tener una inteligencia normal y unas aptitudes sociointelectuales de las que carece el deficiente mental. No obstante, ha habido muchos autores de décadas pasadas que han intentado abordar la solución de conflictos personales de los retrasados por medio de la psicoterapia. De este modo se han desarrollado distintas terapias: lúdicas, de expresión artística, musicoterapia, con técnicas verbales y otras. Sin embargo, se carece de estudios que valoren la eficacia de dichas técnicas. Algunas de las fundadas críticas realizadas a los procedimientos psicoterapéuticos aluden a las limitaciones verbales (comprensión y expresión), el pobre control de los impulsos y la pasividad en utilizar estrategias de solución de problemas que caracterizan a los deficientes mentales (Robinson y Robinson, 1976).

Las revisiones más extensas de procedimientos psicoterapéuticos con deficientes mentales (Browning y Keeseey, 1974; Sternlicht, 1981) concluyen que mientras que hay numerosos estudios describiendo programas terapéuticos con los retrasados, no existen aún bases teóricas y empíricas para este trabajo, careciendo de investigación evaluadora apropiada sobre los resultados del tratamiento terapéutico. La mayor parte de los estudios se caracteriza por su vaguedad en los objetivos y metas buscados, así como por la falta de uniformidad incluso en aquellos que dicen utilizar la misma técnica psicoterapéutica. De acuerdo con Ingalls (1978), "la psicoterapia probablemente puede ser efectiva en algunas ocasiones con algunos sujetos retrasados, pero existe poca evidencia concluyente sobre su viabilidad como técnica y no existe ninguna investigación que indique que un método es superior a otro" (p. 294).

*La Modificación de Conducta* constituye el tratamiento psicológico más eficaz en la actualidad con los deficientes mentales. Además del abordaje de los trastornos de conducta y adaptación, los principios y técnicas que engloba la Modificación de Conducta sirven para diseñar y construir los programas educativos y asistenciales para los deficientes mentales. En el presente apartado vamos a desarrollar brevemente las características generales del enfoque terapéutico conductual. En el siguiente capítulo se desarrollan de forma más detenida la significación de este enfoque, los métodos y técnicas más utilizados, así como los distintos programas psicoeducativos a que ha dado lugar.

La terapia conductual se basa en una conceptualización de los trastornos de conducta diferente a la de la psicoterapia y a diferencia de ésta, cuenta con un amplio cuerpo de investigación, demostrando su eficacia. La popularidad de las terapias de orientación conductual se ha incrementado enormemente en los últimos años, especialmente en los profesionales que trabajan con retrasados mentales. Prueba de esta importancia la constituye el aumento de revistas científicas sobre deficientes mentales con un enfoque conductual. Entre éstas destacan el *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* (AIDD) y *Applied Research in Mental Retardation*. En España, la aparición de revistas con enfoque conductual ha contribuido a incrementar los artículos dedicados a los deficientes men-

tales desde ese enfoque. La revista *Análisis y Modificación de Conducta* y la *Revista Española de Terapia del Comportamiento* son las que incluyen mayor número de trabajos. Así mismo, la decana *Revista de Psicología General y Aplicada*, *Siglo Cero*, *Infancia y Aprendizaje* y otras han publicado frecuentemente revisiones teóricas y trabajos aplicados referidos a la modificación de conducta en sujetos deficientes.

La *Modificación de Conducta* se basa en las teorías y principios del aprendizaje, especialmente en el *Condicionamiento Clásico* de Pavlov, el *Condicionamiento Operante* y el *Aprendizaje Social* de Bandura. En lugar de abordar los supuestos conflictos internos de los sujetos, el enfoque conductual plantea diseñar más apropiadamente las contingencias ambientales (antecedentes y consecuencias del comportamiento) para modificar la conducta de los individuos.

El enfoque terapéutico conductual asume que se pueden desarrollar programas educacionales que beneficien a cualquier deficiente mental, independientemente de lo extrema que sea su deficiencia. La mayor aportación de la terapia conductual a los retrasados mentales ha sido la crítica a las creencias de "incurabilidad" e "ineducabilidad" mantenidas por la medicina y la psicología tradicionales acerca de los deficientes severos y profundos. La medida o extensión en que un deficiente mental es educable "no puede responderse a priori, sino que debe basarse en una cuidadosa evaluación de las respuestas del sujeto al programa educacional que recibe" (Matson y McCartney, 1981, p. 27). De acuerdo con esto, si un retrasado no aprende con un particular método de enseñanza, no podemos concluir que no es capaz de aprender cuando se utilizan otros enfoques.

Las características del enfoque de *Análisis Conductual Aplicado* en los programas desarrollados con deficientes mentales pueden resumirse en (Rusch y Mithaug, 1980):

1. entrenamiento individualizado,
2. observación directa y medición de respuestas,
3. técnicas y métodos de trabajo replicables,
4. registro continuo de datos,
5. tratamiento abarcando tres fases: adquisición, mantenimiento y generalización,
6. validez social de los programas de trabajo.

## **2.2. TRATAMIENTO EDUCATIVO: PANORAMA GENERAL**

Los primeros programas educativos para deficientes mentales fueron consecuencia de las contribuciones realizadas por Itard, Seguin, Montessori y Binet. Los trabajos realizados por estos autores proporcionaron una filosofía y bases educativas que todavía influyen en la programación actual en educación especial para deficientes mentales (Kirk y Gallagher, 1979). Ha sido en las primeras décadas del presente siglo cuando se han iniciado en Europa y USA los primeros programas escolares para retrasados mentales. Binet organizó un programa educacional para entrenar la inteligencia que denominó "ortopedia mental". Consistía en dibujos ilustrativos, objetos de tres dimensiones, papel y lápiz y otros objetos de uso común que pretendían desarrollar aprendizajes relacionados con la percepción. Hasta 1920 puede decirse que fue incrementándose paulatinamente la conciencia social respecto a la necesidad de atender adecuadamente a los sujetos con necesidades especiales, iniciándose intentos parciales de programación educativa.

En las naciones occidentales, a partir de los años 20 se inició la expansión de clases especiales en las escuelas públicas, siendo el momento más notable después de la Segunda Guerra Mundial. Los alumnos seguían un currículum y metodología especiales, estando aislados en clases con una ratio profesor/alumno inferior a la de las aulas normales. Esta expansión progresiva de las aulas especiales llegó a su límite en los años 70, cuando se inició un amplio movimiento pro-normalización de los alumnos diferentes. Corman y Gottlieb (1978), en su revisión de investigaciones relacionadas con la integración de deficientes mentales, indican que el movimiento pro-integración ha estado influido:

1. por los avances hechos por los grupos minoritarios en mejorar sus derechos civiles,
2. por el progreso reciente en el desarrollo de currícula individuales realizados por los educadores y
3. por los resultados de los llamados "estudios de eficacia", que indicaban que las clases especiales no promovían en los deficientes mentales más habilidades académicas y sociales que las conseguidas en las aulas normales.

*La controversia entre Aulas Especiales-Integración*, a pesar de superar los límites del presente estudio por su potencial extensión para lograr un tratamiento adecuado, merece unas breves pinceladas. El debate concerniente a la validez de la integración o de las aulas especiales se ha mantenido por los profesionales de la educación durante más de 30 años (Readings on Mainstreaming, 1978). De las investigaciones realizadas podemos extractar cuatro factores determinantes del éxito o fracaso en la integración de los deficientes mentales en aulas normales:

1. Formación adecuada del profesorado (Cantrell y Cantrell, 1976; López Melero, 1983; MacMillan, Jones y Meyers, 1976; Payne y col., 1979; Taylor, 1981).
2. Actitudes de los maestros y profesionales de la educación en la escuela hacia los niños retrasados integrados (Baker y Gottlieb, 1980; Corman y Gottlieb, 1978; MacMillan, Jones y Meyers, 1976; Martin, 1974).
3. Programas especiales de rendimiento académico para los deficientes mentales en las aulas integradas que requieren la utilización de técnicas educativas específicas (Budoff y Gottlieb, 1976; Corman y Gottlieb, 1978; Haring y Kung, 1975).
4. Programas adecuados de adaptación social e interacción con los compañeros normales, cuya expresión concreta serían los programas de habilidades sociales (Gresham, 1982; La Greca y Mesibov, 1979; Monereo, 1985).

Como conclusión a estas breves puntualizaciones sobre la integración de los deficientes mentales cabe decir que:

“La mera ubicación física de deficientes en el aula no trae consigo consecuencias positivas” (Gresham, 1982).

“La simple pregunta de integración-no integración no dirige por sí misma a conclusiones útiles si no se especifican los postulados de cada programa, el curriculum y métodos, la temporalización y otros factores de cada programa; además, hay que mencionar las habilidades del profesor, las actitudes del profesor y personal de la escuela y otras variables” (Meyers, MacMillan y Yoshida, 1980, p. 199).

En España, al igual que sucede en otros aspectos sociales, económicos y culturales, la pauta de desarrollo de la atención educativa al retrasado mental ha ido y va por detrás de la mayor parte de los países occidentales. A pesar de contar con la figura histórica de Fray Pedro Ponce de León (1550) como primer educador de sordos (Cabada, 1980), hasta bien entrado el s. XX no se estructuran mínimamente los servicios de atención educativa y asistencial. Las primeras preocupaciones serias sobre la educación especial se detectan a principios de este siglo, pero no llegaron a fructificar por haber nacido con carácter marcadamente de beneficencia (López Melero, 1983).

La extensa revisión de la legislación española sobre la Educación Especial realizada por López Melero (1983) muestra la tardanza en plasmar en leyes el sistema educativo, las estrategias de enseñanza, los profesionales necesitados y los organismos competentes. Hasta mediados de los años sesenta, la sociedad española y sus legisladores apenas dedicaban una atención testimonial a toda la problemática. Fueron las asociaciones de padres de deficientes mentales quienes, preocupados por conseguir soluciones materiales para sus hijos, iniciaron escuelas particulares para niños retrasados y presionaron a la Administración para que reconociera sus derechos (Grupo AMAT, 1980). No obstante, también este movimiento asociativo de padres había tardado más de 20 años en desarrollarse frente a los otros países europeos. Fue la celebración del Congreso de la Liga Internacional de Asociaciones Pro-Deficientes Mentales celebrado en 1968 en Jerusalén, cuyo tema fue "De la caridad a los Derechos", la que espoleó el movimiento reivindicativo social y político en nuestro país.

En la actualidad, el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de Marzo de 1985 parece iniciar un replanteamiento global de todo el Sistema Educativo de atención a los deficientes mentales. La legislación española sigue así el camino emprendido por los países desarrollados, estableciendo como directrices los principios de Normalización (que, aplicado en la edad escolar, es la integración educativa), Sectorización e Individualización. El posterior desarrollo de este Decreto con la Orden del MEC del 20 de Marzo de 1985 sobre "Planificación y Experimentación de la Integración" ha permitido el inicio de la integración escolar en 170 centros del territorio del MEC durante el año 1985/1986.

La promulgación del Decreto citado puede suponer un revulsivo social que dinamice los servicios de atención, los programas de trabajo y las metodologías utilizadas. No obstante, el Decreto por sí solo no basta, necesitándose abordar múltiples problemas —ejemplo de ellos son los factores determinantes para el éxito de la integración citados más arriba— para efectuar un desarrollo adecuado de la integración educativa. Además, quedan por resolver otros campos de actuación: la educación de los deficientes psíquicos severos y profundos, la formación y especialización del profesorado, los programas de trabajo en Centros Específicos y otros. De todos modos, parece realista pensar que se están sentando bases educativas más serias que permiten mirar el futuro con mayor esperanza. El presente trabajo es una aportación a este proceso, planteando nuevos programas de trabajo que pretenden renovar la intervención educativa tradicional, ampliando sus objetivos y proponiendo nuevas metodologías.

### **2.3. NIVELES DE DEFICIT MENTAL: CURRICULUM Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS**

Las metas y objetivos educativos del curriculum y la metodología de los entrenamientos varían según el grado de déficit de los sujetos a los que se dirigen. Frecuentemente, se separa la categoría de déficit mental ligero de los déficits medios y severos. Pero es también popular la organización tradicional de la educación especial en USA, que establece una diferencia entre los sujetos llamados “educables” (Educable Mildly Retarded, EMR) y los denominados “entrenables” (Trainable Mentally Retarded, TMR). A pesar de no coincidir exactamente con la clasificación de la Organización Mundial de la Salud ni con la de la Asociación Americana para la Deficiencia Mental, persiste esta diferenciación por su operatividad para enfocar el curriculum y práctica educativa cotidiana de manera diferenciada.

El EMR o deficiente mental educable se identifica con la deficiencia ligera y se refiere a los sujetos con aptitud para aprender habilidades académicas básicas. El CI suele oscilar entre 50 ó 55 y 75 u 80 según su propia definición y la expectativa académica es

al menos hasta el tercer nivel de EGB, pudiendo llegar en alguna ocasión hasta el sexto al final de su escolaridad. El TMR o deficiente mental entrenable tiene un CI entre 25 ó 35 y 50 ó 55 y no se espera que consiga usar funcionalmente las habilidades académicas. En su experiencia escolar las metas son el autocuidado y la adaptación social.

Los sujetos con problemas o dificultades de aprendizaje y los llamados fronterizos o borderline son hoy considerados como sujetos de educación normal. El concepto de “deficiencia intelectual alta” ha variado para identificarles como “inteligencia baja”, que necesita apoyos individualizados dentro del sistema normal de atención. Actualmente, el curriculum con estos sujetos se centra en los programas de apoyo educativo para que mantengan una escolaridad adecuada a su edad cronológica, siendo prioritarios los programas que en el primer ciclo de EGB persiguen automatizar sin problemas las habilidades instrumentales básicas: lectura, escritura y cálculo.

Los deficientes mentales profundos (a veces también los severos con bajo nivel de autonomía) han sido considerados como “asistenciales” o de “custodia”. Esto implicaba la ausencia de tratamiento y metas educativas. En las últimas décadas, y en parte gracias a las investigaciones aplicadas derivadas de la modificación de conducta, el concepto de atención a estos colectivos se modificó denominándolos “niños con derecho a la educación”. Desafortunadamente en España existen pocos centros que se planteen objetivos educativos con ellos. Sin embargo, el curriculum puede ser muy amplio: autocuidado, autonomía personal, eliminación de autoagresiones y agresiones a otros, imitación, comunicación y muchas áreas más.

### **2.3.1. Deficientes mentales ligeros**

De acuerdo con la definición citada en el primer capítulo sobre este colectivo, el deficiente mental ligero es educable en materias académicas, adaptación familiar y social y competencia profesional. De acuerdo con estas tres grandes directrices, Kirk y Gallagher (1979) establecen las metas del programa educativo para estos sujetos, que transcribimos literalmente por su gran significación:

1. Desarrollar en los chicos las habilidades básicas aprendidas en la escuela elemental, incluyendo lectura, escritura, aritmética, lenguaje y habilidades manuales hasta los límites de la capacidad de cada chico.
2. Desarrollar en el niño hábitos de higiene física a través de un programa práctico de salud y educación sexual.
3. Desarrollar en el niño competencia social: la habilidad para relacionarse (llevarse bien) con sus compañeros por medio de programas de experiencia social.
4. Desarrollar en el chico seguridad emocional e independencia en la escuela y hogar por medio de un programa de higiene mental y a través de una organización de la enseñanza que asegure el éxito y un autoconcepto positivo.
5. Desarrollar habilidad para llegar a ser un miembro adecuado del hogar y de la comunidad a través de un currículum diseñado para enfatizar la pertenencia (afiliación) al hogar y a la comunidad.
6. Desarrollar actividades saludables para el tiempo libre por medio de un programa educacional que enseñe el placer de las actividades recreativas y de ocio.
7. Desarrollar competencia ocupacional por medio de entrenamiento y orientación prevocacional y vocacional, como una parte de la experiencia escolar, a fin de que el sujeto pueda finalmente llegar a ser parcial o totalmente autónomo en alguna actividad productiva.

La característica básica del currículum es la similaridad con el de la primera etapa de EGB, englobando actividades de lectura, escritura, lenguaje, aritmética, educación física, actividades recreativas y algún tema sobre adaptación personal y social y competencia ocupacional. Desgraciadamente, la formación de profesionales de la enseñanza en educación especial alcanza en nuestro país niveles muy bajos. Apenas se diferencia su formación de la recibida por un profesor normal, tendiendo por ello a utilizar básicamente el mismo enfoque que el usado para enseñar a los niños normales. La gran mayoría de aulas y centros de educación especial se caracteriza por enseñar el mismo contenido y de la misma manera que en las aulas normales, variando únicamente en el ritmo o velocidad para cubrir los temas. Comúnmente, el profesor de educación espe-

cial dedica más tiempo a cualquier tema tratado, siendo el progreso de los alumnos mucho más lento. En conclusión, las aulas especiales trabajan menos temas y en menor profundidad que los contenidos del aula normal. Simplemente se sigue el patrón del currículum normal a un ritmo más lento. Este enfoque educativo, que por desgracia es el generalizado, ha sido duramente criticado por muchos autores (Childs, 1979; Hirshoren y Burton, 1979; Klein, Pasch y Frew, 1979; Ingalls, 1979; Payne, Polloway, Smith y Payne, 1977; Robinson y Robinson, 1976), que lo han denominado “watered-down” curriculum —es decir, un currículum vacío de contenido—.

## **Métodos educativos**

Aparte del tradicional y, por desgracia, frecuentemente utilizado modo de enseñar del aula normal, hay diferentes enfoques educativos cuya influencia es vigente en las prácticas escolares con deficientes mentales ligeros y que merece la pena revisar. Algunos de estos enfoques a citar (Montessori, Piaget), más que constituir métodos en sí, han determinado una conceptualización y estilos educativos diferenciados. Son Teorías del Desarrollo de los sujetos que han tenido un posterior desarrollo de materiales y currículum educativo, aunque no de una manera sistemática.

### ***1. Montessori***

Las aportaciones de María Montessori a la educación han gozado y gozan de gran popularidad, existiendo en todo el mundo escuelas que siguen casi exclusivamente sus orientaciones. Su método se denomina “autoeducativo”, dado que el énfasis se sitúa en la autoenseñanza de los alumnos. En el momento de su nacimiento revolucionó la concepción tradicional de la enseñanza que se basaba en la disciplina, la pasividad del alumno y la reiteración de los contenidos. De sus ideas más influyentes destacan su énfasis en el entrenamiento de los sentidos, el respeto al ritmo de trabajo de cada niño y la necesidad de hacer divertida la enseñanza para que ésta pueda ser efectiva.

La concepción educativa de Montessori postulaba que el profesor y la escuela no pueden enseñar directamente, debiendo únicamente proporcionar un ambiente que conduzca al niño a aprender. Aunque la influencia de Montessori es más conocida en la educación preescolar, sus ideas y métodos también se aplican con deficientes mentales.

## **2. Piaget**

Al igual que Montessori, reducía el rol del profesor en la enseñanza directa, subrayando la curiosidad natural de los niños, que son quienes deben descubrir las relaciones lógicas por sí mismos. El concepto de retraso mental es situado por Inhelder –uno de los discípulos más conocidos de Piaget, junto a Flavell– en el contexto de la epistemología genética, entendiéndolo como una fijación o grado de interrupción en un estado inmaduro. El significado esencial de la deficiencia mental para Inhelder es que los retrasados pueden superar completamente la etapa de operaciones concretas pero no la de operaciones formales (Inhelder, 1968). De la teoría de Piaget derivan principios educativos ampliamente difundidos: el niño aprende a través de la acción; la clase debe ser relativamente no estructurada y permisiva, de manera que permita desenvolverse la curiosidad natural de los chicos; los niños fundamentalmente aprenden descubriendo las cosas por sí mismos; los niños piensan de modo distinto a los adultos; etc. Un ejemplo aplicado del enfoque piagetiano en España lo tenemos en los “Programas de Desarrollo Escolar para alumnos lentos” (Domínguez y Rodríguez, 1979).

## **3. Centros de Interés o Proyectos**

La necesidad de orientar la escuela hacia conocimientos prácticos y aplicados, reduciendo la importancia de la enseñanza en las materias formales, fue el origen de este método.

El programa educativo se centra en intereses específicos, conceptos o experiencias, mediante los cuales los niños realizan un uso funcional de las habilidades. Los temas o centros de interés

más comunes se refieren al hogar, la ciudad, la comunidad, la salud, correos y muchos otros. Dentro de cada unidad se encuentran las materias formales educativas (lectura, escritura, ...). Este método es vigente hoy en muchas escuelas, pero su popularidad ha descendido debido a la "falta de una secuencia de desarrollo de los conceptos, falta de continuidad entre las unidades individuales y la inconsistencia de la unicidad de contenidos para los problemas especiales de los deficientes" (Kirk y Gallagher, 1979, p. 157). No obstante, en las clases con deficientes integrados permite asignar tareas a distintos niveles, dependiendo de las habilidades del sujeto, y se mantiene el mismo contenido de trabajo para todo el aula.

#### ***4. Entrenamientos Perceptivo-Motores***

Aunque la difusión en España ha sido limitada (Barcelona, Madrid), en otros países existe un enfoque de la educación especial caracterizado por minimizar la enseñanza de las materias instrumentales tradicionales y enfatizar el entrenamiento perceptivo-motor. La asunción básica de estas personas es que el desarrollo debe seguir un curso ordenado, estableciéndose, primero, unos patrones motores que preceden al desarrollo perceptivo, y luego, el desarrollo perceptivo que precede al aprendizaje de conceptos. Los deficientes adolecen de lagunas en este desarrollo debido a causas genéticas o ambientales, alterándose luego el desarrollo posterior. Por esto, la educación debe restaurar ese proceso. Los autores y métodos más conocidos son los de Kephart (1971) y Doman-Delacato (Delacato, 1966). Aunque han sido muy populares en educación especial, no existen datos experimentales rigurosos que demuestren su eficacia (Hallahan y Cruickshank, 1973), estando en la actualidad desprestigiados.

#### ***5. Diagnósis Diferencial-Enseñanza Prescriptiva***

El desarrollo del movimiento pro-integración de los niños con necesidades especiales potenció un enfoque educativo mucho más individualizado de los problemas de aprendizaje. Este enfoque ha recibido distintas denominaciones: enseñanza clínica (Smith, 1974), enseñanza prescriptiva (Peter, 1972), diagnóstico diferencial (Kirk y Kirk, 1971) y otras. Siguiendo a Arter y Jenkins (1979),

nosotros asumimos la denominación mixta "Diagnos diferencial-Enseñanza prescriptiva" por ser el término que describe más completamente el proceso de intervención educativa propuesto.

La diagnosis diferencial se refiere a la evaluación psicométrica de las capacidades perceptivo-motoras y psicolingüísticas de cada niño a fin de conocer sus necesidades individuales de aprendizaje. La enseñanza prescriptiva consiste en la utilización de los resultados de la evaluación para formular programas de instrucción dirigidos a solventar las dificultades de aprendizaje de los sujetos. Para evaluación se utilizan los conocidos tests de: Habilidades Psicolingüísticas de Illinois ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968), Desarrollo de la Percepción Visual de Frostig (Frostig, 1963), Gue-táltico Visomotor de Bender (Bender, 1938), Retención Visual de Benton, Discriminación Auditiva de Goldman-Fristoe-Woodcock (Goldman, Fristoe y Woodcock, 1970), Memoria de Diseños (Graham y Kendall, 1960) y otros. De estos tests se derivan distintos programas de entrenamiento que pretenden solventar las lagunas de los niños para que puedan incorporarse al aprendizaje escolar sin dificultades. Este modelo de diagnóstico e instrucción es hoy el dominante en la práctica de educación especial de los países occidentales y en España comienza ahora a ser ampliamente difundido.

El modelo educativo aquí descrito guarda gran relación con los entrenamientos perceptivo-motores antes comentados, pudiendo considerar ambos en un mismo grupo de programas basados en la Teoría de los Procesos Psicológicos (Verdugo, 1984). A pesar de su popularidad, el excelente e histórico artículo de Arter y Jenkins (1979), que revisó la gran mayoría de las investigaciones realizadas sobre la eficacia de estos métodos, ha indicado la ausencia de evidencia experimental que justifique el uso de los tests citados para tomar decisiones educativas. Las conclusiones de Arter y Jenkins muestran que esos tests tienen una fiabilidad inaceptable y una validez sospechosa:

"... la incapacidad de identificación y definición de los procesos psicológicos, los irresolubles problemas de medida que actualmente padecen, la dificultad de mejorarlos por medio del entrenamiento y la falta de superación en el rendimiento académico suscitan el cuestionamiento del modelo de los procesos psicológicos por ineficaz para obtener resultados prácticos en la evaluación

y enseñanza de los alumnos con problemas de aprendizaje” (Verdugo, 1984, p. 215).

## **6. *Análisis de Tareas***

Mientras que el enfoque de los procesos psicológicos acentúa la importancia de variables intraorganísmicas como causa de los problemas de aprendizaje (Kratochwill, 1980), el Análisis de Tareas modifica su enfoque al centrarse no en el análisis del niño, sino en el de las tareas que realiza (Torgesen, 1979). El Análisis de Tareas consiste en descomponer una habilidad en sus subhabilidades componentes y disponerlas en una jerarquía comenzando por la más básica. Además, se intenta expresar cada habilidad en términos conductuales.

El Análisis de Tareas plantea la “enseñanza basada en los datos” como medio de individualizar la educación, rechazando la medida basada en normas grupales que proponen los tests estandarizados. La “enseñanza basada en los datos” evalúa y revisa sus intervenciones en base a las medidas directas que se toman diariamente de las conductas elegidas. Se plantea así un marco de referencia conductual con vistas a desarrollar una evaluación prescriptiva de los alumnos (Schlieper, 1982).

El Análisis de Tareas ha sido criticado por diversos autores (Verdugo, 1984) cuando se convierte en la única base de análisis. Algunos investigadores (Fletcher y Satz, 1979; Roth, 1980; Torgesen, 1979; y McNutt y Mandelbaum, 1980) plantean soluciones holistas que combinan conceptos básicos provenientes de la orientación de los procesos psicológicos y el análisis de tareas. No obstante, esta orientación todavía carece de una influencia aplicada relevante.

### **2.3.2. Deficientes mentales medios y severos**

A diferencia de los programas educativos con los deficientes psíquicos ligeros, que enfatizan los aprendizajes académicos, las metas del curriculum en los niveles medio y severo de retraso mental se han centrado en desarrollar conductas de autocuidado y des-

arrollo del lenguaje, así como en el aprendizaje de conceptos básicos. Los programas se parecen a aquellos aplicados en las escuelas infantiles y preescolares de los niños normales. Además se enseñan habilidades académicas prácticas de lectura y aritmética. Este tipo de habilidades suele consistir en la lectura de palabras aisladas de uso común en el entorno (“hombres”, “mujeres”, “salida”, “hospital”) y en utilizar la moneda. En el curriculum tradicional de estos sujetos los objetivos generales pretenden desarrollar las habilidades de autonomía personal, la adaptación social a la familia y comunidad y las destrezas manuales.

Los programas tradicionales utilizados con estos colectivos utilizan un enfoque grupal de juegos, música, actividades manuales y educación física, al igual que la enseñanza de los niveles preescolares normales. Estos programas carecen de una individualización adecuada a las necesidades de los sujetos y no están estructurados de manera sistemática para lograr los aprendizajes perseguidos. La revisión realizada por Dunn (1973) sobre la eficacia de estos programas tradicionales encontró resultados muy negativos. Apenas existía evidencia de la efectividad de la mayoría de los programas para desarrollar habilidades de autoayuda e independencia personal.

El desarrollo de las técnicas de Modificación de Conducta transformó radicalmente la concepción educativa, el curriculum, los programas y los métodos de trabajo con estos colectivos. Gracias a los resultados positivos de muchas investigaciones aplicadas, los deficientes psíquicos de niveles más bajos (especialmente severos y profundos) fueron considerados “educables”. En la actualidad, hablar de educación sobre estos colectivos significa indudablemente referirse a las técnicas y los programas de modificación de conducta aplicables (Matson y McCartney, 1981; Mori y Masters, 1980; Snell, 1978; Whitman, Scibak y Reid, 1983). En el siguiente capítulo se expone la concepción, significación y programas existentes para estos sujetos desde el enfoque conductual.



## CAPITULO 3

# DEFICIENCIA MENTAL Y MODIFICACION DE CONDUCTA

### 3.1. INTRODUCCION

Las primeras aplicaciones de los principios del condicionamiento operante se dirigieron a solucionar problemas de comportamiento de los sujetos con deficiencias más extremas. Allí donde otras técnicas y orientaciones psicológicas no se atrevían a afrontar el tratamiento, fue donde los psicólogos conductuales iniciaron sus trabajos. Progresivamente, el campo de actuación se fue ampliando hasta alcanzar todos los ambientes educativos.

El enfoque terapéutico conductual asume que se pueden desarrollar programas educacionales que beneficien a cualquier deficiente sin importar su grado de deficiencia. La mayor aportación de la modificación de conducta al campo de la deficiencia mental ha sido la crítica de las creencias tradicionales de "incurabilidad" de los sujetos con déficits graves, demostrando la educabilidad de esos sujetos (Matson y McCartney, 1981; Mori y Masters, 1980; Snell, 1978).

Las técnicas del Análisis Conductual Aplicado han revolucionado la tecnología educativa y de tratamiento de los sujetos con retardo en el desarrollo y han originado la construcción de múltiples instrumentos de evaluación susceptibles de aplicarse a muy diversas situaciones y objetivos. La terapia más eficaz hoy —por su gran operatividad— para orientar el trabajo individual e institucional de recuperación con los deficientes mentales es incuestionablemente la conductual. Prueba de ello es que en otros países la tecnología conductual ha servido como base para reformar las instituciones que atienden al deficiente mental (Thompson y Grabowski, 1972).

Actualmente la modificación de conducta cuenta con una vastísima literatura científica sobre la deficiencia, abarcando prácticamente todas las áreas de entrenamiento posibles. Cualquier exposición limitada al número de páginas del presente capítulo ha de pecar de introductoria. Para obtener un conocimiento mayor de este área se recomienda la consulta de los siguientes manuales: Galindo y col. (1980), Kauffman y Hallahan (1981), Madsen y Madsen (1974), Matson y McCartney (1981), Snell (1978), Strain y Kerr (1981) y Whitman, Scibak y Reid (1983).

Los déficits que definen al retrasado mental son el intelectual y el adaptativo. Ambos son las metas centrales a las que se dirige la educación y tratamiento de la deficiencia mental. Ninguna metodología, enfoque o técnica "cura" o suprime la deficiencia mental. Pero el enfoque conductual ha desarrollado nuevas vías de comprensión y tratamiento que facilitan sustancialmente el aprendizaje de habilidades por los sujetos. La modificación de conducta se propone: 1) creación de nuevas conductas adaptativas, 2) incremento de la frecuencia de conductas ya existentes y 3) suprimir o reducir conductas alteradoras que interfieren el proceso de aprendizaje y la adaptación personal y social de los sujetos.

La evaluación y tratamiento de la deficiencia mental son indisolubles (Fernández-Ballesteros y Carroble, 1981). La modificación de conducta reconoce la importancia de la evaluación y diagnóstico del retrasado en la medida en que esa evaluación conlleva directrices para el cambio de conductas. Esas directrices se refieren al incremento o decrecimiento de determinadas conductas. Para que exista una intervención conductual en sí han de especificarse las técnicas o procedimientos conductuales a emplear en el programa de trabajo. Conjuntamente, la interacción entre las necesidades del curriculum y la utilización de las variables del proceso para el cambio terapéutico establecen un enfoque universal para remediar la deficiencia mental (Wetherby y Baumeister, 1981).

Hasta hace pocos años, y aún hoy, los programas educativos aplicados con deficientes mentales consistían exclusivamente en actividades de estimulación académica (lectura, escritura, aritmética y actividades manuales), junto a ciertas "rehabilitaciones" asistémicas del lenguaje y la psicomotricidad. En el trabajo terapéutico en aulas e instituciones, la progresiva implantación del enfoque conductual, junto a las aportaciones de otros enfoques profesiona-

les, pueden modificar el curriculum tradicional. Hoy, cualquier ambiente educativo dedicado a la enseñanza de los deficientes mentales ha de incluir programas de trabajo que incluyan entrenamientos específicos en habilidades prevocacionales, habilidades de adaptación a la comunidad, habilidades de autoayuda e independencia personal, habilidades motoras y habilidades de lenguaje, junto a las habilidades académicas que hasta ahora eran el objetivo exclusivo de trabajo. Tanto en las aulas de integración como en los centros específicos las aportaciones conductuales han de ser tenidas en cuenta para: 1) redefinir el curriculum, 2) utilizar las metodologías más eficaces y 3) evaluar apropiadamente los resultados del tratamiento desarrollado.

### 3.2. ANALISIS FUNCIONAL DEL DEFICIT MENTAL

El retardo en el desarrollo es un déficit conductual que únicamente puede evaluarse por comparación con lo que constituye el desarrollo normal de los sujetos.

El análisis funcional del déficit mental (o retardo en el desarrollo) no considera ese déficit solamente una consecuencia de la escasa maduración por razones biológicas y de paso del tiempo, sino que lo interpreta como *producto de la interacción de los cuatro determinantes siguientes* (Ribes, 1976):

1. Determinantes biológicos del pasado (factores genéticos, prenatales y perinatales).
2. Determinantes biológicos actuales (estado nutricional, fatiga, drogas, etc.).
3. La historia previa de interacción con el medio (historia previa de reforzamiento).
4. Las condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos, reforzantes o disposicionales.

Estos determinantes no pueden considerarse por separado como la causa del retardo en el desarrollo, sino que siempre existe una estrecha relación entre los factores conductuales (historia previa de reforzamiento y contingencias presentes) y los factores bio-

lógicos (permanentes y transitorios). Vamos ahora a analizar detenidamente la contribución de los factores conductuales al retardo en el desarrollo.

La historia previa de reforzamiento se refiere a las interacciones establecidas entre el organismo y el medio en el pasado. El análisis se realiza en base al tipo de estimulación recibida por el sujeto y las conductas que el medio ha mantenido de manera sistemática. Existen tres factores que pueden haber contribuido al retardo en el desarrollo: 1) carencia de formas de estimulación reforzante, que, al no existir, retrasaron el aprendizaje de habilidades por el sujeto, 2) reforzamiento de conductas indeseables, que originan conductas desadaptadas (berrinches, agresividad...) a consecuencia de la interacción inadecuada de los adultos con el sujeto y 3) utilización excesiva de estimulación aversiva.

“En el abordaje funcional de la conducta retrasada, ésta aparece no como resultado de alguna entidad interna (la deficiencia mental como situación sustantivada), sino como función de unas variables estimulares: inductoras, discriminativas o reforzantes” (Fierro, 1981, p. 52).

La estrategia de Análisis Conductual Aplicado de la deficiencia mental hace hincapié en que la conducta está a menudo controlada por los sucesos ambientales que rodean al sujeto. La evaluación o diagnóstico ha de ser por tanto desarrollada en términos funcionales, determinando las características del sujeto independientemente de su etiología. Para enfocar apropiadamente el tratamiento de la deficiencia mental no basta con especificar las deficiencias conductuales, sino que debe intentarse determinar cuáles son las variables que controlan funcionalmente esa conducta. Lindsley (1964) propuso el modelo o ecuación conductual más aceptado para evaluar las variables funcionales que determinan la conducta de un deficiente mental:

$$R = S_d + S_c + C$$

La respuesta (R) está en función de los estímulos discriminativos ( $S_d$ ), de los estímulos consecuentes ( $S_c$ ) y de las relaciones entre los estímulos y respuestas (Contingencias, C).

Para remediar la conducta de un deficiente mental se ha de prestar atención a los cuatro componentes descritos. En primer

lugar, se ha de especificar la naturaleza de la respuesta, que es la variable dependiente de la ecuación. El objetivo puede ser decrecer, incrementar, establecer o mantener esa respuesta. Para cambiar la frecuencia de la conducta hemos de modificar una o varias de las variables de la ecuación.

El terapeuta conductual ha de valorar y controlar las condiciones estímulares ( $S_d$ ) que establecen la posibilidad de que el sujeto efectúe la repuesta. Puede haber muchos estímulos discriminativos que específicamente controlen la ocurrencia de la respuesta. Los estímulos consecuentes ( $S_c$ ) a una conducta, los reforzadores a los que usualmente responde el sujeto, serán las variables que en otras ocasiones orienten el análisis y tratamiento de la conducta. Finalmente, el estudio de las contingencias puede ayudar a comprender las condiciones bajo las cuales podemos controlar la frecuencia de la respuesta.

El diagnóstico tradicional de la deficiencia mental consiste únicamente en una descripción psicométrica intelectual del sujeto —que además, es frecuentemente realizada sin rigor— con propósitos de clasificación. La valoración de la conducta adaptativa es generalmente olvidada. La carencia de instrumentos adaptados al castellano favorece y determina esta práctica.

Algunos psicólogos más sistemáticos incluyen valoraciones generales de la conducta que abarcan las áreas de lenguaje, psicomotricidad, nivel pedagógico, hábitos de autonomía y conducta en el hogar y la escuela. Sin embargo, estos datos se basan exclusivamente en la entrevista con los padres, sin realizar observación directa de los sujetos. Esta práctica profesional obstaculiza la elaboración de verdaderos programas de rehabilitación del deficiente. Los informes psicológicos suelen concluirse con orientaciones ambiguas sobre la necesidad de establecer programas de logopedia, programas de psicomotricidad y otros.

El diagnóstico conductual establece, en primer lugar, las características conductuales del sujeto (intelectuales y adaptativas), especificando la conducta actual y los déficits frente al desarrollo normal. Se determina qué es lo que el sujeto hace y qué es lo que no hace. En segundo lugar, se realiza el análisis funcional de la conducta para averiguar qué variables controlan el déficit presentado. En el análisis funcional de la conducta conviene seguir un modelo de evaluación conductual apropiado. El modelo “secuen-

cial-integrativo” propuesto por Fernández Ballesteros (1981) es probablemente el más completo, pues incluye las variables cognitivas relacionadas con las conductas-problema. De esta manera, se pasa a analizar las atribuciones, autoinstrucciones, expectativas y otras variables cognitivas que en ocasiones determinan o contribuyen a la respuesta analizada. Posteriormente, se estima la importancia de los déficits del sujeto, jerarquizando apropiadamente los objetivos del programa de tratamiento. El paso siguiente es desarrollar el programa de tratamiento dirigido a remediar los déficits del individuo y la evaluación de su eficacia.

### 3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE LA DEFICIENCIA MENTAL

La evaluación conductual de los deficientes mentales puede proponerse tres objetivos diferentes (Mash y Terdal, 1981; Cone y Hawkins, 1977):

1. diagnóstico: determinación de la naturaleza del problema,
2. diseño: acopio de información relevante para el tratamiento y
3. evaluación: dirigida a evaluar la eficacia del tratamiento.

En la tarea de evaluar-diagnosticar a los deficientes mentales, a fin de ubicarlos en el lugar más apropiado, el mejor sistema existente resulta de una combinación de los métodos psicométricos tradicionales y de métodos de evaluación conductual (Grossman, 1983).

La definición de retraso mental de la AAMD comentada en el primer capítulo establece tres requisitos para diagnosticar deficiencia mental: inteligencia, adaptación social y ocurrencia antes de los 18 años.

La valoración de un “*funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media*” ya ha sido descrita anteriormente. Para ello se utilizan esencialmente los Tests de Wechsler y el Terman-Merrill. En edades inferiores, el Test de Aptitudes y Psicomotricidad de McCarthy, así como las escalas de desarrollo de Brunet-Lézine y Bayley, se utilizan como pronóstico de retraso en los sujetos

y como guías para el tratamiento (Meyers, 1978). Desafortunadamente, muchas veces se diagnostica déficit mental basándose en el criterio del C.I. y olvidando el análisis de la conducta adaptativa del sujeto.

El “*déficit en conducta adaptativa*” se valora esencialmente en términos de maduración durante los años preescolares, de competencia académica en los años escolares y de independencia social y económica en la edad adulta. El concepto de conducta adaptativa presenta cierta confusión y es difícil definirlo claramente. Frecuentemente, la medición del nivel de adaptación se ha realizado pragmáticamente en base a un conjunto racional de expectativas acerca de lo que es apropiado e inapropiado en un contexto dado (Wetherby y Baumeister, 1981). La AAMD define la conducta adaptativa como “el grado o la eficacia con la cual un individuo satisface los standards de maduración, aprendizaje, independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo cultural” (Grossman, 1983, p. 11).

Meyers, Nihira y Zetlin (1979) revisaron cerca de 100 escalas, publicadas comercialmente o usadas a nivel local, para medir la adaptación social. La naturaleza de la mayor parte de esas escalas-áreas, subáreas o ítems específicos refleja las demandas sociales de diferentes ambientes en los cuales se encuentran los deficientes mentales (hogar, escuela, taller protegido, institución, comunidades). El objetivo generalmente no es diagnosticar “rasgos” de personalidad, sino describir conductualmente a los sujetos para cubrir necesidades de tipo práctico.

La mayor parte de las escalas revisadas por Meyers, Nihira y Zetlin (1979) se compone de las siguientes áreas: 1) habilidades de la vida diaria: autoayuda, domésticas y vocacionales, 2) dimensiones psicológicas del desarrollo humano: desarrollo cognitivo, desarrollo perceptivo-motor, autodirección y socialización y 3) teorías sociológicas del rol ocupado por el sujeto: rol familiar, rol en la comunidad y rol en el grupo de compañeros.

Los instrumentos más usados para medir la adaptación social de los deficientes mentales son:

1. ***La Escala de Maduración Social de Vineland*** (Doll, 1964) mide las habilidades de un sujeto para ocuparse de sus necesidades prácticas, englobando las áreas de Autoayuda, Autodirección,

Ocupación, Comunicación, Locomoción y Socialización. Se puede utilizar con sujetos deficientes y normales desde los 0 a los 25 años y de ella se obtiene una edad social y un cociente social de los sujetos.

La utilidad de la Escala de Vineland es mayor con sujetos menores de 5 años, pues otras escalas no miden ese periodo de edad. Los aspectos negativos de la escala son su inadecuada standardización y sus limitadas propiedades psicométricas (Sattler, 1982). La última revisión de la escala (1985) parece haber incrementado su validez técnica y puede servir como uno de los instrumentos de evaluación más usados en el futuro. A pesar de no ser utilizable con niños que padecen déficits físicos, es muy útil como fuente de información en la entrevista. No obstante, siempre se depende de la fiabilidad de los informadores. La escala Vineland fue la primera que se construyó para valorar la adaptación social y originó el desarrollo ulterior de otras escalas más completas que ahora pasamos a describir.

2. *La Escala de Conducta Adaptativa de la AAMD* (Nihira, Foster, Shellhaas y Leland, 1974) se utiliza con deficientes mentales, individuos con problemas emocionales y sujetos con retardo en el desarrollo que están institucionalizados. La escala de edades abarca desde los 3 hasta los 69 años. Las dos áreas que mide son las habilidades básicas de supervivencia y las conductas desadaptadas.

La escala de la AAMD es útil para describir la conducta de la vida diaria de los sujetos y su adaptación social e interpersonal. Sin embargo, la escala se encuentra limitada a sujetos institucionalizados. Por esta razón, Lambert, Windmiller, Cole y Figueroa (1975) realizaron una adaptación para la escuela pública, abarcando las edades de 7 a 13 años. Esta versión evalúa las mismas áreas ya citadas, excepto aquellas no aplicables a un ambiente escolar (actividad doméstica, conducta autoabusiva y conducta sexual aberrante). Ambas versiones de la escala de conducta adaptativa de la AAMD sirven no sólo para evaluar-diagnosticar al sujeto, sino también para desarrollar planes educativos.

**AREAS DE LA ESCALA DE CONDUCTA  
ADAPTATIVA DE LA AAMD**

**PARTE I**

(10 áreas de conducta)

- I. Funcionamiento Independiente
  - A. Comida
  - B. Uso del servicio
  - C. Limpieza
  - D. Apariencia
  - E. Cuidado de la ropa
  - F. Vestirse y desvestirse
  - G. Viajar
  - H. Funcionamiento independiente general
  
- II. Desarrollo Físico
  - A. Desarrollo sensorial
  - B. Desarrollo motor
  
- III. Actividad económica
  - A. Uso del dinero y presupuesto
  - B. Habilidades de compra
  
- IV. Desarrollo del lenguaje
  - A. Expresión
  - B. Comprensión
  - C. Desarrollo social del lenguaje
  
- V. Números y tiempo
  
- VI. Actividad doméstica
  - A. Limpieza
  - B. Cocina
  - C. Otras actividades domésticas
  
- VII. Actividad vocacional

- VIII. Autodirección
  - A. Iniciativa
  - B. Perseverancia
  - C. Tiempo de ocio
- IX. Responsabilidad
- X. Socialización

## PARTE II

(14 áreas relativas a la personalidad y problemas de conducta)

- I. Conducta violenta y destructora
- II. Conducta antisocial
- III. Conducta rebelde
- IV. Conducta de falsedad (no confianza)
- V. Conducta de huida
- VI. Conducta estereotipada y manierismos
- VII. Modales interpersonales inapropiados
- VIII. Hábitos vocales inaceptables
- IX. Hábitos inaceptables
- X. Conducta autoabusiva
- XI. Tendencias hiperactivas
- XII. Conducta sexual aberrante
- XIII. Alteraciones psicológicas
- XIV. Uso de medicamentos.

3. Una de las pruebas de evaluación más utilizadas en las instituciones que atienden a los deficientes mentales en España es el *P-A-C* ("*Cuadro para la evaluación del progreso en el desarrollo social y personal*", Günzburg, 1981). Consiste en una escala dirigida a mejorar la conducta de los sujetos en base a la evaluación y programa de tratamiento en cuatro áreas: Independencia personal, Comunicación, Socialización y Ocupación. El PAC, aunque está influido por el enfoque conductual, se basa más bien en una perspectiva humanística de análisis y tratamiento del retardo mental. En el PAC se utilizan perfiles gráficos circulares que exhiben los diferentes niveles de competencia de los sujetos y que sirven también para evaluar su progreso en el tratamiento.

4. El enfoque psicológico proveniente del condicionamiento operante –además de influir marcadamente en escalas como la PAC y la de la AAMD– ha dado lugar a una serie de escalas que se caracterizan por ignorar totalmente el constructo "rasgo" y sistematizar el método de evaluación aportando medidas de línea-base y post-tratamiento. Frecuentemente estas escalas ofrecen sistemas de programación y tratamiento de los sujetos evaluados, conjuntamente con el sistema de evaluación.

Destacan dentro del enfoque operante las *Escalas de Balthazar* (1971, 1973) diseñadas para evaluar a deficientes mentales severos y profundos institucionalizados, niños pequeños con retrasos más leves y niños con problemas emocionales. Las áreas que mide la escala son similares a las de la AAMD: habilidades de autoayuda y conductas desadaptadas.

## ILUSTRACIONES DE ITEMS DE LA ESCALA DE ADAPTACION DE BALTHAZAR

### Escalas de independencia funcional

#### Escalas de comida

- I. Comida dependiente: abre la boca voluntariamente, toma la comida de la cuchara con los labios.

- II. Comer con los dedos: come comida con los dedos (ej.: pan, fruta, etc.), alcanza comida con los dedos (inicia la toma de comida).
- III. Uso de la cuchara: come con cuchara, manipula la cuchara con precisión, no se llena en exceso la boca.
- IV. Uso del cuchillo: igual que en el uso de la cuchara.
- V. Bebida: toma bebida de una taza, levanta una taza de la mesa con una mano para beber.

### **Escalas de vestido**

Consiste en una lista de ropas (zapatos, calcetines, camisa y pantalones). Los sujetos se gradúan de acuerdo a cómo se quitan y ponen las ropas.

### **Escalas de uso del servicio**

Se utiliza un cuestionario para la entrevista. Ejemplos: “Se ajusta la ropa apropiadamente antes de utilizar el servicio.” “De un promedio de 10 veces que el sujeto utiliza el servicio, ¿cuántas veces se coloca los pantalones por sí mismo?”

### **Escalas de Adaptación Social**

1. Conductas de autodirección inadaptadas.
2. Conductas personales inadaptadas.
3. Conductas adaptativas de autodirección.
4. Conductas interpersonales adaptadas: conductas sociales fundamentales, no comunicación.
5. Comunicación verbal: verbalización.
6. Actividades de juego.
7. Respuesta a las instrucciones: conducta cooperativa, respuesta a instrucciones severamente dadas.
8. Inventario: arreglo de la ropa, dormirse en la institución, bebida.

Adaptada de Sattler (1982)

Las escalas de Balthazar se utilizan desde los cinco años de edad. La diferencia respecto a la Escala de la AAMD es que esta última fue estandarizada en 68 instituciones diferentes de USA, mientras que la de Balthazar únicamente fue estandarizada en una institución y con sujetos de CI inferior a 35.

5. Ultimamente, dentro del enfoque estrictamente conductual, está adquiriendo cierta relevancia el *Sistema de Evaluación y Rastreo de Conductas de la Universidad de West Virginia (WVAATS)*. Este sistema de evaluación de la conducta adaptativa social se engloba en un vasto proyecto (Cone, 1981) que incluye también un Sistema de Tratamientos, un Sistema de Apoyos y un Sistema Computarizado.

El Sistema de Evaluación se compone de 20 subescalas que abarcan diferentes áreas de conducta: necesidades fisiológicas, alimentación, movimientos finos, movimientos amplios, vestirse, aseo y cuidado personal, lenguaje receptivo, ocio y tiempo libre, escritura, lectura, relación con los demás, comportamiento en casa, números, dinero, etc. La evaluación se realiza en base a la observación directa, la utilización de informantes (personas que aplican pruebas al sujeto) y la entrevista estructurada (a una persona que conoce directamente al sujeto). La WVAATS es una prueba amplísima con unos 500 subítems jerarquizados que se aplican con relativa facilidad y no ofrecen dificultades en su corrección.

El Sistema de Tratamientos ofrece métodos de trabajo alternativos para entrenar individualmente las conductas deficitarias de los sujetos. El Sistema de Apoyos consiste en indicaciones concretas para el trabajo de colaboración en el entrenamiento por parte de los padres y personal técnico auxiliar. El Sistema Computarizado es una adaptación de todos los datos al computador Spectrum.

Basado en el Sistema de West Virginia (Cone, 1981) y tras una labor de traducción, adaptación y cambios estructurales, en España se ha preparado una versión centrada en el retraso mental, de próxima publicación. Esta versión es conocida como el Sistema WVAMAS (West Virginia, Autónoma de Madrid, Aspacen) y ha sido preparada por un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid (Juan Espinosa y otros, en prensa).

6. Otras escalas importantes que miden la adaptación social y se han construido desde un enfoque conductual vienen descritas en el cuadro siguiente:

### OTROS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA DE ORIENTACION CONDUCTUAL

ESCALA	AUTOR	POBLACION	AREAS DE CONDUCTA MEDIDAS
1. Instrumento de Evaluación BMT	Watson (1977)	Deficientes mentales, psicóticos y paralíticos cerebrales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventario de habilidades de autoayuda</li> <li>- Inventario de habilidades de coordinación motora</li> <li>- Inventario de conducta indeseable</li> <li>- Inventario de evaluación de lenguaje</li> <li>- Inventario de habilidades sociales</li> <li>- Inventario de habilidades académicas</li> <li>- Inventario de habilidades vocacionales</li> </ul>
2. Progresión de características de conducta (BCP)	Santa Cruz County Office of Educ. (1972,1973)	Deficientes mentales y problemas de conducta	Engloba 59 áreas de conducta como las siguientes: comida, uso del servicio, autoidentificación, desarrollo del lenguaje, relaciones interpersonales, lectura, etc.
3. Escalas de Evaluación SEVTC	Reavis, Hamel y Money (1976)	Deficientes mentales (todas las edades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despistaje de preentrada: 7 habilidades de independencia personal</li> <li>- Evaluación postentrada: 5 habilidades de autoayuda y sociales</li> <li>- Perfil de habilidades para vivir en la comunidad</li> </ul>
4. Sistema triple de rastreo	Schalock (1976)	Deficientes mentales y adultos multideficientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despistaje de H. Básicas: lenguaje y trabajo</li> <li>- Independencia para la vida</li> <li>- Trabajo competitivo</li> </ul>

7. Un inventario que, no partiendo de unos presupuestos conductuales, cuenta con una amplia difusión y aplicación en los países anglosajones (en español e inglés) es el *Inventario de Conducta Adaptativa para Niños* (Mercer y Lewis, 1978). Se dirige a evaluar la conducta de niños no institucionalizados entre 5 y 11 años de edad.

Las áreas de conducta adaptativa que mide son: Familia, Compañeros, Comunidad, Escuela, Consumidor y Automantenimiento. Los items se refieren a la vida familiar, a las relaciones con los compañeros de escuela y a la habilidad para saber desenvolverse en distintas situaciones y roles sociales.

El problema del inventario es que confía exclusivamente en el informe del adulto sobre el sujeto, reflejando, por tanto, sólo la medida en que el chico satisface las expectativas de los miembros de los sistemas sociales que analiza. Este inventario está diseñado para utilizarse en combinación con una evaluación completa del niño y una interviú en el hogar, constituyendo las tres partes del SOMPA (Sistema de Evaluación Multicultural y Pluralística), que evalúa a los niños para buscar la mejor ubicación escolar posible.

## **INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE LA DEFICIENCIA MENTAL**

### **INTELIGENCIA**

- Tests de Wechsler (WPPSI, WISC y WAIS): 4 años en adelante.
- Test de Terman: para sujetos con déficit severo y profundo.
- Test de Aptitudes y Psicomotricidad de McCarthy: 2 y medio a 8 años y medio.
- Escala de desarrollo de Brunet-Lézine: 2 y medio a 6 años.

### **CONDUCTA ADAPTATIVA**

1. Escala de Conducta Adaptativa de la AAMD.
2. Escala de Madurez Social de Vineland.
3. Escalas de Balthazar.
4. Sistema de Evaluación y Rastreo de Conductas de West Virginia (WVAMAS).
5. Instrumentos de Evaluación BMT.
6. Progresión de Características de Conducta (BCP).
7. Escalas SEVTC de Evaluación para la Integración en la Comunidad.
8. Sistema Triple de Rastreo.
9. P-A-C: Cuadro para la evaluación del progreso en el desarrollo social y personal.
10. Inventario de Conducta Adaptativa para Niños.

### 3.4. TECNICAS DE LA MODIFICACION DE CONDUCTA EN EL AULA

Los programas conductuales aplicados en el aula se han dirigido a modificar tres aspectos distintos del sistema educativo (Galindo y col., 1980):

- 1) las conductas prerrequisito para lograr un mejor aprendizaje posterior (atención a la tarea, imitación generalizada, ...),
- 2) las condiciones que favorecen el aprendizaje y
- 3) el papel del medio, los materiales y la secuencia de actividades en el aula.

Los tres aspectos son importantes, pues se refieren al diseño ambiental más apropiado del aula, al sistema motivacional que más favorece el aprendizaje y al análisis de objetivos y estructura de cada conducta académica.

Las aplicaciones educativas de la modificación conductual hacen observar que la enseñanza eficaz en la clase y el tratamiento de los problemas de conducta son metas interdependientes. Los programas de enseñanza han de complementar el incremento de frecuencia de conductas de aprendizaje con la reducción de conductas alteradoras. Como sugieren Heifetz y Farber (1976), cualquier programa bien diseñado en el aula ha de tener en cuenta ambos factores, pues el progreso en cualquiera de esas metas facilita el progreso hacia la otra.

Las técnicas conductuales que el adulto puede utilizar en el tratamiento educativo de los deficientes mentales pueden agruparse en dos categorías (Greer, 1976; Verdugo, 1984a): 1) técnicas que utilizan las propias acciones del profesor como contingencias y 2) técnicas que utilizan cualquier otra cosa de la clase como contingencia.

El apartado 1) corresponde al rol del profesor como reforzador del aprendizaje. El adulto dispensa y utiliza el reforzamiento positivo (especialmente el reforzamiento social), las técnicas de aprobación, desaprobación e ignorancia, el establecimiento de reglas en el aula, el tiempo-fuera, el moldeado, el modelado y otras técnicas para incrementar o decrecer la frecuencia de conduc-

tas de aprendizaje y adaptativas. En el apartado 2), a la utilización sistemática de las contingencias en el aula, diferentes del reforzamiento social del profesor, se le denomina Economía de Fichas o Sistema de Puntos.

La eficacia de los procedimientos y técnicas conductuales para incrementar conductas académicas y de adaptación y para reducir conductas inadaptadas ha sido repetidamente demostrada en investigaciones aplicadas. Las técnicas y procedimientos más utilizados para aumentar y crear conductas académicas y adaptativas han sido la Alabanza y Aprobación, el Modelado, los programas de Economía de Fichas, la Instrucción Programada, el establecimiento de Reglas en el aula y el Moldeamiento (Birnbrauer, 1976; Kazdin, 1978; O'Leary y O'Leary, 1977).

Para extinguir o reducir conductas inadaptadas que obstaculizan el proceso de aprendizaje y la adaptación del sujeto las técnicas más usadas han sido el Reforzamiento de Conductas Incompatibles, el Tiempo-Fuera, el Costo de Respuesta, la Extinción, las Reprimendas suaves y otras (Birnbrauer, 1976; O'Leary y O'Leary, 1977; Matson y McCartney, 1981; Wetherby y Baumeister, 1981).

El reforzamiento positivo es el procedimiento principal a utilizar en el aula con sujetos deficientes. Su eficacia para establecer e incrementar conductas lo convierte en la estrategia educativa más poderosa (Snell, 1978).

Se puede concluir que la manipulación de las consecuencias de las respuestas ha logrado efectuar dramáticos cambios en la conducta en el aula de los retrasados. Sin embargo, hay problemas todavía sin resolver, como son el mantenimiento y generalización de los efectos del tratamiento (Birnbrauer, 1976; Kazdin, 1978) y, por otro lado, la modificación más significativa del aprendizaje académico.

Los programas sistemáticos de instrucción conductual como el DISTAR, que más adelante se comenta, parecen responder adecuadamente a estos problemas. Se observa que las técnicas de modificación de conducta favorecen el aprendizaje sin lugar a dudas, pero *son los programas estructurados de instrucción aquellos que determinan la naturaleza de las ganancias académicas* (Hewett y col., 1969).

En los últimos años, el tratamiento educativo de los deficientes, especialmente de los ligeros y medios, se ha caracterizado por la inclusión en el aula de compañeros no deficientes que actúan como agentes modificadores (Strain y Kerr, 1982), dirigiéndose a incrementar las conductas de adaptación social (Odom, Homson, Jameson y Strain, 1985; Strain, 1984) y mediando para cambiar la conducta de aquellos que más lo necesitan; a su vez, los agentes modificadores obtienen incrementos en conductas adaptativas al desempeñar su rol (Dougherty, Fowler y Paine, 1985). Asimismo, el enfoque ecológico-conductual y el cognitivo-conductual han ido recibiendo creciente atención, siendo perspectivas prometedoras para el inmediato futuro.

### **3.5. PROGRAMAS ACADEMICOS DE ORIENTACION CONDUCTUAL**

Los programas de actividades académicas han sido abordados por los psicólogos conductuales en los últimos años. Previamente, las investigaciones se referían a programas aislados o a experimentos que no afrontaban directamente la enseñanza de las habilidades académicas básicas desde una perspectiva psicopedagógica.

Las contribuciones individuales de Engelmann, Bereiter y Becker, desarrollando aplicaciones de la Psicología del Aprendizaje a programas preescolares, y los experimentos realizados a mediados de los 60 e inicios de los 70 por otros autores en el ámbito educativo sirvieron como base para que Becker, Engelmann y Thomas (1975) desarrollaran un programa sistemático, dirigido a incrementar el rendimiento y competencia académica de los alumnos retardados. Este programa, conocido concretamente como DISTAR (“Sistemas de Instrucción Directa para la Enseñanza y Remedio”), utiliza los principios modernos del aprendizaje conjuntamente con estrategias avanzadas de programación educativa.

La premisa de que parte el *Modelo de Instrucción Directa DISTAR* es que muchos sujetos fracasan en la escuela porque no reciben los entrenamientos necesarios en habilidades-prerrequisito, especialmente de lenguaje, para iniciar en condiciones favorables el proceso educativo. El sistema DISTAR engloba programas de len-

guaje, lectura y aritmética, divididos en tres niveles correspondientes a los tres primeros años escolares.

Las tres fuentes originarias del DISTAR (Becker, Engelmann, Carnine y Rhine, 1981) son: 1) la teoría empírica conductual (reforzamiento, control de estímulos, entrenamiento de discriminación, encadenamiento verbal ...), 2) el análisis lógico de los conceptos y tareas entrenados, a fin de lograr una mayor generalización, y 3) el análisis lógico del uso de materiales y apoyos en el aula.

El diseño del curriculum se plantea como objetivo enseñar al sujeto para que generalice. Para ello se utilizan los "Casos generales" en la enseñanza de conceptos y se presentan problemas relacionados que permitan usar una estrategia común de solución. Otro objetivo es enseñar estrategias que varían según pasa el tiempo. Esto se realiza modificando diferentes variables o dimensiones del proceso de enseñanza según el sujeto progresa en el programa: de estrategias de solución de problemas manifiestas a encubiertas, de contextos simplificados a contextos complejos, de la prestación de ayudas a su desvanecimiento, etc. Un último objetivo consiste en enseñar estrategias para diferentes clases de tareas. Estas clases de tareas se refieren a la enseñanza de conceptos básicos, enseñanza sistemática de conceptos relacionados, enseñanza de reglas y enseñanza de operaciones cognitivas.

La aplicación adecuada del DISTAR se basa en 8 componentes que caracterizan el desarrollo del programa: énfasis en los objetivos académicos, inclusión de profesores adicionales en el aula, uso estructurado del tiempo, implicación activa de los padres, entrenamiento y supervisión cuidadosos, evaluación del progreso, métodos eficaces de enseñanza e indicación exacta de lo que el profesor hará y dirá en el aula.

El programa DISTAR es probablemente el más completo y eficaz que existe hoy para remediar las dificultades escolares de los primeros cursos en sujetos retrasados. La amplísima y contundente investigación conocida con el nombre de Follow-Through que comparó intervenciones educativas de larga escala (9.000 sujetos) –basadas en enfoques piagetianos de desarrollo del niño, conductuales, de clase abierta, etc.– mostró unos resultados significativamente favorables para el programa DISTAR, frente a todos los demás, en lo referente al incremento de la competencia académica en todas las áreas. La mayor parte de los sujetos que siguie-

ron el DISTAR alcanzó, tras tres años de entrenamiento, un nivel normal de ejecución para su edad cronológica en el lenguaje, la lectura y la escritura.

### 3.6. MODIFICACION COGNITIVO-CONDUCTUAL

Los procedimientos operantes han resuelto satisfactoriamente algunos déficits de inteligencia y adaptación de los retrasados, entrenándolos directamente en las habilidades específicas que tienen deficitarias. Sin embargo, se necesita conseguir cambios de conducta más duraderos, más amplios y más generalizables (Meichenbaum, 1980). Es precisamente esta búsqueda del mantenimiento y generalización de los resultados la que ha impulsado el desarrollo de investigaciones cognitivo-conductuales con los deficientes mentales.

La modificación de conducta tradicionalmente ha subrayado el condicionamiento ambiental de la conducta de los sujetos, rechazando el estudio de lo "mental". Sin embargo, muchas investigaciones han demostrado que *el individuo no reacciona pasivamente al ambiente, sino que responde de manera activa al ambiente que percibe*. Los factores externos, por tanto, afectan a la conducta del sujeto a través de procesos cognitivos mediadores. Los mediadores cognitivos determinan en parte la selección de estímulos ambientales a los que atender, cómo percibir y comprender esos estímulos y su influencia en la conducta (Meyers y Cohen, 1982).

La modificación cognitivo-conductual se ha ocupado principalmente de aquellos sujetos que presentan deficiencias ligeras, retrasos culturales, dificultades de aprendizaje y problemas emocionales y de conducta. Los procedimientos cognitivos son de difícil aplicación con sujetos cuyo déficit es más grave y actualmente existe un escaso número de estudios con los niveles más bajos de deficiencia (Billings y Wasik, 1985; Bornstein, 1985). No obstante, las revisiones de las investigaciones cognitivo-conductuales con deficientes mentales realizadas por Sternberg (1981), Dennis y Mueller (1981) y Jackson y Boag (1981) indican que el entrenamiento de la "inteligencia" en los retrasados es posible. Los mé-

todos de autocontrol, autoinstrucciones y autoobservación han sido los más frecuentemente utilizados para una gama relativamente variada de conductas, pareciendo posible obtener el mantenimiento y generalización de estas conductas en deficientes medios e incluso severos (Dennis y Mueller, 1981). Ahora bien, las intervenciones deben diseñarse de manera que además de modificar el funcionamiento cognitivo inadecuado, modifiquen también factores motivacionales inadecuados (Jackson y Boag, 1981; Sternberg, 1981).

La denominación "cognitivo-conductual" se aplica a enfoques variados de tratamiento que proponen distintos métodos para enseñar el autocontrol a sujetos agresivos e hiperactivos, para incrementar las habilidades sociales, para incrementar el rendimiento académico y para controlar las emociones y miedos (Lahey y Strauss, 1982; Meichenbaum, 1980). Se pretende que los alumnos aprendan habilidades o estrategias de pensamiento que sean utilizables ante una amplia variedad de problemas. Como dice Kauffman (1980), la intención es ubicar los procesos de aprendizaje bajo el control deliberado de los propios sujetos.

La investigación cognitivo-conductual con niños deficientes se está incrementando en estos años, pretendiendo desarrollar métodos alternativos más eficaces que los exclusivamente operantes. A pesar del éxito de algunas de estas aplicaciones, la mayor eficacia clínica de estas técnicas frente a los procedimientos derivados del condicionamiento operante no está claramente demostrada (Kauffman, 1980; Lahey y Strauss, 1982).

Meichenbaum (1980), el autor más destacado de la orientación cognitivo-conductual con niños, resume en el título de un artículo suyo el estado actual de estas técnicas como sistema alternativo en la educación especial: "Modificación de conducta-cognitiva con niños excepcionales: una promesa todavía incumplida". Meichenbaum critica que la mayor parte de las experimentaciones de esta orientación se ha caracterizado por su ingenuidad y simplicidad para afrontar las complejas reacciones cognitivas de los sujetos. Jackson y Boag (1981) critican también la abundancia de diseños inadecuados y la falta de especificación y uniformidad de la metodología utilizada.

La utilización, por tanto, de las técnicas cognitivo-conductuales debe realizarse con rigor y precaución, desarrollando además

investigación comparativa que demuestre realmente su eficacia frente a otros métodos.

### 3.7. INTEGRACION DEL DEFICIENTE MENTAL EN EL AULA NORMAL

En la década de los años 70, la mayor parte de los países occidentales ha impulsado oficialmente la integración escolar de los deficientes mentales en el aula normal. Sin embargo, la eficacia y validez de este planteamiento educativo exige la demostración real de los beneficios de la integración. En los experimentos relacionados directamente con la integración, algunas de las áreas más investigadas han sido: evaluación y modificación de las actitudes sociales hacia el deficiente, eliminación de los problemas de comportamiento en el aula normal y el incremento del rendimiento académico en ese aula.

Las *actitudes de los compañeros de aula* influyen en el auto-concepto de los deficientes y determinan su integración "real" al mundo normal. La evaluación y modificación de las actitudes sociales se encuentra en una situación de transición. Hasta hace poco, la medición de actitudes se realizaba en base a cuestionarios escritos o conducta verbal. Su ineficacia para valorar el cambio de conducta en los sujetos ha hecho que, influido por el enfoque operante, el tema se replantee hacia la medición de la conducta manifiesta de los sujetos respondiendo a estímulos reales o simulados (Verdugo, sin publicar). Estos estudios permiten una planificación más adecuada de las estrategias de modificación de conducta para lograr la integración escolar.

Todavía estamos lejos de proponer un modelo claro de trabajo para lograr la modificación de actitudes. Sin embargo, resalta claramente que las intervenciones no estructuradas, tales como la discusión grupal, información por un adulto, e interacciones no planificadas con sujetos normales resultan incluso en un incremento de las actitudes negativas (Gottlieb, 1980; Donaldson, 1980). Esto significa que las intervenciones "espontáneas" no planificadas han de evitarse. Para lograr una modificación real de actitudes debemos adoptar un enfoque multimodal estructurado que incluya actividades sistemáticas, dentro del currículum escolar, dirigidas a ese cambio y a su mantenimiento y generalización.

El tratamiento de los *problemas de comportamiento de los deficientes en el aula normal* se realiza en base a las técnicas ya expuestas previamente en este capítulo. La Economía de Fichas, el Contrato Conductual y los métodos de Autocontrol han sido las técnicas más satisfactorias en tratar esos problemas.

El área más necesitada de estudio, y en la cual las conclusiones son aún parciales y contradictorias, es la *instrucción académica en el aula integrada*. El análisis conductual aplicado ha tratado las siguientes áreas del currículum: aritmética, lectura, escritura, lenguaje oral y escritura creativa. Las estrategias utilizadas pueden agruparse en las categorías siguientes (Strain y Kerr, 1981): evaluación de los déficits académicos, planificación de la instrucción, procedimiento de enseñanza modificando los antecedentes, utilización de las consecuencias (uso del feedback, modelado contingente, alabanza, etc.), programas de apoyo con los compañeros del aula y técnicas de autocontrol. El programa DISTAR reúne parte de esas estrategias. No obstante, la ingente experimentación en curso aporta nuevas conclusiones que han de modificar los actuales programas.

La integración debe plantearse desde una perspectiva experimental para asegurar su éxito, siendo la investigación aplicada con rigor metodológico la que nos marca el camino a seguir.

### **3.8. MODIFICACION DE CONDUCTA CON DEFICIENTES MENTALES SEVEROS Y PROFUNDOS**

Las instituciones que atienden a deficientes mentales severos y profundos, previamente a la entrada de la modificación de conducta en ellas, se dedicaban a proporcionar cuidado físico y solventar las necesidades materiales de los sujetos. Basadas en la "incurabilidad" del deficiente, no se planteaban la necesidad de desarrollar programas sistemáticos que educaran a estos sujetos. Las técnicas de modificación de conducta sirvieron como catalizador para modificar el enfoque asistencial (de custodia) por un enfoque educativo, centrado en el desarrollo del sujeto (Whitman y Scibak, 1979).

Los objetivos de los *programas* con estos sujetos han consistido en:

### I) Incrementar la Conducta Adaptativa de:

1. **Autoayuda:** uso del servicio-enuresis, apariencia externa, autoalimentación, higiene oral, etc.
2. **Interacción social:** juego social, contacto visual, verbalización, contacto físico no agresivo, respuestas de saludo, etc.
3. **Lenguaje:** receptivo (seguimiento de instrucciones, lenguaje funcional, ...), expresivo (imitativo, funcional espontáneo, ...) y no verbal.
4. **Prevocacional y vocacional:** habilidades de supervivencia vocacional, producción, aprendizaje de discriminación, etc.

### II) Eliminación o Reducción de Conductas Inapropiadas de:

1. **Autoestimulación y conductas estereotipadas.**
2. **Autoabuso.**
3. **Agresión.**
4. **Otras conductas desadaptadas:** coprofagia (ingestión de heces fecales), ingestión de sustancias no nutritivas (PICA), vómitos, etc.

### 3.8.1. Programas de Autoayuda

La tecnología conductual para enseñar conductas de autoayuda ofrece un conjunto de técnicas bien articuladas y empíricamente validadas, particularmente para desarrollar habilidades de uso del servicio y de autoalimentación.

Los *programas de utilización del servicio* pueden dividirse en dos categorías (Matson y McCartney, 1981):

- 1) procedimientos dirigidos a disminuir conductas inapropiadas en el servicio (accidentes) y
- 2) procedimientos para aumentar el comportamiento adecuado en el servicio (habilidades de vestirse, eliminación de excrementos en el lugar apropiado, etc.).

Las técnicas de castigo, aplicando algún estímulo aversivo contingentemente a la conducta inapropiada, son los procedimientos más utilizados para decrecer los accidentes y conductas inadecuadas de uso del servicio. De esas técnicas, las más eficaces son la reprimenda verbal, el costo de respuesta, el tiempo-fuera y la sobrecorrección.

Los programas de uso adecuado del servicio han entrenado:

- a) La aproximación al baño.
- b) Las habilidades de vestirse y desvestirse para usar el servicio.
- c) La realización apropiada de las necesidades en el retrete.

La técnica más utilizada en el tercer apartado (c) ha sido generalmente el reforzamiento sistemático de conductas adecuadas, dispensando alabanza verbal y reforzadores materiales consumibles. Para entrenar la aproximación al baño y las habilidades de vestirse y desvestirse, se ha utilizado la guía manual y los encadenamientos hacia delante y hacia atrás. Azrin y Foxx (1973) describen un programa ejemplar de entrenamiento rápido del uso del servicio para deficientes mentales, cuya lectura es imprescindible para aquellos profesionales que trabajan en instituciones.

Los *programas de autoalimentación* han estudiado principalmente la enseñanza del uso adecuado de los cubiertos. Las técnicas utilizadas han sido las instrucciones verbales, el moldeamiento, la guía manual y la restricción física. Para deficientes con niveles muy bajos de inteligencia se ha demostrado que la imitación es un procedimiento ineficaz, mientras que la guía física y el reforzamiento son más satisfactorios. De todos los trabajos realizados, los de O'Brien y Azrin (1972) y Azrin y Amstrong (1973) son los más relevantes por la rapidez de los entrenamientos, la competencia "adulta" adquirida al comer por los sujetos y el buen nivel de mantenimiento y generalización de los resultados.

### **3.8.2. Programas de Interacción Social**

Los deficientes mentales severos y profundos manifiestan extremos déficits en las conductas de interacción social. Los últi-

mos años se han distinguido por un incremento significativo de programas en este área. Inicialmente, los entrenamientos se han referido a respuestas simples, como el contacto visual, saludos, latencia de respuestas, sonrisas, etc.

A medida que las investigaciones en este área se desarrollaron, se han abordado conductas sociales más complejas con programas de entrenamiento más ambiciosos. Actualmente, se entrenan respuestas de cooperación en situaciones complejas, comunicación social, verbal, hacerse amigos, asertividad general y otras (Matson y McCartney, 1981; Whitman y Scibak, 1979; Whitman, Scibak y Reid, 1983).

Los procedimientos utilizados son frecuentemente un "paquete" o conjunto de técnicas englobando el ensayo conductual, instrucción verbal, modelado, feedback, reforzamiento e imitación. La *Terapia de Aprendizaje Estructurado* propuesta por Goldstein (1976) desarrolla una secuencia de entrenamiento muy apropiada para establecer conductas de interacción social: modelado-role playing-feedback verbal-generalización. La inclusión de los entrenamientos de generalización en el programa resulta ineludible para lograr la funcionalidad de las conductas que se entrenan. Aunque este programa fue desarrollado para enfermos mentales adultos, su aplicabilidad con retrasados no parece problemática.

De los programas existentes en castellano destacan los de Bender y Valletutti (1983) y el del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, 1982).

El programa de Bender y Valletutti abarca dos áreas: Comunicación y Socialización. En la Comunicación no verbal se trabajan los gestos, tonos vocales, expresiones faciales y signos como elementos de interrelación con otras personas. La comunicación verbal es entrenada para lograr expresar sentimientos y pensamientos. En la Socialización el programa enseña habilidades de relación interpersonal y educa en comportamientos sobre la sexualidad y las drogas (fumar, alcohol, medicamentos, vitaminas). Los programas de Bender y Valletutti constituyen una importante fuente de información para desarrollar currícula y programas de educación especial con una orientación conductual.

El *programa del INEE* forma parte de un vasto proyecto de diseño curricular marco-guía de programas de educación especial

realizado por diversos colectivos de profesionales que trabajan en España. Pretende ser propulsor de programas más concretos; por ello tiene un carácter abierto y flexible. Abarca 5 áreas: Socialización, Lenguaje, Matemáticas, Dinámica, Plástica y Pretecnología. El programa plantea tres niveles de objetivos: Generales, Específicos y Operativos. Después sugiere una serie de actividades a realizar y da puntos de referencia (indicadores) sobre los contenidos y las secuencias.

El programa del INEE no es en sí un programa, sino una propuesta general de objetivos que posteriormente han de desarrollarse y estructurar en programas concretos adaptados a las peculiaridades locales de diferentes lugares. Necesita la especificación de la metodología a seguir, el registro de datos y el desarrollo concreto de cada actividad para constituir una base válida de entrenamiento. El enfoque de este programa es ambiguo y confuso, presentando una extraña amalgama de influencias piagetianas y conductuales. No obstante, dada la escasez de materiales en castellano, ha tenido amplia difusión, contribuyendo a que los profesionales de educación especial se pregunten al menos: ¿qué es un currículum?, ¿qué es un programa?, ¿qué son los objetivos generales?, ¿cómo diseño un programa para mis alumnos?, ...

El área de socialización se plantea tres objetivos generales: consecución de la autonomía personal, autonomía social y conocimiento y comprensión de hechos y fenómenos del mundo social. En la autonomía personal se enseña el control de esfínteres, hábitos de aseo personal, uso del vestido, cuidado del propio cuerpo, etc. La autonomía social se refiere a la relación interpersonal, relación en grupo, utilización de transportes públicos y otros. Los hechos y fenómenos del mundo social engloban el conocimiento del cuerpo humano, del medio ambiente próximo al sujeto, del tiempo y fenómenos atmosféricos y otros.

### **3.8.3. Programas de Lenguaje**

Los déficits en lenguaje receptivo y expresivo son muy comunes en los deficientes mentales. Se estima aproximadamente en 54% el número de retrasados que manifiesta algún tipo de handicap lingüístico. En las deficiencias severas y profundas este proble-

ma se agudiza, pues entre el 75% y el 80% de sujetos con CI inferior a 50 carecen o apenas poseen lenguaje (García y De Haven, 1974).

Los principios derivados del condicionamiento operante han tenido un gran impacto en el desarrollo de programas de adquisición de lenguaje por deficientes mentales. No obstante, otros enfoques teóricos, entre los que destaca el psicolingüístico, han contribuido de manera sustancial a la construcción de programas eficaces de entrenamiento del lenguaje.

La mayor parte de la investigación operante se ha centrado en el lenguaje expresivo más que en el receptivo. Los programas abarcan diferentes objetivos: desarrollo del seguimiento de instrucciones, entrenamiento de imitación verbal, desarrollo sintáctico y gramatical, control de respuestas verbales inapropiadas, lenguaje no verbal, etc.

Los programas o currícula sistemáticos para la enseñanza de lenguaje más ampliamente utilizados son los desarrollados por Guess, Sailor y Baer (1976), Bricker y Bricker (1974) y Kent (1982).

El *programa de Guess, Sailor y Baer (1976)*, "*Habla funcional y entrenamiento de lenguaje para deficientes mentales severos*", es estrictamente operante en sus planteamientos teóricos y métodos de entrenamiento. Es un modelo funcional o de rehabilitación más que de desarrollo del lenguaje. Se descartan las aportaciones psicolingüísticas y está construido en base a un modelo general de la teoría del aprendizaje. Dos aspectos importantes a destacar son: 1) énfasis en enseñar habilidades funcionales de comunicación que logren resultados sociales inmediatos y 2) enseñanza de estrategias para elicitación de las interacciones lingüísticas.

El programa se compone de cuatro partes diferenciadas, con 60 pasos de entrenamiento en total. La primera parte se denomina "Personas y cosas", con 9 pasos: designación de objetos, reconocimiento de objetos, petición de objetos, preguntas, etc. La segunda parte trata de "Acciones con personas y cosas" (pasos 10 al 29 del programa): enseñar el uso expresivo de tres verbos de acción (comer, beber, jugar) en la forma de presente, enseñar el uso del verbo con objetos, enseñar los pronombres personales, discriminar entre los pronombres, etc.

La tercera parte enseña los conceptos de “Posesión” y “Color”: uso de los adjetivos posesivos (mi, tu...), identificar la posesión, enseñar el uso de colores para describir objetos, preguntar por los colores, etc. La cuarta parte se refiere a los conceptos de “Tamaño” y “Relación y Localización”: conceptos de grande y pequeño, fuera y dentro, debajo y encima, a nivel receptivo y expresivo, preguntando sobre ellos, etcétera.

Cada paso del programa incluye una descripción de la meta de entrenamiento, una lista de los materiales necesarios, instrucciones de entrenamiento e instrucciones para programar la generalización. Además se proveen hojas de anotación de cada respuesta y hojas de resumen para anotar el progreso de cada sujeto en las sesiones.

El programa de Bricker y Bricker (1974), “*Modelo de entrenamiento temprano del lenguaje*”, integra las técnicas operantes con la teoría psicolingüística y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Se subraya la importancia de la instrucción directa de las habilidades sensoriomotoras, pues se considera que previo al lenguaje es el aprendizaje de los conceptos y relaciones sensomotrices. Las técnicas operantes se recomiendan como método de instrucción, siendo el objetivo el desarrollo del lenguaje expresivo tal como lo describe la investigación psicolingüística. El programa establece la colaboración extensiva de los padres para lograr un adecuado entrenamiento.

El “*Programa de Adquisición de Lenguaje*” (PAPEL) de Kent (1982) plantea un modelo clínico de entrenamiento altamente estructurado. Utiliza técnicas operantes, tales como el modelado, imitación, entrenamiento de la atención, moldeado y reforzamiento. Se compone de tres fases: preverbal, receptiva verbal y productiva verbal.

La fase preverbal se refiere a la adquisición de conductas de atención, de imitación motora. Las fases receptiva y productiva consisten en la adquisición de repertorios lingüísticos tales como: señalar objetos, expresar acciones con objetos, discriminar relaciones de posesión, nombrar colores, formular peticiones con un verbo y nombres nuevos, etc.

### **3.8.4. Programas de Eliminación de la Autoestimulación**

La autoestimulación se ha definido como la conducta estereotipada, repetitiva, que no tiene aparentes efectos funcionales sobre el ambiente externo (Foxy y Azrin, 1973).

La autoestimulación surge en el desarrollo normal de cualquier persona, cesando luego cuando es desplazada por formas adaptativas de conducta. Foxy y Azrin (1973) explican que los deficientes mentales continúan realizando autoestimulación porque para ellos es intrínsecamente reforzante y han aprendido muy pocas conductas de adaptación. La reducción o eliminación de las conductas autoestimuladoras tiene como propósito favorecer el establecimiento de conductas adaptativas.

La necesidad de tratar la conducta autoestimuladora ha sido materia de controversia entre los profesionales. Cuando el deficiente mental se causa daño físico, no existen dudas sobre su necesidad de entrenamiento. Pero en otras ocasiones, la decisión es más dudosa. O'Brien (1981) sugiere que la autoestimulación se debe tratar como un problema cuando se determina que su desaparición:

- 1) favorecerá un decrecimiento del daño físico al sujeto,
- 2) le permitirá entrenamientos en otras habilidades y
- 3) le incrementará el reforzamiento del ambiente externo.

Si no es ninguno de estos casos, la autoestimulación puede considerarse como una actividad de ocio y fuente de reforzamiento para el sujeto.

El tratamiento de la autoestimulación se ha realizado con una gran variedad de procedimientos. Inicialmente, se utilizó el reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO), como el juego u otras actividades adaptativas al medio. Otras técnicas usadas se han basado en los principios del castigo y la extinción: reprimendas verbales, aislamiento, estímulos eléctricos aversivos, tiempo-fuera, interrupción y sobrecorrección (O'Brien, 1981; Whitman y Scibak, 1979).

El tratamiento más eficaz para decrecer gran variedad de conductas autoestimuladoras en diferentes tipos de sujetos ha sido la

combinación de programas de reforzamiento positivo junto a la sobrecorrección. La sobrecorrección (“técnica de tratamiento para decrecer la conducta, que requiere del sujeto la ejecución de conductas repetitivas como consecuencia de sus actos inapropiados”) ha resultado ser mucho más eficaz que otras técnicas de castigo y su combinación con la creación de conductas adaptativas por medio del reforzamiento es en la actualidad la mejor alternativa.

Partiendo del análisis de la autoestimulación como una actividad intrínsecamente reforzada por estimulación táctil, propioceptiva y sensorial, Rincover y col. (1979) plantearon el método de la extinción sensorial para reducir o eliminar esa conducta. La extinción sensorial consiste en retirar la estimulación sensorial que normalmente ocurre como consecuencia de conductas inapropiadas. Los procedimientos de extinción sensorial han demostrado que la estimulación visual, auditiva y propioceptiva actúan como reforzadores que mantienen la conducta autoestimuladora en los sujetos. La eliminación de las consecuencias sensoriales en algunas conductas de autoestimulación reduce determinadamente esas conductas.

En el tratamiento de la conducta autoestimuladora la mayor parte de los estudios ha seguido las recomendaciones de Foxx y Azrin (1973):

- 1) Reducir el reforzamiento al realizar conducta autoestimuladora por medio de interrumpirlo cuando ésta ocurre.
- 2) Prevenir la ocurrencia de autoestimulación incitando al sujeto a realizar conductas adaptativas.
- 3) Castigar la autoestimulación dispensando consecuencias molestas.
- 4) Enseñar conducta adaptativa al sujeto.
- 5) Reforzar la ejecución de conducta adaptativa del sujeto.

Estas directrices propuestas por Foxx y Azrin sirven para construir programas cuando la evaluación conductual ha determinado que la conducta se produce en muchas situaciones diferentes y no existen consecuencias sensoriales fáciles de modificar. Cuando la autoestimulación ocurre en una situación específica únicamente, el método más factible será bien eliminar esa situación para el sujeto o bien modificar las consecuencias de la conducta (sensoriales o de reforzamiento).

### **3.8.5. Conductas autoabusivas, agresión y otras conductas desadaptadas**

Los estudios conductuales sobre estos comportamientos están ahora en pleno desarrollo. Se ha utilizado gran variedad de procedimientos para reducir y eliminar estas conductas y se ha comparado la eficacia de diferentes métodos. Sin embargo, todavía es necesaria la experimentación y análisis riguroso de estas conductas para lograr tratamientos más eficaces y generalizables a todos los sujetos. Para conocer adecuadamente el estado actual de la investigación operante sobre estas conductas remitimos al lector para que consulte los artículos de Birnbrauer (1976), Schroeder y col. (1981) y Whitman y Scibak (1979) y los manuales de Matson y McCartney (1981) y Whitman, Scibak y Reid (1983).

## CAPITULO 4

# ENTRENAMIENTOS PREVOCACIONALES Y VOCACIONALES DEL DEFICIENTE MENTAL: NORMALIZACION E INTEGRACION SOCIAL

### 4.1. INTRODUCCION

Aunque en España carecemos de una estructuración adecuada de programas de entrenamiento prevocacional y vocacional para los deficientes mentales, en otros países occidentales —especialmente en USA— los últimos años se han caracterizado por un interés social creciente y una mayor atención científica hacia estas áreas. La importancia de la edad adolescente como etapa de transición para adquirir habilidades que permitan la entrada en la vida productiva y la integración satisfactoria en la comunidad hace que los programas vocacionales tengan hoy una importancia prioritaria. El término “educación vocacional” engloba una gama variada de programas escolares, técnicos y de otro tipo que dificulta la identificación simple de su significado (Flynn, 1982). De hecho, el entrenamiento vocacional presenta dificultades programáticas porque no es fácil determinar el contenido de un currículum relevante. El mundo del trabajo es tan diverso e implica tantas conductas que no existe un currículum universalmente adecuado. No

existen áreas educativas puramente vocacionales o puramente no vocacionales (Gold y Pomerantz, 1978). Cualquier lugar de trabajo implica habilidades de comunicación, habilidades de autoayuda, habilidades de transporte y otras, así como las tareas específicas relativas al trabajo particular. Por tanto, todas las conductas apropiadas necesarias en el mundo del trabajo son tan "vocacionales" como las específicas del oficio realizado.

El principio de Normalización como directriz orientadora de todos los servicios educativos y de atención a los deficientes mentales implica la preparación de los sujetos para poder integrarse satisfactoriamente en la comunidad. Ni la integración escolar ni la posterior integración laboral bastan por sí solas para asegurar una adaptación social adecuada a la comunidad. Para ello, es preciso que un sujeto adquiera y mantenga un complejo de conductas tales como son las habilidades de ocio y tiempo libre, habilidades sociales, habilidades de manejo de dinero, conductas de higiene personal y muchas otras (Cobb, 1972; Schutz y Rusck, 1982; Schutz, Vogelsberg y Rusch, 1980). Los estudios sobre predicción de éxito en la vida adulta de los retrasados mentales, que revisaremos posteriormente en este capítulo, nos dan una pauta sobre el tipo de conductas y habilidades necesarias para lograr una vida adulta satisfactoria.

Uno de los problemas básicos de los deficientes mentales es la continua subestimación de sus potenciales por parte de la sociedad en general y de los profesionales que con ellos trabajan. Es demasiado ampliamente aceptado el hecho de que los deficientes mentales son capaces de aprender solamente trabajos simples y rutinarios, representando sólo una pequeñísima parte de nuestro sobrante económico, y de que cuando vienen malos tiempos, ellos deben ser los primeros en ser apartados (Halpern, 1973). Lo que está ocurriendo es que se identifican como sinónimos la deficiencia mental y la deficiencia en el trabajo (Brolin, 1976). Sin embargo, el resultado más llamativo y reiterado de los programas de rehabilitación vocacional realizados con los deficientes ha sido la elevada frecuencia de éxito en el trabajo, superando las expectativas preconcebidas (Cobb, 1972). Y esto ha ocurrido a todos los niveles: hombres y mujeres con niveles ligeros de deficiencia han conseguido con sorprendente frecuencia trabajos semi-cualificados e incluso cualificados y se han casado, educado hijos y mantenido una vida semi-

independiente en la comunidad. Incluso los retrasados mentales severos, bajo condiciones de aprendizaje y apoyo conductual cuidadosamente estructuradas, han mostrado grados de autosuficiencia productiva y adaptación social más allá de la expectativa tradicional (Lynch, Kiernan y Stark, 1982; Rusch y Schutz, 1981).

El éxito o fracaso en la adaptación social adulta del deficiente mental depende de tres conjuntos de variables: las propiedades de la persona, las intervenciones ambientales y las acomodaciones sociales (Cobb, 1972). Es decir, depende de las características individuales según hayan sido modificadas por cualquier entrenamiento o tratamiento que el sujeto haya tenido, funcionando en contextos sociales que le aceptan, rechazan o se acomodan a él. Las conclusiones obtenidas de distintas investigaciones (Brolin, 1976; Olshansky, 1969; Katz, 1968; Wolfensberger, 1967; y otros) indican que la limitación en el trabajo de los deficientes no se debe a su déficit intelectual, sino a la "*carencia de oportunidades apropiadas*". Existen cientos de trabajos potenciales apropiados para los deficientes mentales. Para acceder a ellos, únicamente se necesita desarrollar mejores programas de entrenamiento y utilizar técnicas educativas apropiadas (Brolin, 1976). En España, una labor prioritaria consiste en la reducción o eliminación de los programas exclusivamente académicos, especialmente a partir de la adolescencia del deficiente mental. Los programas "Watered-Down" (aquellos que exclusivamente reflejan el curriculum académico de la educación "normal") no preparan para el trabajo, ni para la vida adulta, ni para la integración social, siendo injustificada su actual generalización.

## **4.2. ESTUDIOS PREDICTIVOS DE LA ADAPTACION SOCIAL Y VOCACIONAL DEL DEFICIENTE MENTAL EN LA VIDA ADULTA**

El desarrollo del presente apartado se basa en la amplia y excelente revisión de Cobb (1972) sobre las investigaciones en "Eva-

luación Predictiva de la Adaptación Social y Vocacional de los Deficientes Mentales Adultos". El trabajo de H. V. Cobb constituye el intento más serio por sintetizar los actuales conocimientos acerca de la evaluación predictiva de la adaptación adulta de los deficientes mentales. En su informe, Cobb revisa los estudios longitudinales de mayor rigor científico realizados (Baller, Charles y Miller, 1966; Deno, 1965; Kennedy, 1966; Saenger, 1957), replantea las conclusiones de Windle (1962), que revisó los estudios realizados sobre variables individuales en la adaptación adulta hasta la década de los 60, analiza distintos estudios de múltiples variables (Dayan, 1968; Pinkard, 1963; Taylor, 1964; y otros) y revisa extensivamente estudios sistemáticos de evaluación predictiva a un nivel multivariado (Bower y Switzer, 1962; Stephens, 1964; Shulman, 1967). La extensión y profundidad de la revisión de Cobb es de tal rigor científico que merece la pena extraer aquí sus principales conclusiones.

La conclusión más sorprendente y generalizada en los estudios revisados consiste en la elevada proporción de éxito adaptativo conseguido por los deficientes mentales, especialmente aquellos con un nivel de deficiencia ligero. El éxito de los deficientes en desarrollar una vida adulta satisfactoria supera con frecuencia las expectativas de los profesionales que trabajaron con ellos. No obstante, los estudios longitudinales realizados indican la dificultad de valorar la adaptación adulta. Se considera ésta como *multi-dimensional*, existiendo infinitas variaciones en los patrones de adaptación que hacen imposible reducir los componentes de ella, tal como muestran los estudios de análisis factorial de Stephens (1964).

Parece claro también que no se puede asumir que son factores específicos en las personas los que pueden predecir resultados futuros de adaptación. Más bien son los entrenamientos y programas desarrollados interactuando con las características personales de los sujetos, que a su vez interactuarán con las variaciones en distintos ambientes e intervenciones posteriores. De ello se deduce la necesidad de diseñar y desarrollar programas adecuados de entrenamiento que preparen al deficiente mental para su vida futura.

Los estudios realizados sobre los efectos de la educación especial en la adaptación adulta del deficiente son inconclusivos. "La proporción de éxito argüida como efecto de la educación especial

es, en la mayoría de los estudios, muy poco diferente de la proporción de deficientes mentales ligeros que lo obtienen sin intervenir tratamiento alguno” (Cobb, 1972, p. 140).

Únicamente el estudio de Deno (1965) muestra claramente aspectos diferenciados en la intervención escolar especial, pero curiosamente el entrenamiento no fue académico sino socio-vocacional.

El estudio de las variables o tipos de medida más útiles para predecir la adaptación social y ocupacional del deficiente aclara el tipo de programas de entrenamiento que conviene desarrollar para incrementar sus posibilidades de adaptación. Las medidas de inteligencia general están ampliamente relacionadas con la adaptación adulta, pero no pueden ser usadas con precisión como instrumentos predictivos únicos. Los dos tipos de medidas que según las investigaciones son más útiles para predecir la posibilidad de conseguir un trabajo (aptitud para ser empleado) son la *destreza manual* y la *madurez social*.

De la amplia revisión de estudios realizada por Cobb podemos concluir que la adaptación adulta del deficiente mental lleva un tiempo considerable, especialmente cuando el déficit está relacionado con privación social y cultural. Se hace preciso establecer sucesivos programas de entrenamiento que se inician en la escolaridad y continúan, cuando menos, durante los primeros años laborales de los sujetos. El tipo de programas necesario debe desarrollar prioritariamente conductas de relación interpersonal y madurez social, así como destrezas y habilidades motoras variadas, especialmente manuales.

### **4.3. PROGRAMAS PREVOCACIONALES Y VOCACIONALES**

La mayor crítica que se puede dirigir a la Educación Especial cuando se dirige a alumnos adolescentes es su especial enfatización del desarrollo de habilidades académicas (programas “Watered-Down”), en lugar de subrayar áreas más pragmáticas necesitadas por los deficientes para comportarse satisfactoriamente en la comunidad. Las consecuencias de la implementación de estos programas son muy negativas. Muchos deficientes pierden su tiempo año tras

año aprendiendo cálculo o leyendo sílabas, no sirviéndoles para nada estas habilidades cuando tienen que dejar la escuela. Además, el ejercicio de estas habilidades académicas ocupa la mayor parte del tiempo de los retrasados, evitando que aprendan habilidades laborales y de adaptación a la comunidad.

Aunque en España esta situación descrita persiste, en otros países occidentales (USA, Países Escandinavos, Holanda) la década de los 60 sirvió para iniciar un incremento significativo de contenidos vocacionales en los programas de educación especial. Como respuesta a los programas "Watered-Down" se desarrollaron los *programas Work-Study*, en los cuales los alumnos dividen su tiempo entre el aula y centros de trabajo existentes en la comunidad y en la escuela. Estos programas, cuyos resultados han sido positivos en muchas ocasiones, se han descrito extensamente por Bitter y Bolanovich (1970), Deno (1960) y Halpern (1972). Brolin (1976) describe las características de estos programas como la combinación de experiencias de trabajo dentro y fuera de la escuela. Las experiencias dentro de la escuela pueden realizarse en el aula o en el resto del colegio. Inicialmente, se asignan trabajos rutinarios dentro del aula previamente a colocar al sujeto en un puesto en el colegio (ayudante de biblioteca, camarero, pinche, jardinero, etc.). Estas experiencias dentro de la escuela ayudan a determinar el tipo de trabajo que el sujeto necesita fuera de la escuela. Dependiendo del nivel y potencial de funcionamiento del alumno, se le ubica posteriormente en la industria, talleres protegidos u ocupacionales, locales comerciales, etc.

La mayoría de los autores (Brolin, 1976; Flynn, 1982; Free-land, 1970; Halpern, 1978; Mithaug, 1981) coincide en afirmar que los programas *Work-Study*, al nivel de secundarios, son un medio efectivo para mejorar las posibilidades de éxito vocacional de los jóvenes retrasados. Ello es debido a la potenciación y desarrollo de habilidades amplias y relevantes a nivel vocacional. No cabe duda de la evidente mejora de estos programas frente a los *Watered-Down*. Sin embargo, los *Work-Study* también han presentado desventajas. La carencia de coordinación entre los profesionales responsables del área de estudio y los de trabajo, así como la falta de conexión entre los contenidos del programa teórico y los del práctico, han sido los inconvenientes principales. En resumen, la dificultad principal del desarrollo de los programas *Work-Study*

es la carencia de un curriculum unificado o de una secuencia de actividades que, siguiendo el programa, lleve a un objetivo o meta vocacional (Mithaug, 1981). Kolstoe (1970) y Smith (1968) subrayan esta conclusión al indicar que la precisión de objetivos y especificación de la metodología son las claves para estructurar adecuadamente los programas que combinan el estudio y el trabajo.

Tras los programas *Watered-Down* y *Work-Study*, en las décadas de los 70 y de los 80 han surgido varios modelos de programas prevocacionales y vocacionales. Resalta, en primer lugar, el movimiento "Career Education", que ha influido en todo el sistema educativo, reorientándolo hacia entrenamientos pragmáticos para la vida. Asimismo, las últimas formulaciones de programas realizados por Brolin (1976), Mithaug (1981) y Schallock (1982) representan el enfoque futuro del entrenamiento vocacional.

### 4.3.1. Career Education

El movimiento profesional "Career Education" ha sido incorrectamente traducido al castellano como "Educación profesional" o "Educación para el trabajo". En realidad, no existe una definición o conceptualización aceptada universalmente por todos los autores acerca del significado de "Career Education". Sin embargo, es posiblemente el más significativo de los últimos avances que puede determinar una mejora de los servicios de atención vocacional a los alumnos retrasados (Brolin, 1976). Career Education consiste en todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesitadas por el alumno para adaptarse adecuadamente a las expectativas de los roles que engloban su ciclo vital (Mithaug, 1981). Hoyt, Evans, Mackin y Magnum (1972) son quienes han descrito más extensa y precisamente el concepto de Career Education:

"Todos los tipos de experiencias educativas, curriculum, instrucción y asesoramiento deben englobar preparación para la independencia económica, satisfacción personal y apreciación por la dignidad del trabajo. Busca dar significado a toda la educación por medio de relacionar su contenido con

el mundo del trabajo. Siguiendo Career Education, cada estudiante ha de salir del sistema escolar con una habilidad rentable (referida al mundo del trabajo). (...) Career Education no rechaza los logros intelectuales ni denigra las habilidades manuales. No es ni educación académica ni educación vocacional, pero abarca ambas. (...) No debe entrar en conflicto con otros objetivos educativos importantes. Career Education ha de ser una parte del curriculum escolar desde el momento en que el estudiante entra en la escuela. Se relaciona con la lectura, escritura y aritmética en las diversas formas en que los adultos viven y ganan una vida. (...) Para conseguir una educación verdaderamente orientada hacia la carrera (career) se requerirán grandes cambios en la manera en que concebimos la educación. Se requerirán nuevas estructuras e innovaciones, una nueva relación entre lo que ahora es académico, general y vocacional en educación y una mayor interacción entre el hogar, la escuela y la comunidad” (Hoyt et al., 1972, pp. 2-4).

Career Education es un movimiento profesional que no afecta únicamente al mundo de los deficientes, sino al sistema educativo en su totalidad. Es un enfoque cuya meta y dirección con los retrasados es la Normalización por medio de una perspectiva humanística y sistemática. Pretende ayudar a cada sujeto a aprender más acerca de sí mismo, de sus potenciales y de sus metas, de manera que su vida pueda orientarse de acuerdo con sus propios intereses, valores, potenciales y necesidades (Brolin y Kokaska, 1979).

El programa prevocacional y vocacional de Career Education (Brolin y Kokaska, 1979; Brolin, 1976) desarrolla un modelo curricular que subraya las habilidades relevantes para conducirse independientemente en la comunidad. Se recomienda un curriculum basado en la adquisición de competencias y que se caracteriza por:

- 1) enfatizar habilidades académicas básicas y la adquisición de habilidades de la vida diaria, personales-sociales y ocupacionales;
- 2) englobar una asociación estrecha entre los profesionales de la educación, familia y representantes de la comunidad y
- 3) incorporar en el diseño los elementos de conocimiento-conciencia, exploración, preparación y ubicación y seguimiento laboral.

Se puede resumir diciendo que Career Education es un modelo de curriculum organizando las competencias a adquirir por los deficientes en: habilidades de la vida diaria, habilidades personales-sociales y preparación y guía ocupacional. Brolin y Kokaska (1979) proponen un curriculum que contiene 22 competencias y 102 subcompetencias, desarrollando las tres áreas curriculares descritas, pretendiendo que sean adquiridas a través de todas las disciplinas escolares y los distintos niveles educativos.

Frente a la fragmentación del curriculum tradicional e incluso de los programas Work-Study, el modelo Career Education ofrece una base conceptual y perspectiva teórica satisfactorias. El énfasis en habilidades relevantes para la integración en la comunidad y la implicación de distintos sectores sociales en la preparación de los retrasados constituyen las mayores aportaciones de este enfoque. Sin embargo, también existen desventajas. Una de ellas es la dificultad de desarrollar el modelo en su actual formulación (Mithaug, 1981). No existe una secuenciación y ordenación adecuada de los objetivos del curriculum y tampoco conocemos cómo interactúan la edad del alumno y el nivel de retardo con los requisitos curriculares en la selección de objetivos educativos. Por otro lado, la validez de la lista original de competencias propuestas no está suficientemente justificada. Brolin y Kokaska (1979) citan algunas investigaciones corroborando la validez de las competencias propuestas, pero, en realidad, no conocemos el método utilizado para sugerir cada competencia. Además, el modelo se queda en la determinación de las áreas y objetivos de trabajo, sin especificar u orientar la metodología de desarrollo y no entrando en las técnicas más adecuadas para el entrenamiento de las competencias propuestas.

#### **4.3.2. Modelo de Entrenamiento Vocacional de Brolin**

Brolin, siguiendo los planteamientos del movimiento Career Education, postula una nueva conceptualización de la preparación prevocacional y vocacional de los deficientes mentales. Brolin re-

chaza la práctica de desarrollar los servicios de orientación vocacional una vez que el deficiente ha terminado su período escolar. “Los servicios vocacionales han de llegar a ser una parte integral y concurrente de la programación educativa prontamente, tras la entrada en la escuela del niño” (Brolin, 1976, IV).

El modelo de entrenamiento vocacional de Brolin está diseñado para los sujetos al terminar la escolaridad, pero su propuesta afecta al desarrollo de los programas escolares en la edad adolescente, en la medida en que éstos deben cubrir la transición del mundo escolar a la vida adulta. Brolin (1976) propone los siguientes pasos para realizar un entrenamiento adecuado de los retrasados:

- 1) Identificación de las necesidades de los sujetos.
- 2) Establecimiento de metas específicas (objetivos).
- 3) Determinación de un plan de evaluación de las metas establecidas y las necesidades detectadas.
- 4) Evaluación vocacional.
- 5) Determinación del potencial vocacional y necesidades de entrenamiento del sujeto.
- 6) Entrenamiento vocacional.
- 7) Nueva evaluación del potencial vocacional, necesidades de entrenamiento, necesidades de colocación.
- 8) Colocación laboral.
- 9) Evaluación y seguimiento de los resultados del entrenamiento/colocación.
- 10) Evaluación del programa.

Tradicionalmente, los programas de educación especial han evaluado los déficits y excesos de los alumnos a fin de establecer los objetivos de trabajo a desarrollar. Sin embargo, si se quieren desarrollar entrenamientos vocacionales efectivos, hemos de modificar este enfoque. Los objetivos de los programas han de relacionarse con la vida futura del deficiente y no responder a conductas irrelevantes para esa integración futura en la comunidad.

Rusch y Mithaug (1980) y Mithaug (1981), a la luz de las aportaciones de Brolin, plantean que los programas escolares deben establecer una relación funcional entre las necesidades del estudiante, los requisitos de entrada al trabajo y las actividades de

entrenamiento. Los estudiantes deben aprender las conductas y habilidades requeridas para cualquier número de trabajos posibles o de oportunidades de entrenamiento avanzado existentes en la comunidad. Por ello, se ha de modificar el curriculum tradicional basado en habilidades académicas o los programas que plantean experiencias en el mundo laboral de manera fragmentaria.

### **4.3.3. Modelo Conductual de Entrenamiento Prevocacional de Mithaug**

Los esfuerzos científicos por desarrollar programas educativos vocacionales se están desarrollando en la actualidad. Junto a las aportaciones descritas del movimiento Career Education y de Bro-lin; Mithaug, Hagmeier y Haring (1977), y más tarde Mithaug (1981), han formulado las bases teóricas para implementar sistemáticamente los programas prevocacionales y vocacionales para alumnos deficientes. Mithaug y col. (1977) distinguieron entrenamiento vocacional de educación especial al unir el entrenamiento a la meta final: la colocación laboral. Mientras que los programas prevocacionales deben preparar a los alumnos en las habilidades y conductas laborales necesarias para entrar y adaptarse a los programas vocacionales, éstos deben dirigirse a la colocación laboral como meta prioritaria.

El modelo de entrenamiento prevocacional propuesto por Mithaug (1981) engloba diez pasos:

- 1) Estudio de las potenciales colocaciones laborales en la comunidad.
- 2) Selección de las colocaciones laborales posibles para cada sujeto.
- 3) Evaluación de los requisitos de acceso a cada trabajo.
- 4) Evaluación de las competencias del alumno.
- 5) Especificación de los objetivos educativos.
- 6) Selección de los materiales (tareas, instrumentos y otros objetos) de entrenamiento.
- 7) Identificación de procedimientos educativos adecuados.
- 8) Identificación de tácticas de modificación de conducta para el entrenamiento de la conducta laboral.

- 9) Ensayo del sujeto en un trabajo.
- 10) Evaluación del progreso del alumno y de la eficacia del programa.

Este modelo de entrenamiento presentado por Mithaug, aplicable a cualquier nivel de deficiencia, subraya los procesos y procedimientos necesarios para relacionar el entrenamiento con las oportunidades laborales en la comunidad y con las competencias y déficits del sujeto. De este modo, se precisan los objetivos diáfana-mente, no permitiendo centrarse en el alumno y sus necesidades de una manera abstracta, general o ideal.

El tipo de habilidades a entrenar es diferente según el programa que se aplica. En los programas vocacionales se entrena un conjunto específico de habilidades para conseguir éxito en el trabajo: si el trabajo requiere usar destornilladores o manipular circuitos eléctricos, el alumno es entrenado en el uso adecuado de esos instrumentos o en el manejo de los circuitos. En contraste, en los programas prevocacionales se entrena a los alumnos en las conductas laborales requeridas en muchos programas vocacionales o en las situaciones de colocación laboral existentes. Por tanto, “en lugar de entrenar las habilidades exactas necesarias para realizar un particular trabajo, en los programas prevocacionales se desarrollan las *habilidades generativas* y conductas laborales y situaciones de entrenamiento” (Mithaug, 1981, p. 42).

Mithaug propuso el modelo descrito con intención de solucionar las dificultades existentes en la actualidad para desarrollar un programa de educación secundaria eficaz con los deficientes mentales. Para ello diseñó el modelo pretendiendo: 1) reorientar la investigación sobre empleo de los deficientes hacia las habilidades de supervivencia, es decir, centrarse en el trabajo y no en el trabajador y centrarse en las habilidades necesarias para realizar una particular tarea en un trabajo dado; 2) corresponder el entrenamiento con la posibilidad de empleo en la comunidad; 3) aplicar la tecnología conductual al entrenamiento prevocacional y 4) relacionar el entrenamiento prevocacional con la orientación conceptual del movimiento “Career Education”.

El modelo conductual de Mithaug constituye una aportación valiosa para el desarrollo y coordinación de los programas prevocacionales y vocacionales. Concreta al máximo los objetivos de los

programas y especifica la metodología educativa y técnicas conductuales de aplicación. Sin embargo, para comprobar su eficacia, el modelo debe ser puesto en práctica y evaluado concienzudamente. En España, la insuficiencia de servicios de atención al deficiente, la carencia de especialización y cualificación de muchos profesionales y la rigidez social que dificulta los cambios en los modos de actuar impiden la posible aplicación del modelo propuesto. No existen especialistas en evaluación e intervención vocacional, los alumnos se colocan en empresas familiares o talleres protegidos casi exclusivamente, no contamos con adaptaciones ni traducciones de instrumentos de evaluación y entrenamiento vocacional de los deficientes, los currícula educativos sistemáticos brillan por su ausencia, no existe todavía suficiente sensibilización social en torno al deficiente, etc.

#### **4.3.4. Modelo ecológico de entrenamiento prevocacional y vocacional de Schalock**

Aunque poco desarrollado teóricamente y apenas aplicado como modelo, Schalock (1982) propone un modelo de entrenamiento vocacional interesante que plantea una apertura del tradicionalmente cerrado sistema educativo. Frente a la concepción de la deficiencia mental centrada en las características y defectos de los sujetos (enfoque clínico) y frente a centrarse en los status y roles dados al deficiente por cada sistema (enfoque de los sistemas sociales), Schalock plantea considerar las características y demandas del ambiente de cada sujeto y las habilidades funcionales particulares necesarias para adaptarse a ese ambiente.

Similarmente al planteamiento de Mithaug, Schalock propone una estrategia centrada en el desarrollo de las habilidades conductuales asociadas con los ambientes de trabajo y vida que esperan al deficiente en diversos periodos. Este enfoque lo dirige especialmente para los sujetos con niveles de deficiencia más extremos. Las áreas curriculares a cubrir son reducidas a dos: 1) incrementar la productividad del individuo (trabajo) y 2) incrementar su independencia (vida). En estas dos áreas Schalock engloba los distintos entrenamientos que otros modelos (Career Education) han propuesto.

El aspecto más novedoso del modelo de Schalock es la propuesta de integración de los servicios públicos escolares y los programas de desarrollo comunitario para sujetos con retardo mental. La escuela debe iniciar la evaluación y entrenamiento vocacional que posteriormente debe continuar y finalizar por los programas de desarrollo comunitario. De esta manera, un alumno al finalizar su escolaridad ha de contar con un bagaje de habilidades que le permita entrar a programas vocacionales, los cuales entrenarán al sujeto para desempeñar determinados puestos de trabajo existentes (y accesibles para él) en la comunidad.

#### **4.4. APORTACIONES DEL ENFOQUE CONDUCTUAL A LOS ENTRENAMIENTOS VOCACIONALES**

Además de los modelos de entrenamiento de Mithaug (1981) y Schalock (1982) previamente comentados, el enfoque conductual ha influido positivamente en el desarrollo de entrenamientos vocacionales desde la década de los 70. Esta influencia es patente en los programas dirigidos a los deficientes mentales de nivel severo y profundo. Estos sujetos han recibido tradicionalmente escasa atención, hasta que distintas investigaciones con un enfoque conductual iniciaron la tarea de entrenar también a estos sujetos.

El aprendizaje y mejora de conductas vocacionales por los deficientes mentales se ha considerado reiteradamente como una variable crítica para conseguir su integración en la comunidad (Rusch y Mithaug, 1980; Schutz, Vogelsberg y Rusch, 1980). Distintas habilidades profesionales han sido entrenadas con éxito para lograr la ubicación laboral de los deficientes mentales: portero o conserje de una casa (Cuvo, Leaf y Borakove, 1980), ayudante de cocina (Johnson y Cuvo, 1981), camarero (Rusch y Mithaug, 1980), tareas complejas, como el montaje de válvulas y circuitos eléctricos (Wacker y Berg, 1983), y muchos otros roles profesionales o habilidades específicas (Bauman e Iwata, 1977; Hall, Sheldom-Wildgen y Sherman, 1980; Rusch y Mithaug, 1980; Verdugo y Lorenzo, 1985).

Los estudios conductuales se han centrado particularmente en incrementar la producción, además de aquellos que desarrollan

habilidades laborales. Se ha demostrado repetidas veces que el deficiente mental adulto puede adquirir habilidades orientadas a la producción, como rellenar sobres, hacer cajas, pegar etiquetas, levantar un émbolo y otras (Rusck y Schutz, 1981).

Otros estudios se han dirigido a incrementar la atención a las tareas, eliminar las distracciones y aumentar la coordinación motora. Por otro lado, la importancia del Análisis de Tareas, de dedicar suficiente cantidad de tiempo inicial de entrenamiento y del rol de los incentivos para lograr mayor producción y calidad en el trabajo ha sido también demostrada en los últimos años (Gold, 1973, 1976).

Uno de los objetivos actuales de los estudios realizados ha consistido en desarrollar métodos de entrenamiento que reduzcan el costo económico y social de los programas vocacionales con deficientes severos y profundos (O'Neill y Bellamy, 1978). La adquisición de habilidades vocacionales por esos sujetos será económicamente práctica en la medida en que esas habilidades se adquieran y se practiquen con un mínimo grado de supervisión (Horner, Cahren, Schwarz, O'Neill y Hanter, 1979). Para lograr este fin, algunos investigadores han utilizado compañeros no deficientes como entrenadores (Barry y Overman, 1977; Peterson, Peterson y Scriven, 1977) y otros han utilizado como modelos compañeros deficientes de edades cronológicas superiores (Wacker y Berg, 1984a; Wagner y Sternlicht, 1975; Whalen y Henker, 1971). De esta manera, se ha conseguido reducir la necesidad de supervisión profesional en el trabajo a desarrollar y reducir también el costo de los programas de entrenamiento.

Las últimas investigaciones han comenzado a incluir otro tipo de conductas relacionadas con el trabajo: montar en autobús para ir y volver del trabajo, caminar y cruzar calles adecuadamente, comprar ropas apropiadas, etc. No obstante, la inclusión de nuevas habilidades para preparar al sujeto en su futura integración laboral se centra en mejorar las interacciones sociales entre los trabajadores y en desarrollar aspectos críticos del lenguaje, como es el seguimiento apropiado de instrucciones.

La línea de estudio actual, que en los programas prevocacionales incluye habilidades sociales que afectan a la conducta de los compañeros de trabajo, se dirige a los comportamientos de apariencia externa, higiene general, tiempo libre y conversación. La supe-

ración de los déficits en estas áreas facilitará la integración laboral con sujetos normales, pues son precisamente esas conductas las que mayor rechazo originan en los sujetos sin déficits.

Mithaug y Hagmeier (1978) evaluaron los datos obtenidos en una consulta realizada a los directores de 56 centros de empleo protegido para deficientes mentales en USA. El análisis de los datos les hizo concluir que las categorías de conducta que son más necesarias *para poder acceder a un empleo protegido* son: *conducta de trabajador, habilidades sociales y de comunicación y habilidades de autoayuda y apariencia externa*. Las conductas más valoradas por los centros con un acuerdo superior al 90% fueron: ser capaz de comunicar necesidades básicas, moverse con seguridad en el trabajo, trabajar de manera continua, mantener apariencia externa apropiada, aprender nuevas tareas, no ausentarse del trabajo, responder a las instrucciones y medidas de seguridad, etc. Resalta en este estudio que las habilidades relacionadas con aprendizajes académicos (leer, escribir, aritmética) fueron situadas en los últimos lugares de la lista.

La nueva dirección que se empieza a vislumbrar para los programas prevocacionales y vocacionales, enfatizando las habilidades sociales y de autoayuda además de las habilidades de trabajo, implica la necesidad de modificar los actuales currícula o programas escolares que únicamente trabajan aprendizajes pedagógicos repetitivos y “actividades manuales” asistemáticas.

## 4.5. CONCLUSIONES

El entrenamiento vocacional de los deficientes mentales se ha caracterizado por la dispersión y fragmentación de los estudios realizados. La compilación de trabajos aquí presentada pretende servir para analizar el estado actual de las investigaciones profesionales y sugerir un camino estructurado que oriente la educación y los programas de trabajo prevocacionales y vocacionales. Las implicaciones generales más relevantes derivadas del presente estudio son:

- 1) Los deficientes mentales no tienen por qué ser también deficientes en el trabajo y en la vida. Es la “carencia de oportunidades

apropiadas" (clase y calidad de ellas) la que limita la "normalización" de su vida adulta (Brolin, 1976; Lynch, Kiernan y Stark, 1982; Olshansky, 1969; Katz, 1968; Rusch y Schutz, 1981; Wolfensberger, 1967).

2) Se necesita desarrollar programas específicos con un elevado nivel de estructuración, intensidad y seguimiento para lograr una preparación vocacional adecuada y una posterior integración sociocomunitaria satisfactoria. Estos programas deben encontrarse enmarcados en sistemas de atención multiopcionales bien coordinados a lo largo del proceso educativo de los deficientes (Flynn, 1982; Moss, 1979; Azrin y Philip, 1979; Halpern, 1978).

3) Los programas vocacionales deben ampliar el contenido curricular habitual, dando entrada a nuevas conductas que no son exclusivamente laborales. Especialmente relevantes son las conductas de autoayuda o independencia personal y las de madurez social y relación interpersonal (Brolin, 1976; Cobb, 1972; Mithaug, 1981; Mithaug y Hagmeier, 1978; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981; Schalock, 1982).

4) El tradicional retraso en incorporar los recientes desarrollos científicos en nuestro país agrava aún más la precaria situación de la educación vocacional de los deficientes. En España, establecer programas operativos sistematizados que abarquen conductas funcionales para la vida es una necesidad perentoria.

5) La educación vocacional convencional tiene en la actualidad una tenue base empírica en algunos casos, pero generalmente resulta inválida (Flynn, 1982). Respecto al contenido de los programas y procesos de entrenamiento, el rol de la educación vocacional con adolescentes necesita una nueva orientación. Se necesita diseñar curricula que enfatizen habilidades genéricas relevantes para una amplia clase de trabajos, incluyendo habilidades vocacionales sociales y habilidades vocacionales de supervivencia, junto a las específicas habilidades profesionales (Moss, 1979; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981).

6) Las investigaciones derivadas del enfoque conductual son las que han demostrado más veces y con mayor autoridad que proporcionando a los sujetos experiencias de aprendizaje apropiadas, éstos pueden ser vocacionalmente competentes (Bellamy, 1976; Gold, 1976; Karan, Wehman, Renzaglia y Schutz, 1976; Matson y McCartney, 1981; Rusch y Schutz, 1981). La aplicación

sistemática de los principios de aprendizaje y las intervenciones conductuales en el entrenamiento vocacional de los deficientes mentales parecen el camino metodológico más adecuado para desarrollar los currícula prevocacionales y vocacionales.

7) No hay que olvidar la necesidad de validar los currícula desarrollados. En la actualidad existen muy pocas evaluaciones experimentales (Azrin y Philip, 1979; Datta, 1980; Masters y Maynard, 1980) de la gran cantidad de currícula existentes.

8) De la revisión de la literatura científica sobre entrenamiento prevocacional y vocacional con deficientes mentales surge una conclusión global clara: se necesita elaborar programas alternativos a los convencionales, con nuevos contenidos y metodología más actual e intensiva, integrados en el proceso educativo y con validez experimental y social demostrada.

*Asesinado por el cielo,  
entre las formas que van hacia la serpiente  
y las formas que buscan el cristal,  
dejaré caer mis cabellos.*

*Con el árbol de muñones que no cantan  
y el niño con el blanco rostro de huevo.*

*Con los animalitos de cabeza rota  
y el agua a la tienda de los pies secos.*

*Con todo lo que tiene cansancio sordomudo  
y mariposa ahogada en el tintero.*

*Tropezando con mi rostro distinto de cada día.  
¡Asesinado por el cielo!*

(Federico García Lorca, Poemas de la Soledad  
en Columbia University)



**PARTE II**

**DESARROLLO EXPERIMENTAL  
DE UN PROGRAMA  
ALTERNATIVO PARA EL  
ENTRENAMIENTO DE  
DEFICIENTES PSIQUICOS  
ADOLESCENTES**

Los resultados de investigaciones recientes indican que los niños mentalmente retrasados pueden obtener beneficio de la educación, pero necesitan una instrucción sistemática y estructurada para poder adquirir aptitudes que en los otros niños se desarrollan sin ningún tipo de instrucción especial.

(OMS, 1985, p. 35)

Todo proceso de readaptación de una persona deficiente debería tener en cuenta medidas que favorezcan su autonomía personal y/o aseguren su independencia económica y su integración social más completa.

(CONSEIL DE L'EUROPE, 1984)

## CAPITULO 5

# JUSTIFICACION Y ELABORACION DEL PROGRAMA

### 5.1. INTRODUCCION

La normalización e integración social de los deficientes mentales adultos depende en gran manera del logro de una integración laboral adecuada y de la consecución de unos niveles mínimos de independencia individual y adaptación a la comunidad. Los programas educativos dirigidos a los deficientes mentales adolescentes deben preparar para esa futura integración en la sociedad. Por ello, en el trabajo educativo cotidiano se han de incluir contenidos distintos a los exclusivamente académicos. De la revisión de la literatura científica realizada en la Parte I concluíamos la necesidad de elaborar curricula alternativos que planificaran paso a paso la intervención. Estos programas, decíamos, se deberán caracterizar por un elevado nivel de estructuración, abarcando objetivos diferentes a los académicos e incorporando las metodologías más actuales y eficaces. Además, se expresaba la necesidad de validar experimentalmente la eficacia de estos programas.

La meta educativa para los deficientes mentales ligeros y medios en España ha consistido, generalmente, en pretender que se desarrollen y aprendan siguiendo el curriculum educativo del niño normal. Si bien esto es apropiado en algunos deficientes y en determinadas edades de desarrollo, en otros momentos ha dado lugar a la repetición rutinaria de tareas y contenidos año tras año. La mayor parte de los deficientes mentales no evoluciona más

allá de los aprendizajes de un 2º o 3º nivel de E.G.B. Sin embargo, desde los seis años, cuando se inicia su escolaridad, hasta los 18 ó 20 años que permanecen en los ambientes educativos, únicamente se les hace realizar repetitivas actividades académicas de lectura, escritura y cálculo (similares a las de alumnos del primer ciclo), acompañadas de una preparación difusa en actividades manuales pretendidamente pre-profesionales.

Además del déficit académico, los deficientes mentales se caracterizan por manifestar deficiencias en habilidades de independencia personal que posibilitan la autonomía necesaria para obtener una mínima autosuficiencia. También adolecen de un déficit en habilidades de adaptación social, explícitamente reconocido en la propia definición de deficiencia mental (Grossman, 1983), que implica el logro de una relación interpersonal adecuada y el conocimiento y utilización de servicios comunitarios. Además, su preparación profesional es muy escasa, debiendo aprender las conductas y hábitos pertinentes que faciliten su acceso a centros de trabajo. La aplicación de contenidos de curriculum a estas áreas es lo que posibilitará un desarrollo adecuado del principio de normalización y del proceso de desinstitucionalización. Los entrenamientos en habilidades genéricas relevantes a diferentes clases de trabajo (Flynn, 1982; Whitman, Scibak y Reid, 1984), en habilidades sociales interpersonales (Jackson, King y Heller, 1981; Rusch y Mithaug, 1980; Snell, 1978) y en habilidades de autoayuda (Smith y Smith, 1978; Ross, 1971) parecen las áreas más relevantes que permiten a los adolescentes la adquisición de las conductas precisas para llevar una vida "normal".

El *objetivo de nuestro trabajo* consistió en:

1. *Construir y elaborar un programa prevocacional que engloba: un programa de habilidades de orientación al trabajo (OT), un programa de habilidades de la vida diaria (VD) y un programa de habilidades sociales (HS).*
2. *Aplicar el citado programa en aulas de educación especial a 30 deficientes mentales de distintos niveles.*
3. *Evaluar experimentalmente la utilidad de estos programas, frente a los programas tradicionales aplicados en las aulas de educación especial.*

Se definieron tres programas alternativos al curriculum convencional: I) Habilidades de orientación al trabajo: Area preprofesional o prevocacional específica, II) Habilidades de la vida diaria: Area de independencia personal y III) Habilidades sociales: Area de adaptación e integración en la sociedad. El fin o meta general de los tres consiste en la adquisición de las conductas necesitadas por el adolescente para acceder a una integración plena en la vida adulta. Nos centramos en los adolescentes de niveles medio y ligero, pretendiendo favorecer la transición de la escuela a la vida adulta.

Derivados desde una ideología de normalización (Wolfensberger, 1972), el origen de los programas elaborados, que más adelante se describen en detalle, se inspiró en la filosofía y principios del pragmático movimiento profesional americano "Career Education" (Brolin, 1976; Brolin y Kokaska, 1979), en las aportaciones específicas de otros autores (Bender y Valletutti, 1980-1985; Fredericks et al., 1980; Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976; Lynck, Kiernan y Stark, 1982; Matson y McCartney, 1981; Mithaug, 1981; Snell, 1978; Rusch y Mithaug, 1980), así como en la revisión de otros programas y curricula (Aprendizaje Estructurado, Coin Skills, Prevocational Assessment and Curriculum Guide, Teaching Research, Vocational Assessment and Curriculum Guide, Walker-Social Skills, West Virginia, Programas para la Enseñanza del Deficiente Mental, Diseño Curricular del I.N.E.E.) y en las aportaciones personales del Equipo de Trabajo. La metodología de los programas se basó en las propuestas del "Análisis Conductual Aplicado" y la "Teoría del Aprendizaje Social". De todas estas fuentes de información, surgieron una estructura y nuevos programas originales que son los que se describirán posteriormente.

La elección del tipo de programas a desarrollar y de sus objetivos generales, específicos y operativos se hizo en base: 1) a la confluencia de conclusiones provenientes de diferentes investigaciones, 2) al análisis de distintos curricula y programas aplicados con deficientes mentales y 3) a los resultados obtenidos en encuestas que estudiaban las habilidades necesitadas por los deficientes mentales para entrar a trabajar y/o vivir en distintos centros.

En el Capítulo 4 de la Parte I, al analizar el curriculum relevante para la "educación vocacional", destacábamos la necesidad de incluir entrenamientos en habilidades de comunicación, de rela-

ción interpersonal y de independencia personal, junto a las habilidades más específicas que preparan para el trabajo.

No vamos a reiterar aquí esos estudios e investigaciones, pero sí recordar que sus propuestas apuntaban ya la ampliación de los objetivos y contenidos del curriculum de los deficientes adolescentes en el sentido de los programas elaborados por nosotros. A continuación vamos a revisar otras fuentes de información utilizadas para la elaboración de nuestros programas y a referir la relación existente entre otros currícula y el nuestro.

## **5.2. PROPUESTA DE CURRICULUM DE BROLIN Y KOKASKA**

Brolin y Kokaska (1979), tomando las directrices de la reforma educativa promovida en USA en los años 70 por el movimiento Career Education, proponen su integración en el curriculum de los deficientes mentales. Plantean tres áreas curriculares y veintidós competencias o habilidades amplias que fueron identificadas en investigaciones previas (Sali y Amir, 1971; Brolin y Thomas, 1972; Brolin, 1973; Brolin, Malever y Matyas, 1976; Kolstoe, 1961; Burger, Collins y Doherty, 1970; Beedy, 1971). Estas investigaciones fueron complementadas posteriormente por otros estudios, opiniones profesionales y el trabajo intensivo durante tres años del Proyecto PRICE (Programming Retarded in Career Education). Las veintidós habilidades o competencias fueron sujetas a rigurosas revisiones en distintas partes de USA y los resultados de tests de campo revelaron que estas competencias reflejan los mayores resultados que deben esperarse de los alumnos que están preparados satisfactoriamente para vivir y trabajar en la comunidad (Brolin, 1978; Brolin y Kokaska, 1979). Las tres áreas curriculares, 22 competencias y 102 subcompetencias planteadas por Brolin y Kokaska (1979) se describen en las páginas siguientes. Interesa destacar la relación de esta propuesta con partes de muchos currícula desarrollados posteriormente.

**AREAS CURRICULARES,  
COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS  
(BROLIN Y KOKASKA, 1979)**

**A. HABILIDADES PARA LA VIDA DIARIA**

1. Llevar la economía familiar:
  - 1) Conocer el dinero y hacer cambios correctamente.
  - 2) Hacer compras.
  - 3) Hacer uso de los servicios bancarios.
  - 4) Guardar los impresos bancarios básicos.
  - 5) Calcular y pagar los impuestos.
  
2. Escoger, llevar y mantener una casa:
  - 6) Seleccionar los artículos adecuados para la casa.
  - 7) Cuidar un hogar.
  - 8) Usar aparatos y herramientas básicas.
  - 9) Cuidar el exterior de la casa.
  
3. Cuidado de las necesidades personales:
  - 10) Vestirse adecuadamente.
  - 11) Mantener una higiene y aspecto externo adecuados.
  - 12) Tener conocimiento de las condiciones físicas, nutrición y control de peso.
  - 13) Conocer las enfermedades comunes, su prevención y tratamiento.
  
4. Cuidado de los niños. Vida familiar:
  - 14) Prepararse para el matrimonio.
  - 15) Prepararse para criar niños (cuidado físico).
  - 16) Prepararse para criar niños (cuidado psíquico).
  - 17) Prácticas de seguridad familiar en el hogar.

5. Comprar y preparar comida:
  - 18) Mostrar habilidades adecuadas para comer.
  - 19) Planificar comidas equilibradas.
  - 20) Comprar alimentos.
  - 21) Preparar comidas.
  - 22) Limpiar los lugares donde se preparan las comidas.
  - 23) Almacenar los alimentos.
6. Comprar y cuidar la ropa:
  - 24) Lavar la ropa.
  - 25) Planchar y guardar la ropa.
  - 26) Realizar arreglos sencillos en la ropa.
  - 27) Comprar ropa.
7. Comprometerse en tareas cívicas:
  - 28) Entender de forma general las leyes locales y del Gobierno.
  - 29) Comprender de manera general el Gobierno Autónomo.
  - 30) Conocer los derechos y deberes de los ciudadanos.
  - 31) Conocer qué es el censo y cómo hay que votar.
  - 32) Comprender cómo seleccionar los cargos públicos.
  - 33) Comprender los derechos civiles y responsabilidades cuando es interrogado por la Ley.
8. Utilización del ocio y tiempo libre:
  - 34) Participar activamente en actividades de grupo.
  - 35) Conocer las actividades y recursos disponibles en la comunidad.
  - 36) Comprender los valores de las actividades recreativas.
  - 37) Utilizar instituciones recreativas en la comunidad.
  - 38) Planear y elegir actividades juiciosamente.
  - 39) Planear las vacaciones.

9. Movilidad dentro de la comunidad:
  - 40) Demostrar conocimiento de las normas de tráfico y seguridad vial.
  - 41) Demostrar conocimiento y uso de varios medios de transporte.
  - 42) Conducir un coche.

## **B. HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES**

10. Alcanzar autoconsciencia:
  - 43) Conseguir un sentido del propio cuerpo.
  - 44) Identificar intereses y habilidades.
  - 45) Identificar emociones.
  - 46) Identificar necesidades.
  - 47) Comprender el yo físico.
11. Adquirir confianza en sí mismo:
  - 48) Expresar sentimientos de valor.
  - 49) Decir cómo otros le van a él/ella.
  - 50) Aceptar la alabanza.
  - 51) Aceptar la crítica.
  - 52) Desarrollar la confianza en sí mismo.
12. Conseguir una conducta:
  - 53) Conocer rasgos de carácter.
  - 54) Saber comportarse en lugares públicos.
  - 55) Desarrollar respeto por los derechos y propiedades de los otros.
  - 56) Reconocer autoridad y seguir instrucciones.
  - 57) Reconocer roles personales.
13. Mantener buenas relaciones interpersonales:
  - 58) Conocer cómo escuchar y responder.
  - 59) Conocer cómo buscarse amigos y mantenerlos.
  - 60) Mantener relaciones heterosexuales adecuadas.
  - 61) Conocer cómo entablar relaciones íntimas.

14. Lograr independencia:
  - 62) Conocer cómo influye el comportamiento propio sobre los demás.
  - 63) Comprender la auto-organización.
  - 64) Desarrollar conductas buscando una meta.
  - 65) Esforzarse hacia la auto-actualización.
15. Lograr habilidades de solución de problemas:
  - 66) Diferenciar conceptos bipolares.
  - 67) Comprender la necesidad de las metas.
  - 68) Considerar alternativas.
  - 69) Anticipar las consecuencias.
  - 70) Conocer dónde encontrar un buen consejo.
16. Comunicarse con otros de manera adecuada:
  - 71) Reconocer situaciones de emergencia.
  - 72) Leer al nivel necesario para metas futuras.
  - 73) Escribir al nivel necesario para metas futuras.
  - 74) Hablar de forma adecuada para ser entendido.
  - 75) Comprender los subtítulos de la comunicación.

### **C. PREPARACION Y GUIA OCUPACIONAL**

17. Conocer y explorar las posibilidades de trabajo:
  - 76) Identificar los valores personales que se adquieren con el trabajo.
  - 77) Identificar los valores sociales que se adquieren con el trabajo.
  - 78) Identificar los aspectos remunerativos del trabajo.
  - 79) Comprender la clasificación de los trabajos en diferentes sistemas ocupacionales.
  - 80) Identificar las oportunidades de trabajo disponibles en la localidad.
  - 81) Identificar las diferentes fuentes de información de trabajo.

18. Seleccionar y planificar. Elecciones ocupacionales:
  - 82) Identificar las necesidades principales del trabajo.
  - 83) Identificar los principales intereses del trabajo.
  - 84) Identificar las aptitudes para el trabajo.
  - 85) Identificar los requisitos de trabajos apropiados y disponibles.
  - 86) Hacer elecciones realistas de los trabajos.
  
19. Mostrar conductas y hábitos de trabajo apropiados:
  - 87) Seguir instrucciones.
  - 88) Trabajar con otros.
  - 89) Trabajar a un ritmo apropiado.
  - 90) Aceptar supervisión.
  - 91) Reconocer la importancia de la asistencia y la puntualidad.
  - 92) Satisfacer las demandas de un trabajo de calidad.
  - 93) Demostrar seguridad en el trabajo.
  
20. Mostrar suficientes habilidades físico-manuales:
  - 94) Mostrar equilibrio y coordinación satisfactoriamente.
  - 95) Mostrar una habilidad manual satisfactoria.
  - 96) Mostrar una resistencia física adecuada.
  - 97) Demostrar discriminación sensorial satisfactoria.
  
21. Obtener una habilidad ocupacional específica.
  
22. Buscar, asegurar y mantener el empleo:
  - 98) Buscar trabajo.
  - 99) Solicitar trabajo mediante impresos.
  - 100) Saber mantener una entrevista para un trabajo.
  - 101) Adaptarse a standards competitivos.
  - 102) Mantener preparación para el trabajo después de la escuela.

De esta propuesta de curriculum realizada por Brolin y Kokaska nosotros tomamos el planteamiento general de los tres programas que coinciden en parte con sus tres áreas curriculares. Aceptamos el cambio de roles que proponen para el profesorado, así como el centrarse en las habilidades a aprender y la filosofía y propuesta global de cada área. Sin embargo, la ambigüedad de diversas competencias y subcompetencias, la confusa delimitación entre el área de la vida diaria y el de habilidades personales y sociales, la excesiva amplitud del curriculum, que exige desarrollar programas para distintas edades hasta los adultos, y la falta de concreción y desarrollo de muchas subcompetencias hicieron necesario un trabajo de contraste con otros programas y propuestas, hasta delimitar los programas y objetivos de nuestro trabajo. Además, la propuesta de metodología de aplicación de las áreas curriculares y las técnicas propuestas no nos parecieron acertadas. Para lograr una elevada estructuración de los programas se hace necesario utilizar metodologías más eficaces, replicables y concretas que los cuatro estadios generales (consciencia, exploración, preparación y ubicación y educación permanente) propuestos por Brolin y Kokaska.

### **5.3. DISEÑO CURRICULAR PARA LA ELABORACION DE PROGRAMAS DE DESARROLLO INDIVIDUAL DEL I.N.E.E.**

El Diseño Curricular propuesto por el Instituto Nacional de Educación Especial no constituye un programa en sí mismo. La intención es que sirva como base o marco “para desarrollar programas destinados a la atención individualizada de aquellos escolares que por sus necesidades particulares requieren una especial respuesta educativa” (INEE, 1982, Documento 1, p. 7). Se compone de cinco áreas curriculares: Socialización, Lenguaje, Matemáticas, Dinámica y Plástica y Pretecnología. En todas las áreas presenta la misma estructura formal:

- 1) Justificación explicativa del área curricular.
- 2) Objetivos Generales, Específicos y Operativos.

- 3) Actividades sugeridas y material.
- 4) Indicadores.

El Diseño Curricular supone un avance en nuestro país, dadas la escasez de bibliografía en castellano y la desorientación de los profesionales para implementar programas individualizados. Sin embargo, el Diseño Curricular adolece de defectos sustanciales. En primer lugar, no presenta ninguna justificación basada en investigaciones o análisis de otros currícula, limitándose simplemente a argumentar la necesidad de cada área propuesta. Segundo, presenta contradicciones entre sus documentos, y a veces dentro de cada documento, al conjugar enfoques comportamentales con enfoques piagetianos y de otro tipo. Analizando sus contenidos, nos hace pensar en que se han acumulado unos objetivos sobre otros, extractándolos de programas de diversa orientación teórica. La formulación de los objetivos, de los indicadores y de las actividades provienen, por tanto, de un eclecticismo que resulta contradictorio al valorar el Diseño Curricular globalmente.

Tercero, aparte de un gran listado de objetivos (pretendidamente secuenciados) y de unas buenas actividades sugeridas, no se abunda en la metodología de entrenamiento ni se especifica en muchos casos el criterio de evaluación. Esto hace imposible en muchos casos conocer en concreto “qué es lo superado” y “cómo entrenar las habilidades”.

Del Diseño Curricular, nosotros utilizamos para nuestros programas la formulación de algunos objetivos específicos y operativos, así como alguna de las actividades sugeridas. El Area de Socialización (ver páginas siguientes) abarca tres objetivos específicos: Autonomía personal, Autonomía social y Conocimiento y comprensión de los hechos y fenómenos del mundo social. De este área tomamos algunos de los objetivos para el programa de Habilidades de la Vida Diaria (Autonomía Personal) y otros para el programa de Habilidades Sociales (Autonomía Social). Asimismo, se tomaron algunos objetivos operativos del Area de Lenguaje. No obstante, el planteamiento global del Diseño Curricular es excesivamente pedagógico (dentro del aula), por lo que nosotros reorientamos los entrenamientos con metodología distinta y más inmersos en el entorno próximo, tal como proponían Brolin y Kaskas.

## DISEÑO CURRICULAR DEL I.N.E.E.: AREA DE SOCIALIZACION

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECIFICOS
1. Consecución de la autonomía personal.	1.1. Logro del control de esfínteres y uso adecuado del servicio. 1.2. Adquisición de hábitos de aseo personal y de un porte y apariencia externa aceptables. 1.3. Utilización correcta del vestido. 1.4. Desarrollo de hábitos de mesa correctos y criterios para una alimentación equilibrada. 1.5. Desarrollo del cuidado del propio cuerpo. 1.6. Conocimiento de las situaciones y señales de peligro.
2. Consecución de autonomía social.	2.1. Adquisición de la relación interpersonal. 2.2. Adquisición de la relación en grupo. 2.3. Adquisición de las habilidades que permiten al alumno desplazarse y utilizar los transportes públicos. 2.4. Utilización y uso correcto de los objetos propios y de la comunidad. 2.5. Desarrollo de la responsabilidad y autonomía en el desempeño de las tareas domésticas. 2.6. Conocimiento y utilización de los servicios de la comunidad. 2.7. Empleo provechoso del tiempo libre. 2.8. Adquisición de un comportamiento socialmente aceptable con relación a la sexualidad.
3. Conocimiento de los hechos y fenómenos del mundo social.	3.1. Conocimiento y comprensión del medio ambiente en que se desenvuelve. 3.2. Conocimiento y comprensión del cuerpo humano. 3.3. Conocimiento y comprensión básicos del mundo natural. 3.4. Conocimiento y comprensión del tiempo y de los fenómenos atmosféricos. 3.5. Conocimiento y comprensión del mundo del trabajo.

#### **5.4. P-A-C: CUADRO PARA LA EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL**

El P.A.C. surgió como un instrumento de evaluación del desarrollo social y personal de los sujetos. A pesar de haber sido escasamente utilizado para la elaboración de nuestros programas, hemos de reconocerlo como el inspirador inicial de muchos de los otros curricula consultados. Podemos decir que es una fuente de consulta básica, habiendo propuesto por primera vez las cuatro áreas básicas educativas con deficientes mentales: Independencia Personal, Comunicación, Socialización y Ocupación. La elección de las áreas o items de que se compone están sustanciados en investigaciones del propio Günzburg (1976, 1981) y en Escalas de Desarrollo conocidas (Gesell, 1954; Illingworth, 1960; Doll, 1953, 1964; Terman-Merrill, 1960). Variados items de los propuestos por Günzburg se pueden encontrar similarmente formulados en objetivos operativos de nuestro programa, especialmente en el apartado de autonomía personal. No obstante, su contenido esencialmente evaluativo, en el que no describe la secuencia de entrenamiento, es diferente en su propia concepción al de nuestros programas.

#### **5.5. EL SISTEMA DE WEST VIRGINIA**

El ambicioso Sistema de West Virginia, que incluye un Sistema de Evaluación y Rastreo de Conductas, un Sistema de Instrumentos, un Sistema de Apoyos y un Sistema Computarizado, ha sido ya sucintamente descrito en el Capítulo 3 de la Parte I. John D. Cone y sus colaboradores han desarrollado un vasto proyecto de trabajo, abarcando todas las áreas posibles para desarrollar programas de entrenamiento de deficientes mentales moderados, severos y profundos. Su enfoque es conductual, desarrollando una metodología precisa de evaluación e intervención, con seguimiento individual de la evolución de los sujetos en los programas.

A partir de la revisión de otros curricula y programas, los autores de West Virginia han propuesto veinte escalas para la evaluación y programación educativa de los deficientes mentales. Muchas de estas escalas (Higiene, Comida, Vestirse, Interacción Social,

etc.) coinciden con las aportadas en otros programas y currícula (Bender y Valletutti, Fredericks, P.A.C., etc.). Sin embargo, su aportación más original consiste en la estructura instructiva de aplicación: diseño pormenorizado de las técnicas y método de entrenamiento, registro de datos, perfil evolutivo de cada alumno en las escalas, prerequisites del entrenamiento de cada habilidad, criterio de dominio, etc.

### **Escalas de West Virginia**

1. Respuesta Táctil
2. Respuesta Auditiva
3. Respuesta Visual
4. Motricidad Gruesa
5. Motricidad Fina
6. Higiene
7. Comida
8. Vestirse
9. Integración Social
10. Lavado, Cuidado Personal
11. Lenguaje Receptivo
12. Lenguaje Expresivo
13. Escritura
14. Recreo y Ocio
15. Tiempo
16. Uso de números
17. Lectura
18. Vocacional
19. Comportamiento Doméstico
20. Utilizar Dinero

A pesar de abarcar un gran número de escalas, el West Virginia presenta algunos inconvenientes para nuestro objetivo. Primero, se centra casi exclusivamente en los deficientes más gravemente afectados. Segundo, la excesiva amplitud del curriculum propuesto hace difícil su operatividad en la práctica cotidiana de las institu-

ciones educativas. Tercero, el desarrollo de las escalas responde a distintos estados evolutivos de los alumnos, no siendo apropiados en muchos casos para los deficientes mentales adolescentes (por ejemplo: Escala Vocacional, Escala de Respuesta Táctil, Auditiva, etc.). Cuarto, carece de profundización en los entrenamientos prevocacionales y en las habilidades sociales propuestas.

Del Sistema de West Virginia, así como del curriculum de Bender y Valletutti y el curriculum de Fredericks, nos hemos servido para desarrollar la estructura instructiva de aplicación de nuestros programas. La completa descripción de la ficha de método y la representación gráfica de resultados son ejemplo de claridad que hemos procurado adaptar a nuestros programas. Las escalas y objetivos, aunque coinciden en parte (especialmente en el programa de Habilidades de la Vida Diaria: Comida, Vestido, Higiene, Comportamiento en casa...), son comunes a otros programas, y apenas hemos tomado algunas indicaciones.

## **5.6. BENDER Y VALLETUTTI: PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DEFICIENTE MENTAL**

Los programas de Bender y Valletutti (1981, 1982, 1983, 1984 y 1985) constituyen uno de los primeros esfuerzos por cubrir de manera amplia y adecuada las necesidades de los deficientes moderados y graves desde un enfoque conductual. Bender y Valletutti verificaron experimentalmente su curriculum, modificándolo y depurándolo a partir de las distintas aplicaciones realizadas en Baltimore y Maryland. Los programas abarcan seis áreas:

- I) Comportamiento general y hábitos de autocuidado,
- II) Habilidades motoras,
- III) Comunicación y Socialización,
- IV) Prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre,
- V) Lectura y escritura y
- VI) Cálculo y sus aplicaciones.

De los programas de Bender y Valletutti destacan para nuestro interés los apartados dedicados a los hábitos de autocuidado,

las relaciones interpersonales, educación sexual y educación sobre drogas (socialización) y algún pequeño apartado de las habilidades motoras. De estos apartados se han extraído algún objetivo específico y diversos objetivos operativos de nuestros programas y, sobre todo, han sido importante fuente de sugerencias sobre actividades posibles a proponer para adquirir las distintas habilidades perseguidas.

**OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA  
DE HABITOS DE AUTOCUIDADO  
DE BENDER Y VALLETUTTI**

- I. El alumno adquirirá la independencia funcional para hacer sus necesidades en el excusado, en el supuesto de que tenga la capacidad física para hacerlo.
- II. El alumno adquirirá la independencia funcional para lavarse y asearse, a fin de que pueda actuar de la mejor manera posible.
- III. El alumno adquirirá la independencia funcional para vestirse y desnudarse, a fin de que pueda actuar de la mejor manera posible.
- IV. El alumno adquirirá la independencia funcional para comprar y cuidar de su ropa, a fin de que pueda actuar de la mejor manera posible.
- V. El alumno adquirirá la independencia funcional para comer y beber, a fin de que pueda actuar de la mejor manera posible.
- VI. El alumno adquirirá la independencia funcional para plantear comidas, así como para comprar, conservar y preparar los alimentos, a fin de que pueda actuar de la mejor manera posible.
- VII. El alumno adquirirá la independencia funcional para cuidar de su habitación o del piso donde viva y también de los muebles y utensilios, a fin de que pueda actuar de la mejor manera posible.

Este programa de Bender y Valletutti –similar al planteado en Fredericks, Diseño Curricular, West Virginia y otros– presenta una estructura coherente y precisa de las Habilidades de la Vida Diaria, por lo cual algunos de sus objetivos los formulamos en nuestro programa. La diferencia consiste en que nuestro programa plantea un sistema diferente de objetivos, conteniendo cada uno una descripción y metodología distintas, además de desarrollar una estructura diferente (fichas de trabajo, fichas de registro, etc.). En el Programa de Habilidades Sociales se incluyeron algunos de los objetivos operativos propuestos por Bender y Valletutti en su programa de Comunicación y Socialización, incluyéndolos en la concepción ampliada que nosotros definimos para ese programa.

Los inconvenientes del curriculum de Bender y Valletutti se centran en:

- 1) excesiva amplitud de objetivos y subobjetivos para cada área,
- 2) carencia de definición de los criterios de evaluación de muchos objetivos y
- 3) incómoda presentación de la publicación, que dificulta el manejo del curriculum.

## **5.7. OTROS PROGRAMAS Y CURRICULA RELEVANTES: TEACHING RESEARCH, APRENDIZAJE ESTRUCTURADO Y PRETALLERES I Y II**

El *Curriculum de Investigación de la Enseñanza* para Deficientes Mentales Medios y Severos (*Teaching Research Curriculum*) desarrollado por Fredericks y col. (1980) plantea unos programas centrados en el Análisis de las Tareas y en la Enseñanza basada en los Datos que proceden de un enfoque conductual.

Las áreas curriculares que abarca son las siguientes:

- 1) Movimientos motóricos gruesos,
- 2) Movimientos motóricos finos,
- 3) Lenguaje receptivo,

- 4) Lenguaje expresivo,
- 5) Autoalimentación,
- 6) Vestido,
- 7) Higiene personal,
- 8) Habilidades de la mesa (comida),
- 9) Información personal,
- 10) Lectura,
- 11) Escritura y
- 12) Habilidades numéricas.

Este currículum, publicado por primera vez en 1974, fue reformado en base a las investigaciones aplicadas realizadas por el Staff del Teaching Research Center en distintas ciudades de USA, en aulas cuyos profesores habían sido previamente entrenados en el modelo curricular. Al dirigirse específicamente a deficiencias muy graves, pocos objetivos y fases de entrenamiento son aplicables a nuestros programas. No obstante, el completo desarrollo de los Análisis de Tareas que presenta sirvió como modelo para construir las fichas de entrenamiento de algunos de nuestros objetivos, especialmente en los Programas de Autonomía Personal. Además, la sugerencia de realizar un Test de Ubicación en el programa previamente a iniciar los entrenamientos sirvió valiosamente para situar a los distintos grupos de sujetos en nuestros programas.

*El Programa de Entrenamiento en Habilidades para Vivir en la Comunidad (Skill Training for Community Living)* desarrollado por Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1976) se basa en la Terapia de Aprendizaje Estructurado y va dirigido a poblaciones adultas ambulatorias y crónicas de instituciones dedicadas a la salud mental. El programa de Goldstein et al. presenta una investigación evaluativa copiosa y relevante sobre los fundamentos y aplicaciones de la Terapia de Aprendizaje Estructurado, así como de las habilidades entrenadas (Goldstein, 1974, 1982; Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976). Sus aplicaciones han estado preferentemente centradas en el ámbito de la psicoterapia, contando con gran cantidad de estudios, extractados en la bibliografía citada.

El programa de aprendizaje estructurado comprende las siguientes series de habilidades básicas: I) Conversaciones: Habilidades de comienzo, II) Conversaciones: Expresándose uno mismo, III) Conversaciones: Respondiendo a otros, IV) Habilidades de

Planificación y V) Alternativas a la agresión. Estas cinco series comprenden 37 habilidades diferentes. Además, una segunda parte del programa trabaja aplicaciones prácticas de esas habilidades básicas; por ejemplo, encontrar un lugar para vivir, buscando trabajo, comiendo en un restaurante, recibiendo llamadas telefónicas, asistiendo a una fiesta, etc.

Algunas de esas habilidades —especificadas las distintas partes que componen cada una y detallada su metodología de entrenamiento— fueron utilizadas para elaborar objetivos operativos del programa de Habilidades Sociales, aportando una concepción más dinámica del propio programa. Por otro lado, los entrenamientos de la Terapia de Aprendizaje Estructurado siguen una secuencia validada experimentalmente en repetidas ocasiones (Goldstein y col., 1976; Goldstein, 1982) y que nosotros asumimos como “paquete” de técnicas de los Programas de Habilidades Sociales: 1) Modelado, 2) Role playing, 3) Reforzamiento social y 4) Entrenamiento de generalización.

El documento de consulta publicado por el Instituto Nacional de Educación Especial (Vida Escolar, 1982) con los títulos *Pretalleres I* y *Pretalleres II* supuso un interesante esfuerzo por conjuntar las diferentes áreas de pretalleres trabajadas en centros para conformar la futura formación profesional de los deficientes mentales. A pesar de no ser programas muy estructurados, es uno de los escasos documentos que abarca los entrenamientos prelaborales, contenidos, medios didácticos, evaluación y estimación temporal. El documento incluye Unidades Didácticas diferenciadas de los siguientes Pretalleres: Confección, Calzado, Cerámica, Electricidad, Modelado de Alfarería, Metal, Encuadernación, Jardinería, Horticultura y Madera.

De este Documento del I.N.E.E. utilizamos las sugerencias sobre tareas polivalentes básicas, así como algunas de las indicaciones del Taller de Madera, para configurar alguno de los objetivos operativos del Programa de Orientación al Trabajo. No obstante, hubo que reformar la estructura y descripción del documento por su excesiva condensación en cada unidad.

## **5.8. EVALUACION DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA ENTRAR EN TALLERES PROTEGIDOS**

La necesidad de validar socialmente las habilidades entrenadas en programas prevocacionales y vocacionales puede ser satisfecha en parte al considerar los datos procedentes de los estudios de Mithaug y Hagmeier (1977), Johnson y Mithaug (1978) y Mithaug, Hagmeier y Haring (1977), que indican las habilidades sociales de supervivencia necesarias en los talleres protegidos. La misma encuesta que emplearon estos autores la adaptamos al castellano (ver Apéndice A) y se envió a 25 talleres protegidos de toda España, especialmente de la región Castellano-Leonesa. Desafortunadamente sólo se recibió una respuesta, haciendo imposible la replicación del estudio en nuestro país.

La entrevista estructurada desarrollada por Mithaug, Hagmeier y Haring (1977) contiene preguntas referentes a las siguientes categorías: habilidades de comunicación, habilidades preacadémicas, aspecto externo y autoayuda, puntualidad, conducta adecuada al trabajo, seguridad, seguimiento de instrucciones, habilidades de clasificación y emparejamiento, calidad y cantidad de trabajo, resistencia, productividad, conducta social, adaptación y motivación. Mithaug y Hagmeier (1977) emplearon este instrumento para determinar los requisitos de entrada en 56 talleres protegidos de Alaska, Idaho, Montana, Oregón y Washington. La pregunta referida a la habilidad del sujeto para comunicar necesidades básicas recibió el rango más alto, con el 98% de los entrevistados seleccionando una o más de las respuestas alternativas para esta categoría (por ejemplo: sed, hambre, enfermedad, otras.) Sin embargo, sólo el 51% consideró leer y escribir importantes. Entre las habilidades más requeridas destacan las de higiene y apariencia externa apropiadas, participación en el ambiente de trabajo, comer independientemente, aprender nuevas tareas, trabajar con continuidad y no exhibir problemas mayores o menores de conducta.

Johnson y Mithaug (1978) replicaron la investigación en talleres protegidos de Kansas, encontrando muy similares resultados. Mithaug, Mar y Stewart (1978), en base a los resultados obtenidos, construyeron el Prevocational Assessment and Curriculum Guide, que determina las habilidades y déficits de los sujetos para entrar

en talleres protegidos. Lo más significativo del tema son las tres categorías generales que evalúa: conducta de trabajo, habilidades sociales y de comunicación y habilidades de autoayuda y apariencia externa. Como se puede observar, las tres categorías coinciden con la propuesta de programas que aquí presentamos: habilidades de orientación al trabajo, habilidades de la vida diaria y habilidades sociales.

## **5.9. EVALUACION DE LAS CONDUCTAS REQUERIDAS PARA ENTRAR EN HOGARES PROTEGIDOS Y CENTROS DE ACTIVIDAD LABORAL DE WISCONSIN**

El Centro de Entrenamiento e Investigación en Deficiencia Mental de la Universidad de Wisconsin (Karan, 1982) encuestó a diferentes profesionales de hogares protegidos (122) y de centros de actividades laborales (47) para decidir los programas vocacionales de sus servicios clínicos de acuerdo con unos contenidos que poseyeran validez ecológica. A continuación se exponen las diez conductas consideradas más o menos importantes para acceder a los hogares protegidos.

Conductas consideradas muy importantes para entrar en hogares protegidos en Wisconsin:

1. Demostrar independencia en habilidades de uso del servicio.
2. Demostrar respeto por la propiedad de los otros.
3. Atender al entrenamiento regularmente.
4. No manifestar automutilación.
5. Demostrar independencia en el uso del transporte público.
6. Demostrar independencia de comida.
7. Demostrar habilidades de lenguaje receptivo (responder al nombre, seguir direcciones).
8. Ser no agresivo y dócil en actividades seleccionadas de la vida diaria y social.
9. Demostrar habilidad para afrontar cambios en el ambiente.
10. Demostrar independencia en habilidades de higiene personal.

Conductas consideradas no importantes para entrar en hogares protegidos en Wisconsin:

1. No masturbarse.
2. Demostrar habilidades de lectura, aritmética y expresión oral funcionales.
3. Demostrar independencia en decir el tiempo.
4. Demostrar uso completo de los hombros, brazos y manos.
5. No mostrar conductas rituales.
6. Mostrar habilidades básicas de discriminación: color, forma y tamaño.
7. No mostrar lenguaje incomprensible.
8. Demostrar habilidades de imitación.
9. No exhibir excesiva fantasía.
10. Demostrar independencia en seguir un horario.

Las conductas más o menos valoradas en los centros laborales y en los hogares protegidos fueron muy similares. Destacan como más valoradas, en ambos tipos de centro, todas las conductas referidas al área de autonomía personal (habilidades de independencia en el servicio, en la comida y en el vestido) y no exhibir conductas agresivas. Las conductas menos valoradas se refieren a las habilidades académicas, saber decir la hora, calidad de trabajo, etc. Aunque la encuesta fue dirigida para deficientes mentales de niveles graves, resalta la importancia dada de manera primordial a las habilidades de autonomía personal e independencia, las cuales siguen siendo deficitarias en muchos retrasados mentales de grado medio. Ello justifica la importancia para el trabajo y para el vivir cotidiano de los programas que nosotros llamamos de la Vida Diaria.

## **5.10. ELABORACION DEL PROGRAMA**

Para una adecuada comprensión del presente apartado, conviene consultar simultáneamente el Capítulo 6, que describe en su

totalidad los objetivos que conforman los programas, y el Capítulo 7, que desarrolla la metodología empleada. En esta Sección se expone la meta global y características particulares de cada programa, citando las fuentes de información que posibilitaron el desarrollo de los objetivos de los programas.

El *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo* engloba conductas prelaborales variadas que preparan para la futura integración de los deficientes en talleres protegidos, talleres ligeramente supervisados o centros normales de producción. El objetivo es reducir al máximo la necesidad de supervisión, dotando al sujeto de habilidades genéricas en la utilización de distintas herramientas. El programa comprende cuatro objetivos generales (O.G.), ocho objetivos específicos (O.E.) y 102 objetivos operativos (O.O.).

El O.G. I engloba habilidades referidas a respuestas y patrones comportamentales básicos necesarios en talleres protegidos: clasificar, secuenciar, montar objetos, desmontar objetos, utilizar herramientas e instrumentos sencillos y otros. La elaboración de este objetivo se basa en los resultados y sugerencias de las investigaciones de Rusch y Mithaug (1980), Mithaug (1981), Rusch y Schutz (1981), Mori y Masters (1980) y Bender y Valletutti (1982). El O.G. II persigue la utilización de herramientas en tareas polivalentes para distintos talleres. Comprende alguna de las habilidades sugeridas por el Documento de Pretalleres I del INEE (Vida Escolar, 1982) y otras extractadas de los programas propios del Equipo de Trabajo de la presente investigación. El O.G. III plantea distintos ciclos de trabajo (madera, marquetería, vidrieras y cristal) que agrupan varias operaciones en un conjunto secuenciado para obtener un determinado producto final que crece en dificultad según se avanza en el programa. La elaboración de este O.G. se basó en los programas propios del Equipo de Trabajo y en algunas sugerencias de manuales de formación profesional.

El O.G. IV consiste en la visita a distintos centros de trabajo existentes en la comunidad (talleres protegidos, fábricas de producción industrial de grandes dimensiones, granja agropecuaria y otros). Se diseñó este objetivo para familiarizar al alumno con el mundo laboral "real", haciendo énfasis en la observación del proceso de producción. De este modo se inicia el entrenamiento de conductas específicas laborales que han sido subrayadas por inves-

tigaciones previas (Rusch y Mithaug, 1980; Mithaug, 1981; Rusch y Schutz, 1981).

El *Programa de Habilidades de la Vida Diaria* tiene como meta global la consecución del máximo nivel de autonomía e independencia personal en los hábitos cotidianos dentro del hogar. Se pretende preparar a los alumnos para vivir lo más autosuficientemente posible con su familia o en un piso o comunidad, participando en las actividades cotidianas de mantenimiento del lugar. Este programa presenta una estructura de objetivos coherente y similar a la de otros trabajos de enfoque comportamental, por lo cual es menos creativo (en los objetivos perseguidos) que los otros programas. Se compone de cuatro objetivos generales, siete objetivos específicos y sesenta y cinco objetivos operativos. El O.G. I entrena conductas de lavarse, afeitarse y presentar apariencia externa aceptable. El O.G. II enseña habilidades para vestirse, desnudarse y comprar y cuidar la ropa. El O.G. III se compone de habilidades para comer y beber independientemente así como para preparar, comprar y conservar los alimentos. El O.G. IV se refiere a conductas de limpieza, orden y mantenimiento de la habitación y casa. Las fuentes básicas de información consultadas fueron los programas de Bender y Valletutti (1981), el Diseño Curricular del INEE (1982) y el Teaching Research de Fredericks et al. (1980). Además, se utilizaron sugerencias procedentes de los currícula e investigaciones de Lovaas (1981), Snell (1978) y Watson y Uzzeu (1981).

El *Programa de Habilidades Sociales*, que agrupa un conjunto variado de conductas, pretende preparar a los alumnos para relacionarse con los demás, adquirir confianza en sí mismos y dotarles de las competencias precisas para una integración satisfactoria en la comunidad. Presenta una estructura original que extiende la concepción clásica de las habilidades sociales. Comprende seis objetivos generales, doce objetivos específicos y ciento tres objetivos operativos.

El O.G. I incluye habilidades de comunicación verbal básicas para participar en conversaciones. El O.G. II entrena habilidades de integración social. El O.G. III se centra en habilidades "instrumentales" (conocimiento y utilización del dinero, obtención de información de Servicios de la Comunidad, cumplimentación de impresos y documentos de uso frecuente) para el funcionamiento autónomo en la sociedad. El O.G. IV persigue la adquisición de

repertorios de conducta para participar en los actos sociales y recreativos. El O.G. V enseña normas y conductas que permiten conocer distintos Servicios de la Comunidad. El O.G. VI pretende desarrollar el sentido cívico y la conciencia ciudadana de los alumnos.

La gran amplitud de este programa exigió consultar una variada gama de currícula, programas, investigaciones e información general. La estructura y gran parte de las habilidades incluidas son originales del propio Equipo de Trabajo; muchas otras, adaptadas de otros programas y algunas, inspiradas directamente en currícula reconocidos. En la formulación de los objetivos —pues el desarrollo de cada uno es original, al igual que en los otros programas— sirvieron como base de consulta el programa de Aprendizaje Estructurado de Goldstein (1982) y los programas de Bender y Valletutti (1976, 1982), el Diseño Curricular del INEE (1982) y los programas de Bender y Valletutti (1983, 1984). Además, se utilizaron otros currícula: Coin Skills (Frank y McFarland, 1980), Walker Social Skills (Walker y col., 1983) y West Virginia (Cone, 1981). Asimismo, los estudios de Marchetti y Matson (1981) y Brolin (1976) dieron pautas para desarrollar algunos objetivos.

La combinación de los tres programas elaborados, junto al convencional de habilidades académicas, debe preparar al deficiente adolescente para la transición de la escolaridad a la vida adulta. El posterior desarrollo de programas vocacionales específicos que entrenen a los deficientes para situaciones concretas (un determinado trabajo, vivir en determinada comunidad...) es el trabajo complementario a desarrollar para abarcar la totalidad de la atención social y educativa a este colectivo, iniciándose en la estimulación precoz y continuando hasta la vida adulta.



## CAPITULO 6

# DESCRIPCION DEL PROGRAMA

### 6.1. CARACTERISTICAS GENERALES

La aplicación desde hace años de los procedimientos y principios conductuales a la educación de los deficientes y su contribución al desarrollo de variados programas con diferentes tipos de deficientes han sido ya ampliamente documentadas en la primera parte (Capítulo 3). Sin embargo, a los programas de entrenamiento prevocacional y vocacional de los deficientes mentales escolarizados se les ha dedicado poca atención (Mithaug, 1981). Recientemente se han descrito estudios referentes a la adquisición de nuevas habilidades, a la modificación de conductas inapropiadas y al incremento de las tasas de producción. Pero de acuerdo con Brodin (1976), los modelos existentes para desarrollar programas escolares tratan las tecnologías educativas y conductuales como instrumentos para ser usados *ocasionalmente* durante fases limitadas del proceso de tratamiento.

Los componentes instruccionales y las técnicas de entrenamiento de los programas que hemos elaborado derivan de los procedimientos, principios y leyes del modelo conductual. Hemos pretendido desarrollar unos programas prevocacionales eficaces y para ello hemos seguido el marco teórico propuesto por Bellamy y Wilcox (1982), Mithaug (1981) y Rusch y Mithaug (1981), quienes desarrollan características básicas del modelo derivado del condicionamiento operante. Las leyes de condicionamiento, discriminación y generalización son la base de la mayor parte de los principios de entrenamiento de habilidades en nuestro programa: reforzamiento, moldeamiento, modelado, control de estímulos y generalización. Y de estos principios se derivan los procedimientos de instrucción utilizados: programación, análisis de tareas, reforzamiento positivo, reforzamiento diferencial y otros.

Las características generales del programa han seguido el enfoque de Análisis de Conducta propuesto por Rusch y Mithaug (1980): 1) procedimientos de entrenamiento y manejo de conducta replicables, 2) entrenamiento individualizado, 3) observaciones directas y medida de las respuestas, 4) evaluaciones repetidas, 5) análisis objetivo, incluyendo cuantificación, 6) tratamiento de las conductas prevocacionales implicando tres fases: adquisición, mantenimiento y generalización, 7) centrarse en las habilidades sociales y vocacionales requeridas en la comunidad y 8) aceptabilidad social del esfuerzo programático general.

Una de las características básicas del curriculum propuesto es la adecuación de las habilidades a la edad adolescente de los sujetos, tal como se ha justificado en la literatura científica citada más atrás. No obstante, al ir básicamente dirigido a deficientes medios y ligeros, la simplicidad-complejidad de las habilidades varía en cada programa de unos objetivos específicos a otros.

La selección de las actividades instructivas y los materiales se ha realizado en función de la adquisición de los objetivos perseguidos. Y estos objetivos fueron seleccionados en función de su relevancia para adquirir las habilidades necesarias para una integración sociolaboral adulta satisfactoria. Esto quiere decir que el curriculum elaborado tiene una clara orientación hacia el futuro de los alumnos.

Los objetivos se han secuenciado de simples a complejos en cada subprograma de cada programa. Se ha procurado incrementar el nivel de dificultad de las tareas demandadas, según se progresa en cada objetivo específico, a pesar de la dificultad de establecer en ocasiones esa gradación. De la aplicación de los programas se obtuvo un feedback inmediato que reorientó esa ordenación perseguida.

La generalización de los aprendizajes es uno de los aspectos claves del programa. Frecuentemente, los últimos objetivos operativos de cada objetivo específico consisten en habilidades generales que engloban distintas tareas u objetivos trabajados previamente. Por un lado, se busca la obtención de secuencias comportamentales complejas, y por otro, el mantenimiento y generalización de las habilidades a diferentes situaciones. Por ejemplo, en el OE III-1 del programa de habilidades de la vida diaria, tras aprender separadamente el manejo de distintos cubiertos, la utilización de la

servilleta y las conductas socialmente aceptables del comer, se introducen dos habilidades sobre el comportamiento en las comidas en una casa ajena y en un restaurante que sirven como generalización de las conductas trabajadas previamente. Podemos observar otro ejemplo en el OE IV-2 del programa de habilidades sociales. El alumno aprende a utilizar su tiempo libre con juegos individuales (didácticos, colecciones, escuchando música), con juegos de mesa en grupo (cartas, parchís, dominó), saliendo con otros amigos, realizando una actividad física o deporte, asistiendo a una discoteca, etc. Tras el aprendizaje individual de unas competencias, los últimos objetivos plantean la planificación del tiempo libre del fin de semana, la asistencia a lugares públicos de ocio y diversión y otros.

La generalización de los aprendizajes no sólo se busca a través del tipo y ordenación de los objetivos, sino que forma parte de la propia secuencia de entrenamiento (Modelado-Instrucción-Feedback-Generalización) que más adelante se describe. De hecho, todas las habilidades posibles se entrenan primero en el aula y posteriormente en la comunidad. Por tanto, otra característica básica del programa es su constante referencia a la comunidad o entorno social, desarrollando gran parte de los entrenamientos fuera de la clase, en ambientes laborales, hogares y dispositivos variados de la comunidad.

La implicación de los padres en el proceso de entrenamiento, especialmente en los programas de habilidades de la vida diaria y de habilidades sociales, es otra de las características del programa, que a su vez potencia la generalización de aprendizajes. El contacto de la asistente social del centro y del profesorado con los padres, asignándoles tareas de colaboración, informándoles de los objetivos trabajados y orientándoles en su participación concreta, persigue el mantenimiento funcional de las conductas adquiridas previamente. Con una frecuencia quincenal, se entregaba a los padres un informe escrito de los objetivos trabajados, indicándoles las conductas a entrenar desde el hogar.

Los programas han sido diseñados para su aplicación en aulas desde un abordaje individualizado del proceso educativo. Por ello, junto al profesor, es conveniente la colaboración de auxiliares educativos, paraprofesionales o compañeros del alumno que ya dominan la habilidad. Estas colaboraciones son útiles para un

aprovechamiento mayor del tiempo, un registro correcto de los datos y un modelado variado de las conductas a entrenar.

Las actividades instructivas que componen el programa exigen lugares de entrenamiento y materiales específicos distintos a los contenidos en las aulas habituales. El espacio físico ha de ser lo más similar posible a la situación real de ejecución de las conductas entrenadas. Así, el programa de habilidades de orientación al trabajo debe realizarse en un taller profesional dotado de todos los materiales y herramientas necesarios para realizar las actividades educativas: bancos de carpintería, armario de herramientas diversas, materiales fungibles de madera y metal... El programa de habilidades de la vida diaria se desarrolla en una casa real o simulada que contiene: habitación personal (con cama completa, armario, cómoda...), cocina y despensa (vajilla, alimentos, cubertería, útiles de limpieza), baño completo (cepillo de dientes, desodorante, gel, etc.), etc. El programa de habilidades sociales se desarrolla en una sala especial de usos múltiples que permite la creación de distintos ambientes (cuarto de estar, calle, comercio, despacho, etc.) y la proyección de videos, diapositivas y otros.

La elaboración de los programas se amplió, modificó y pulió repetidas veces tras su puesta en práctica. El feedback obtenido de la aplicación orientó las reformas pertinentes a realizar: dividir en dos el objetivo operativo o agrupar dos objetivos en uno, modificar el criterio de evaluación, introducir distintas actividades de entrenamiento, desmenuzar más el análisis de tareas y muchas otras. Tras la aplicación de cada objetivo operativo se evaluó la eficacia de las actividades de instrucción indicadas.

Por otro lado, el manejo y estudio detenido de cada programa impulsó la necesidad de establecer una redacción de lenguaje uniforme. Así, la formulación de objetivos operativos se centra siempre en el alumno, se hace en presente y es lo más breve y descriptiva posible; el criterio de evaluación se refiere siempre a las conductas a realizar por el alumno (bien paso a paso, bien el producto final de ellas); el apartado de consecuencias de las fichas se redactó comúnmente para todas, después de haber intentado hacerlo individualmente, etc. Este *proceso* de elaboración ha permitido el refinamiento de los programas de trabajo y su posterior aplicación en otros centros y con otros tipos de deficientes.

En el presente Capítulo presentamos los instrumentos de aplicación y la lista de objetivos generales, específicos y operativos de los programas. Además, se adjunta la ficha de trabajo de un objetivo operativo de cada objetivo específico de todos los programas.

## **6.2. INSTRUMENTOS DE APLICACION DEL PROGRAMA**

Los instrumentos instructivos básicos en la aplicación de los programas son la ficha de trabajo, la hoja de registro de datos y la hoja de evolución del alumno en el programa. La ficha de trabajo contiene toda la información requerida para abordar el entrenamiento del objetivo operativo, especificando los sucesos antecedentes, la definición de la conducta requerida y las consecuencias que siguen a la respuesta. La hoja de registro de datos recoge toda la información de la evaluación (línea-base) y el entrenamiento. Y la hoja de evolución permite valorar las adquisiciones de distintas habilidades del alumno en cada programa y observar su ritmo de aprendizaje.

### **6.2.1. Ficha de trabajo**

La ficha de trabajo (ver páginas siguientes) describe el criterio de evaluación en términos observables, refiriendo las condiciones, sugiriendo el número de observaciones y la tasa de éxito requeridos. Además, se describe el entrenamiento con las actividades y técnicas a utilizar. De este modo, se conoce exactamente qué es lo adquirido por cada alumno y cómo entrenar la habilidad, permitiendo la continuidad educativa con diferentes profesionales.

La ficha de trabajo engloba siete apartados diferenciados. En la parte superior de la cara delantera se especifican el objetivo general, el objetivo específico y el objetivo operativo del que trata la ficha. En el medio de la hoja se presenta el *Criterio de Evaluación* del objetivo operativo. Este apartado describe los subcomponentes de la habilidad entrenada y/o los criterios para considerarla adquirida. Además, especifica el número de observaciones a realizar y la tasa de éxito a obtener para considerar válida la adquisición. En el

lateral derecho existe un espacio denominado Materiales, en el que se anotan las distintas herramientas y materiales necesarios para entrenar la conducta. Este apartado permite la planificación previa de la instrucción, al poder buscar con anticipación los materiales o buscar soluciones alternativas.

En la parte inferior de la cara delantera y en la superior de la cara trasera de la ficha se explica la *Descripción y Metodología*. Este apartado se construye en todas las fichas de acuerdo al esquema *Antecedentes-Conducta-Consecuencias*. En los antecedentes se describen las actividades instruccionales y técnicas a realizar por el profesor para que el alumno pueda emitir la conducta requerida: instrucción verbal, modelado, disponibilidad de los materiales, moldeamiento progresivo de la respuesta, etc. Cuando es necesario, se pormenoriza y detalla complementariamente el análisis de la tarea indicado en el criterio de evaluación. En la conducta se especifican las actividades del alumno dirigidas a superar el objetivo operativo: role playing, imitación, ensayo de conducta, etc. En las consecuencias se incluye un texto igual para todas las fichas que subraya la importancia del feedback verbal, el refuerzo positivo social, la adecuación del refuerzo a las características del sujeto y situación, la meta final del autorreforzamiento y las alternativas cuando el alumno fracasa en adquirir la habilidad (utilizar otros modelos, dispensar instigación física, gestual o verbal y utilizar técnicas específicas, como el moldeamiento, encadenamiento hacia atrás y otras).

Por último, en la parte inferior de la cara trasera de la ficha existe un apartado de observaciones en el cual se anotan aspectos claves del entrenamiento, actividades de generalización, tareas para casa, indicaciones metodológicas y otras.

**CARA DELANTERA**

**PROGRAMA:**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b></p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b></p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p>	<p><b>MATERIALES:</b></p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p>	

**CARA TRASERA**

<b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b>	<b>OBSERVACIONES:</b>
-----------------------------------	-----------------------

### Texto Común del Apartado de Consecuencias de las Fichas de Trabajo

- C.1. Tras la realización de una actividad por el alumno, el profesor o el grupo de compañeros proporcionan un *feedback verbal* que aclara los componentes correctos e incorrectos de la conducta ejecutada.
- C.2. Siempre que la actividad es desarrollada con éxito, el alumno recibe *refuerzo positivo social* (físico o verbal). En ocasiones se puede recurrir al reforzamiento material, de actividades, o seguir un sistema de fichas.  
Al establecer una conducta, el reforzamiento ha de ser continuo o inmediato. Más tarde, para mantener una conducta, el reforzamiento ha de ser intermitente y demorado. El profesor adapta el reforzamiento a las características personales (edad cronológica, nivel de deficiencia, preferencia, necesidades, ...) y de la situación. En alumnos normales y de déficits ligeros se tenderá a desarrollar el autorrefuerzo.  
Hay actividades que son autorreforzantes en sí mismas, especialmente aquellas de generalización de los aprendizajes en situaciones reales, no debiéndose dispensar entonces refuerzos.
- C.3. Si el alumno fracasa tras varios ensayos:
- Se incrementan los modelados, utilizando a compañeros más avanzados como modelos.
  - El profesor dispensa las ayudas verbales, gestuales o físicas necesarias para la realización de la actividad por el sujeto. Posteriormente, las ayudas se reducen progresivamente hasta que el sujeto ejecuta la actividad independientemente.
  - Algunas conductas, por su complejidad o características, se entrenan con técnicas conductuales específicas, como son el moldeamiento, encadenamiento hacia atrás, etc.

### 6.2.2. Hoja de registro

Existe una hoja de registro para cada objetivo operativo y en ella se anotan los datos de todos los sujetos del aula de manera que se pueda comparar su adquisición. En la hoja (ver página siguiente) existen varios apartados para identificar el programa aplicado, el grupo de alumnos y el objetivo entrenado. El cuerpo de la hoja lo constituyen los apartados de ensayos y sesiones, los cuales se dividen en la línea-base (tres anotaciones) y los entrenamientos. Cuando el alumno realiza correctamente la habilidad en los tres ensayos de la línea-base, no se procede al entrenamiento. Pero si yerra algún ensayo, se inicia el entrenamiento hasta superar lo establecido en el Criterio de Evaluación de la Ficha de Trabajo. En la parte inferior se anotan la fecha de cada sesión y el número de ensayos realizados.

Abajo de la hoja de registro se describe el sistema de anotación empleado:

- 0: Ensayo incorrecto, no hay respuesta.
- X: Ensayo correcto sin ayuda.
- F: Ensayo correcto con ayuda física.
- G: Ensayo correcto con ayuda gestual.
- V: Ensayo correcto con ayuda verbal.

Cuando el alumno supera el objetivo, se anota \*. Si tras 25 ensayos el sujeto no supera la habilidad, se anota ⊙ .

### 6.2.3. Hoja de evolución del alumno en el programa

La gráfica de evolución en el programa tiene como objetivo la valoración global de cada sujeto en los distintos objetivos, aportando un feedback visual motivador al alumno, a la vez que permite al profesorado la planificación del programa a medio y largo plazo.

**HOJA DE REGISTRO**

<b>PROGRAMA:</b>	<b>OBJETIVO GENERAL:</b>											
<b>GRUPO:</b>	<b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b>											
	<b>OBJETIVO OPERATIVO:</b>											
<b>NOMBRE Y APELLIDOS:</b>	<b>LINEA BASE</b>	<b>ENTRENAMIENTOS</b>										
<b>FECHA:</b>												
	<b>ENSAYOS Y SESIONES</b>											

0 = ensayo incorrecto, no hay respuesta  
 F = ensayo correcto con ayuda física  
 G = ensayo correcto con ayuda gestual  
 V = ensayo correcto con ayuda verbal  
 X = ensayo correcto sin ayuda

⊙ = Objetivo no superado  
 \* = Objetivo superado

La gráfica (ver páginas siguientes) presenta apartados individuales para cada objetivo operativo, dejando un espacio para anotar la fecha de adquisición. Se rellena este apartado de color verde en caso de que el sujeto tuviera la habilidad adquirida al evaluar la línea-base. Si necesita entrenamiento, una vez adquirida la habilidad se rellena el espacio en color rojo.

### **6.3. PROGRAMA DE HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO**

#### **6.3.1. Objetivos Generales**

1. El alumno adquiere respuestas y patrones comportamentales necesarios para acceder a empleos en talleres protegidos.
2. El alumno identifica y utiliza en tareas simples las herramientas más comunes usadas en los talleres, al mismo tiempo que realiza operaciones polivalentes básicas para distintas ramas profesionales futuras.
3. El alumno se inicia en, al menos, 2 actividades específicas pre-profesionales realizando ciclos completos de trabajo.
4. El alumno visita y conoce los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.

#### **6.3.2. Objetivos Específicos**

- 1.1. El alumno clasifica, secuencia y combina objetos.
- 1.2. El alumno conoce, sostiene e inicia paulatinamente la utilización de los instrumentos y herramientas de talleres.
- 2.1. El alumno conoce y utiliza, en tareas simples, las herramientas más comunes usadas en los talleres, al mismo tiempo que realiza operaciones polivalentes básicas para distintas ramas profesionales futuras.
- 3.1. El alumno maneja adecuadamente el arco de marquetería, (método completo de iniciación a la marquetería), al mismo tiempo que efectúa cuatro operaciones básicas en el taller de madera: lijado, encolado, pintado y barnizado.

## GRAFICA DE EVOLUCION



Adquirido por entrenamiento



Adquirido en línea-base

		2.1.15.	3.1.15.	3.1.30.	3.2.15.	3.2.30			
		2.1.14.	3.1.14.	3.1.29.	3.2.14.	3.2.29.			
		2.1.13.	3.1.13.	3.1.28.	3.2.13.	3.2.28.			
		2.1.12.	3.1.12.	3.1.27.	3.2.12.	3.2.27.			
		2.1.11.	3.1.11.	3.1.26.	3.2.11.	3.2.26.			
		2.1.10.	3.1.10.	3.1.25.	3.2.10.	3.2.25.			
		2.1.9.	3.1.9.	3.1.24.	3.2.9.	3.2.24.	3.3.9.	3.4.9.	
1.1.8.	1.2.8.	2.1.8.	3.1.8.	3.1.23.	3.2.8.	3.2.23.	3.3.8.	3.4.8.	
1.1.7.	1.2.7.	2.1.7.	3.1.7.	3.1.22.	3.2.7.	3.2.22.	3.3.7.	3.4.7.	
1.1.6.	1.2.6.	2.1.6.	3.1.6.	3.1.21.	3.2.6.	3.2.21.	3.3.6.	3.4.6.	
1.1.5.	1.2.5.	2.1.5.	3.1.5.	3.1.20.	3.2.5.	3.2.20.	3.3.5.	3.4.5.	
1.1.4.	1.2.4.	2.1.4.	3.1.4.	3.1.19.	3.2.4.	3.2.19.	3.3.4.	3.4.4.	
1.1.3.	1.2.3.	2.1.3.	3.1.3.	3.1.18.	3.2.3.	3.2.18.	3.3.3.	3.4.3.	
1.1.2.	1.2.2.	2.1.2.	3.1.2.	3.1.17.	3.2.2.	3.2.17.	3.3.2.	3.4.2.	
1.1.1.	1.2.1.	2.1.1.	3.1.1.	3.1.16.	3.2.1.	3.2.16.	3.3.1.	3.4.1.	
1.1.	1.2.	2.1.	3.1.		3.2.		3.3.	3.4.	
1		2		3				4	

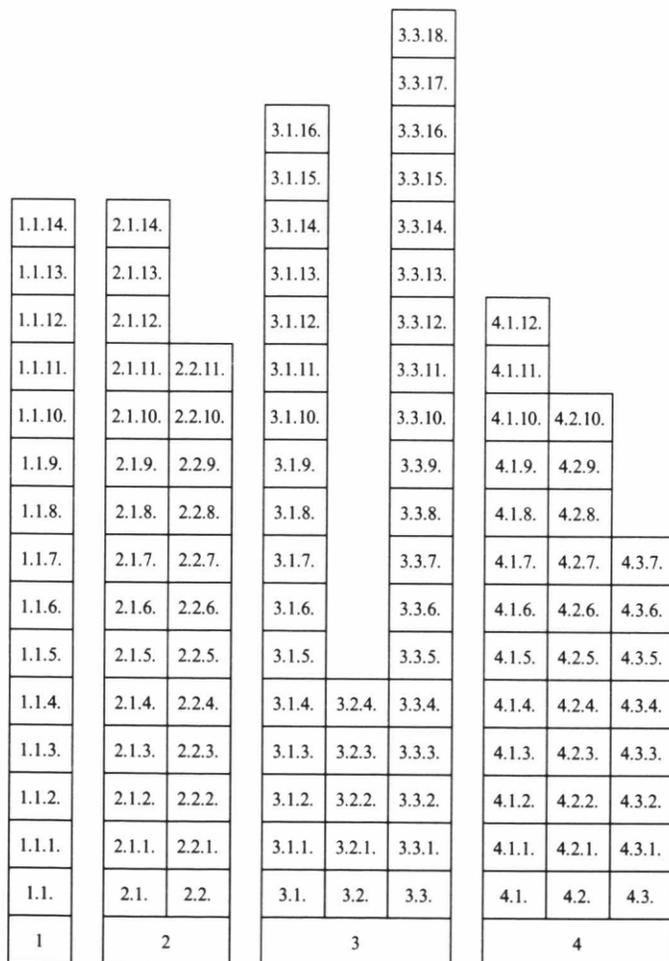
## GRAFICA DE EVOLUCION



Adquirido por entrenamiento



Adquirido en línea-base





- 3.2. El alumno realiza un ciclo completo de trabajo en madera.
- 3.3. El alumno realiza un ciclo de trabajo sobre cristal.
- 3.4. El alumno realiza una vidriera.
- 4.1. El alumno visita y conoce los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.

### **6.3.3. Objetivos Operativos**

#### **Objetivo general**

1. El alumno adquiere respuestas y patrones comportamentales necesarios para acceder a empleos en talleres protegidos.

#### **Objetivo específico**

- 1.1. El alumno clasifica, secuencia y combina objetos.

#### **Objetivos operativos**

- 1.1.1. El alumno clasifica objetos según su tipo.
- 1.1.2. El alumno clasifica objetos según su tamaño.
- 1.1.3. El alumno clasifica objetos según su forma.
- 1.1.4. El alumno clasifica objetos según su color.
- 1.1.5. El alumno realiza secuencias de movimientos colocando diferentes objetos de izquierda a derecha.
- 1.1.6. El alumno realiza secuencias de movimientos colocando diferentes objetos de arriba abajo.
- 1.1.7. El alumno selecciona objetos diferentes combinándolos en una unidad preestablecida (montar).
- 1.1.8. El alumno separa objetos previamente combinados y los coloca en los lugares convenidos.

#### **Objetivo específico**

- 1.2. El alumno conoce, sostiene e inicia paulatinamente la utilización de los instrumentos y herramientas de talleres.

### **Objetivos operativos**

- 1.2.1. El alumno utiliza plantillas.
- 1.2.2. El alumno utiliza una grapadora.
- 1.2.3. El alumno utiliza un papel de lija.
- 1.2.4. El alumno utiliza tijeras.
- 1.2.5. El alumno utiliza un martillo.
- 1.2.6. El alumno utiliza alicates.
- 1.2.7. El alumno utiliza un destornillador.
- 1.2.8. El alumno utiliza llaves inglesas fijas y ajustables.

### **Objetivo general**

2. El alumno identifica y utiliza en tareas simples las herramientas más comunes usadas en los talleres, al mismo tiempo que realiza operaciones polivalentes básicas para distintas ramas profesionales futuras.

### **Objetivo específico**

- 2.1. El alumno conoce y utiliza en tareas simples las herramientas más comunes usadas en los talleres, al mismo tiempo que realiza operaciones polivalentes básicas para distintas ramas profesionales futuras.

### **Objetivos operativos**

- 2.1.1. El alumno hace agujeros en un tablero, utilizando adecuadamente barrenas de varios tamaños.
- 2.1.2. El alumno introduce y extrae tornillos de distintos diámetros en un tablero de aglomerado con destornilladores de tres tamaños diferentes.
- 2.1.3. El alumno golpea con el martillo sobre trozos marcados en un tablero.
- 2.1.4. El alumno clava clavos de diferentes medidas.
- 2.1.5. El alumno extrae clavos con tenazas.

- 2.1.6. El alumno maneja adecuadamente el serrucho sin costilla.
- 2.1.7. El alumno maneja correctamente el serrucho de costilla.
- 2.1.8. El alumno maneja de forma correcta la escofina y la lima.
- 2.1.9. El alumno usa de forma adecuada la máquina universal para hacer taladros, utilizando diferentes brocas.
- 2.1.10. El alumno maneja correctamente la lijadora orbital.
- 2.1.11. El alumno sierra con el arco de marquetería un tablero de contrachapado.
- 2.1.12. El alumno lija a mano, con papel de lija de grano fino, cuadrados de madera.
- 2.1.13. El alumno encola diversas piezas de madera y las pega en un tablero de ocume.
- 2.1.14. El alumno utiliza la lijadora orbital integral.
- 2.1.15. El alumno realiza cortes rectos con la sierra de calar integral.

### **Objetivo general**

- 3. El alumno se inicia en, al menos, dos actividades específicas pre-profesionales, realizando ciclos completos de trabajo.

### **Objetivo específico**

- 3.1. El alumno maneja adecuadamente el arco de marquetería (método completo de iniciación a la marquetería), al mismo tiempo que efectúa cuatro operaciones básicas en el taller de madera: lijado, encolado, pintado y barnizado.

### **Objetivos operativos**

- 3.1.1. a 3.1.30.

El alumno calca, sierra con el arco de marquetería, lija, encola, pinta y barniza la ficha (nº 1 a nº 30).

### **Objetivo específico**

3.2. El alumno realiza un ciclo completo de trabajo en madera.

### **Objetivos operativos**

- 3.2.1. El alumno da cortes rectos con el arco de marquetería, encola lateralmente las piezas una vez seco el trabajo, lija éste manualmente, pinta con témperas cada pieza y, por último, barniza el trabajo con barniz incoloro (figura 1).
- 3.2.2. El alumno da cortes rectos con el arco de marquetería, encola lateralmente las piezas, una vez haya secado la cola lija el trabajo, pinta cada pieza de un color con témperas y finalmente barniza el trabajo con barniz incoloro (figura 2).
- 3.2.3. El alumno sierra con el arco de marquetería en redondo y dando cortes rectos, encola lateralmente las piezas, creando una composición de volumen, lija a mano el trabajo con papel de lija de grano fino, pinta con témperas de colores y barniza el trabajo (figura 3).
- 3.2.4. El alumno sierra con el arco de marquetería (cortes rectos y en círculo) un tablero de contrachapado de 15 x 10 x 1,5 cm, lija a mano las piezas con papel de lija de grano fino, encola lateralmente las mismas, creando una composición de volumen, pinta con témperas de colores y barniza (figura 4).
- 3.2.5. El alumno da cortes rectos y en círculo con el arco de marquetería, encola las piezas según el modelo de la ficha, buscando una composición de volumen, lija a mano, pinta y barniza (figura 5).
- 3.2.6. El alumno sierra con el serrucho de costilla y la caja de ingletes varios listones de 0,5 cm de grosor, los lija a mano, los pinta con témperas de colores, los encola y los barniza (figura 6).
- 3.2.7. El alumno sierra con el serrucho de costilla y la caja de ingletes varios listones de 0,5 cm de grosor, los lija a mano, los pinta con témperas de colores, los encola y los barniza (figura 7).

- 3.2.8. El alumno sierra con el serrucho de costilla y la caja de ingletes varios listones de 0,5 cm de grosor, los lija a mano, los pinta con témperas de colores y los barniza (figura 8).
- 3.2.9. El alumno sierra con el serrucho de costilla varios listones de sección circular y de distintos diámetros, los pinta con témperas de colores, los encola y los barniza (figura 9).
- 3.2.10. El alumno sierra con el serrucho de costilla varios listones de sección circular y de distintos diámetros, los pinta con témperas de colores y una vez lijados los encola y los barniza (figura 10).
- 3.2.11. El alumno sierra con el serrucho de costilla varios listones de sección circular y de distintos diámetros, los lija a mano con papel de lija de grano fino, los encola, los pinta y los barniza (dibujo nº 11).
- 3.2.12. El alumno sierra con el serrucho de costilla varios listones de sección cuadrada, los lija a mano con papel de lija de grano fino, los encola, los pinta y los barniza (dibujo nº 12).
- 3.2.13. El alumno sierra con el serrucho sin costilla un tablero de contrachapado de 20 x 20 cm y de 0,5 cm de grosor, lija los cuadrados de madera resultantes con papel de lija de grano fino, los pinta con témperas de colores, los encola lateralmente según muestra el dibujo nº 13 y barniza el conjunto con barniz incoloro.
- 3.2.14. El alumno sierra con la sierra de calar integral un tablero de contrachapado de 20 x 30 cm y de 0,5 cm de grosor, lija los trozos resultantes con la lijadora orbital, los pinta con témperas de colores, los encola una vez encajados, según muestra el dibujo nº 14, y barniza el conjunto con barniz incoloro.
- 3.2.15. El alumno lija recortes de madera con papel de lija de grano fino, los encola libremente (cada alumno podrá hacer su propia composición espacial), los pinta con témperas y barniza el conjunto con barniz incoloro. (El dibujo nº 15 es orientativo, ya que lo que se pretende es estimular la capacidad creativa del alumno.)
- 3.2.16. El alumno sierra con el arco de marquetería un tablero de contrachapado de 20 x 30 cm y de 0,5 cm de espesor, lija los trozos resultantes con papel de lija de grano fino, los

- pinta con témperas de colores, los encola una vez encajados, según la figura nº 16, y barniza el conjunto.
- 3.2.17. El alumno sierra con el arco de marquetería un tablero de contrachapado de 20 x 30 cm y de 0,5 cm de grosor, lija los trozos resultantes con papel de lija de grano fino, los pinta con témperas de colores, los encola una vez encajados, según el dibujo nº 17, y barniza el conjunto con barniz incoloro.
  - 3.2.18. El alumno hará un ensamble a media madera en dos tableros de 10 x 10 cm y de 0,5 cm de grosor, manejando el arco de marquetería (figura nº 18).
  - 3.2.19. El alumno hace un ensamble a media madera en dos tableros de contrachapado de 10 x 10 cm y 0,5 cm de grosor, manejando el arco de marquetería tal como se muestra en el dibujo nº 19.
  - 3.2.20. El alumno construye un marco rectangular de 15 x 20 cm y de 0,5 cm de grosor con el arco de marquetería.
  - 3.2.21. El alumno construye una estantería de juguete por medio de ensambles (tal como muestra el dibujo nº 21).
  - 3.2.22. El alumno construye una estantería de juguete por medio de ensambles a tope hasta media madera en U (tal como muestra el dibujo nº 22).
  - 3.2.23. El alumno sierra con el serrucho de costilla un bloque prismático de madera de 10 cm de longitud, redondea las aristas con una escofina hasta darle la forma de la ficha nº 23, lija con papel de lija de grano fino, sierra unas piezas pequeñas en ocume (patas y orejas), las lija y encola y barniza el conjunto, añadiendo un trozo de cordel con una chincheta (rabo).
  - 3.2.24. El alumno rebaja un bloque de madera con la escofina y la lima, dándole la forma del dibujo nº 24. Lija el bloque con papel de lija de grano fino, pega unos pequeños elementos de ocume (orejas y patas) y barniza el conjunto con barniz incoloro.
  - 3.2.25. El alumno rebaja con la escofina y la lima un bloque prismático de madera, dándole forma de pez, tal como se aprecia en el dibujo nº 25; lija el bloque con papel de lija de grano fino y barniza el conjunto con barniz incoloro.

- 3.2.26. El alumno, manejando el serrucho de costilla, la escofina y la lima, rebaja, después de serrar, un bloque prismático de madera, dándole la forma del dibujo nº 26. Lija el trabajo con papel de lija de grano fino y barniza el trabajo con barniz incoloro.
- 3.2.27. El alumno, con el serrucho de costilla, la lima y la escofina, rebaja, redondeando según el dibujo nº 27, un bloque prismático de madera. Con el taladro hace un agujero en el centro y lo agranda con una escofina redonda. Lija el conjunto con papel de lija de grano fino. Sierra un palo cilíndrico y lo incrusta en la escultura y en el tablero de contrachapado que sirve de base (usando el taladro) y finalmente barniza el trabajo.
- 3.2.28. El alumno, con el serrucho de costilla, la escofina y la lima, rebaja, redondeando, un bloque prismático de madera de unos 10 cm de largo y de 3,5 cm de lado en su base cuadrada. Con el taladro practica un agujero en el centro y con una lima o una escofina cilíndrica lo agranda. Lija el conjunto con papel de lija de grano fino y, por último, barniza la obra (dibujo nº 28).
- 3.2.29. El alumno, utilizando la sierra de calar integral, la lijadora orbital, una barrena y el arco de marquetería, construye una estantería de 25 cm de longitud por 11 cm de anchura, según el modelo nº 29.
- 3.2.30. El alumno sierra, con el arco de marquetería, varias plantillas de ocume (ver dibujo nº 30), las lija a mano, las pinta con témperas de colores, las encola y las barniza. Al final ata unos cordones de playeras.

### **Objetivo específico**

- 3.3. El alumno realiza un ciclo de trabajo sobre cristal.

### **Objetivos operativos**

- 3.3.1. a 3.3.9.

El alumno calca un motivo en un cristal pintado por una cara con esmalte de color (negro–blanco–verde), raya la

pintura con un punzón para extraer el dibujo, pinta con esmalte de color y coloca una cartulina de color blanco sobre la pintura (ver dibujos nº 1 a nº 9).

### **Objetivo específico**

3.4. El alumno realiza una vidriera.

### **Objetivos operativos**

3.4.1. a 3.4.9.

El alumno realiza una vidriera utilizando plomo líquido en tubo y pintando con laca para bombillas (fichas correspondientes a los dibujos nº 1 a nº 9).

### **Objetivo general**

4. El alumno visita y conoce los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.

### **Objetivo específico**

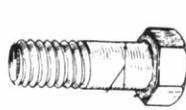
4.1. El alumno visita y conoce los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.

### **Objetivos operativos**

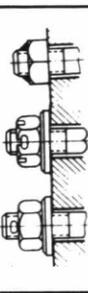
- 4.1.1. El alumno visita un taller ocupacional y observa las actividades y comportamientos del centro de trabajo.
- 4.1.2. El alumno visita una fábrica de producción industrial de grandes dimensiones.
- 4.1.3. El alumno visita una fábrica de producción artesanal.
- 4.1.4. El alumno visita un taller protegido para minusválidos.
- 4.1.5. El alumno visita una granja agropecuaria.
- 4.1.6. El alumno visita un mercado de distribución comercial (Mercado Central).

## **6.3.4. Fichas de Trabajo: Ejemplos**

## PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. El alumno adquiere respuestas y patrones comportamentales necesarios para acceder a empleos en talleres prototegidos.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.1. El alumno clasifica, secuencia y combina objetos.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 1.1.7. El alumno selecciona objetos diferentes combinados en una unidad preestablecida (montar).</p> <p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> El alumno monta un picaporte, realizando las siguientes operaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) enrosca pieza -a-</li> <li>2) introduce pieza -b-</li> <li>3) introduce arandela (pieza -c-)</li> <li>4) enrosca tuerca (pieza -d-)</li> </ol> <p style="text-align: right;">Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">tuerca (d)</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">arandela (c)</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">pieza (b)</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">pieza (a)</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;">soporte (una sola pieza)</div> </div> </div>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor muestra el picaporte montado y las 5 piezas que lo componen, diferenciando cada una de las piezas individualmente.</p> <p>A.2. El profesor une las piezas en la secuencia de delante hacia atrás hasta montar completamente el picaporte (Modelado).</p> <p><b>B) CONDUCTA:</b></p> <p>B.1. El alumno observa e imita la secuencia de conductas modeladas por el profesor.</p>	

**PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. El alumno adquiere respuestas y patrones comportamentales necesarios para acceder a empleos en talleres protégidos.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.2. El alumno conoce, sostiene, inicia paulatinamente la utilización de los instrumentos y herramientas de talleres.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 1.2.8. El alumno utiliza llaves inglesas fijas y ajustables.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llaves inglesas fijas y ajustables.</li> <li>- Tuercas lo más variadas que sea posible tanto en tamaño como en forma.</li> <li>- Tablero de madera con pernos en los que habremos colocado tuercas de diferentes formas.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ajusta a tuerca con llave fija que él mismo debe elegir entre una serie de ellas.</li> <li>2) Ajusta 3 tuercas diferentes con una llave ajustable.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4 por cada prueba Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor enseña al alumno varias llaves inglesas fijas, señalándole y demostrándole cómo cada llave tiene una abertura específica adecuada para una tuerca específica.</li> <li>A.2. El profesor toma una llave inglesa fija y demuestra cómo buscar la tuerca adecuada para ser manipulada con esa llave. Una vez la haya encontrado, demuestra cómo apretar la tuerca todo lo que pueda.</li> <li>A.3. El profesor muestra una llave inglesa ajustable, demostrando la utilidad y aplicación del rodillo de ajuste que tiene en su costado. El profesor enseña cómo girar el rodillo, haciendo observar cómo la abertura de la llave aumenta o disminuye a medida que él realiza esta acción.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juguetes con tuercas (ruedas de bicis, camiones, ...).</li> </ul>

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

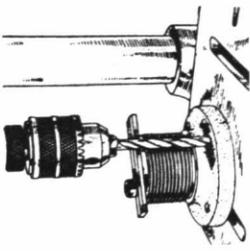
A.4. El profesor demuestra cómo colocar una llave inglesa ajustable en una de las tuercas. Si la tuerca es demasiado grande, gira el rodillo de ajuste hasta que la boca tenga el tamaño adecuado para la tuerca y a continuación aprieta ésta. Demuestra también el proceso contrario, cuando la boca de la llave es mayor que la tuerca, en cuyo caso debe girar en sentido contrario hasta que se ajuste a la tuerca.

**B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno practica el ajuste de una tuerca con una llave inglesa fija.
- B.2. El profesor da al alumno varias llaves inglesas fijas para que las empareje con las tuercas que correspondan y las ajuste.
- B.3. El alumno, imitando al profesor según A.3., maneja la llave inglesa ajustable, aprendiendo a girar el rodillo.
- B.4. El alumno imita al profesor según A.4. Aprieta varias tuercas con una misma llave inglesa ajustable (hexagonales, cuadradas, diferentes tamaños, ...).
- B.5. El alumno aprieta tuercas de juguetes que lo precisen, eligiendo y ajustando él la llave.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 2. El alumno identifica y utiliza en tareas simples las herramientas más comunes usadas en los talleres, al mismo tiempo que realiza operaciones polivalentes básicas para distintas ramas profesionales futuras.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 2.1. El alumno conoce y utiliza las herramientas más comunes usadas en los talleres, al mismo tiempo que realiza operaciones polivalentes básicas para distintas ramas profesionales futuras.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>2.1.9. El alumno usa de forma adecuada la máquina universal para hacer taladros con diferentes brocas.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablero aglomerado de 20 x 30 cm y de 2 cm de grosor.</li> <li>- Aceite lubricante.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efectúa 9 taladros con 3 brocas diferentes.</li> <li>2. Los ajustes son perpendiculares al tablero y perfectamente redondos.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 9</p> <p>Tasa de éxito: 7/9</p>	<p><b>HERRAMIENTAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Máquina universal (taladro).</li> <li>- Brocas para madera, de distintos diámetros.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor dispone las herramientas y materiales sobre la mesa de trabajo. Marca, en cada tablero, tres hileras de 10 cruces cada una. El alumno se sitúa delante de la mesa de trabajo de pie. Observa la conducta del profesor para imitarla después.</p> <p>A.2. El profesor toma con su mano no dominante el taladro y con la otra va girando la cabeza del mismo para que se abra el lugar donde se inserta la broca. Toma ésta con su mano no dominante y la inserta en la boca del taladro, coaxialmente al mismo. Gira con su mano dominante la cabeza del taladro hasta que la broca quede bien aprisionada. Enchufa el cable a la toma de corriente y, cogiendo el taladro con las dos manos (la dominante el mango, la otra arriba del taladro), lo coloca perpendicularmente a la 1ª marca de la 1ª hilera, sujetándolo firmemente. Aprieta el gatillo y toca la 1ª marca con la punta de la broca. Lo mismo para las de la 3ª hilera.</p>	 <p><b>Punto clave:</b> Taladro perpendicular en todo momento al tablero.</p>

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

El punto clave de la operación consiste en mantener en todo momento el taladro perpendicular al tablero y presionar suavemente contra éste para que la broca avance sin desplazarse a un lado u otro.

Al término de la sesión de trabajo, el alumno engrasa las brocas y limpia el polvo del taladro, guardando en su sitio éste y aquéllas (hábitos de trabajo).

Desenchufar el aparato cuando se cambien las brocas (seguridad).

**PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno se inicia en, al menos, dos actividades específicas profesionales, realizando ciclos completos de trabajo.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.1. El alumno maneja adecuadamente el arco de marquetería.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha modelo (nº 14, ...).</li> <li>- Papel de calcar (tamaño folio).</li> <li>- Bolígrafo.</li> <li>- 2 planchas de ocume de 20 x 30 cm y de 3 mm de grosor.</li> <li>- 4 chinchetas.</li> <li>- Arco de marquetería.</li> <li>- Pelos del arco nº 8.</li> <li>- Barrena pequeña.</li> <li>- Papel de lija de grano fino, en trocitos rectangulares.</li> <li>- Cola blanca.</li> <li>- Trapo.</li> <li>- Témperas de colores.</li> <li>- Pincel nº 6.</li> <li>- Tarrito de cristal con tapa (para mezclar témpera y agua en la tapa).</li> <li>- Agua.</li> <li>- Barniz incoloro (pero no al agua).</li> <li>- Aguarrás.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>3.1.14. El alumno calca, sierra con el arco de marquetería, lija, encola, pinta y barniza la ficha nº 14.</p>	<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> El ciclo de trabajo se considera adquirido si:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza los cortes con el arco siguiendo las líneas en todos los puntos, sin sobrepasar éstos en más/menos 2 mm a izquierda o derecha.</li> <li>2. No se notan rebabas en el ocume, por un mal lijado de las piezas.</li> <li>3. No se aprecian, a simple vista, manchas de cola en el trabajo, una vez terminado.</li> <li>4. Cada color es homogéneo.</li> <li>5. El barnizado es uniforme.</li> </ol> <p>Tasa de éxito: 100%</p>	<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor dispone los materiales sobre la mesa de trabajo. El alumno se sitúa delante de la mesa de trabajo.</p> <p>A.2. El profesor coloca la ficha-modelo (nº 14, ...) en las 2 planchas de ocume, centrando bien la ficha y sujetándola con chinchetas. Coge el arco de marquetería y coloca un pelo de serran en el mismo, del mismo modo que lo hizo en la ficha 2.1.11. Accionando el arco, sigue las líneas del dibujo de una de las planchas. Lija los trozos resultantes (los bordes) con papel de lija de grano fino. Extiende con el dedo índice cola blanca en el reverso de cada trozo resultante y ajusta los trozos sobre la segunda plancha, apretándolos durante unos instantes. Toma el pincel y las témperas de colores y empieza a pintar los trozos, según el modelo. Pinta siempre en la misma dirección del vetado de la madera y cargando siempre por igual el pincel, con pinceladas idénticas en longitud. En cualquier caso, el</p>

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

pincel debe correr bien sobre la madera para asegurar una homogénea distribución de la pintura. Una vez seca la témpera, procede a barnizar el anverso del trabajo. El barniz se ha de extender en la misma dirección de las vetas y escurriendo bien el pincel en el borde del bote (modelado).

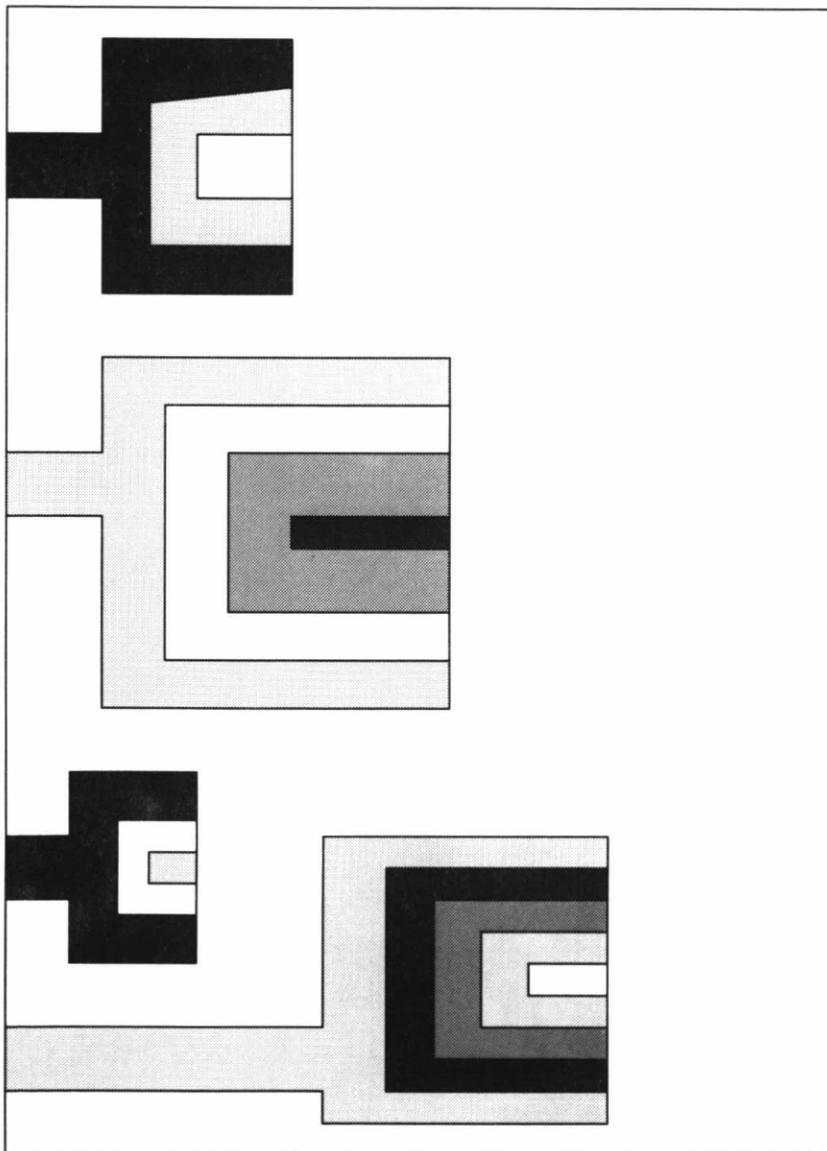
**B) CONDUCTA:**

B.1. El alumno imita en todo momento la conducta del profesor, hasta cubrir las cinco etapas que constituyen el ciclo de trabajo. El profesor corrige, ayuda y da instrucciones verbales cuando lo crea oportuno durante las sesiones de trabajo.

**C) CONSECUENCIAS:** Ver texto común.**OBSERVACIONES:****HABITOS DE TRABAJO:**

El alumno quita el pelo de la sierra o arco de marquetería, cuelga ésta en su sitio y restituye el pelo a la caja. El alumno limpia el pincel que ha usado en la sesión de trabajo y lo ordena en la caja de pinceles. Cierra bien los botes de témperas y barniz y los ordena en la estantería según sea su color.

**Ficha nº 14. Cortes rectos, curvos y giros**



## PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno se inicia en, al menos, dos actividades específicas profesionales, realizando ciclos completos de trabajo.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.2. El alumno realiza un ciclo completo de trabajo.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 3.2.15. El alumno lija recortes de madera con papel de lija de grano fino, los encola libremente (cada alumno puede hacer su propia composición espacial), los pinta con témperas y barniza el conjunto con barniz incoloro (el dibujo 15 es orientativo, ya que lo que se pretende es estimular la capacidad creativa del alumno).</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recortes de madera procedentes de los restos que hayan quedado de la realización de otras fichas.</li> <li>- Cola blanca.</li> <li>- Papel de lija de grano fino.</li> <li>- Témperas de colores.</li> <li>- Píncel.</li> <li>- Aguarrás.</li> <li>- Agua.</li> <li>- Barniz incoloro.</li> <li>- Tarro de vidrio.</li> <li>- Trapo.</li> </ul> <p><b>HERRAMIENTAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las que el alumno pida para realizar el ciclo de trabajo.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> El ciclo de trabajo se considera bien realizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si los cortes de las fichas resultantes de otros trabajos aparecen sin rebabas (lo que prueba un correcto lijado).</li> <li>2. Si los colores aparecen homogéneos.</li> <li>3. Si no se aprecian manchas de cola.</li> <li>4. Si el barniz ha sido aplicado de una manera uniforme.</li> </ol> <p style="text-align: center;">Tasa de éxito: 100%</p> <p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor dispone los materiales sobre la mesa de trabajo y da a los alumnos la siguiente consigna: "Aquí tenéis trozos de madera resultantes de fichas anteriores. Utilizando los materiales de otras fichas (cola, lija, témperas, barniz) y usando las herramientas que queráis, tenéis que presentármelo bien lijado, bien encolado, bien pintado y bien barnizado. Podéis empezar."</p> <p>A.2. El profesor muestra ejemplos variados, englobando las cuatro operaciones referidas.</p> <p>B) CONDUCTA:</p> <p>B.1. El alumno inicia el ciclo de trabajo haciendo la composición que él quiera.</p> <p>El profesor indica al alumno que debe: lijar, pintar, encolar y barnizar, por este orden, su trabajo. Corrige a aquél en las cuatro operaciones que constituyen el ciclo cuando el alumno</p>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

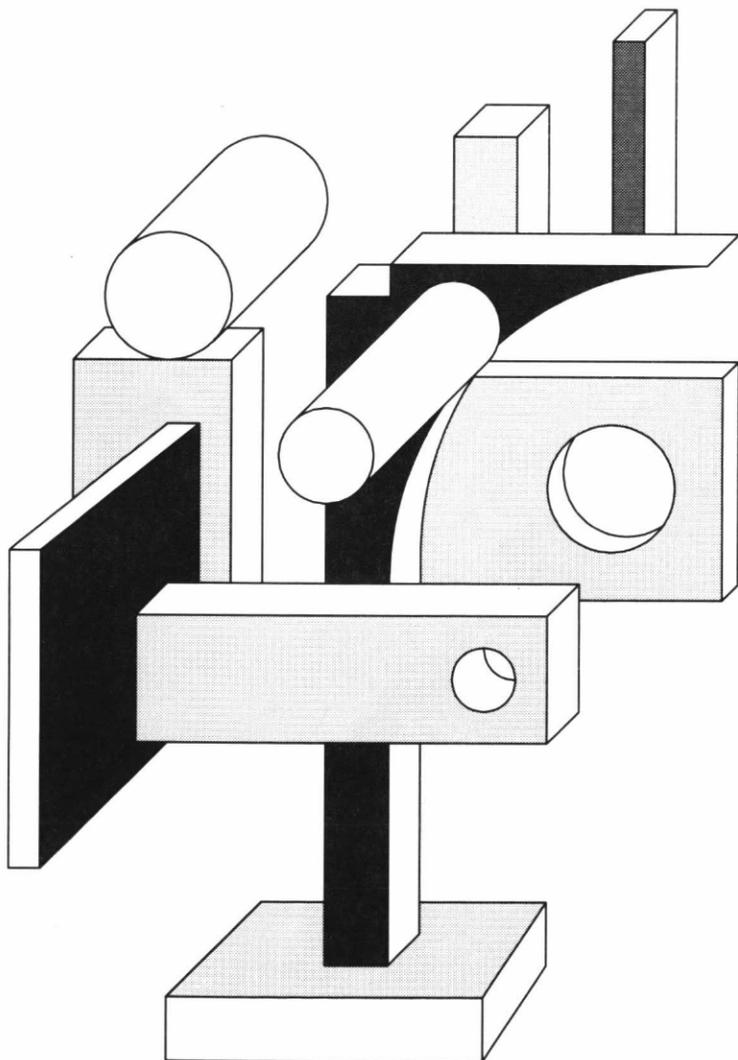
no realice bien alguna de las mismas. No debe nunca corregir la composición espacial que el alumno pretenda realizar, ya que se trata de un tema libre.

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:** El tema del ciclo de trabajo es libre y pretende estimular la capacidad imaginativa o creativa del alumno, por lo que no se le ha de enseñar el dibujo nº 15 de la ficha. Este dibujo es sólo una de las posibles combinaciones que pueden hacerse con los restos de madera procedentes de fichas anteriores.

**HABITOS DE TRABAJO:** Después de cada sesión de trabajo, el alumno coloca los materiales en sus lugares correspondientes, limpia con aguarrás su pincel, se lava las manos y guarda en su caja su trabajo.

**Dibujo nº 15. Tema libre**  
(No enseñar la ficha al alumno)



(Esta ficha es una de las posibles soluciones que el alumno puede dar a la propuesta inicial de trabajo y es sólo orientativa para quien vaya a pasar la ficha a los alumnos.)

**PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno se inicia en, al menos, dos actividades específicas preprofesionales, realizando ciclos completos de trabajo.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.3. El alumno realiza un ciclo de trabajo sobre cristal.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 3.3.4. El alumno calca un motivo en un cristal pintado por una cara con esmalte de color (negro-blanco-verde), raya la pintura con un punzón para extraer el dibujo, pinta con esmalte de color y coloca una cartulina de color blanco sobre la pintura. Ver dibujo nº 4.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolígrafo.</li> <li>- Papel de calcar azul claro.</li> <li>- Celofán.</li> <li>- Cartulina blanca 13 x 18 cm.</li> <li>- Vidrio de 15 x 20 cm y de 3 mm de grosor.</li> <li>- Punzón.</li> <li>- Píncel nº 8.</li> <li>- Aguarrás.</li> <li>- Algodón.</li> <li>- Alcohol.</li> <li>- Paño blanco.</li> <li>- Trapo.</li> <li>- Esmaltes brillantes (pero no al agua); colores: negro y blanco.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> El ciclo de trabajo se considera bien realizado si:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los contornos aparecen nitidos.</li> <li>2. Los colores han sido aplicados de forma uniforme.</li> <li>3. No se aprecian partes por las que penetre la luz.</li> </ol> <p>Tasa de éxito: 100%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor dispone los materiales sobre la mesa de trabajo. El alumno se sitúa de pie ante la mesa de trabajo.</p> <p>A.2. El profesor toma el vidrio y lo coloca encima de una tabla vieja sobre la mesa de trabajo. Pinta de esmalte de color negro una de sus caras y deja que se seque la pintura (unas 4-6 horas). Después coloca el papel de calcar sobre la parte pintada y el motivo encima del papel de calcar. Sujeta ambos al cristal con pinzas. Calca el motivo. Retira las pinzas, el calco y el motivo. Con el punzón sigue los contornos del dibujo. Manejando el punzón desde las líneas hacia dentro del dibujo, va rayando la pintura hasta hacerla desaparecer. Para terminar de quitar los restos de pintura, frota con un algodón empapado en alcohol y frota también con una goma de borrar. Una vez sacado el motivo, pinta éste con esmalte de color blanco (conviene que la pintura exceda del motivo). Cuando seque la pintura,</p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

pega con celo una cartulina blanca algo menor que el cristal, tapando el motivo. Da la vuelta al cristal y limpia la cara no trabajada con el algodón y alcohol. (Modelado)

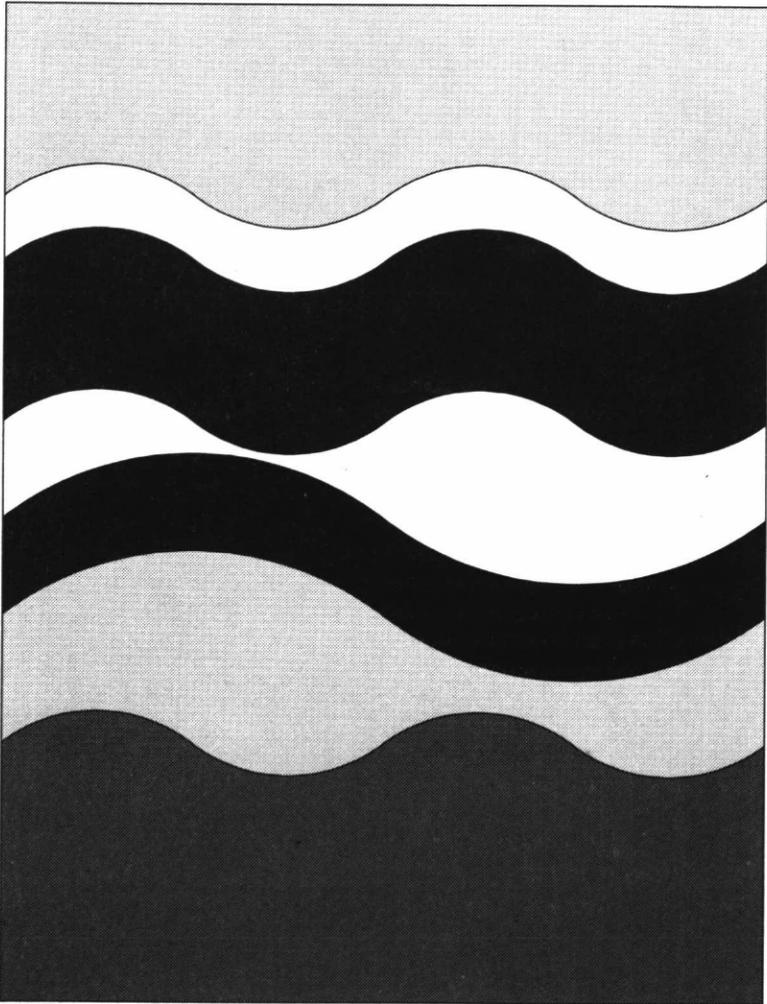
**B) CONDUCTA:**

B.1. El alumno sigue paso a paso la conducta del profesor. Este último instiga al alumno cuando sea necesario mediante ayudas verbales o físicas.

**C) CONSECUENCIAS:** Ver texto común.**OBSERVACIONES:****HABITOS DE TRABAJO:**

El alumno trae de su casa una caja de zapatos vacía con su nombre puesto, para guardar su trabajo y no confundir éste con los de sus compañeros. También debe traer un paño blanco y un trapo.  
Después de cada sesión de trabajo, el alumno guarda su trabajo en su caja y limpia el pincel con aguarrás. Recoge los materiales y los guarda en su sitio.

**Dibujo n° 4**



## PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno se inicia en, al menos, dos actividades específicas preprofesionales, realizando ciclos completos de trabajo.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.3. El alumno realiza una vidriera.</p>	
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>3.4.1. El alumno realiza una vidriera utilizando plomo líquido en tubo y pintando con laca para bombillas. Ver ficha nº 1.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vidrio doble, dimensiones: 20 x 30 cm y 3 mm de grosor.</li> <li>- Lacas para bombillas (tipo Mongay-Cinco-Aros o similar).</li> <li>- Píncel nº 8.</li> <li>- Plomo líquido en tubo para vidrieras.</li> <li>- Alcohol.</li> <li>- Tarro de vidrio.</li> <li>- Cuchilla.</li> </ul>	<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor dispone los materiales sobre la mesa de trabajo. El alumno se sitúa de pie ante la mesa de trabajo.</p> <p>A.2. El profesor toma la ficha nº 1 y la coloca sobre la mesa de trabajo. Sobre la ficha coloca el vidrio, cuadrando bien el dibujo. Con su mano dominante toma el tubo de plomo líquido, quita la tapa y aprieta suavemente para que vaya saliendo el plomo, siguiendo las líneas del dibujo en el cristal. Cuando haya seguido todas las líneas, tapa el tubo y coge un tarro de vidrio con un poco de alcohol y un pincel del nº 8. Deja secar 30 minutos el plomo y empieza a pintar con las lacas para bombillas. (Si quieren obtener más colores, se rebajan los originales con un poco de alcohol. Hay que limpiar el pincel con alcohol cuando se cambia de color.) Una vez haya pintado el dibujo en su totalidad, deja secar la laca una hora. Luego pega con celo un folio blanco en el reverso del trabajo para que destaquen bien los colores. (Modelado)</p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <p>El ciclo de trabajo se considera bien realizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si los colores aparecen, cada uno, homogéneos.</li> <li>2. Si no aparecen manchas de plomo líquido o fuera de las líneas del dibujo.</li> </ol> <p style="text-align: right;">Tasa de éxito: 100%</p>		

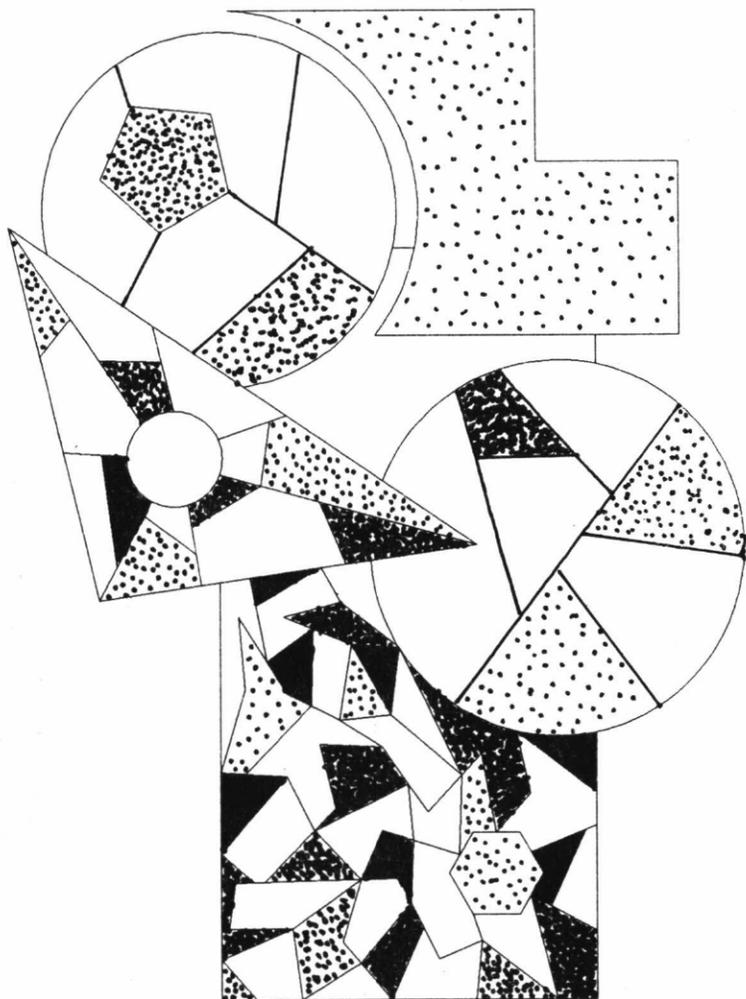
**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):****B) CONDUCTA:**

B.1. El alumno sigue paso a paso la conducta del profesor. Este presta al alumno cuando sea preciso ayudas verbales o físicas.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

Al término de cada sesión de trabajo, el alumno limpia el pincel con alcohol (no con aguarrás ni con agua) y lo guarda en su lugar correspondiente.

## Ficha nº 1



**PROGRAMA: HABILIDADES DE ORIENTACION AL TRABAJO**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 4. El alumno conoce y visita los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 4.1. El alumno visita y conoce los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 4.1.2. El alumno visita una fábrica de producción industrial de grandes dimensiones.</p>	
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> En una sesión de trabajo posterior a la visita el alumno dice:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las conductas laborales más importantes de los trabajadores y empleados del centro visitado.</li> <li>2. La secuencia de actividades más importantes del proceso de producción observado.</li> </ol> <p>Las conductas laborales (1) a observar son: a) horario (distribución trabajo-descanso); b) puntualidad; c) normas de disciplina; d) relación entre trabajadores; e) atención al monitor y f) medidas de seguridad en el trabajo.</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor expone la visita a realizar y orienta las actividades y conductas que los alumnos deben observar.</li> <li>A.2. El profesor, con un grupo inferior a 10 alumnos, visita el centro siguiendo los pasos más importantes del proceso de producción.</li> <li>A.3. El profesor comenta con los alumnos las conductas laborales del trabajador e identifica las fases del proceso de producción.</li> </ol> <p>B) CONDUCTA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>B.1. El alumno visita el centro junto al profesor.</li> <li>B.2. En clase, posteriormente a la visita, el alumno expone y comenta la secuencia de actividades observadas y las conductas laborales del trabajador más importantes.</li> </ol> <p>C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.</p>	
<p><b>MATERIALES</b></p>	

## **6.4. PROGRAMA DE HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA**

### **6.4.1. Objetivos Generales**

1. El alumno desarrolla los hábitos necesarios para lavarse, asearse y presentar una apariencia externa aceptable.
2. El alumno adquiere independencia para vestirse y desnudarse, así como para comprar y cuidar la ropa.
3. El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como independencia para planear, comprar, conservar y preparar alimentos.
4. El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación o piso donde vive.

### **6.4.2. Objetivos Específicos**

- 1.1. El alumno desarrolla los hábitos necesarios para asearse y presentar una apariencia externa aceptable.
- 2.1. El alumno adquiere autonomía personal para vestirse y desnudarse.
- 2.2. El alumno compra y cuida la ropa.
- 3.1. El alumno desarrolla hábitos necesarios para comer y beber independientemente.
- 3.2. El alumno compra y conserva alimentos.
- 3.3. El alumno planea y prepara alimentos y comidas.
- 4.1. El alumno limpia y ordena su habitación.
- 4.2. El alumno compra y repara los utensilios que necesita para la limpieza y el mantenimiento de la casa.
- 4.3. El alumno, ante situaciones de peligro en el lugar donde vive, reacciona adecuadamente.

### **6.4.3. Objetivos Operativos**

#### **Objetivo general**

1. El alumno desarrolla hábitos necesarios para lavarse, asearse y presentar una apariencia externa aceptable.

**Objetivo específico**

- 1.1. El alumno desarrolla hábitos necesarios para asearse y presentar una apariencia externa aceptable.

**Objetivos operativos**

- 1.1.1. El alumno regula la temperatura del agua.
- 1.1.2. El alumno se lava las manos y la cara.
- 1.1.3. El alumno se seca las manos y la cara después de lavarse.
- 1.1.4. El alumno se lava las axilas y utiliza desodorante.
- 1.1.5. El alumno se ducha.
- 1.1.6. El alumno se peina y/o se arregla el pelo.
- 1.1.7. El alumno se lava y se seca el pelo.
- 1.1.8. El alumno se lava los dientes y se enjuaga la boca.
- 1.1.9. El alumno se limpia y cuida las uñas.
- 1.1.10. El alumno se suena y se limpia la nariz.
- 1.1.11. El alumno se afeita la cara.
- 1.1.12. El alumno cuida de sí mismo durante la menstruación.
- 1.1.13. El alumno se hace arreglar el pelo.
- 1.1.14. El alumno cuida de su aspecto externo.

**Objetivo general**

2. El alumno adquiere independencia para vestirse y desnudarse, así como para cuidar la ropa.

**Objetivo específico**

- 2.1. El alumno adquiere autonomía personal para vestirse y desnudarse.

**Objetivos operativos**

- 2.1.1. El alumno se pone y se quita la ropa que no tiene broches ni sujeciones de ningún tipo.

- 2.1.2. El alumno se pone y se quita la ropa que se abrocha con cremallera.
- 2.1.3. El alumno se pone y se quita la ropa que se abrocha con automáticos.
- 2.1.4. El alumno se pone y se quita la ropa que se abrocha con botones.
- 2.1.5. El alumno se pone y se quita la ropa que se abrocha con corchetes.
- 2.1.6. El alumno se quita y se pone los zapatos.
- 2.1.7. El alumno deshace nudos y lazos.
- 2.1.8. El alumno hace nudos.
- 2.1.9. El alumno hace lazos.
- 2.1.10. El alumno pasa el cinturón a través de las trabillas del pantalón o falda.
- 2.1.11. El alumno se abrocha y desabrocha una hebilla.
- 2.1.12. El alumno se pone bien la ropa e identifica errores de vestimenta.
- 2.1.13. El alumno se pone la ropa apropiada de acuerdo con el clima existente.
- 2.1.14. El alumno se pone ropa apropiada para cada situación.

### **Objetivo específico**

- 2.2. El alumno cuida su ropa.

### **Objetivos operativos**

- 2.2.1. El alumno cuida y selecciona la ropa que necesita.
- 2.2.2. El alumno se limpia los zapatos.
- 2.2.3. El alumno lava la ropa a mano.
- 2.2.4. El alumno utiliza la lavadora automática.
- 2.2.5. El alumno prepara y lleva la ropa que tiene que limpiarse en la tintorería.
- 2.2.6. El alumno enhebra una aguja.
- 2.2.7. El alumno cose un botón.
- 2.2.8. El alumno hilvana y cose un dobladillo.
- 2.2.9. El alumno arregla su ropa.

- 2.2.10. El alumno plancha la ropa lavada.
- 2.2.11. El alumno ordena el armario de su ropa.

### **Objetivo general**

- 3. El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como para planear, comprar, conservar y preparar alimentos.

### **Objetivo específico**

- 3.1. El alumno desarrolla hábitos necesarios para comer y beber independientemente.

### **Objetivos operativos**

- 3.1.1. El alumno utiliza la taza para beber.
- 3.1.2. El alumno utiliza la paja para beber.
- 3.1.3. El alumno utiliza, para beber, el vaso.
- 3.1.4. El alumno utiliza la cuchara para comer.
- 3.1.5. El alumno utiliza el tenedor para comer.
- 3.1.6. El alumno utiliza el cuchillo para cortar.
- 3.1.7. El alumno utiliza el cuchillo para pelar.
- 3.1.8. El alumno utiliza el cuchillo para untar.
- 3.1.9. El alumno pela los alimentos antes de comerlos.
- 3.1.10. El alumno lava los alimentos antes de comerlos.
- 3.1.11. El alumno utiliza la servilleta durante la comida.
- 3.1.12. El alumno pone la mesa.
- 3.1.13. El alumno sirve comidas.
- 3.1.14. El alumno come de una manera socialmente aceptable.
- 3.1.15. El alumno mantiene un comportamiento adecuado durante la comida en una casa ajena.
- 3.1.16. El alumno mantiene un comportamiento adecuado en un restaurante.

**Objetivo específico**

3.2. El alumno compra y conserva alimentos.

**Objetivos operativos**

- 3.2.1. El alumno compra los alimentos necesarios para hacer comidas y aperitivos.
- 3.2.2. El alumno, después de comprar los alimentos, los guarda en el lugar adecuado, hasta el momento en que los necesite para comer y/o cocinarlos.
- 3.2.3. El alumno tira los alimentos que se han echado a perder o se han contaminado.
- 3.2.4. El alumno guarda la comida que no ha sido servida en cajas apropiadas o bien la envuelve y la pone en el lugar apropiado para que se conserve.

**Objetivo específico**

3.3. El alumno planea comidas y aperitivos.

**Objetivos operativos**

- 3.3.1. El alumno planea comidas y aperitivos.
- 3.3.2. El alumno abre y cierra los envases de comida que pueden abrirse sin más utensilios.
- 3.3.3. El alumno abre botellas y latas utilizando distintos abridores.
- 3.3.4. El alumno prepara bocadillos.
- 3.3.5. El alumno utiliza cerillas y mecheros con seguridad.
- 3.3.6. El alumno utiliza la cocina de gas y la eléctrica de manera segura.
- 3.3.7. El alumno utiliza el horno.
- 3.3.8. El alumno utiliza la cazuela.
- 3.3.9. El alumno utiliza la sartén.
- 3.3.10. El alumno utiliza la olla con seguridad.
- 3.3.11. El alumno utiliza la cafetera.

- 3.3.12. El alumno utiliza la batidora.
- 3.3.13. El alumno utiliza el molinillo.
- 3.3.14. El alumno utiliza el exprimidor.
- 3.3.15. El alumno utiliza el tostador.
- 3.3.16. El alumno utiliza el abrelatas eléctrico.
- 3.3.17. El alumno prepara platos sencillos que no necesitan ser calentados ni cocinados.
- 3.3.18. El alumno prepara platos sencillos que requieren ser calentados o bien necesitan cocinarse.

### **Objetivo general**

- 4. El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación o piso donde vive.

### **Objetivo específico**

- 4.1. El alumno limpia y ordena su habitación o piso donde vive.

### **Objetivos operativos**

- 4.1.1. El alumno barre.
- 4.1.2. El alumno friega el suelo.
- 4.1.3. El alumno limpia el polvo de su lugar de residencia.
- 4.1.4. El alumno limpia los cristales.
- 4.1.5. El alumno limpia los servicios.
- 4.1.6. El alumno friega los útiles de cocina.
- 4.1.7. El alumno utiliza el lavavajillas.
- 4.1.8. El alumno utiliza la aspiradora.
- 4.1.9. El alumno se hace la cama.
- 4.1.10. El alumno guarda los utensilios y el material de limpieza en el lugar adecuado.
- 4.1.11. El alumno utiliza de manera adecuada los muebles y utensilios domésticos.
- 4.1.12. El alumno sigue un programa para la limpieza general de la casa.

**Objetivo específico**

- 4.2. El alumno compra y repara los utensilios que necesita para la limpieza y el mantenimiento de la casa.

**Objetivos operativos**

- 4.2.1. El alumno compra los utensilios de limpieza que necesita.
- 4.2.2. El alumno cambia una bombilla.
- 4.2.3. El alumno clava un clavo.
- 4.2.4. El alumno ajusta un tornillo.
- 4.2.5. El alumno desatasca una tubería.
- 4.2.6. El alumno arregla un enchufe.
- 4.2.7. El alumno cambia los plomos.
- 4.2.8. El alumno cambia las pilas a un aparato eléctrico.
- 4.2.9. El alumno cambia la bombona de butano.
- 4.2.10. El alumno toma las medidas de seguridad adecuadas, en su lugar de residencia, cuando se ausenta de él por un período largo de tiempo.

**Objetivo específico**

- 4.3. El alumno, ante situaciones de peligro en el lugar donde vive, reacciona adecuadamente.

**Objetivos operativos**

- 4.3.1. El alumno identifica los productos tóxicos para evitar situaciones de peligro.
- 4.3.2. El alumno identifica los productos que son fácilmente inflamables para evitar situaciones de peligro.
- 4.3.3. El alumno, ante un escape de gas, actúa adecuadamente.
- 4.3.4. El alumno reacciona ante un escape de agua.
- 4.3.5. El alumno manipula aparatos eléctricos.
- 4.3.6. El alumno actúa correctamente al manejar objetos calientes.
- 4.3.7. El alumno reacciona ante incendios en el hogar.

**6.4.4. Fichas de Trabajo: Ejemplos**

**PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como independencia para planear, conservar y preparar los alimentos.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.1. El alumno desarrolla los hábitos necesarios para comer y beber independientemente.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>3.1.14. El alumno come de manera socialmente aceptable.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comida.</li> <li>- Plato.</li> <li>- Cubierto.</li> <li>- Vaso.</li> <li>- Servilleta.</li> <li>- Películas o diapositivas.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usa la servilleta para limpiarse la boca (3.1.11).</li> <li>2. Toma la comida en pequeñas porciones.</li> <li>3. Mastica con la boca cerrada.</li> <li>4. Bebe pequeñas cantidades (3.13).</li> <li>5. Emplea los cubiertos (3.1.4 a 3.1.8) correctamente y en el momento oportuno.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor explica las conductas adecuadas para mantener un comportamiento socialmente aceptable durante las comidas (seguir pasos del criterio de evaluación).</li> <li>A.2. Exposición de una película o diapositivas de una comida en la que se ridiculicen los modales incorrectos y desordenados en una comida.</li> <li>A.3. El profesor demuestra (modelado) las conductas socialmente aceptables en el comer.</li> </ol> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>B.1. Los alumnos elaboran un mural con fotos, recortes o dibujos alusivos a los modales socialmente aceptables en el comer.</li> <li>B.2. Los alumnos inventan y posteriormente escenifican el desarrollo de una comida organizada por un grupo de amigos. Cada uno tiene un papel y alguno deliberadamente muestra comportamientos erróneos. Posteriormente se comentan las actuaciones de los demás.</li> <li>B.3. Organizan y participan en una merienda escolar con motivo, por ejemplo, del cumpleaños de algún compañero.</li> </ol>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b></p> <p>2. El alumno adquiere independencia para vestirse y desnudarse, así como para cuidar la ropa.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b></p> <p>2.2. El alumno cuida su ropa.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>2.2.6. El alumno enhebra una aguja.</p> <p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corta un trozo de hilo.</li> <li>2. Hace un nudo en uno de los extremos del hilo.</li> <li>3. Coge la aguja.</li> <li>4. Mantiene en la mano no dominante la aguja y coge con la dominante el hilo por el extremo que no tiene nudo.</li> <li>5. Pasa el extremo del hilo por el agujero y tira de él.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolas agujereadas de todos los tamaños posibles.</li> <li>- Macarrones.</li> <li>- Discos cortados en tela, fieltro, cartón, papel, ...</li> <li>- Cordones y zapatos.</li> <li>- Cordones (diferentes grosores).</li> <li>- Lana.</li> <li>- Hilo.</li> <li>- Agujas laneras.</li> <li>- Agujas.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor demuestra (modelado) cómo ensartar cuentas en un collar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hace un nudo en uno de los extremos del cordón.</li> <li>2. Coge la bola con la mano no dominante de modo que no tape los agujeros.</li> <li>3. Mantiene la bola en la mano no dominante y coge con la otra mano el cordón.</li> <li>4. Tira del cordón hasta llegar al nudo.</li> </ol> <p>Progresivamente se disminuye el tamaño de las bolas y el grosor del hilo.</p> <p>A.2. El profesor modela cómo enhebra una aguja gorda con lana, según se ha especificado en el criterio de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corta un trozo de lana.</li> <li>2. Hace un nudo en uno de los extremos de la lana.</li> <li>3. Coge la aguja:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Con el agujero hacia arriba.</li> <li>b) Sujetándola hacia la mitad y nunca por la punta.</li> </ol> </li> </ol>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

4. Mantiene firme la aguja con la mano no dominante y coge la lana por el extremo libre.
  5. Meter el extremo de la lana por el agujero, dejándola pasar todo lo que pueda.
  6. Tirar del extremo que hemos pasado por el agujero.
- A.3. Repite el modelado con hilo fino y aguja normal.

**B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno ensarta bolas en un cordón según ha hecho el profesor en A.1.
- B.2. El alumno imita la conducta del profesor en A.2.
- B.3. Idem con A.3.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

Como conductas previas, realiza todo tipo de ensartado: collares con macarrones, discos de colores y de diferentes materiales (fielto, cartón, papel, tela, ...) con agujeros en el centro de grosores diferentes.

**PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. El alumno desarrolla los hábitos necesarios para lavarse, asearse y presentar una apariencia externa aceptable.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.1. El alumno desarrolla los hábitos necesarios para asearse y presentar una apariencia externa aceptable.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>1.1.9. El alumno se limpia y cuida las uñas.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cepillo de uñas.</li> <li>- Jabón.</li> <li>- Tijeras.</li> <li>- Toallas.</li> <li>- Cortauñas.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regula la temperatura del agua (ficha 1.1.1).</li> <li>2. Se lava las manos, frotándose especialmente las uñas.</li> <li>3. Impregna el cepillo con jabón.</li> <li>4. Se frota las uñas con el cepillo hasta quedar limpias.</li> <li>5. Se aclara y seca las manos (fichas 1.1.2 y 1.1.3).</li> <li>6. Se corta las uñas con un cortauñas.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El alumno se situa delante del lavabo y espejo, teniendo al alcance los materiales necesarios y facilitando la observación del alumno.</p> <p>A.2. El profesor, antes de iniciar la actividad, se mancha deliberadamente las uñas y pide a los alumnos que observen su aspecto, comparándole con un alumno que tenga las uñas limpias.</p> <p>A.3. El profesor modela lentamente cómo limpiarse y cuidarse las uñas, siguiendo los pasos seguidos en el criterio de evaluación.</p> <p>B) CONDUCTA:</p> <p>B.1. El alumno, después de observar la conducta del profesor en A.3., le imita.</p> <p>C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.</p>	

## PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 2. El alumno adquiere independencia para vestirse y desnudarse, así como para comprar y cuidar su ropa.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> 2.1. El alumno adquiere autonomía personal para vestirse y desnudarse.</p>
<b>MATERIALES</b>	
<p>2.1.5. El alumno se pone y se quita la ropa que se abrocha con corchetes.</p>	
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> El alumno se pone y se quita un chubasquero:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coge el chubasquero por el cuello.</li> <li>2. Introduce el brazo derecho por la manga derecha.</li> <li>3. Se pone el chubasquero por detrás y mete el brazo izquierdo por la manga izquierda.</li> <li>4. Alinea correctamente los corchetes.</li> <li>5. Se abrocha de abajo arriba (ver A.2).</li> <li>6. Se desabrocha (ver A.5).</li> </ol> <p style="text-align: right;">Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor explica a los alumnos que determinadas prendas se abrochan con corchetes, revisa su vestimenta y la de los alumnos y les muestra aquellas que tienen este tipo de cierres.</p> <p>A.2. El profesor demuestra (modelado) en el tablero o bastidor de corchetes cómo abrochar y desabrochar, explicando claramente todos los pasos: "Primero alineamos ambas partes del corchete; después, y empezando por abajo, unimos la hembra del corchete con el macho."</p> <p>A.3. El profesor coloca el chubasquero sobre la mesa y demuestra cómo abrochar los corchetes.</p> <p>A.4. El profesor, en el tablero o bastidor, demuestra cómo desabrochar corchetes, siguiendo el mismo orden en el que los ha abrochado y explicando todos los pasos que sigue: "Cogemos con una mano el macho y con la otra la hembra y los acercamos hasta desengancharlos."</p>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

- A.5. Ídem con la chaqueta sobre la mesa.
  - A.6. El profesor modela cómo ponerse, abrocharse, desabrocharse y quitarse la chaqueta tal y como se ha descrito.
- B) CONDUCTAS:**
- B.1. El alumno observa y dice verbalmente qué prendas de las que llevan puestas tienen botones.
  - B.2. El alumno imita las conductas del profesor en A.2, A.3, A.4, A.5, A.6.
- C) CONSECUENCIAS:** Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

Practicar con todo tipo de prendas que lleven corchetes y, si es preciso, incrementar el número de modelados sobre una muñeca.

## PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como independencia para planear, comprar, conservar y preparar alimentos.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> 3.2. El alumno compra y conserva alimentos.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frigorífico.</li> <li>- Congelador.</li> <li>- Armario.</li> <li>- Dos manzanas.</li> <li>- Papel corrido.</li> <li>- Fotos.</li> <li>- Pinturas.</li> <li>- Pegamento.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>3.2.2. El alumno, después de comprar los alimentos, los guarda en un lugar adecuado hasta el momento en que los necesite para comer y/o cocinarlos.</p>		
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saca los alimentos de las bolsas.</li> <li>2. Agrupa los alimentos en 3 apartados, según el lugar donde se deben guardar: a) frigorífico, b) congelador, c) armario.</li> <li>3. Lleva los alimentos al lugar correspondiente, dejándolos bien colocados.</li> </ol> <p style="text-align: right;">Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>		
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor explica (instrucción verbal) a los alumnos dónde pueden guardar los alimentos en función de su adecuada conservación: a) frigorífico, b) congelador, c) armario.</li> <li>A.3. El profesor demuestra (modelado) cómo guarda los alimentos después de la compra en los lugares mencionados, teniendo en cuenta:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Su conservación.</li> <li>2. Que estén ordenados.</li> </ol> </li> <li>A.4. El profesor supervisa una salida al supermercado más próximo y relaciona el sistema de colocación de los artículos con la forma de hacerlo en casa.</li> <li>A.2. El profesor propone a los alumnos la confección de un mural que represente la forma de almacenar los alimentos.</li> </ol>		

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):****B) CONDUCTAS:**

- B.1. Los alumnos comprueban cómo una fruta se conserva mejor en el frigorífico: cogen dos manzanas, guardan una en el frigorífico y la otra en el armario y las observan unos días; exponer a sus compañeros cuál se ha conservado mejor.
- B.2. Los alumnos (bajo la supervisión del profesor) confeccionan un mural, con tres apartados, en los que dibujan:
- En el 1º un frigorífico.
  - En el 2º un congelador.
  - En el 3º un armario.
- A continuación pegan (o dibujan) fotografías de alimentos que deben guardar en cada uno de los apartados.
- B.3. El alumno acompaña al profesor en la salida al supermercado y, posteriormente, a almacenar los alimentos, observándole.
- B.4. El alumno, haciendo su propia compra, imita las conductas del profesor en A.2, A.3.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

## PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como independencia para planear, comprar, conservar y preparar alimentos.</p> <p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>3.3.12. El alumno utiliza la batidora.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.3. El alumno planea y prepara alimentos y comidas.</p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> El alumno bate yemas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprueba que el voltaje de la batidora es el mismo que el de la toma de corriente.</li> <li>2. Pone la espiral.</li> <li>3. Echa las yemas en el recipiente adecuado.</li> <li>4. Enchufa la batidora.</li> <li>5. Sujeta firmemente el recipiente con una mano.</li> <li>6. Coge la batidora por la parte superior. N<sup>o</sup> de observaciones: 4</li> </ol> <p>7. Introduce la batidora en el recipiente.</p> <p>8. Aprieta el interruptor durante unos segundos, varias veces consecutivas. Al mismo tiempo realiza con la batidora movimientos circulares y verticales.</p> <p>9. Saca la batidora.</p> <p>10. Desenchufa la batidora. Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Batidora.</li> <li>- Cuencos.</li> <li>- Huevos.</li> <li>- Leche.</li> <li>- Cacao.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor muestra a los alumnos una batidora con sus diferentes tipos de espirales, explícales –instrucción verbal– sus partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enchufe.</li> <li>- Voltaje.</li> <li>- Varilla.</li> <li>- Espirales.</li> <li>- Mango.</li> <li>- Interruptor.</li> </ul> <p>A.2. El profesor explica –instrucción verbal– la utilidad específica de las diferentes espirales.</p> <p>A.3. El profesor modela cómo maneja la batidora.</p>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):****B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno nombra y señala las partes de la batidora.
- B.2. El alumno, con la supervisión del profesor, hace un mural en el que dibuja:
  - en la parte superior los diferentes tipos de espirales,
  - debajo, lista de alimentos propios para cada una de las espirales.
- B.3. El alumno representa minuciosamente cómo maneja la batidora.
- B.4. El alumno emplea la batidora imitando al profesor en A.3.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

## PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 4. El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación o piso donde vive.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 4.1. El alumno limpia y ordena su habitación o piso donde vive.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>4.1.2. El alumno friega el suelo.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cubo.</li> <li>- Fregona.</li> <li>- Detergente.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prepara los materiales necesarios: cubo con agua, fregona y detergente.</li> <li>2. Coge la fregona.</li> <li>3. Enjuaga y escurre la fregona varias veces.</li> <li>4. Pasa la fregona por el suelo con movimiento, alternando derecha-izquierda.</li> <li>5. Aclara y repite la operación.</li> <li>6. El espacio definido queda totalmente fregado, sin excesos de agua ni zonas secas. Tasa de éxito: 75% Nº de observaciones: 4</li> </ol>	<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor muestra a los alumnos los materiales necesarios (diferenciando los distintos tipos de detergentes, según su utilidad).</p> <p>A.2. El profesor demuestra (modelado) cómo fregar el suelo.</p> <p>B) CONDUCTAS:</p> <p>B.1. El alumno representa mimicamente la actividad.</p> <p>B.2. El alumno imita las conductas realizadas por el profesor en A.2.</p> <p>B.3. El profesor supervisa la creación de equipos de limpieza entre los alumnos, estableciendo turnos para que la clase quede siempre limpia.</p> <p>C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.</p>

**PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 4. El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación o piso donde vive.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 4.2. El alumno compra y repara para los utensilios que necesita para la limpieza y el mantenimiento de la casa.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>4.2.9. El alumno cambia la bombona de butano.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bombona.</li> <li>- Regulador.</li> <li>- Tubo flexible.</li> <li>- Abrazaderas.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cierra la palanca y la llave de la cocina.</li> <li>2. Levanta con los dedos de ambas manos el anillo de baquelita negra del regulador.</li> <li>3. Sustituye la bombona.</li> <li>4. Levanta el anillo de baquelita negra del regulador.</li> <li>5. Coloca el regulador sobre la válvula de la botella y presiona hacia abajo el anillo de baquelita.</li> <li>6. Se asegura de que ha quedado perfectamente encajado, tirando ligeramente del cuerpo del regulador.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 3 Tasa de éxito: 100%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor muestra a los alumnos los elementos necesarios para la utilización de una bombona de gas butano y les explica su misión.</p> <p>A.2. El profesor modela cómo colocar una bombona, siguiendo los pasos descritos en el criterio de evaluación.</p> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <p>B.1. El alumno nombra los instrumentos de los que consta una bombona, al mismo tiempo que explica su utilidad.</p> <p>B.2. El alumno cambia una bombona de butano siguiendo los pasos descritos en el criterio de evaluación.</p>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

El profesor aconseja a los alumnos sobre las normas de seguridad (el regulador de la botella tiene que estar cerrado siempre que los aparatos de consumo estén cerrados; una vez desconectada la botella, debe colocarse el tapón protector de la válvula; la botella debe estar lejos de cualquier foco de calor y siempre en posición vertical; etc.).

Esta ficha se debe trabajar paralelamente a la ficha 4.3.3.

**PROGRAMA: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 4. El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación y piso donde vive.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 4.3. El alumno, ante situaciones de peligro en el hogar donde vive, reacciona adecuadamente.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>4.3.6. El alumno actúa correctamente al manejar objetos calientes.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olla.</li> <li>- Sartenes.</li> <li>- Cazos.</li> <li>- Manopla.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coloca sobre el quemador la olla, sartén o cazuela, de manera que queden centradas.</li> <li>2. Enciende el gas y comprueba la posición correcta de la espita.</li> <li>3. Ayudándose de la manopla, retira los objetos con precaución y sin quemarse.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 3 Tasa de éxito: 100%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor explica a los alumnos que los mangos de los cazos o sartenes no deben sobresalir de la cocina ni quedar encima de otro quemador (utilizar, en lo posible, hornillos interiores).</li> <li>A.2. El profesor explica que procuren utilizar vasijas que no vuelquen con facilidad y que no deben coger cazos y sartenes con las manos mojadas, pues pueden resbalar.</li> <li>A.3. El profesor modela cómo retirar del fuego las ollas, sartenes, etc., empleando la manopla o agarrador.</li> </ol> <p>B) CONDUCTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>B.1. El alumno maneja distintas sartenes, cazos y ollas, colocándolos sobre los quemadores de la cocina de modo que estén centrados y, al encender el gas, no afecte a las asis.</li> <li>B.2. El alumno imita al profesor, retirando los distintos cacharros del fuego con la ayuda de una manopla o agarrador.</li> </ol> <p>C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.</p>	

## **6.5. PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES**

### **6.5.1. Objetivos Generales**

1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe adecuadamente en conversaciones.
2. Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.
3. Desarrollo de las habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.
4. Adquisición de repertorios adecuados de conducta para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.
5. Adquisición y desarrollo de las conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los Servicios de la Comunidad.
6. Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural/ecológico.

### **6.5.2. Objetivos Específicos**

- 1.1. Desarrollo de las habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas.
- 1.2. Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y su entorno.
- 1.3. Desarrollo de las habilidades de autoexpresión y respuesta a los otros.
- 1.4. Adquisición de las habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.
- 2.1. Adquisición de los repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.
- 2.2. Desarrollo adecuado de las necesidades personales de aceptación, placer y amor, a partir de la información y educación sexual.
- 3.1. Conocimiento y utilización del dinero.

- 3.2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc. de la Comunidad.
- 3.3. Cumplimentación de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.
- 4.1. Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales.
- 4.2. Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre y asistencia a lugares de diversión y recreativos.
- 5.1. Adquisición de la conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes (viajero) y como conductor de bicicleta.
- 5.2. Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión.
- 5.3. Conocimiento y utilización de Servicios Municipales y Comunitarios.
- 6.1. Adquisición de actitudes y conductas cívicas y de convivencia y respeto a las normas y costumbres sociales del medio externo.
- 6.2. Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las formas de actuar en situaciones de emergencia.
- 6.3. Adquisición de información básica y práctica respecto al consumo.

### **6.5.3. Objetivos Operativos**

#### **Objetivo general**

1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal y no verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.

#### **Objetivo específico**

- 1.1. Desarrollo de las habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas.

**Objetivos operativos**

- 1.1.1. El alumno muestra conductas verbales y no verbales de “escucha activa” a su interlocutor.
- 1.1.2. El alumno realiza/ejecuta instrucciones complejas que le da otra persona.
- 1.1.3. El alumno da muestras de comprensión de los mensajes que recibe o expresa claramente que no comprende lo que escucha.
- 1.1.4. El alumno identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (por ej.: en una tienda, con un amigo, con un adulto desconocido, ...).
- 1.1.5. El alumno, en el transcurso de conversaciones, identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas en base a su expresión verbal y no verbal.
- 1.1.6. El alumno, durante la conversación, observa a sus interlocutores e identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, cortar, ...

**Objetivo específico**

- 1.2. Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y sobre su entorno.

**Objetivos operativos**

- 1.2.1. El alumno dice sus datos personales relevantes: nombre y apellidos, dirección, teléfono, edad, fecha de nacimiento, ...
- 1.2.2. El alumno dice los nombres y datos de interés (ocupación, lugar de trabajo, ...) de los miembros de su familia.
- 1.2.3. El alumno dice el nombre y dirección de su Colegio, Taller, Club de Ocio, ...
- 1.2.4. El alumno dice el nombre y apellidos y algún dato personal de personas allegadas: amigos, compañeros, profesores, etc.
- 1.2.5. El alumno relata experiencias, acontecimientos, sucesos, ... vividos por él mismo.
- 1.2.6. El alumno hace descripciones de su entorno físico, natural y social más cercano.

**Objetivo específico**

- 1.3. Desarrollo de la habilidad de autoexpresión y respuesta a los otros.

**Objetivos operativos**

- 1.3.1. El alumno hace peticiones y/o ruegos a otras personas.
- 1.3.2. El alumno da instrucciones complejas a otras personas.
- 1.3.3. El alumno comunica a otras personas sus propios deseos, opiniones, intenciones, ...
- 1.3.4. El alumno comunica a otras personas, mediante expresión verbal y no verbal, sus propias emociones, sentimientos, ...
- 1.3.5. El alumno rechaza peticiones poco razonables que le hacen otras personas.
- 1.3.6. El alumno pide a otras personas que cambien su conducta en un momento determinado.
- 1.3.7. El alumno expresa críticas a la conducta de otras personas.
- 1.3.8. El alumno responde a acusaciones, quejas, reclamaciones, etc. justas e injustas que otras personas le hacen sobre su conducta.

**Objetivo específico**

- 1.4. Adquisición de las habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.

**Objetivos operativos**

- 1.4.1. El alumno hace preguntas a otras personas y responde a las preguntas que otros le hacen.
- 1.4.2. El alumno identifica y expresa gestos sociales que acompañan el lenguaje oral.
- 1.4.3. El alumno inicia y/o termina conversaciones con otras personas.
- 1.4.4. El alumno toma y cede la palabra cuando mantiene una conversación con otra/s persona/s.

- 1.4.5. El alumno utiliza expresiones verbales de cortesía y buena educación cuando mantiene conversaciones con otras personas.
- 1.4.6. El alumno mantiene una charla/conversación con otras personas sobre un tema de su interés.
- 1.4.7. El alumno, en el transcurso de una conversación, cambia de tema cuando es oportuno.
- 1.4.8. El alumno se une a y participa en la conversación que mantienen otras personas.
- 1.4.9. El alumno, durante una conversación, emite mensajes enunciativos, interrogativos, exclamativos, de mandato, ...
- 1.4.10. El alumno, cuando mantiene conversaciones con otras personas, muestra consistencia entre su expresión verbal (contenido) y no verbal (expresión facial, tono de voz, ...).
- 1.4.11. El alumno utiliza expresión verbal y no verbal de acuerdo al interlocutor y a la situación.
- 1.4.12. El alumno participa en conversaciones de grupo y pide la palabra, escucha sin interrumpir, respeta los turnos de intervención, ...

### **Objetivo general**

2. Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.

### **Objetivo específico**

- 2.1. Adquisición y desarrollo de los repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.

### **Objetivos operativos**

- 2.1.1. El alumno saluda de forma adecuada a distintas personas de su entorno social.

- 2.1.2. El alumno se presenta, identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.
- 2.1.3. El alumno presenta a sus acompañantes de modo apropiado.
- 2.1.4. El alumno se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.
- 2.1.5. El alumno se despide de modo apropiado de distintas personas de su entorno social.
- 2.1.6. El alumno, cuando se relaciona con otras personas, actúa según las reglas habituales de cortesía.
- 2.1.7. El alumno hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas.
- 2.1.8. El alumno, en situaciones apropiadas, hace elogios y cumplidos a otras personas y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen otras personas.
- 2.1.9. El alumno muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan y ofenden.
- 2.1.10. El alumno concierta una cita con distintas personas de su entorno social.
- 2.1.11. El alumno llega puntual a citas y reuniones que previamente ha fijado con otras personas.
- 2.1.12. El alumno, cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas.
- 2.1.13. El alumno hace favores y presta ayuda a otras personas cuando éstas lo necesitan o se lo piden directamente.
- 2.1.14. El alumno, cuando ha cometido un fallo/error, acepta su responsabilidad y expresa disculpas a las personas que están con él.
- 2.1.15. El alumno responde de modo apropiado a las críticas que se le hacen.
- 2.1.16. El alumno expresa de forma adecuada sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas y responde adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él.
- 2.1.17. El alumno expresa adecuadamente a los demás su humor y estado de ánimo.
- 2.1.18. El alumno guarda secretos y confidencias que le han hecho otras personas.

- 2.1.19. El alumno muestra su desacuerdo ante opiniones, decisiones y actuaciones de otras personas, exponiendo las razones de su desacuerdo.
- 2.1.20. El alumno es sincero en sus relaciones con otras personas.

### **Objetivo específico**

- 2.2. Desarrollo adecuado de las necesidades personales de aceptación, placer y amor a partir de la información y educación sexual.

### **Objetivos operativos**

- 2.2.1. El alumno participa espontáneamente y con naturalidad en conversaciones sobre la sexualidad.
- 2.2.2. El alumno identifica y nombra los órganos sexuales masculinos y femeninos utilizando los nombres correctos.
- 2.2.3. El alumno identifica los cambios corporales que se producen en mujeres y hombres desde la infancia a la pubertad y edad adulta.
- 2.2.4. El alumno mantiene la higiene adecuada de los órganos sexuales.
- 2.2.5. El alumno guarda intimidad en sus funciones sexuales, evitando la práctica en público.
- 2.2.6. El alumno intenta de modo adecuado establecer relaciones y buscar la compañía de personas que le atraen sexualmente.
- 2.2.7. El alumno muestra un comportamiento sexual y socialmente aceptable en sus relaciones con personas de ambos sexos.
- 2.2.8. El alumno sabe cómo protegerse y defenderse y evita las relaciones con personas que pretendan abusar de él y explotarlo sexualmente.
- 2.2.9. El alumno conoce qué es la masturbación.
- 2.2.10. El alumno conoce el proceso de la menstruación.
- 2.2.11. El alumno conoce el proceso de la fecundación, embarazo, su interrupción (aborto) y el parto.
- 2.2.12. El alumno conoce los métodos de planificación familiar más utilizados en su entorno social.

- 2.2.13. El alumno identifica las enfermedades venéreas, sus causas, síntomas, tratamientos y consecuencias.
- 2.2.14. El alumno identifica y considera las relaciones sexuales como resultado de amor, cariño y afecto entre las personas.
- 2.2.15. El alumno conoce los Servicios de la Comunidad (Centros de Salud, Centros de Orientación Familiar, ...) donde puede encontrar información, ayuda y orientación sobre los aspectos relacionados con la sexualidad.

### **Objetivo general**

- 3. Desarrollo de las habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.

### **Objetivo específico**

- 3.1. Conocimiento y utilización del dinero.

### **Objetivos operativos**

- 3.1.1. El alumno identifica y utiliza monedas y billetes hasta 100 pesetas.
- 3.1.2. El alumno identifica y utiliza monedas y billetes hasta 500 pesetas.
- 3.1.3. El alumno identifica y utiliza monedas y billetes hasta 5.000 pesetas.
- 3.1.4. El alumno identifica distintos tipos de tiendas y establecimientos comerciales y nombra lo que se vende en cada uno de ellos.
- 3.1.5. El alumno identifica situaciones y establecimientos (distintos de las tiendas) donde se utiliza el dinero (bar, cine, transportes, ...).
- 3.1.6. El alumno hace recados y sencillas compras en tiendas conocidas, próximas a su domicilio.
- 3.1.7. El alumno realiza, de modo adecuado, compras en autoservicios.

- 3.1.8. El alumno realiza compras complejas en distintos establecimientos comerciales, haciéndolo de modo adecuado.
- 3.1.9. El alumno utiliza máquinas automáticas para comprar.
- 3.1.10. El alumno planifica sus gastos y organiza su presupuesto de acuerdo con su propina/asignación mensual.
- 3.1.11. El alumno ahorra dinero con el deseo y propósito de conseguir algo determinado a medio o largo plazo.
- 3.1.12. El alumno reclama, del modo adecuado, cuando le cobran erróneamente o le dan algo defectuoso o en mal estado.
- 3.1.13. El alumno utiliza adecuadamente los Servicios Bancarios cuando lo necesita.

### **Objetivo específico**

- 3.2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc. de la Comunidad.

### **Objetivos operativos**

- 3.2.1. El alumno interpreta el calendario y pregunta y dice correctamente la fecha del día.
- 3.2.2. El alumno asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente y pregunta y dice correctamente la hora que es.
- 3.2.3. El alumno, estando en la calle, solicita la información que necesita del modo adecuado.
- 3.2.4. El alumno localiza y utiliza adecuadamente las oficinas, cabinas y servicios de información ubicados en distintos establecimientos y servicios públicos.
- 3.2.5. El alumno da de forma clara y precisa las informaciones que se le solicitan.
- 3.2.6. El alumno utiliza adecuadamente el teléfono para solicitar información sobre distintos servicios.
- 3.2.7. El alumno utiliza el periódico para obtener información sobre distintas actividades, acontecimientos y servicios de su localidad.

- 3.2.8. El alumno solicita una entrevista cuando lo necesita y da de modo apropiado las informaciones que le soliciten en ella.
- 3.2.9. El alumno da un aviso o recado por teléfono y deja un mensaje en un contestador automático.
- 3.2.10. El alumno consulta la Guía del Ocio de su ciudad para informarse de actividades y acontecimientos.
- 3.2.11. El alumno maneja y utiliza el Callejero/Guía de Calles de su ciudad para obtener la información que necesita.
- 3.2.12. El alumno interpreta y responde adecuadamente a informaciones gráficas (paneles, tabloneros horarios, planos, ...) y escritas (carteles, avisos, indicadores, instrucciones, ...).

### **Objetivo específico**

- 3.3. Cumplimentación de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.

### **Objetivos operativos**

- 3.3.1. El alumno rellena adecuadamente impresos con sus datos personales y familiares.
- 3.3.2. El alumno rellena impresos para enviar un paquete o carta certificados.
- 3.3.3. El alumno rellena un impreso para ingresar o reintegrar dinero en un Servicio Bancario.
- 3.3.4. El alumno escribe una nota, aviso o recado cuando lo necesita.
- 3.3.5. El alumno escribe una carta solicitando algo que necesita o agradeciendo algo que ha recibido.
- 3.3.6. El alumno redacta telegramas y rellena los impresos para enviarlos.
- 3.3.7. El alumno identifica los carnets, cartillas y documentos que utiliza habitualmente y rellena impresos con los datos contenidos en ellos.

### **Objetivo general**

4. Adquisición de repertorios adecuados de conducta para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.

### **Objetivo específico**

- 4.1. Asistencia y participación en actos públicos y acontecimientos familiares, escolares y sociales.

### **Objetivos operativos**

- 4.1.1. El alumno permanece quieto y callado en los lugares públicos en que es necesario: Iglesia, conferencia, ...
- 4.1.2. El alumno asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.
- 4.1.3. El alumno invita y/o visita a familiares, amigos y vecinos, comportándose adecuadamente.
- 4.1.4. El alumno se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas y bautizos.
- 4.1.5. El alumno felicita, da la enhorabuena/pésame... en las situaciones apropiadas.
- 4.1.6. El alumno visita a compañeros, familiares y amigos enfermos, interesándose por su estado y comportándose adecuadamente.
- 4.1.7. El alumno se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle (procesiones, desfiles, ...) o en recintos cerrados (estadios, recitales, ...).
- 4.1.8. El alumno asiste y participa de modo adecuado en reuniones de vecinos, asociaciones, clubes, ...

### **Objetivo específico**

- 4.2. Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre y asistencia a lugares de diversión y recreativos.

### **Objetivos operativos**

- 4.2.1. El alumno emplea parte de su tiempo libre en actividades en solitario: juegos didácticos, trabajos manuales y artísticos, colecciones de objetos, escuchar música, lectura de libros y revistas, ...
- 4.2.2. El alumno, en su tiempo libre, se entretiene con juegos de mesa típicos: cartas, parchís, dominó, palé, ...
- 4.2.3. El alumno, en su tiempo libre, sale con otros amigos: al parque, de paseo, ...
- 4.2.4. El alumno realiza alguna actividad física durante su tiempo libre: piscina, footing, bicicleta, marchas, ...
- 4.2.5. El alumno, en su tiempo libre, va a bares, cafeterías, restaurantes, ...
- 4.2.6. El alumno, en su tiempo libre, participa en juegos de grupo cooperativos y competitivos, obedeciendo las normas y reglas establecidas.
- 4.2.7. El alumno va al baile/discoteca con un grupo de amigos.
- 4.2.8. El alumno va al cine o teatro con amigos y amigas de su misma edad.
- 4.2.9. El alumno, en su tiempo libre, asiste a una biblioteca o ludoteca pública.
- 4.2.10. El alumno participa en actividades deportivas, culturales y recreativas del barrio, pueblo/ciudad: exposiciones, competiciones, fiestas, ...
- 4.2.11. El alumno utiliza el periódico y consulta la Guía del Ocio para informarse de espectáculos y actos recreativos.
- 4.2.12. El alumno planifica por sí mismo y/o de acuerdo con sus amigos/as su tiempo libre.
- 4.2.13. El alumno se comporta adecuadamente en los lugares públicos de ocio y diversión, mostrando en todo momento conductas cívicas y de convivencia.

### **Objetivo específico**

- 5.1. Adquisición de la conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes/viajero y como conductor de bicicleta.

## Objetivos operativos

- 5.1.1. Cuando se desplaza en grupo con otras personas, el alumno respeta los consejos de circulación peatonal.
- 5.1.2. Cuando se desplaza solo por la ciudad/pueblo, el alumno utiliza adecuadamente la acera.
- 5.1.3. Cuando se desplaza a pie por carretera, el alumno respeta las normas y consejos de circulación peatonal en carretera.
- 5.1.4. El alumno responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.
- 5.1.5. El alumno realiza un cruce de calle con paso de peatones señalado (normal y cebra), siguiendo los consejos y normas de circulación vial.
- 5.1.6. El alumno realiza un cruce de calle regulado por semáforo, siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- 5.1.7. El alumno realiza un cruce de calle regulado por un agente de tráfico, siguiendo las indicaciones del agente.
- 5.1.8. El alumno realiza un cruce de calle sin semáforo y sin paso de peatones señalado, siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- 5.1.9. El alumno realiza un cruce de carretera siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- 5.1.10. El alumno, ante la presencia de vehículos de urgencia, responde adecuadamente, facilitando su paso.
- 5.1.11. El alumno se desplaza a pie por calles y carreteras haciendo del modo adecuado, mostrando conductas de prudencia y precaución ante el tráfico rodado y respetando las señales de circulación peatonal.
- 5.1.12. Cuando viaja en coche particular, el alumno sube y baja del coche de modo apropiado.
- 5.1.13. Cuando viaja en un coche/transporte particular, el alumno muestra la conducta adecuada durante el trayecto.
- 5.1.14. El alumno identifica las señales indicativas de parada de autobús y discrimina la señal de la línea de autobús que habitualmente utiliza.
- 5.1.15. El alumno espera el autobús de modo correcto.
- 5.1.16. El alumno sube al autobús de modo adecuado.
- 5.1.17. El alumno muestra la conducta adecuada durante el trayecto cuando utiliza autobuses urbanos.

- 5.1.18. El alumno desciende del autobús de modo adecuado.
- 5.1.19. El alumno lee y comprende los letreros indicadores e informativos colocados dentro del autobús.
- 5.1.20. El alumno comprende e interpreta señales informativas sobre el recorrido del autobús y guías de transportes urbanos.
- 5.1.21. El alumno planifica sobre un mapa o plano los autobuses que ha de utilizar para llegar a un punto determinado previamente fijado.
- 5.1.22. El alumno utiliza el autobús de modo correcto, respetando las normas de seguridad establecidas y mostrando conductas cívicas de cortesía y ayuda.
- 5.1.23. El alumno saca el billete para coger el tren o autocar.
- 5.1.24. El alumno sube al tren de modo correcto.
- 5.1.25. El alumno muestra una conducta adecuada durante el viaje en tren o autocar.
- 5.1.26. El alumno consulta una guía/tabla horario de trenes y autocares.
- 5.1.27. El alumno coge un taxi adecuadamente en las situaciones en que es necesario.
- 5.1.28. El alumno conoce e interpreta las señales de tráfico necesarias para circular en bicicleta.
- 5.1.29. El alumno hace los gestos necesarios para indicar las maniobras que va a realizar cuando circula en bicicleta.
- 5.1.30. El alumno conduce la bicicleta de modo correcto, respetando los consejos y señales de tráfico y mostrando conductas de prudencia y precaución.

### **Objetivo específico**

- 5.2. Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión.

### **Objetivos operativos**

- 5.2.1. El alumno conecta y desconecta, sintoniza y sabe utilizar los mandos de radio y TV.

- 5.2.2. El alumno diferencia la publicidad y los distintos tipos de programas de radio y TV: informativos y noticiarios, recreativos y de entretenimiento, infantiles y de adultos.
- 5.2.3. El alumno diferencia distintos tipos de publicaciones: revistas infantiles, revistas de adultos, periódicos, ...
- 5.2.4. El alumno hojea y/o lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales en su entorno familiar y social.
- 5.2.5. El alumno diferencia las secciones o partes en que se divide un periódico.
- 5.2.6. El alumno utiliza el periódico o revistas para obtener información sobre horarios y programación de radio y TV.
- 5.2.7. El alumno, cuando está interesado por alguna noticia, suceso o acontecimiento, busca información en prensa, radio y/o TV.
- 5.2.8. El alumno identifica y hojea y/o lee los periódicos más habituales de su entorno familiar y social.

### **Objetivo específico**

- 5.3. Conocimiento y utilización de Servicios Municipales y Comunitarios.

### **Objetivos operativos**

- 5.3.1. El alumno utiliza el teléfono particular de modo adecuado.
- 5.3.2. El alumno utiliza el teléfono público de forma adecuada.
- 5.3.3. El alumno utiliza la Guía de Teléfonos y los Servicios de Información para buscar y solicitar los números de teléfono que necesita.
- 5.3.4. El alumno envía tarjetas postales y cartas poniendo adecuadamente el nombre y dirección del destinatario y remitente.
- 5.3.5. El alumno utiliza los Servicios de Correos para enviar cartas o paquetes certificados y giros postales.
- 5.3.6. El alumno utiliza la Guía del Código Postal para buscar los números de código postal que necesita.
- 5.3.7. El alumno envía telegramas en las situaciones apropiadas.

- 5.3.8. El alumno solicita los servicios de la Policía Municipal cuando lo necesita.
- 5.3.9. El alumno utiliza los servicios de la Policía Nacional cuando lo necesita.
- 5.3.10. El alumno utiliza los Servicios Sanitarios en las situaciones en que lo necesita.
- 5.3.11. El alumno sabe cuándo y cómo ha de utilizar y recurrir al Servicio de Bomberos.
- 5.3.12. El alumno conoce el Ayuntamiento de su localidad, la Diputación de su Provincia y la Junta o Ente Autónomo de su Región y utiliza los servicios que prestan en las situaciones en que lo necesita.
- 5.3.13. El alumno identifica los símbolos indicadores y lee e interpreta los letreros y carteles que indican e informan de los distintos Servicios de la Comunidad.
- 5.3.14. El alumno utiliza adecuadamente los distintos Servicios Comunitarios, discriminando los Servicios que presta cada uno de ellos.

### **Objetivo general**

- 6. Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana, de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural/ecológico.

### **Objetivo específico**

- 6.1. Adquisición de actitudes y conductas cívicas y de convivencia y respeto de las normas y costumbres sociales del medio entorno.

### **Objetivos operativos**

- 6.1.1. El alumno espera su turno/vez en los sitios en que es adecuado hacerlo.
- 6.1.2. El alumno muestra conductas de cortesía y buena educación en distintas situaciones.

- 6.1.3. El alumno utiliza las papeleras en calles, parques y locales públicos.
- 6.1.4. El alumno respeta las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.
- 6.1.5. El alumno pide permiso y/o se excusa ante otras personas en las situaciones en que es adecuado hacerlo.
- 6.1.6. El alumno se comporta cívicamente en lugares de gran afluencia de público.
- 6.1.7. El alumno, cuando está en la calle o en lugares públicos, presta ayuda a las personas que lo necesitan.
- 6.1.8. El alumno comparte y presta sus objetos personales con otras personas.
- 6.1.9. El alumno se comporta democráticamente en los grupos a los que pertenece.
- 6.1.10. El alumno colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares públicos y de común utilización y participa activamente en la mejora del medio ambiente.
- 6.1.11. El alumno muestra conductas de solidaridad, tolerancia, respeto, etc. hacia otras personas.

### **Objetivo específico**

- 6.2. Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las formas de actuar en situaciones de emergencia.

### **Objetivos operativos**

- 6.2.1. El alumno respeta las normas y medidas de seguridad y prevención de accidentes y siniestros en el colegio y actúa correctamente en ejercicios prácticos de autoprotección y evacuación simulada.
- 6.2.2. El alumno toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección en el hogar y actúa adecuadamente ante emergencia.
- 6.2.3. El alumno respeta los consejos y normas de seguridad y las señales e indicaciones de peligro establecidas en lugares públicos y de común utilización.

- 6.2.4. El alumno evita lugares y personas potencialmente peligrosos y se protege y defiende ante asaltos, intimidaciones, ...
- 6.2.5. El alumno, ante una situación de peligro o emergencia propia o ajena, pide ayuda a las personas idóneas.
- 6.2.6. El alumno actúa correctamente ante un accidente o enfermedad grave de sí mismo o de otras personas.
- 6.2.7. El alumno respeta las medidas y consejos de prevención de incendios y actúa adecuadamente ante un incendio.
- 6.2.8. El alumno respeta las medidas de seguridad necesarias para prevenir inundaciones y escapes de gas y actúa adecuadamente ante una inundación y/o escape de gas.
- 6.2.9. El alumno actúa correctamente ante situaciones de emergencia producidas en edificios de afluencia pública masiva: grandes almacenes, discotecas, cines, ...
- 6.2.10. El alumno presta la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de emergencia.
- 6.2.11. El alumno actúa correctamente ante situaciones de peligro y emergencia propias y ajenas, producidas en la calle y/o lugares públicos.

### **Objetivo específico**

- 6.3. Adquisición de información básica y práctica respecto al consumo.

### **Objetivos operativos**

- 6.3.1. El alumno ahorra energía (teléfono, agua, luz, etc.) en lugares públicos y de común utilización.
- 6.3.2. El alumno interpreta (lee y comprende) los envases y etiquetas de productos alimenticios y textiles.
- 6.3.3. El alumno conoce sus derechos como consumidor y usuario y los exige de modo correcto al realizar compras o utilizar servicios.
- 6.3.4. El alumno, al comprar y/o utilizar servicios, valora las ofertas y elige lo más adecuado.

- 6.3.5. El alumno reclama y o denuncia del modo adecuado los abusos, daños o perjuicios que se le causen como consumidor.
- 6.3.6. El alumno muestra una actitud crítica ante la publicidad que se le ofrece en prensa, radio, TV, folletos y catálogos, ...
- 6.3.7. El alumno utiliza en las situaciones en que lo necesita los servicios de la Comunidad que protegen y defienden al Consumidor: Instituto Nacional del Consumo, Consejería de Consumo, Oficina Municipal de Información al Consumidor, Asociaciones de Consumidores, ...

#### **6.5.4. Fichas de Trabajo: Ejemplos**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe adecuadamente en conversaciones.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.2. Habilidades para manifestar información apropiada sobre sí mismo.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>1.1.1. El alumno dice su nombre, dirección y número de teléfono.</p> <p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <p>1. Contesta adecuadamente a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo te llamas?</li> <li>- ¿Dónde vives?</li> <li>- ¿Cuál es tu número de teléfono?</li> </ul> <p>Nº de observaciones: 4                      Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiza.</li> <li>- Encerado.</li> <li>- Cartulinas blancas.</li> <li>- Una gorra de guardia.</li> <li>- Teléfono.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor da a cada alumno una cartulina tamaño cuartilla en la que ha escrito con letras grandes el nombre de su calle, nº de la casa y letra del piso. Por detrás se le escribe el nº de teléfono.</p> <p>A.2. El profesor les dice que ésta es su dirección y explica la importancia que tiene el que sepan decir con claridad su nombre, así como la dirección y nº de teléfono, e invita a los alumnos a que lean y repitan lo escrito en su cartulina, ayudándoles si es necesario.</p> <p>A.3. El profesor modela con un compañero una situación en la que el alumno finja haberse perdido y tenga que ir a preguntar a un guardia. Este (profesor) le pregunta: ¿Qué te pasa? ¿Cómo te llamas?, etc. Si el guardia oye correctamente la dirección y el teléfono, dice: "No te preocupes, enseguida te ayudo a ir a tu casa, pero antes vamos a llamar por teléfono para decir a tu familia que estás bien."</p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):****B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno recoge la cartulina que le da el profesor y la observa.
- B.2. El alumno se entera de lo que contiene y capta la importancia que tiene saberse la dirección y nº de teléfono. La lee lentamente (o se le lee), repitiéndola en voz alta y en voz baja varias veces.
- B.3. El alumno imita la situación modelada en el apartado A.3. Se puede invertir los roles y darle la oportunidad de ponerse la gorra de guardia.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe adecuadamente en conversaciones.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.2. Habilidades para manifestar información sobre otras personas.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>1.2.9. El alumno describe a una persona ausente.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiza.</li> <li>- Encerado.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dice la estatura y/o volumen de la persona: alta, baja, obesa, delgada.</li> <li>2. Describe el color de pelo y/o de los ojos.</li> <li>3. Hace referencia a la expresión física-facial: antipática, simpática.</li> </ol>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor hace referencia a la ficha anterior sobre una persona presente en la que se le enumeraban características físicas y cualidades aparentes.</li> <li>A.2. El profesor destaca características de una persona ausente de forma que los alumnos sean capaces de identificarla; además de las características en el criterio de evaluación, el profesor resalta detalles físicos o de conducta destacables que sirven para identificar sujetos (ropa habitual, lunares, pecas, nariz, ...).</li> <li>A.3. El profesor imita a personas no presentes para que los alumnos adivinen de quién se trata.</li> </ol> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>B.1. El alumno recuerda cómo describió a una persona presente.</li> </ol>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

- B.2. El alumno, de igual forma, enumera los rasgos más notables, tanto físicos como psíquicos, que caracterizan a una persona determinada a la que en ese momento no ve.
  - B.3. El alumno imita gestos, actitudes o expresiones de personas no presentes para que los demás las identifiquen.
- C) **CONSECUENCIAS:** Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe adecuadamente en conversaciones.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.3. Habilidad para manifestar información sobre el medio que le rodea.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 1.3.3. El alumno dice las distintas clases de tiendas que hay en su pueblo o barrio y lo que se vende en ellas.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiza.</li> <li>- Encerado.</li> <li>- Láminas en las que aparecen tiendas diversas.</li> <li>- Letreros de tiendas.</li> <li>- Filminas.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enumera varios tipos de tiendas (carnicería, panadería, frutería, etc.).</li> <li>2. Dice lo que se vende en cada una de forma clara y precisa.</li> </ol>	<p>Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor pone filminas o muestra láminas con diversas clases de tiendas.</li> <li>A.2. El profesor propone jugar a las tiendas. Se distribuyen letreros con nombres de tiendas entre los alumnos para que cada uno monte la suya. Ayuda a identificar las rotulaciones e informa sobre lo que ha de venderse en cada tienda.</li> <li>A.3. El profesor participa en la dramatización, siendo un comprador más.</li> </ol> <p>B) CONDUCTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>B.1. El alumno ve las diferentes clases de tiendas que se muestran en las filminas o láminas.</li> <li>B.2. El alumno recoge el letrero que le ha correspondido y verbaliza el nombre de su tienda. Recuerda las tiendas que hay en su pueblo o barrio y dice lo que se vende en todas y cada una.</li> <li>B.3. El alumno interviene activamente en el juego de las tiendas.</li> </ol>	

<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):</b></p> <p>C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.</p>	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p>
---	------------------------------

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe adecuadamente en conversaciones.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.4. Adquisición de las habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>1.4.3. El alumno, para indicar deseos y pensamientos, utiliza oraciones simples declarativas.</p> <p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <p>1. Emite oraciones simples declarativas bien construidas haciendo referencia a escenificaciones, fotografías u objetos. La construcción adecuada se refiere a la secuenciación gramatical apropiada: sujeto-verbo-predicado, etc. Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiza.</li> <li>- Encerado.</li> <li>- Cartones con frases.</li> <li>- Fotocopias.</li> <li>- Láminas.</li> <li>- Filminas donde se ejecutan acciones.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor proyecta filminas y muestra láminas en las que se realizan acciones. A.2. El profesor las enumera y dice las frases que el alumno usa con frecuencia para hablar, desde las más simples hasta las más complejas. Ejemplo: Si el alumno dice "Da manzana", hay que desarrollar una frase completa, "Dame una manzana, por favor". A.3. El profesor coloca varios objetos encima de una mesa y modela frases indicando deseos o pensamientos: "me gusta...", o "aquí hay un...", o "eso es una...", "quiero la...", etc.</p> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <p>B.1. El alumno observa las filminas y láminas que el profesor presenta. B.2. El alumno escucha la información del profesor sobre cómo se construyen las frases y se entera de las correcciones que él mismo hace respecto a la forma de hablar, imitando las frases modeladas.</p>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

B.3. Un alumno ejecuta acciones y otro dice con frases simples y luego compuestas lo que está haciendo. Verbaliza también las acciones representadas en las fotografías.

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe adecuadamente en conversaciones.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 1.5. Adquisición de normas de conducta necesarias para la participación en conversaciones en grupo.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiza.</li> <li>- Encerado.</li> <li>- Cinta grabada.</li> <li>- Cassette.</li> <li>- Mural.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>1.5.8. En una conversación de grupo el alumno sabe escuchar sin interrumpir cuando hablan los demás.</p>	<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeta al que habla, no interrumpiendo.</li> <li>2. Interviene en el momento adecuado.</li> <li>3. Responde cuando de alguna manera se le pregunta.</li> </ol>	<p>Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor presenta un mural en el que se aprecia un grupo de personas hablando a la vez. Así mismo, pone una cassette en la que previamente se ha grabado una conversación donde hablan todos al tiempo.</p> <p>A.2. El profesor explica que en una conversación como las presentadas, en que hablan interrumpiéndose unos a otros constantemente, no se escuchan y todos intervienen a una, es muy difícil entenderse y no hay posibilidades de mantener un diálogo. Hace un ejercicio práctico con alumnos, de interrupciones constantes, así como de saber escuchar, para que ellos mismos vean las diferencias.</p> <p>A.3. El profesor, con algún alumno, modela una conversación telefónica, demostrando que es necesario hablar cuando la otra persona ha terminado.</p>		

<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):</b></p> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>B.1. El alumno observa el mural y escucha la grabación que se le presenta.</li><li>B.2. El alumno se da cuenta de que de esta forma es imposible mantener una conversación. Participa en los ejercicios que se proponen, ensayando lo que ha explicado el profesor, y demuestra cómo se lleva a cabo un diálogo.</li><li>B.3. El alumno interviene en los modelados de conversación telefónica.</li></ul> <p><b>C) CONSECUENCIAS:</b> Ver texto común.</p>	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p>Para los alumnos de nivel bajo se reducirá el criterio de evaluación.</p>
--	---

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 2. Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 2.1. Adquisición de los repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>2.1.9. El alumno muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan/ofenden.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <p>1. Responde adecuadamente al insulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) No contesta.</li> <li>b) Lo ignora.</li> <li>c) Abandona el lugar.</li> <li>d) Informa a un adulto.</li> <li>e) Pide explicaciones a la persona que le insulto.</li> </ul> <p>Nº de observaciones: 4</p> <p>2. No utiliza el insulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dialoga ante una situación conflictiva.</li> <li>b) Expresa adecuadamente sentimientos negativos.</li> <li>c) Utiliza expresiones de carácter positivo.</li> </ul> <p>Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor aprovecha una situación en que un alumno insulta a otro y éste responde con otro insulto, agresivamente, ... El profesor analiza esta situación con los alumnos y modela las formas adecuadas de responder ante insultos/ofensas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No contesta/no responde.</li> <li>- No hacer caso/"pasar"/ignorar.</li> <li>- Darse la vuelta/abandonar el lugar.</li> <li>- Informar a un adulto/profesor (cuando él solo no pueda resolverlo).</li> <li>- Esperar a que se tranquilice y pedirte explicaciones de su forma de proceder.</li> </ul> <p>A.2. El profesor señala a los alumnos la conveniencia de no insultar a los demás y modela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos para resolver adecuadamente situaciones conflictivas entre dos personas.</li> <li>- Expresión adecuada de sentimientos negativos (ver ficha de trabajo 2.1.16).</li> <li>- Expresión de aspectos positivos de los demás (ver ficha de trabajo 2.1.18).</li> </ul>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

- A.3. El profesor pide a los alumnos que en sus relaciones con otras personas:
- a) no insulten,
  - b) respondan al insulto de forma adecuada; y que le informen de las situaciones en que han realizado correctamente "a" y/o "b" (deberes).
- B) CONDUCTAS:
- B.1. El alumno, en situaciones dramatizadas, responde adecuadamente a los insultos que se le hagan.
  - B.2. El alumno dramatiza situaciones conflictivas con otra persona en las que en vez del insulto utiliza: diálogo, expresión adecuada de sentimientos negativos (ver A.2).
  - B.3. El alumno expone al profesor las situaciones de la vida diaria en que no ha insultado y ha respondido adecuadamente a los insultos.
- C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

Es necesario extender este entrenamiento a las situaciones habituales en que se producen estas conductas, de modo que se facilite su generalización.

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 2. Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 2.2. Desarrollo adecuado de las necesidades de aceptación, placer y amor a partir de la información y educación sexual.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>2.2.5. El alumno guarda intimidad en sus funciones sexuales, evitando la práctica en público.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se viste y/o desnuda en privado o en los lugares reservados para su sexo.</li> <li>2. Evita hablar en público de: a) Temas sexuales. b) Sus apetencias y deseos sexuales. c) Sus funciones sexuales (ver A.1).</li> <li>3. No se toca/acaricia/masturba en público.</li> <li>4. Se abstiene de hacer a otras personas (en público) manifestaciones excesivas de cariño.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <p>A.1. El profesor indica a los alumnos la conveniencia de mantener en la intimidad los aspectos y conductas relacionados con su cuerpo y su sexualidad y pone ejemplos de todo esto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vestirse y desnudarse en privado o en los vestuarios, servicios o habitaciones propias de su sexo.</li> <li>- No iniciar temas sexuales en público, con gente desconocida, ... Si se tienen dudas, preguntar preferentemente en privado o ante un grupo de gente de confianza.</li> <li>- No hablar en público de determinadas partes del cuerpo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus deseos, apetencias sexuales.</li> <li>• Sus funciones sexuales: erecciones, eyaculaciones, período.</li> </ul> </li> <li>- No masturbarse en público.</li> <li>- No tocarse, acariciarse, ni rascarse "sus partes" en público.</li> </ul>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

- Abstenerse y evitar hacer a otras personas manifestaciones excesivas de cariño: besos, abrazos, "meter mano".
- A.2. El profesor presenta a los alumnos una lista de conductas (por ejemplo, decir que se tiene el período a una persona desconocida, tocar el pompis a una chica, toser, limpiarse las manos, ...) pidiéndoles que valoren si se deben, o no, hacer en público.
- B) CONDUCTAS:
  - B.1. El alumno indica tres personas a las que puede hablar/preguntar sobre temas sexuales.
  - B.2. El alumno indica si se puede, o no, hacer en público cada una de las conductas que le señala el profesor en A.2.
  - B.3. El alumno, en las distintas situaciones en el aula, muestra las conductas correctas descritas en el criterio de evaluación.
- C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. Desarrollo de las habilidades sociales "instrumentales" que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.1. Conocimiento y utilización del dinero.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 3.1.12. El alumno reclama del modo adecuado cuando le cobran erróneamente o le dan algo defectuoso o en mal estado.</p>	
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se certiora de que existe error o defecto: observa lo comprado, repasa los cambios, ...</li> <li>2. Se dirige a la persona responsable mostrando conductas verbales y no verbales asertivas (ver A.2).</li> <li>3. Agradece la solución del error/defecto: Nº de observaciones: 4                      Tasa de éxito: 75%</li> </ol>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor comenta a los alumnos situaciones en las que hemos de reclamar. Ejemplo: nos dan de menos al darnos la vuelta, compramos algo y cuando llegamos a casa vemos que tiene algun defecto, ...</li> <li>A.2. El profesor modela las conductas correctas en diversas situaciones en que hay que reclamar, precisando lo que hay que hacer paso a paso:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Certiorarse de que existe un error (en el cambio) o un defecto en lo que se ha comprado. Para ello hay que observarlo detenidamente.</li> <li>2. Dirigirse a la persona responsable (ejemplo: camarero, vendedor, ...) y exhibir conductas asertivas verbales (exponer claramente el problema; ejemplo: "Perdone, pero me ha dado de menos en la vuelta") y no verbales (contacto ocular, tono de voz adecuado, gestos precisos, ausencia de nerviosismos, ...).</li> </ol> </li> </ol>	
<p><b>MATERIALES</b></p>	

<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):</b></p> <p>3. Una vez que se ha solucionado el error/defecto, agradecérselo adecuadamente y despedirse.</p> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <p>B.1. El alumno pone ejemplos de situaciones en las que es necesario reclamar.</p> <p>B.2. El alumno escenifica la acción de reclamar en diferentes situaciones, imitando las conductas modeladas por el profesor.</p> <p><b>C) CONSECUENCIAS:</b> Ver texto común.</p>	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p>Ver fichas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- 6.3.3. "El alumno conoce sus derechos como consumidor y usuario y los exige de modo correcto al realizar compras o utilizar servicios."</li><li>- 6.3.5. "El alumno reclama y/o denuncia del modo adecuado los abusos, daños o perjuicios que se le causan como consumidor."</li></ul>
---	---

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. Desarrollo de las habilidades sociales "instrumentales" que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, ... de la comunidad.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 3.2.9. El alumno da un aviso o recado por teléfono y deja un mensaje en un contestador automático.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cassette grabada con las instrucciones de un contestador automático.</li> <li>- Teléfonos.</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para dar un aviso (ver A.1.):</li> <li>1. Marca el número de teléfono.</li> <li>2. Se identifica.</li> <li>3. Expresa el aviso o recado.</li> <li>4. Se despide y cuelga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para dejar un mensaje:</li> <li>1. Marca el número.</li> <li>2. Escucha las instrucciones.</li> <li>3. Expresa el mensaje y da sus datos.</li> <li>4. Cuelga el teléfono.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor indica y muestra a los alumnos las conductas necesarias para dar un aviso por teléfono. El profesor verbaliza en alta voz lo que va haciendo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Marcar el número deseado.</li> <li>2º. Identificarse e iniciar la conversación.</li> <li>3º. Expresar claramente el contenido del aviso/recado.</li> <li>4º. Despedirse y colgar.</li> </ol> <p>A.2. El profesor modela la forma correcta de proceder al dejar un mensaje en un contestador automático y presenta a los alumnos una cinta grabada con las instrucciones a seguir para dejar el mensaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Marcar el número deseado y permanecer tranquilo.</li> <li>2º. Escuchar atentamente las instrucciones y esperar a que se produzca la señal para empezar a hablar.</li> </ol>	

<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>3°. Expresar clara y lentamente el mensaje y los datos que se piden.</li><li>4°. Colgar el teléfono.</li></ul> <p>A.3. El profesor encarga a los alumnos que den recados y avisos por el teléfono y dejen un mensaje en un contestador. Ejemplo: petición de gas.</p> <p><b>B) CONDUCTAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>B.1. El alumno utiliza el teléfono para dejar un aviso/dar un recado que le ha encargado el profesor.</li><li>B.2. El alumno repite, primero en alta voz y después en silencio, lo que tiene que hacer al dejar un mensaje en un contestador automático.</li><li>B.3. El alumno graba en una cinta cassette un mensaje siguiendo correctamente las instrucciones que le piden.</li></ul> <p><b>C) CONSECUENCIAS:</b> Ver texto común.</p>	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p>Este entrenamiento puede relacionarse con las fichas de trabajo 5.3.1 y 5.3.2: "El alumno utiliza el teléfono particular y público de forma adecuada."</p>
---	--

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 3. Desarrollo de las habilidades sociales "instrumentales" que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 3.3. Cumplimentación de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 3.3.7. El alumno identifica los carnets, cartillas y documentos que utiliza habitualmente y rellena impresos con los datos contenidos en ellos.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartilla de la Seguridad Social.</li> <li>- D.N.I.</li> <li>- Carnet de conducir.</li> <li>- Carnet de paro.</li> <li>- Carnet de la piscina.</li> <li>- Libro de Familia.</li> <li>- Pasaporte, ...</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica y diferencia cada documento/carnet/cartilla (ver A.1).</li> <li>2. Describe la utilidad de cada uno de ellos (ver A.2).</li> <li>3. Explica el significado de cada apartado (ver A.3).</li> <li>4. Cumplimenta impresos consignando correctamente los datos que aparecen en los diversos documentos.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor presenta a los alumnos carnets, cartillas, ... (cartilla de la Seguridad Social, pasaporte, D.N.I., carnet de la piscina, ...) y pide a los alumnos que traigan sus documentos, carnets, ...</p> <p>A.2. El profesor comenta a los alumnos la utilidad de estos documentos (ejemplo: cartilla de la Seguridad Social, para que te atienda el médico; carnet de la piscina, para que te dejen entrar al polideportivo; ...) y la conveniencia de cuidar de ellos (no perderlos, ni maltratarlos).</p> <p>A.3. El profesor explica a los alumnos los datos que aparecen en cada carnet, cartilla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foto.</li> <li>- Datos: nombre y apellidos, fecha de nacimiento, domicilio, ...</li> <li>- Nº de afiliación a la Seguridad Social, del D.N.I., de Social...</li> </ul>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

- Datos de filiación: Hijo de... y de...
- Firma, huellas dactilares.
- Expedido en...

A.4. El profesor, con otros alumnos, modela situaciones en las que es necesario exhibir/presentar diferentes documentos y rellenar impresos con estos datos. Ejemplo: Oficina: ¿me da su carnet de identidad?; por favor, rellene este impreso y ponga el nº de la Seguridad Social...

**B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno, que tiene sus documentos sobre la mesa, señala el carnet que le indica el profesor.
- B.2. El alumno selecciona su D.N.I. de entre los de los demás compañeros, estando los carnets por la parte de atrás.
- B.3. El alumno imita las conductas modeladas por el profesor en las diferentes situaciones, exhibe el documento que le piden en cada caso y rellena los impresos que le piden.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 4. Adquisición de repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 4.1. Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 4.1.8. El alumno asiste y participa de modo adecuado en reuniones de: vecinos, asociaciones, clubs, ...</p>	
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha a la persona que habla.</li> <li>2. Pide la palabra cuando quiere intervenir.</li> <li>3. En sus intervenciones es breve, claro, no repite cosas dichas, ...</li> <li>4. Resume/sintetiza lo tratado en la reunión.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4      Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor invita a los alumnos a una reunión del Centro (claustrros de profesores, Consejos de Dirección, ...) pidiéndoles que observen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Las conductas adecuadas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar a la persona que habla.</li> <li>- Hablar una sola persona.</li> <li>- Pedir la palabra cuando se quiere intervenir.</li> <li>- Ser breve y claro en las intervenciones.</li> <li>- Pedir aclaración/más información cuando no se entiende algo.</li> </ul> </li> <li>b) Las dificultades que plantean las conductas inadecuadas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar varios a la vez: no se entiende.</li> <li>- Repetir las cosas dichas: se pierde tiempo.</li> <li>- No escuchar/distraerse: no se entera uno de lo que pasa, ...</li> </ul> </li> </ol>	
<p><b>MATERIALES</b></p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

- A.2. El profesor convoca a los alumnos a una reunión con motivo de algún problema que tengan, de la planificación o evaluación de alguna salida al exterior, ...
- B) CONDUCTAS:**
- B.1. El alumno muestra las conductas correctas descritas en A.1 en la reunión a la que le cita el profesor.
  - B.2. El alumno resume/sintetiza verbalmente los aspectos más importantes tratados en esa reunión.
  - B.3. El alumno describe verbalmente dos comportamientos adecuados y dos inadecuados de los observados en una reunión de vecinos, club de jóvenes, ... a la que haya asistido.
- C) CONSECUENCIAS:** Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 4. Adquisición de repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 4.2. Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre y asistencia a lugares de diversión y recreativos.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>4.2.12. El alumno planifica por sí mismo y/o de acuerdo con sus amigos/as su tiempo libre.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica distintas actividades que puede realizar solo y en grupo para emplear de forma provechosa su tiempo libre (ver A.1).</li> <li>2. Se informa de las actividades, espectáculos, acontecimientos, ... (ver A.2).</li> <li>3. Valora las informaciones obtenidas.</li> <li>4. Toma decisiones de la actividad a realizar.</li> <li>5. Lleva a la práctica las decisiones tomadas.</li> <li>6. Evalúa las actividades realizadas.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor dialoga con los alumnos y les recuerda distintas actividades para utilizar de forma provechosa el tiempo libre.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Actividades en solitario: ficha de trabajo 4.2.1.</li> <li>b) Juegos de mesa: ficha de trabajo 4.2.2.</li> <li>c) Paseos, Parques: ficha de trabajo 4.2.3.</li> <li>d) Actividad Física y Deportes: ficha de trabajo 4.2.3.</li> <li>e) Asistencia a Bares, Cafés, Discotecas: fichas 4.2.5 y 4.2.7.</li> <li>f) Asistencia a Cine, Teatro: ficha de trabajo 4.2.8.</li> <li>g) Participación en Juegos y Actividades del Medio Social: fichas 4.2.6 y 4.2.10.</li> <li>h) Asistencia a Biblioteca o Ludoteca: ficha 4.2.9.</li> </ol> <p>A.2. El profesor muestra a los alumnos cómo se ha de planificar el tiempo libre:</p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

- Informarse de las actividades, acontecimientos y espectáculos; para ello se busca información en periódicos, Guía del Ocio (ficha 4.2.11), se pide información por teléfono o directamente, se escucha en la radio el noticiario local, se pregunta a otras personas (padres, amigos, ...).
- Valorar/evaluar las informaciones obtenidas: averiguar el interés de las diferentes actividades, la conveniencia de horarios, la posibilidad de ir o no.
- Tomar decisiones: qué actividades se van a hacer dentro y fuera de casa, solo/con otros, ...
- Llevar a la práctica las decisiones tomadas.
- Evaluar posteriormente las actividades realizadas.

**B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno planifica lo que va a hacer el próximo fin de semana, siguiendo los pasos modelados por el profesor. Posteriormente comenta al profesor lo que ha hecho en realidad.
- B.2. El alumno, junto con 1/2 compañeros, planifica una tarde de domingo.

**C) CONSECUENCIAS:** Ver texto común.**OBSERVACIONES:**

Es ficha de Generalización del Objetivo Específico 4.2. Una vez entrenadas las distintas conductas, se puede iniciar consistentemente, mediante el autorregistro del alumno, una modificación de su uso del tiempo libre en fines de semana y vacaciones hacia actividades provechosas, satisfactorias, de comunicación y relación de grupo, etc.

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 5. Adquisición y desarrollo de las conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los Servicios de la Comunidad.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 5.1. Adquisición de la conducta adecuada como peatón, como usuario de transportes (viajero) y como conductor de bicicletas.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>5.1.9. El alumno realiza un cruce de carretera siguiendo las normas y consejos de circulación vial.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <p>- Guía del Peatón de la Dirección General de Tráfico.</p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza pasos elevados/subterráneos (si los hay).</li> <li>2. Elige lugar seguro (buena visibilidad).</li> <li>3. Primero mira y después cruza.</li> <li>4. Cruza en línea recta y con paso ligero.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 3</p> <p>Tasa de éxito: 100%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor explica a los alumnos cómo se debe realizar un cruce de carretera.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por pasos elevados y subterráneos (si los hay).</li> <li>2. Elegir un lugar seguro (buena visibilidad, no en curvas, ni en cambio de rasante).</li> <li>3. Primero mirar y después cruzar.</li> <li>4. Cruzar en línea recta y a paso ligero.</li> <li>5. Por la noche estar atentos a las luces de los focos.</li> </ol> <p>A.2. El profesor muestra diapositivas del cruce correcto de carreteras.</p> <p>A.3. El profesor sale con sus alumnos y realiza un recorrido por carretera mostrando el modo correcto de cruzar en carretera.</p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):****B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno muestra el comportamiento correcto descrito en A.1 en el recorrido por carretera.
- B.2. El alumno expresa verbalmente cómo hay que cruzar una carretera, razonando adecuadamente sus respuestas.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

Actividad a realizar en el exterior.

Realizar el entrenamiento unido a la ficha de trabajo 5.1.3.:

“Cuando se desplaza a pie por carretera, el alumno respeta las normas y consejos sobre circulación peatonal en carretera.”

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 5. Adquisición y desarrollo de las conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los Servicios de la Comunidad y televisión.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 5.2. Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 5.2.4. El alumno hojea/lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales en su entorno familiar y social.</p> <p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> 1. Identifica publicaciones infantiles: TBOs, comics. 2. Identifica revistas habituales: Interviu, Hola, Semana, ... 3. Interpreta titulares y/o noticias. 4. Hojea/lee estas publicaciones en su tiempo libre y/o cuando se le indica. Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES:</b> - TBOs. - Comics. - Revistas: - Interviu. - Hola. - Semana. - Pronto. - La Revista. - Teleprograma. - Telerradio.</p>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b> A) ANTECEDENTES: A.1. El profesor presenta a los alumnos diversas revistas y publicaciones infantiles: TBOs, comics, Hola, Interviu, ..., mostrándoles en cada caso las noticias e informaciones que presentan las distintas secciones (Noticias, Entrevistas, Pasatiempos, ...). A.2. El profesor pide a los alumnos que le comenten las noticias/informaciones –los titulares– más destacables de las revistas que les ha presentado. B) CONDUCTAS: B.1. El alumno comenta al profesor los titulares de las revistas que le indica. B.2. El alumno selecciona de una revista las noticias buenas/gradables (fiestas, celebraciones, ...) y las noticias malas/desgradables (catástrofes, muertes, ...).</p>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

Hacer el entrenamiento junto con la ficha de trabajo 4.2.1: "El alumno emplea parte de su tiempo libre en actividades en solitario: ...lectura de los libros y revistas."

El profesor ha de informarse antes de las publicaciones.

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 5. Adquisición y desarrollo de las conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los Servicios de la Comunidad.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 5.3. Conocimiento y utilización de los Servicios Municipales y Comunitarios.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b></p> <p>5.3.10. El alumno utiliza los Servicios Sanitarios en las situaciones en que lo necesita.</p>	<p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Periódico.</li> <li>- Guia de Teléfonos.</li> <li>- Teléfonos.</li> </ul> <p><b>Letreros y Carteles:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- HOSPITAL</li> <li>- URGENCIAS</li> <li>- CASA DE SOCORRO</li> <li>- FARMACIA</li> <li>- FARMACIAS DE GUARDIA.</li> </ul> <p><b>Cartel de teléfonos de urgencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clínico: 254000</li> <li>- Ambulancias:</li> <li>- Casa de Socorro: 302439</li> <li>- Cruz Roja: 357590</li> </ul>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica situaciones en que necesita utilizar Servicios Sanitarios.</li> <li>2. Identifica y discrimina señales de los Servicios Sanitarios.</li> <li>3. Muestra los comportamientos adecuados en esas situaciones: rapidez, eliminación de nerviosismo, toma de decisión para solicitar ayuda, ...                      Tasa de éxito: 100%                      Nº de observaciones: 3</li> </ol> <p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p>A) ANTECEDENTES:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A.1. El profesor explica a los alumnos dónde se ha de acudir en caso de enfermedad, accidente (Casa de Socorro, Hospital, ...), y pone ejemplos de estas situaciones.</li> <li>A.2. El profesor comenta a los alumnos la necesidad de actuar rápidamente, pero con tranquilidad, en estos casos. Para ello, se solicitan los servicios de un taxi, ambulancia, policía, adultos, ...</li> <li>A.3. El profesor muestra a los alumnos las señales de Hospital, Urgencias, Farmacias:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cruz Roja: Hospital, Casa de Socorro.</li> <li>- Cruz Verde: Farmacia.</li> </ul> </li> <li>A.4. El profesor expone a los alumnos cómo se localiza una farmacia de guardia: a través del periódico y en el cartel que hay a la puerta de cualquier farmacia.</li> </ol>	

**DESCRIPCION Y METODOLOGIA (Continuación):**

A.5. En las salidas al exterior el profesor muestra y señala a los alumnos los carteles, letreros y señales que indican Servicios Sanitarios. También les señala en una farmacia cómo pueden localizar las farmacias de guardia.

**B) CONDUCTAS:**

B.1. El alumno expone verbalmente situaciones en las que se ha de utilizar un hospital, farmacia, ...

B.2. El alumno dramatiza situaciones en las que ha de utilizar servicios sanitarios, exhibiendo las conductas adecuadas: ausencia de nerviosismo, llamar a una ambulancia, localizar señales de Servicios Sanitarios, ...

B.3. El alumno, en las salidas al exterior, localiza las señales indicativas de los Servicios Sanitarios.

**C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.****OBSERVACIONES:**

Ver ficha de trabajo 6.2.7: "El alumno actúa correctamente ante un accidente o enfermedad grave de sí mismo o de otras personas."

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 6. Desarrollo progresivo del sentido civico y la conciencia ciudadana, de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural/ecológico.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 6.1. Adquisición de actitudes y conductas cívicas y de convivencia y respeto de las normas y costumbres sociales del medio entorno.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 6.1.10. El alumno colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares públicos y de común utilización y participa activamente en la mejora del medio ambiente.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza papeleras y recipientes para desperdicios.</li> <li>2. Respeta árboles y plantas.</li> <li>3. Respeta fachadas de edificios, monumentos, bancos, faroles, ...</li> <li>4. Colabora en campañas municipales: reciclaje del vidrio, "mantenga limpia la ciudad", ... Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</li> </ol>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b> A) ANTECEDENTES: A.1. El profesor presenta a los alumnos posters, carteles, diapositivas, pegatinas, ... de campañas municipales y estatales de mantenimiento y conservación de los lugares públicos y el medio ambiente: Ejemplo: - Mantenga limpia su ciudad. - Vidrio, sí, gracias. - Cuando un monte se quema... explicando y modelando la conducta adecuada en cada caso. Ejemplo: "Día de excursión al campo". Conductas adecuadas: recoger los desperdicios y basura y echarlos en los recipientes preparados para este fin, respetar los árboles y plantas, hacer fuego sólo en sitios señalados y teniendo precaución, ...</p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

A.2. El profesor, en las salidas al campo o ciudad, hace que los alumnos practiquen las conductas adecuadas y señala las consecuencias de comportamientos indebidos (bancos de parques rotos, monumentos con pintadas, pinares quemados, ...).

**B) CONDUCTAS:**

B.1. El alumno, en situación dramatizada, realiza las conductas adecuadas imitando al profesor.

B.2. El alumno, en situación real, practica los comportamientos correctos (utiliza papeleras, tira el vidrio en los contenedores, ...).

B.3. El alumno describe tres consecuencias de comportamientos no cívicos en la calle o el campo.

C) CONSECUENCIAS: Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 6. Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana, de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural/ecológico.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 6.2. Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las normas de actuar en las situaciones de emergencia.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 6.2.9. El alumno actúa correctamente ante situaciones de emergencia producidas en edificios de afluencia pública masiva: grandes almacenes, discotecas, cines, ...</p>	<p><b>MATERIALES:</b> - Cuadernos de Protección Civil, nº 3: "Protección en edificios de afluencia pública".</p>
<p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica señales e indicaciones de emergencia: alarma, luces, ...</li> <li>2. Identifica y utiliza salidas de emergencia.</li> <li>3. Actúa rápidamente, pero mantiene la calma.</li> <li>4. Sigue instrucciones del servicio interno de protección.</li> <li>5. Colabora y presta ayuda/auxilio.</li> </ol> <p>Nº de observaciones: 3 Tasa de éxito: 100%</p>	
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b></p> <p><b>A) ANTECEDENTES:</b></p> <p>A.1. El profesor expone a los alumnos las situaciones de emergencia que pueden producirse en locales de afluencia pública: incendio, hundimiento, explosión, bomba, ...</p> <p>A.2. El profesor indica y modela a los alumnos el modo de actuar ante una emergencia en estos locales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar señales e indicación de emergencia: alarma/sirena, encendido de luces de emergencia.</li> <li>- Localización de las salidas de emergencia y utilizarlas (no salir por cualquier puerta).</li> <li>- Actuar rápidamente, pero mantener la calma en todo momento: no atropellar, evitar caídas, ...</li> <li>- Seguir las instrucciones si hay un servicio interno de protección con altavoces/megáfonos (no tomar iniciativas propias).</li> </ul>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

- Llevar a cabo las conductas adecuadas en caso de incendio (ver ficha 6.2.7) y hundimientos: no utilizar ascensores ni escaleras mecánicas, no encender mecheros/cerillas aunque se haya ido la luz, ...
- Colaborar y prestar la ayuda/auxilio que se nos solicite.

A.3. El profesor, aprovechando las salidas de edificios y locales de afluencia pública masiva, muestra a los alumnos las salidas de emergencia, extintores, mangueras, ...

**B) CONDUCTAS:**

- B.1. El alumno escenifica las situaciones modeladas por el profesor en A.2 y muestra las conductas correctas en cada caso.
- B.2. El alumno localiza las salidas de emergencia, extintores, ... en los locales y edificios de afluencia pública masiva.

**C) CONSECUENCIAS:** Ver texto común.**OBSERVACIONES:**

**PROGRAMA: HABILIDADES SOCIALES**

<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> 6. Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana, de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural/ecológico.</p>	<p><b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b> 6.3. Adquisición de información básica y práctica respecto al consumo.</p>
<p><b>OBJETIVO OPERATIVO:</b> 6.3.2. El alumno interpreta (lee y comprende) los envases y etiquetas de productos alimenticios y textiles.</p> <p><b>CRITERIO DE EVALUACION:</b> 1. Identifica y diferencia entre sí las etiquetas de productos alimenticios y textiles. 2. Interpreta el significado de los términos composición, caducidad, ... y de los símbolos (ver A.2). 3. Observa, interpreta y compara las etiquetas de los productos antes de comprar. Nº de observaciones: 4 Tasa de éxito: 75%</p>	<p><b>MATERIALES:</b> - Instituto Nacional del Consumo. Tripticos: - Etiquetado de productos alimenticios envasados. - Etiquetado textil. - Etiquetas de productos alimenticios y textiles habituales en el medio social del alumno. - Símbolos en las etiquetas de productos textiles. a) Lavado: • en agua y grados • a mano • no lavar. b) Planchado: • temperatura alta • temperatura media • temperatura baja • no planchar. c) Lejía: • sí • no. d) Lavado en seco: • sí • no.</p>
<p><b>DESCRIPCION Y METODOLOGIA:</b> A) ANTECEDENTES: A.1. El profesor indica a los alumnos la conveniencia de mirar e interpretar las etiquetas de los productos alimenticios y/o textiles que se van a comprar, que nos dan información sobre la calidad del producto y/o su conservación. A.2. El profesor pide a los alumnos que traigan de su casa etiquetas de productos alimenticios y textiles y les explica lo que significan los términos/signos más habituales que aparecen: a) Etiquetas de productos alimenticios: - Composición: ingredientes y aditivos. - Contenido neto: cantidad en gramos, litros, unidades... - Fecha de caducidad/consumir preferentemente antes de... - Instrucciones de uso/consumo.</p>	

**DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA (Continuación):**

- b) Etiquetas textiles:
- Composición: algodón, lana, poliéster, ... y porcentaje.
  - Conservación: símbolos de lavado, plancha, lejía, lavado en seco.
- A.3. El profesor dramatiza situaciones de compra de productos alimenticios y textiles y modela la lectura e interpretación de las etiquetas, haciéndolo en alta voz y describiendo los pasos que va dando hasta tomar la decisión por un producto determinado.
- B) CONDUCTAS:**
- B.1. El alumno separa en grupos las etiquetas que han traído los alumnos a la clase, siguiendo las indicaciones del profesor.  
Ejemplo: productos alimenticios, textiles; prendas que se pueden lavar, lavado en seco; productos de caducidad breve, larga; prendas de algodón, lana, poliéster, ...
- B.2. El alumno dramatiza compras e imita los pasos dados por el profesor en A.3.
- B.3. El alumno hace comparaciones de varias etiquetas del mismo producto, pero de distintas marcas comerciales; evalúa la cantidad y calidad y selecciona/elige el producto mejor en base a esa evaluación.

C) **CONSECUENCIAS:** Ver texto común.

**OBSERVACIONES:**

## CAPITULO 7

# METODOLOGIA DE APLICACION DEL PROGRAMA

### 7.1. EL ROL DEL PROFESOR

La aplicación correcta de los programas exige que los profesores tengan un repertorio mínimo de habilidades y conocimientos de modificación de conducta. Por este motivo, los profesores y colaboradores participantes en la experimentación de los programas recibieron previamente un curso de formación teórico-práctica.

Los contenidos generales del curso consistieron en dar a conocer los principios y técnicas de la modificación de conducta y exponer el modelo de curriculum. Se pretendió familiarizar teórica y prácticamente a los aplicadores con la metodología conductual y los diversos componentes del curriculum. Durante veinticinco horas se abordaron los siguientes apartados:

1. Programas Educativos (Curriculum):
  - 1.1. Justificación: Programas tradicionales y alternativas.
  - 1.2. Orígenes: Fuentes de información.
  - 1.3. Desarrollo.
  - 1.4. Diseño experimental.
  - 1.5. Estrategias educativas.
2. Principios de Psicología del Aprendizaje y Técnicas de Modificación de Conducta:
  - 2.1. Principios generales.
  - 2.2. Principios específicos aplicados en Educación Especial.

- 2.3. Modificación de Conducta en entrenamientos preventivos.
3. Terapia de Aprendizaje Estructurado: Técnicas provenientes de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, Goldstein, etc.
4. Role-Playing de las técnicas expuestas.
5. Discusión sobre la aplicabilidad y eficacia del programa.

A la hora de seleccionar los procedimientos y técnicas, hay que tener en cuenta que el entrenamiento de las habilidades se modifica según el nivel y tipo de deficiencia de los alumnos y según los tipos de habilidades o conductas entrenadas. Esto quiere decir que caben adaptaciones metodológicas al sujeto y a la situación. Por ello, conviene que los profesores estén muy bien preparados en los principios y técnicas de modificación de conducta, pues podrán ser más flexibles y creativos ante situaciones problemáticas que requieren buscar alternativas.

La *secuencia instructiva* típica del programa, que constituye la unidad básica de entrenamiento, la hemos descrito al hablar de la ficha de trabajo: *Antecedentes-Conducta-Consecuencias*. Los antecedentes pueden ser explicaciones o indicaciones del profesor, ayudas o instigaciones, modelados de conducta o cualquier suceso que pueda evocar la respuesta correcta del alumno. La conducta se refiere a la emisión por el alumno de las respuestas especificadas en el criterio de evaluación, o de otras respuestas encaminadas a la adquisición de ese criterio. Los role-playing, imitaciones o ensayos de conducta son algunas de las técnicas practicadas por el alumno en este apartado. Las consecuencias son los sucesos que siguen a la respuesta y que pueden incrementar, decrecer o generalizar las ejecuciones de los sujetos. Siempre hay que dispensar feedback verbal sobre lo correcto e incorrecto de las conductas de los sujetos, proporcionar reforzamiento social y proponer alternativas metodológicas si el alumno fracasa repetidamente en la adquisición.

La aplicación de los programas persigue que los alumnos adquieran las habilidades y que hagan uso de ellas con indepen-

dencia funcional. Por ello, las ayudas que temporalmente se les prestan a los alumnos (instigaciones, guía física, señales verbales, etc.) han de ir desvaneciéndose gradualmente, según el alumno adquiere independencia en la tarea. En principio, el profesor debe prestar un nivel de asistencia que permita realizar interacciones apropiadas al alumno con los materiales de la tarea. Según el alumno progresa, se decrece esa asistencia hasta eliminarla cuando el alumno domina la conducta objetivo.

A través de los siguientes apartados de este capítulo se describen pormenorizadamente las conductas que configuran el rol del profesor o aplicador del programa.

## 7.2. TECNICAS DE ENTRENAMIENTO UTILIZADAS

En la construcción de los programas la técnica utilizada ha sido el *análisis de tareas*. La investigación existente parece describirla como la técnica más eficaz para el entrenamiento de habilidades vocacionales (Fredericks, 1980; Gaylord-Ross, 1984; Gold y Pomerantz, 1978; Mithaug, 1981; Stark, Baker, Mengusek y McGee, 1982). El análisis de tareas es definido como: "1) la identificación sistemática de todos los materiales, movimientos y respuestas de una operación existente para 2) disponer o redistribuir esos materiales, movimientos y respuestas en una secuencia que 3) resulte en complementar la operación original con 4) un máximo de eficacia y eficiencia" (Mithaug, 1981, pp. 197-198).

El análisis de tareas es una división arbitraria de la tarea a entrenar en un listado de pasos. Estos pasos deben representar componentes enseñables, lo cual es hipotético. Por ello, en el proceso de entrenamiento se deben redefinir. Y así se hizo tras la aplicación de los programas. Cualquier tarea puede subdividirse en cantidades diversas de pasos. La cantidad de pasos depende de las nociones preconcebidas sobre las capacidades del alumno. Al aplicar las fichas a alumnos que difieren en su nivel de inteligencia, el entrenamiento debe adaptarse en algunos casos, agrupando pasos o subdividiendo más la tarea. Cuanto más familiarizado en la práctica del programa esté el aplicador, más soltura demostrará en estos trabajos.

El “paquete” de técnicas utilizado en la aplicación de los programas es: *instrucción verbal-modelado-imitación (role-playing, ensayo de conducta) feedback-reforzamiento-generalización*. En los programas de habilidades de orientación al trabajo y de habilidades de la vida diaria, las técnicas más aplicables son: instrucción verbal, modelado, imitación y reforzamiento. Mientras que en los programas de habilidades sociales son: instrucciones, modelado, role-playing (ensayo de conducta), reforzamiento social y generalización. Este paquete de técnicas o componentes del entrenamiento está reiteradamente avalado por investigaciones diversas, especialmente en el área de las habilidades sociales (ej.: Combs y Slaby, 1977; Goldstein, Sprafkin y Gersaw, 1976; Goldstein, 1984; Jackson, King y Heller, 1981; Taylor, 1984; Twentyman y Zimering, 1979; Vanhassel y col., 1979; por citar unas pocas).

Inicialmente al sujeto se le explica e instruye en la conducta a entrenar y en cómo realizarla. El contenido de este componente varía dependiendo de la conducta que se vaya a enseñar (es diferente manejar el taladro que aprender a contestar por teléfono). Si bien este componente didáctico es esencial, no es suficiente para lograr el aprendizaje. Se procede entonces al modelado de la conducta, que consiste en realizar la habilidad que queremos que aprenda el alumno y generalmente es realizado por una persona presente, aunque también se utilizan videos y cassettes. El modelo suele ser un profesor u otro adulto. Sin embargo, las características específicas del programa de habilidades sociales hacen conveniente la utilización de diferentes modelos (Bandura, 1976), siendo éstos lo más similares posible en edad, sexo y otras características al sujeto entrenado (Jackson y col., 1981). Para este fin se pueden utilizar compañeros que ya dominen la habilidad.

Tras el modelado, el alumno debe tener oportunidad de practicar, ensayar o imitar la conducta modelada. En los programas de vida diaria y trabajo, el profesor debe estar atento a prestar ayuda (verbal, gestual o física) si el sujeto lo necesita, especialmente en los primeros ensayos. Posteriormente, las ayudas se desvanecen hasta eliminarse, tal como se indicó en la sección anterior. En el programa de habilidades sociales, el profesor debe animar al sujeto a participar en el role-playing ensayando la conducta. Al finalizar esta fase, el profesor debe proporcionar feedback verbal (y visual,

con video si es posible, particularmente en las habilidades sociales) sobre lo correcto o incorrecto de la conducta mostrada. En muchos casos, conviene que sean los propios compañeros quienes proporcionen el feedback. Inmediatamente, se dispensa el reforzamiento junto a estos componentes. El reforzamiento ha de ser social (alabanza, palmadas, enfatización verbal de lo conseguido, privilegios, ...), aunque excepcionalmente pueden introducirse otros reforzadores.

La generalización se incluye dentro del paquete de técnicas por su importancia capital con deficientes mentales. Si no se incluye este apartado dentro del entrenamiento, difícilmente los alumnos incorporan la actividad a su repertorio habitual de comportamientos. La generalización se trabaja a través de la colaboración de los padres, de la asignación de tareas a los alumnos y de la estructura del programa, que contiene objetivos a entrenar fuera del aula y objetivos que engloban diversas conductas previas.

La colaboración de los padres por medio de la asistente social es relevante para los programas de vida diaria y habilidades sociales. Y los entrenamientos en la ciudad y comunidad son requisito imprescindible para desarrollar el programa de habilidades sociales.

Al entrenar las habilidades de trabajo y vida diaria, es frecuentemente necesario prestar diversos tipos y grados de ayuda para que el alumno adquiera las conductas. En los programas se utilizan la *ayuda verbal*, *ayuda gestual* y *ayuda física*. La ayuda verbal para que el alumno realice la tarea consiste generalmente en relatarle algunos o varios de los pasos o instrucciones que pueden facilitarle la ejecución exitosa de la conducta. Por ejemplo, al manejar herramientas peligrosas como el taladro, se le enfatiza cómo agarrarlo, dónde efectuar presión, las normas de seguridad, etc. La ayuda gestual son gestos o movimientos (estímulo visual) emitidos por el profesor para ayudar al alumno. Corrientemente, son indicadores puntuales de algún paso olvidado en la tarea o de alguna respuesta incorrecta. Por ejemplo, indicar con la mirada la bombona de gas para recordarle al alumno que no la abrió. La ayuda física se utiliza generalmente para las habilidades que implican destrezas motoras (manejo de herramientas, manejo de útiles de limpieza, ...) y consiste en guiar o apoyar ligeramente los movimientos del alumno.

## **Paquete de entrenamiento del programa**

En base al esquema de técnicas descritas, se incorporaron diversas variantes de ellas, dependiendo de la situación a entrenar y del nivel y características del sujeto entrenado. Pasamos a concretar las distintas variantes:

1. Instrucciones (“Instructions”).
2. Modelamiento (“Modelling”).
  - 2.1. Modelamiento manifiesto (“Overt modelling”).
    - 2.1.1. “En vivo”.
    - 2.1.2. En situación simulada/artificial.
  - 2.2. Modelamiento encubierto (“Covert modelling”).
3. Imitación: Representación de papeles (“Role-playing”), Ensayo de Conducta (“Behavior rehearsal”).
  - 3.1. Ensayo manifiesto (“Overt rehearsal”).
    - 3.1.1. “En vivo”.
    - 3.1.2. En situación simulada/artificial.
  - 3.2. Ensayo encubierto (“Covert rehearsal”).
4. Retroalimentación (“Feedback”).
5. Reforzamiento.
  - 5.1. Autorreforzamiento.
  - 5.2. Reforzamiento externo.
    - 5.2.1. Social: físico, gestual y verbal.
    - 5.2.2. De actividad.
    - 5.2.3. Material: sistema de fichas.
6. Generalización: Incluidas dentro del propio esquema del entrenamiento, se utilizaron distintas técnicas para lograr el mantenimiento y generalización de los aprendizajes.
  - 6.1. Sobreaprendizajes.
  - 6.2. Entrenamiento “en vivo”.
  - 6.3. Tareas para casa.
  - 6.4. Colaboración de padres y “otros significativos”.
  - 6.5. Autorreforzamiento.
7. Otras técnicas utilizadas.
  - 7.1. Aleccionamiento (“Coaching”).
  - 7.2. Autoinstrucciones.
  - 7.3. Autoevaluación.
  - 7.4. Contrato de contingencias.

7.5. Solución de problemas.

7.6. Desensibilización.

### **7.3. PROCEDIMIENTO DE APLICACION DEL PROGRAMA**

A continuación describimos los pasos o conductas a realizar en cualquier entrenamiento por el profesor y el alumno.

#### **PROFESOR**

1. Evalúa y registra la adquisición o no de la habilidad a entrenar por el alumno (Línea Base).
2. Prepara los materiales a utilizar en el entrenamiento.
3. Organiza y crea la situación adecuada.
4. Modela las conductas que el alumno debe aprender.
5. Proporciona las ayudas físicas, gestuales o verbales que el alumno necesita para realizar correctamente las actividades.
6. Registra cada conducta del alumno, precisando las ayudas utilizadas.
7. Refuerza cada logro del alumno en el proceso de aprendizaje.

#### **ALUMNO**

1. Conoce y se familiariza con los materiales a utilizar.
2. Imita cada uno de los pasos realizados por el profesor.
3. Realiza las actividades complementarias propuestas por el profesor para adquirir la habilidad objetivo.
4. Supera el Criterio de Evaluación propuesto para la habilidad entrenada.
5. Generaliza las conductas (Familia, Colegio, etc.).

A continuación describimos en qué consiste cada uno de los pasos de entrenamiento citados.

## **PROFESOR**

### **1. Línea Base**

El profesor da una instrucción verbal individualmente al alumno para que realice la conducta a entrenar. Por ejemplo: “Haz la cama”, “Abróchate este chubasquero”, etc. De acuerdo con el Criterio de Evaluación, el profesor anota en la hoja de registro la corrección o incorrección de la conducta del alumno. Si el alumno no ha superado el objetivo, se procede al entrenamiento.

### **2. Preparar los materiales**

El profesor revisa los materiales necesarios para el entrenamiento (apartado de material de la ficha de trabajo) y los dispone adecuadamente al alcance de los alumnos.

### **3. Organiza y crea la situación adecuada**

- 3.1. Motiva a los alumnos sobre la nueva situación de aprendizaje que va a tener lugar. Ejemplo: “Ahora vais a aprender cómo ayudar en casa a vuestros padres y hermanos; vamos a ver cómo se utiliza la cocina de gas..., cómo se limpia el suelo..., cómo se cose un botón..., etc.”
- 3.2. Instruye a los alumnos verbalmente sobre el uso adecuado del material y da las normas de seguridad para aquellos objetivos que lo precisen. Por ejemplo: los que entrenan en utilizar herramientas eléctricas, electrodomésticos, bombona de gas, etc.
- 3.3. Indica y modela el lugar y posición idónea para lograr el objetivo.

#### **4. Modelar las conductas**

Cada ficha, en el apartado denominado Descripción y Metodología, tiene una sección llamada Antecedentes, en la cual se describen los pasos o subconductas a modelar por el profesor. En ocasiones, es el Criterio de Evaluación el que incluye esos pasos.

Se utiliza la metodología conductual proveniente de la Psicología del Aprendizaje. Por ello, en ocasiones, además del modelado se especifican otras técnicas: moldeamiento, encadenamiento hacia atrás, guía graduada, etc.

#### **5. Proporcionar las ayudas necesarias**

Según las dificultades mostradas en el aprendizaje por cada alumno, el profesor le dispensa el mínimo de ayuda verbal, gestual o física que necesite para realizar con éxito la actividad. Posteriormente el profesor desvanece paulatinamente la ayuda hasta que el alumno realice independientemente la habilidad. Estas ayudas son muy importantes en las actividades más difíciles o de mayor precisión. El adulto debe estar atento a que el alumno no fracase en sus ensayos hasta el punto de frustrarse o ceder en su expectativa de éxito.

#### **6. Registrar las conductas**

Siguiendo el sistema descrito anteriormente en la sección de la Hoja de Registro (6.2.2.).

#### **7. Reforzamiento**

Dependiendo del alumno y de la situación y siguiendo los criterios generales que recoge el apartado de consecuencias de las fichas de trabajo, se dispensa el refuerzo al alumno en cada conducta emitida.

## ALUMNO

### 1. Conocer los materiales

Previamente al entrenamiento, el alumno debe nombrar, conocer y explicar la utilidad del material empleado. No se busca la expresión oral correcta, sino el conocimiento de la utilidad concreta de los instrumentos, materiales o herramientas.

### 2. Imitación

Una vez observado el modelado del profesor, adulto o compañero, el alumno debe realizar, paso a paso y correctamente, cada conducta observada.

### 3. Superar el Criterio de Evaluación

Hasta que el alumno no supera independientemente las conductas descritas en el Criterio de Evaluación, no se considera que haya adquirido el aprendizaje.

### 4. Generalizar las conductas

Para que el proceso de entrenamiento y adquisición de las habilidades logre insertarse en un uso funcional de lo aprendido, se precisa programar simultáneamente tareas para colaboración de la familia o personas significativas que se relacionen directamente con el sujeto en la comunidad en que vive. Este apartado es requisito imprescindible para lograr un mantenimiento del aprendizaje.

## 7.4. EJEMPLOS DE APLICACION DE CADA PROGRAMA

### 7.4.1. Entrenamiento de habilidades sociales

El objetivo operativo a entrenar es: “El alumno, estando en la calle, solicita la información que necesita del modo adecuado”.

## A) Antecedentes

A.1. El profesor presenta y describe a los alumnos diversas situaciones en las que, estando en la calle, se necesita localizar otra calle, una tienda, una parada de autobús, etc. El profesor pregunta a los alumnos cómo podrán localizar la calle, tienda, etc. y trata de que sigan un enfoque de Solución de Problemas: orientación general, definición del problema, generación de alternativas, toma de decisiones y verificación.

A.2. El profesor hace una descripción de una situación en la que ha de solicitar información en la calle, señalando las personas que en ese momento pasan por la calle: anciano, policía municipal, adulto, dos niños, etc.

El profesor, en voz alta, verbaliza lo que va haciendo (modelado + autoinstrucciones): “De todas estas personas, la que mejor puede informarme es el Policía Municipal, porque es quien está para ayudar y conoce bien las calles. Voy a acercarme a él, le saludo, le miro, le sonrío y le digo: Buenos días. Por favor, ¿puede decirme dónde está la calle...?” El profesor se dirige hacia la persona que hace el rol de Policía Municipal y exhibe las conductas que ha verbalizado en voz alta previamente:

- Profesor: Buenos días (mirando al policía).
- Policía: Buenos días, ¿qué desea?
- Profesor: Por favor, ¿puede decirme dónde está la calle...?
- Policía: Sí, la calle... está muy cerca de aquí. Tiene que seguir esta calle recto, girar en la tercera calle de la izquierda. Lo encontrará enseguida porque en la esquina hay una tienda de deportes.
- Profesor: O sea, que sigo recto y la calle... ¿es la tercera a la izquierda?
- Policía: Sí, la tercera a la izquierda.
- Profesor: Muchas gracias (sonriendo y mirando al policía).

El profesor simula que sigue andando por la calle y va diciendo en voz alta: “Sigo todo recto y luego tengo que torcer la tercera a la izquierda. Esta es la primera calle, ésta no es; la segunda, tampoco; aquélla, donde está la tienda de deportes,

debe ser la que busco. Sí, ésta es la calle... ¡Qué bien lo he hecho! He llegado rápidamente” (Autorrefuerzo).

- A.3. En una salida o actividad en el exterior de la escuela, el profesor, en presencia de los alumnos, pide información en la calle a diferentes personas (Modelado “en vivo”).

## **B) Conductas**

- B.1. El profesor describe distintas situaciones en las que se necesita pedir información. Se hacen dramatizaciones de las diferentes situaciones y los alumnos toman distintos papeles:

- Actor principal (sujeto que pide la información).
- Co-actor (la persona que proporciona la información).
- Actores secundarios (otras personas que intervienen en la dramatización).

Los alumnos ponen en práctica las conductas y habilidades que ha modelado el profesor, y que son necesarias para pedir información (Role-Playing y Ensayo-Práctica de Conducta).

- B.2. Los alumnos ponen ejemplos de su vida real en los que se ha de poner en juego y usar la habilidad de solicitar información.
- B.3. El profesor hace que los alumnos ensayen separadamente el seguimiento de instrucciones (que nos pueden dar al solicitar información). Indica a los alumnos distintas instrucciones, por ejemplo: “Tienes que ir la segunda a la derecha y después la tercera a la izquierda”. Pide a los alumnos que repitan esas instrucciones, primero en voz alta y después en voz baja, para sí mismos (Ensayo-Repetición Cognitiva).
- B.4. El alumno, en una salida o actividad en el exterior, solicita información en la calle a personas reales bajo la supervisión del profesor, que posteriormente le informa de los detalles de su actuación (Práctica “in vivo”, bajo supervisión).

- B.5. En una salida o actividad en el exterior, el profesor y los alumnos se separan entre sí y establecen una cita en un lugar determinado un tiempo después. Los alumnos, para llegar al lugar de la cita, han de pedir información a otras personas en la situación real (Ensayo y Práctica en vivo).

### **C) Consecuencias**

Cada vez que el alumno ensaya las conductas de pedir información en la calle, y una vez que ha finalizado el Role-playing, el profesor (y el grupo de alumnos) le proporciona un feedback verbal, informándole de cómo ha sido su ejecución. Por ejemplo: “la próxima vez has de levantar la cabeza y mirar directamente a la cara y ojos de la persona a la que preguntas”, “has saludado y preguntado muy bien”. Simultáneamente, el profesor y los alumnos proporcionan refuerzo social. Por ejemplo: “lo has hecho fenómeno”, “eso está muy bien”.

Si las características de los alumnos lo permiten, se intentará que evalúen su propia actuación, y en base a ello, se administran autorrefuerzos mediante alguna frase de autoelogio y autoalabanza (primero en voz alta y luego para sí mismos).

## **7.4.2. Entrenamiento de habilidades de la vida diaria**

Como ejemplo de aplicación del programa de habilidades de la vida diaria vamos a describir el proceso de entrenamiento del objetivo “El alumno pone la mesa”.

### **A) Antecedentes**

- A.1. El profesor muestra y nombra verbalmente cada uno de los elementos que utilizamos al comer en la mesa: “Mirad, en esta mesa, delante de cada uno de vosotros tenéis un mantel con diferentes utensilios que sirven para comer. El objeto más grande son los platos, donde se deposita la comida para que

podamos tomarla. Hay dos platos, uno...; los cubiertos se llaman cuchara... ¿Os acordáis de para qué servía el cuchillo?...” Simultáneamente, el profesor engarza el aprendizaje con aprendizajes anteriores y motiva por todos los medios a su alcance a los alumnos.

- A.2. El profesor modela la conducta a entrenar siguiendo los pasos que establece el Criterio de Evaluación: “En primer lugar, ponemos el mantel sobre la mesa, de manera que quede igual por cada uno de sus lados. Ahora, ponéos todos detrás de mí. Observad cómo coloco cada objeto: a) el plato hondo sobre el plano, b) el cuchillo y la cuchara a la derecha de los platos, c) el tenedor a la izquierda de los platos, d) el vaso...”
- A.3. El profesor exhibe una cinta de video en la que se observa detenidamente la colocación de los objetos en la mesa. También sirven diapositivas o fotografías. En base a esta actividad, se hacen preguntas a los alumnos.

## **B) Conductas**

- B.1. “Cada uno va a dibujar ahora en una cartulina un mantel de un niño con todos los objetos que necesita para comer. Debéis poner adecuadamente situado cada objeto y escribir al lado su nombre.”
- B.2. Con una vajilla de juguete, los alumnos practican la colocación de los distintos objetos en la mesa. Ocasionalmente el profesor les pide que nombren los objetos, describan para qué sirven, etc.
- B.3. El alumno pone la mesa con objetos reales, sin servirse de esquemas o dibujos.
- B.4. Se introducen variaciones comunes de los platos y cubiertos, para que el alumno continúe practicando y generalizando a distintos objetos la conducta.

- B.5. Se le pide como tarea para casa que realice esta labor durante una semana por lo menos (lo ideal es que la realice cotidianamente).

### **C) Consecuencias**

El procedimiento viene indicado en el texto común a todas las fichas, descrito en el apartado 6.2.1. Lo más importante es el reforzamiento de las conductas positivas, el feedback verbal del profesor y compañeros y llegar al autorreforzamiento. La dispensación debe ser proporcionada acorde con el sujeto, situación y conducta realizada.

## **7.4.3. Entrenamiento de habilidades de orientación al trabajo**

A continuación se describe el proceso de entrenamiento del objetivo operativo siguiente: “El alumno discrimina, nombra, sostiene y realiza los movimientos apropiados para manejar las tenazas”.

### **A) Antecedentes**

- El profesor lee la ficha de trabajo, prepara y dispone los materiales necesarios y realiza el modelado en solitario previamente a iniciar la sesión de trabajo.
- El profesor obtiene la línea base de la conducta de los alumnos en la habilidad a entrenar: prepara una hoja de registro, en la que anota los nombres de los alumnos, el número de objetivo operativo y la fecha.

Llama al primer alumno de la lista: “A ver, Juan Carlos, ¿cómo se llama esta herramienta? Haz como si sacases una punta. Bueno, puedes volver a tu sitio”. A continuación hace la misma operación con el resto de alumnos.

Si el alumno efectúa la conducta de acuerdo a lo establecido en el apartado “criterio de evaluación” o “antecedentes” de la ficha de trabajo, el profesor anota “+” en la columna de línea-base de la hoja de registro. Si el alumno fracasa en alguno de los tres ensayos de la línea-base, se anota “-” y deberá recibir entrenamiento. Los alumnos que hayan superado la conducta, al realizar correctamente los tres ensayos, pasan a otros objetivos, realizan modelados a los alumnos que han fracasado o desarrollan actividades complementarias.

## **B) Proceso de aprendizaje (conductas y consecuencias)**

El profesor inicia el modelado de la conducta objetivo, mientras que los alumnos inician la imitación de modo simultáneo: “Bueno, vamos a hacer todos juntos la actividad. Veréis qué fácil es”.

El profesor señala las tenazas con el dedo índice de su mano dominante y las identifica por su nombre: “Estas son las tenazas. A ver, Gustavo, señala las tenazas entre esas herramientas que están sobre la mesa”. El alumno las señala: “Muy bien. ¿Cómo se llama esa herramienta?”. El alumno responde: “Las tenazas”. “Sí señor, muy bien”.

El profesor procede del mismo modo con todos los alumnos, mientras anota en la hoja de registro los ensayos. “Ahora quiero que os fijéis en cómo sujeto yo las tenazas”. El profesor sujeta las tenazas apoyando los dedos índice, meñique y anular de su mano dominante en las partes superior e inferior de uno de los brazos y la yema del dedo pulgar en la parte superior del otro brazo. “¿Veis cómo lo hago?” “Bien, me gustaría que cada uno de vosotros lo intentase”. “Coged las tenazas que están sobre la mesa y sostenedlas del mismo modo en que yo acabo de hacerlo”. El profesor indica la corrección o incorrección de la conducta de cada alumno, corrige los defectos y presta las ayudas físicas, gestuales o verbales necesarias para que realicen con éxito la actividad.

“Estoy muy contento con vosotros. Aprendéis muy deprisa. Ahora os voy a enseñar cómo utilizar las tenazas para extraer puntas. Fijaos bien, es muy sencillo”. El profesor apoya la cabeza de las tenazas en el tablero, de modo que los brazos queden perpen-

diculares al mismo. Gira la muñeca para que las tenazas den un cuarto de vuelta de izquierda a derecha, y luego tira hacia arriba. Repite varias veces el movimiento, atrayendo la observación de los alumnos. “¿Habéis visto qué fácil es? Si hubiese habido una punta en la mesa, la habría sacado. Ahora me gustaría que vosotros hiciésteis lo mismo. Intentadlo, por favor”. Al igual que antes, los alumnos imitan la conducta y el profesor refuerza, indica, corrige y ayuda según los casos.

En la siguiente sesión de trabajo, el profesor repasa la identificación, nombre y manera de sostener la herramienta. Y a continuación desarrolla el proceso de aprendizaje de extracción de clavos con las tenazas, del mismo modo al descrito previamente. Es importante recordar que para considerar superado este aprendizaje el alumno debe:

1. Realizar las conductas descritas en el Criterio de Evaluación, que en este caso son:
  - a) identificar la herramienta cuando está situada entre otras de uso común,
  - b) nombrarla,
  - c) sostenerla correctamente y
  - d) realizar los movimientos apropiados para extraer puntas, etc.
2. Superar la tasa de éxito especificada en el Criterio de Evaluación. Esta tasa oscila entre el 75 y el 100% de ensayos correctos (4 de 4 ó 3 de 4).

*Los niños de Extremadura  
van descalzos.  
¿Quién les robó los zapatos?*

*Les hierne el calor y el frío.  
¿Quién les robó los vestidos?*

*La lluvia  
les moja el sueño y la cama.  
¿Quién les derribó la casa?*

*No saben  
los nombres de las estrellas.  
¿Quién les cerró las escuelas?*

*Los niños de Extremadura  
son serios.  
¿Quién fue el ladrón de sus juegos?*

(“El poeta en la calle”, Rafael Alberti)

**PARTE III**  
**VALIDACION EXPERIMENTAL**  
**DEL PROGRAMA**



## CAPITULO 8

### 8.1. INTRODUCCION

La Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos y el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial destacan como directrices y principios de educación de los deficientes la Normalización, Integración Escolar, Sectorización de servicios e Individualización de la enseñanza. Estas disposiciones han significado reconocer una realidad ya presente en la mayor parte de los países occidentales. El repetidamente evocado principio de Normalización se dirige a reducir las discrepancias o diferencias existentes entre los deficientes y los no deficientes. Hoy, al analizar o estudiar a los deficientes mentales, encontramos reiteradamente la alusión a términos como Normalización, Desinstitucionalización, Desarrollo comunitario, Integración Social y Adaptación (Jackson, King y Heller, 1981; Pelechano, 1984; Wolfensberger, 1972, 1980).

Sin embargo, lograr esas metas será difícil sin una preparación adecuada de los deficientes. No basta con el reconocimiento legal y las modificaciones externas de los sistemas de atención, sino que se necesita abordar también currícula y programas que más allá de las habilidades académicas, o junto a ellas, engloben entrenamientos dirigidos a lograr la integración social, adaptación y normalización del deficiente. Se hace preciso, por tanto, ampliar el contenido curricular habitual, dando entrada a conductas de preparación profesional, autonomía personal, competencia social y habilidades interpersonales (Brolin, 1976; Cobb, 1972; Mithaug, 1981; Mithaug y Hagmeier, 1978; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981; Schalock, 1982). De alguna manera, esta necesidad viene ya reconocida en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial: "Cuando el alumno no puede adquirir los contenidos mínimos de la Educación Básica, su Programa de Desarrollo Individual se orientará preferentemente a desarrollar los procesos

de socialización, la autonomía personal y las habilidades manipulativas" (Artículo 17, 3º).

La necesidad de entrenar conductas prevocacionales y vocacionales específicas, que preparan al deficiente para su funcionamiento en la sociedad, se hace más patente en la adolescencia. En esos momentos, la exclusiva repetición de entrenamiento de habilidades académicas carece de sentido para la vida y futuro de los deficientes. Muy pocas de las conductas cotidianas del deficiente van a depender de su nivel académico adquirido, además del desánimo causado por el fracaso en sucesivos cursos al afrontar las tareas académicas. Sus necesidades y preocupaciones van a centrarse en lograr un puesto de trabajo, relaciones interpersonales satisfactorias y el mayor nivel de autonomía personal (ver capítulos 4 y 5).

La educación de los deficientes debe incorporar metodología científica más actualizada, a fin de mejorar la eficacia de los programas de trabajo. Además, al formular y evaluar nuevas tecnologías educativas, el investigador debe ser sensible a las necesidades no sólo del deficiente, sino también del profesor o aplicador de los programas (Whitman, Scibak y Reid, 1983). Los programas desarrollados deben ser administrados con facilidad por el profesor, que generalmente tiene multitud de responsabilidades respecto a diferentes programas.

Una de las tecnologías más eficaces en la enseñanza de los deficientes es la derivada de la metodología conductual. Investigaciones derivadas de este enfoque son las que han demostrado con mayor amplitud el éxito vocacional de los deficientes (Bellamy, 1976; Gold, 1976; Karan, Wehman, Renzaglia y Schutz, 1976; Matson y McCartney, 1981; Whitman, Scibak y Reid, 1983). En los capítulos 3 y 4 hemos descrito las investigaciones más importantes de la Modificación de Conducta en su relación con los deficientes psíquicos, por lo que no abundamos en ello de nuevo.

En la primera y segunda parte de esta tesis se han expuesto las bases científicas que justifican la necesidad de un nuevo programa y el desarrollo de ese programa. En la sección presente debemos abordar la validación empírica del programa propuesto. Desafortunadamente, la literatura científica ofrece pocas evaluaciones experimentales de la ingente cantidad de currícula existentes (Azrin y Philip, 1979; Datta, 1980; Masters y Maynard, 1980).

Esto hace que el profesor o profesional se vea forzado a elegir a ciegas entre los distintos programas que se le ofertan.

El propósito de la investigación fue evaluar inicialmente el modelo de programa propuesto para enseñar/entrenar habilidades preprofesionales, habilidades de autonomía personal y habilidades sociales a deficientes psíquicos adolescentes. Las hipótesis experimentales consistieron en:

1. Los sujetos entrenados con el programa mejorarán frente a sí mismos, previamente a aplicar el programa en:
  - 1.1. Habilidades de Orientación al Trabajo (OT).
  - 1.2. Habilidades de la Vida Diaria (VD).
  - 1.3. Habilidades Sociales (HS).
2. Comparados con sujetos entrenados con programas convencionales, los sujetos experimentales mejorarán más en las habilidades técnicas, mecánicas y prácticas que favorecen el éxito en el desempeño de distintos trabajos profesionales, y a las que en nuestro programa se concede una importancia especial.
3. Los sujetos experimentales mostrarán igualmente un mayor nivel de competencia social e independencia personal que los sujetos del grupo control.
4. El grupo experimental mostrará un mayor nivel de generalización de estas habilidades a situaciones o tareas no directamente entrenadas en el programa (tests situacionales) que el grupo de control.
5. Al ser comparados los sujetos de nuestro experimento con un grupo de sujetos normales (alumnos de BUP y F.P.) utilizados como criterio de validación social, los sujetos experimentales entrenados con nuestro programa mostrarán un mayor nivel de normalización en los tres tipos de habilidades entrenadas que los sujetos del grupo de control con entrenamiento en programas convencionales.
6. El nivel previo de línea base mostrado por los sujetos determinará el nivel final de incremento en los tres tipos de habilidades entrenadas en el programa, como resultado de

la aplicación del mismo. Es decir, a mayor nivel de línea base, se puede predecir mayor nivel de incremento en el programa. Y a menor nivel de línea base, menor nivel de incremento predecible.

7. Aun sin proponerla como hipótesis específica de nuestro trabajo, sí contemplamos en el mismo la posibilidad de que la aplicación de nuestro programa de entrenamiento pudiera conllevar un incremento en el nivel de inteligencia de los sujetos, y mayor en cualquier caso que el del grupo control, medida ésta a través de los tests Raven, Beta y McQuarrie.

## 8.2. METODO

### 8.2.1. Sujetos

La edad de los sujetos en el grupo experimental y el de control osciló entre los 15 y los 18 años. En el grupo de control la media de edad fue de 16,8 y en el experimental fue de 16,1. Mientras que el grupo de control se componía de 13 chicas y 18 chicos, el grupo experimental incluía 9 chicas y 22 chicos.

Para establecer el nivel de deficiencia de los sujetos se siguieron los criterios expuestos por la Asociación Americana para la Deficiencia Mental (Grossman, 1983), que en su sistema revisado de clasificación de las deficiencias adopta también el de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-III) y el de la Organización Mundial de la Salud (ICD-9 CM):

Nivel de deficiencia	Grupo experimental	Grupo control
- Deficiencia mental ligera (CI: 50-55 hasta aprox. 70)	13	15
- Deficiencia mental media (CI: 35-40 hasta 50-55)	8	9
- Deficiencia mental severa (CI: 20-25 hasta 35-40)	10	7

Como se puede observar, los sujetos corresponden a tres niveles distintos de deficiencia mental: ligera, media y severa. Los tests utilizados para determinar el nivel intelectual fueron las escalas de Wechsler y el Stanford-Binet. Todos los sujetos estaban escolarizados en las aulas de un centro específico de educación especial, excepto cuatro sujetos del grupo de control que estaban en un aula específica, insertada en un colegio de educación general básica.

Los sujetos exhibían distintos tipos de deficiencia, siendo mayoritarios aquellos de etiología socio-ambiental, cuya denominación algo imprecisa es "desventaja psicosocial" (Grossman, 1983). En el grupo experimental había cinco sujetos con Síndrome de Down y dos con parálisis cerebral, mientras que en el grupo de control había tres sujetos con Síndrome de Down y un parálítico cerebral. En el rendimiento escolar, el grupo experimental contaba con diez sujetos en un nivel de preescolar o preacadémico, catorce en un nivel correspondiente al ciclo inicial de E.G.B. y siete en el ciclo medio. En el grupo de control diez sujetos presentaban un nivel preescolar, doce estaban situados en el ciclo inicial de la E.G.B., seis en ciclo medio y tres en un 6° ó 7° de E.G.B.

Además del déficit intelectual, los sujetos presentaban diversos problemas adaptativos. Los informes psicológicos, pedagógicos y familiar de los sujetos manifiestan déficits en las relaciones interpersonales en la gran mayoría de los alumnos de los grupos experimental y control. La carencia de amigos o pandilla, la escasez de actividades realizadas fuera de casa, el exagerado número de horas frente al televisor y la falta de iniciativa y planificación de su tiempo libre eran habituales en el comportamiento fuera de la escuela. Además, algo más del 30% de alumnos del grupo experimental y del 21% del grupo de control presentaba problemas de conducta en la escuela (agresiones, negativismo al trabajo, hurtos, autoagresiones, rechazo del adulto).

Las entrevistas realizadas a la familia mostraron la ausencia de colaboración de los sujetos en tareas del hogar. Frecuentemente, eran los propios padres quienes sobreprotegían al hijo o no le incitaban a realizar actividades cotidianas de la casa. En otros casos, la desestructurada situación familiar de los sujetos (deficientes, gran número de hermanos, baja condición sociocultural, ausencia de modelos paternos apropiados) originaba la "pasividad" comportamental en su propia casa.

Respecto a la preparación vocacional para desarrollar un trabajo, los sujetos únicamente habían recibido en años anteriores las denominadas "manualidades". Estas manualidades consistían en actividades de marquetería, macramé, dibujo y otras. El contenido es esencialmente pedagógico y carente de conexión con el mundo laboral posterior. Por otro lado, la realización de estas actividades en el propio aula académica hace que sean continuidad de los aprendizajes pedagógicos habituales.

### **8.2.2. Diseño experimental**

Se desarrolló un diseño combinado (ver páginas siguientes) de Grupo de Control Pretest-Posttest y de Grupo de Control con Posttest únicamente para investigar los efectos de la variable independiente en este estudio (Campbell y Stanley, 1973). Los sujetos fueron igualados uno a uno por sus puntuaciones en el test de inteligencia de Raven y asignados al azar al grupo experimental o al grupo de control. La muestra de sujetos que recibieron los programas fue de 31 sujetos, al igual que la muestra del grupo de control.

El grupo experimental fue expuesto al currículum prevocacional alternativo, que incluye los programas de habilidades de orientación al trabajo, habilidades de la vida diaria y habilidades sociales. Mientras que el grupo de control recibió programas académicos y de manualidades convencionales.

En el diseño de grupo de control pretest-posttest se evaluaron los efectos de los programas alternativos en tres variables dependientes: Test de Aptitud Mecánica de McQuarrie, Test Beta y el Test de Matrices Progresivas (Escala General) de Raven. En el diseño de grupo de control con posttest únicamente se valoraron los efectos de los programas en tres tipos de variables dependientes: la Escala de Evaluación del Sistema de West Virginia (WVAATS), los Tests situacionales de habilidades de trabajo, habilidades de la vida diaria y habilidades sociales, y las Puntuaciones de Logro en cada uno de los tres programas.

**GRUPO EXPERIMENTAL****Pretest Variables  
Dependientes**

1. Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General).
2. Test de Aptitud Mecánica de McQuarrie.
3. Test Beta.

**Variable  
Independiente**

- Programa Prevocacional:
- OT- Habilidades de Orientación al Trabajo.
  - VD- Habilidades de la Vida Diaria.
  - HS- Habilidades Sociales.

**Postest Variables  
Dependientes**

1. Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General).
2. Test de Aptitud Mecánica de McQuarrie.
3. Test Beta.
4. Escala Evaluación del Sistema de West Virginia (WVAATS).
5. Test situacionales: OT, VD y HS.
6. Puntuaciones de logro en los programas OT, VD y HS.

**GRUPO CONTROL****Pretest Variables  
Dependientes**

1. Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General).
2. Test de Aptitud Mecánica de McQuarrie.
3. Test Beta.

**Variable  
Independiente**

{ Programa convencional de habilidades académicas y "manualidades."

**Postest Variables  
Dependientes**

1. Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General).
2. Test de Aptitud Mecánica de McQuarrie.
3. Test Beta.
4. Escala Evaluación del Sistema de West Virginia (WVAATS).
5. Tests situacionales: OT, VD y HS.
6. Puntuaciones de logro en los programas OT, VD y HS.

### 8.2.3. Instrumentos: Medidas

A fin de valorar la efectividad de los programas de intervención en el objetivo perseguido de preparar a los deficientes mentales en conductas prevocacionales, se utilizaron cuatro tipos de variables dependientes:

1. Los Tests de McQuarrie, Beta y la Escala General de Raven.
2. Tres Tests Situacionales (uno por cada programa), diseñados específicamente para este estudio.
3. Escala de Evaluación del Sistema de West Virginia (WVAATS).
4. Las Puntuaciones de Logro en cada uno de los programas.

#### 1. Tests Standardizados

**1.1. Test de Aptitud Mecánica McQuarrie** (McQuarrie, 1968). Se utiliza ampliamente para la orientación y selección escolar y profesional. Se dirige a evaluar “diversos aspectos aptitudinales de la inteligencia técnica”. Es un test no verbal, de papel y lápiz, usado para medir las aptitudes necesarias para el éxito en gran número de trabajos de naturaleza mecánica. En general, posee “buena validez para predecir el éxito en una amplia variedad de tareas profesionales y escolares, de naturaleza mecánica o técnico-práctica” (McQuarrie, 1968, p. 3).

El test de McQuarrie es el único test standardizado adaptado al castellano, de los usados comúnmente en otros países, para evaluar el potencial vocacional de alumnos normales y deficientes (Mithaug, 1981). Se ha utilizado también ampliamente para predecir la eficacia en el trabajo de los deficientes mentales (Cobb, 1972). Es considerado como un test de las destrezas manuales y coordinación óculo-manual requeridas en tareas realizadas en fábricas y oficinas. Engloba siete diferentes subtests: Trazado, Marcado, Punteado, Copiado, Localizado, Recuento y Laberinto. Por las características descritas, el test McQuarrie pareció el más indicado de aplicar para evaluar los efectos del programa de orientación al trabajo. Se utilizaron los datos de puntuación directa

total, pues el CI de la prueba, al estar la mayoría de los sujetos bajo el umbral mínimo, carecía de significación.

**1.2. *El Test Beta*** (Kellogg y Morton, 1970) se dirige a la evaluación de la inteligencia general de aquellas personas con un nivel cultural muy bajo, analfabetas o que desconocen suficientemente el idioma. Se utiliza extensamente, especialmente en empresas e industrias de gran volumen que tienen trabajadores extranjeros o de poca cultura. Es también una prueba no verbal, de papel y lápiz, que pretende medir la inteligencia práctica o mecánica. Se compone de seis pruebas: Laberintos, Clave de símbolos, Reconocimiento de errores, Tablero de formas, Figuras incompletas y Diferencias. El test Beta pareció también apropiado para evaluar las destrezas preprofesionales de los alumnos y su preparación para trabajos de tipo práctico.

**1.3. *El Test de Raven (Escala General)*** tiene como objetivo evaluar la habilidad mental general, medir el "factor general". Este test, tal como dice Bernstein (Raven, 1977, p. 17), "suministra información directa de la magnitud individual de ciertas funciones cognoscitivas (observación y razonamiento) y una cierta evaluación de casi todas ellas: la medida de la capacidad intelectual general". El test es no verbal, y tampoco es manual, pudiendo aplicarse a cualquier sujeto. Se le ha utilizado repetidamente como instrumento de investigación básica y aplicada. Frecuentemente, en la investigación aplicada se le ha usado como instrumento de clasificación educativa (Raven, 1977). En nuestro estudio, el test de Raven sirvió para emparejar a los sujetos en puntuaciones y luego asignarlos a los grupos experimental y de control. Además, se utilizó como instrumento de clasificación de los grupos de tratamiento. Se utilizó la baremación de Rodao (1982) con muestras de población españolas.

## **2. Tests situacionales**

Los sujetos experimentales y de control y un grupo de sujetos no deficientes completaron tres role-playing diseñados para evaluar el dominio funcional de las habilidades entrenadas en cada progra-

ma. Los tests consistieron en pruebas estructuradas de solución de una situación problema, no entrenada previamente. Las situaciones se diseñaron para elicitarse un variado número de habilidades, siendo administradas por un adulto desconocido.

### **2.1. Test situacional de habilidades de orientación al trabajo.**

El problema planteado al sujeto en este test es que resuelva cómo colgar un cuadro sobre la pared, realizando las operaciones y utilizando las herramientas correctamente. El role-playing se inicia con un sujeto no conocido previamente por el alumno, que dice las instrucciones siguientes:

“Queremos que cuelgues este cuadro en la pared que tienes frente a ti. Sobre la mesa tienes los materiales que puedes necesitar. Utiliza aquellos que creas más convenientes para colgar el cuadro. Te lo voy a decir de nuevo. Queremos que cuelgues...”

Sobre la mesa cercana a la pared están extendidos, sin superponerse, los siguientes materiales: barrena, taladro, tacos, brocas, escarpas, hembrillas, cuadro, lápiz, martillo, alicates, tenaza, metro, destornillador, clavos y tornillos.

Los criterios de puntuación e instigaciones conductuales durante la administración se determinaron en un estudio piloto previo. La puntuación máxima era 10 y la mínima 0. Cuando el alumno colgaba el cuadro ante las instrucciones, sin ninguna ayuda, se le daban de 7 a 10 puntos. Recibía 7 si el cuadro era colgado sin firmeza (no uso de taladro) y con alguna imperfección, y recibía 10 si el cuadro estaba firme y sin inclinaciones (uso del taladro, broca y tacos). Cuando el alumno no sabía colgar el cuadro ante la orden verbal, necesitaba la instigación verbal durante la secuencia de instrucción, siendo puntuado de 0 a 6. Recibía un punto por cada tarea bien realizada y otro por la corrección o incorrección del resultado total de sus conductas. La puntuación de cada sujeto resultaba de las puntuaciones medias de los observadores.

Las conductas que abarca la situación son:

1. Elegir un punto adecuado en la pared para colgar el cuadro y marcarlo con un lápiz.

2. Tomar una barrena y comenzar un agujero en el punto elegido (sin desviar más de 2 milímetros).
3. Tomar el taladro adecuadamente, ponerle la broca y continuar haciendo el agujero.
4. Introducir el taco en el agujero, primero con la mano y después con el martillo.
5. Poner la escarpia en el taco y colgar el cuadro.

**2.2. Test situacional de habilidades de la vida diaria.** La situación problemática planteada en este programa consistía en un role-playing en el cual se le decían al sujeto las siguientes instrucciones:

“Ahora vas a entrar a esta habitación. Ahí encontrarás un comedor de una casa con algunas cosas desordenadas y fuera de su lugar y con otras cosas sucias. Debes fijarte en todo lo que está mal colocado o sucio y arreglarlo como si fueras a recibir una visita importante. ¿Entiendes? Te lo voy a repetir. Tienes que limpiar y colocar adecuadamente las cosas que veas, de modo que al final la habitación quede ordenada para comenzar a comer. Para hacer bien el trabajo, fijate en todos los materiales de limpieza y cosas posibles a colocar que estén sobre la mesa del fondo. ¿De acuerdo? Comienza.”

Los materiales dispuestos para uso del alumno son: manteles de distintos tamaños, platos, cubiertos, vasos, servilletas, salvamanteles, escoba, cepillo, recogedor, “spontex”, estropajo, bayeta, paños de cocina, fregona, etc. Además, se necesita serrín, ceniza y desperdicios variados para ensuciar convenientemente la habitación antes de cada role-playing. Al entrar el sujeto a la habitación, se encuentra con serrín y porquería por el suelo, la mesa sucia y nada colocado sobre ella.

Las conductas que engloba la solución de la situación planteada son:

1. Limpieza del suelo con escoba y recogedor, pudiendo fregar el suelo optativamente.
2. Limpieza de la mesa con bayeta húmeda o estropajo y secarla después.
3. Colocar un mantel apropiado al tamaño de la mesa.

4. Disponer los platos, vasos, cubiertos y servilletas de manera ordenada.

Los criterios de puntuación y dispensa de la instigación fueron similares a los descritos en los otros tests situacionales.

**2.3. El Test situacional de habilidades sociales** consistió en un role-playing en el cual el sujeto debía resolver una situación problemática con adultos que no conocía previamente. Antes de entrar a una sala amplia, el sujeto recibía de un adulto no conocido las siguientes instrucciones:

“Vamos a hacer un juego en el cual debes demostrar lo mejor que puedas cómo te comportarías en un día en el cual has ido al cine con tus amigos a un barrio lejos de tu casa. Al salir del cine te pierdes y no sabes dónde te encuentras ni cómo volver a tu casa. ¿Comprendes? Te lo voy a repetir. Acabar de salir del cine, te has perdido y no conoces el lugar donde estás. ¿Qué harías?”

El sujeto debe responder que pediría ayuda a una persona adulta. Si no responde así, se le indica que debería pedir ayuda a alguna persona cercana. Una vez aclarado lo que debe hacer, se le indica: “Ahora vas a entrar en esa sala, donde encontrarás paseando a una persona adulta. Pídele ayuda lo mejor que sepas y demuestra buenos modales. ¿Lo has entendido? Entra”.

Los criterios de puntuación y las instigaciones conductuales a prestar durante la administración de la prueba, al igual que en los otros tests situacionales, se desarrollaron en un estudio piloto realizado previamente con deficientes mentales. La valoración variaba entre 1 y 10. Cuando el sujeto resolvía por sí mismo la situación, sin necesidad de ayudas, se puntuaba de 7 a 10. Cuando el adulto debía dirigir los pasos con instigaciones consecutivas, se puntuaba al sujeto de 0 a 6 puntos. Cada conducta componente de la situación llevaba una puntuación. Además, se valoró la asertividad general durante la prueba con un punto. Había dos observadores-jueces que anotaban el desempeño de las conductas por el sujeto. Posteriormente, se sumaban las dos puntuaciones y se dividía por dos, resultando así la puntuación obtenida por el sujeto.

Las conductas a mostrar por el sujeto en la situación son:

1. Autopresentación:
  - 1.1. Saludo: hola, buenos días, buenas tardes, por favor...
  - 1.2. Decir el nombre personal o hacer una referencia a la situación para luego decir el nombre.
2. Explicar la situación:

“Me he perdido al salir del cine”, “No sé en qué calle estoy y cómo llegar a casa”, “Estaba con unos amigos en el cine, al salir nos hemos despistado y no sé cómo volver a mi casa”...
3. Pedir explícitamente ayuda:

“¿Puede Vd. ayudarme a volver a casa?”  
“Le importaría acompañarme?”  
“¿Me indicaría cómo llegar a mi casa?”
4. Dar pistas al adulto:

Se refiere a pistas de identificación del domicilio o del sujeto para que pueda el adulto ayudar a resolver la situación. Estas pistas son: nombre de la calle, pueblo o colegio; teléfono familiar o apellidos para buscar el teléfono; tarjeta con la propia dirección, etc.
5. Conductas asertivas generales:

Contacto ocular, fluidez verbal, interacción verbal apropiada, compostura física correcta, etc.

### 3. Escala de Evaluación de West Virginia

La escala (WVAATS) se contruyó en la Universidad de West Virginia en base a un análisis detenido de las escalas o listas de control (behavior checklists) existentes en el mercado. Se hizo un trabajo exhaustivo de selección de conductas y áreas comportamentales relevantes, utilizando datos empíricos siempre que se pudo, y se graduó en dificultad cada escala. Posteriormente, tras realizar varias aplicaciones experimentales, se revisaron y reordenaron áreas, ítems y subítems, dando forma a la versión definitiva de la escala (Cone, 1981). La versión española de la escala (Juan Espinosa et al., en prensa), denominada WVAMAS, consiste en una adaptación de la prueba al castellano. En esta versión se ha

revisado cada ítem, adaptándolo al lenguaje castellano y cultura española, aportando cambios estructurales significativos. Consiste en una entrevista estructurada que abarca veinte áreas distintas de comportamiento, con treinta y dos ítems en cada subescala, y que se dirige a evaluar el comportamiento adaptativo de los deficientes mentales. Es una prueba no orientada hacia la norma, sino orientada al criterio y al currículum.

Los datos se presentan en porcentajes o tasas, frente al criterio establecido de cada subescala. La prueba evalúa las conductas realizadas por el sujeto en la actualidad, ofreciendo el porcentaje de adquisición en cada área. Los padres y profesores fueron quienes respondieron a la entrevista.

En el estudio aquí descrito utilizamos solamente diez escalas: E. Alimentación, H. Vestido, I. Interacción Social, J. Aseo Personal, K. Lenguaje Receptivo, L. Lenguaje Expresivo, M. Ocio y Tiempo Libre, D. Comportamiento en casa, R. Tiempo y T. Dinero. Las escalas E, H, J y O se relacionan con el programa de habilidades de la vida diaria, mientras que las escalas I, K, L, M, R y T se relacionan con el programa de habilidades sociales. Los datos ofrecidos por esta prueba nos sirvieron para evaluar la aplicación de los programas de habilidades de la vida diaria y de habilidades sociales.

#### **4. Puntuación de Logro en el programa**

Cada ensayo y cada sesión de entrenamiento de todos los sujetos en todos los programas se anotó en la hoja de registro. La anotación podía responder a la evaluación previa de los aprendizajes (línea base) o al registro durante el entrenamiento. La puntuación de logro en un programa se obtenía al sustraer el porcentaje de conductas ya adquiridas en la línea base del porcentaje total de conductas adquiridas tras aplicar los programas:

$$\begin{aligned} \text{Puntuación logro} &= \% \text{ total adquisiciones} - \\ &- \% \text{ adquisiciones en la línea base} \end{aligned}$$

Cada sujeto, en los tres programas, tenía una distinta puntuación de logro, que es la que indica el progreso realizado por el

alumno en ese programa. Estas puntuaciones nos sirvieron posteriormente para analizar la homogeneidad de los rendimientos de los sujetos en los programas.

#### **8.2.4. Situación experimental**

El presente estudio fue realizado en un centro específico de educación especial de una ciudad de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Los programas se aplicaron durante la jornada académica habitual del centro, alternando los programas académicos habituales dentro de ese horario. Además de las aulas, se acondicionaron tres locales para la aplicación de los programas: un taller profesional dotado de herramientas y materiales, una sala de usos múltiples para simular ambientes diversos y un gran espacio subdividido, como una casa, en tres partes diferenciadas: cocina, habitación individual y sala de estar.

Un gran número de actividades, especialmente del programa de habilidades sociales y algunas del programa de vida diaria, se realizaron en diversos lugares de la comunidad. Por ejemplo, las conductas relacionadas con el tráfico, la utilización de servicios de la comunidad (correos, bancos, servicios de información municipales, farmacia, estación de tren y de autobuses, ...), la participación en actividades grupales (bares, teatros, discoteca, estadios, ...), etc.

Los alumnos estaban subdivididos en cuatro grupos, según su nivel de deficiencia. Cada grupo recibía semanalmente cuatro sesiones de una hora del programa de habilidades sociales, tres sesiones del programa de vida diaria y otras tres sesiones del programa de habilidades de orientación al trabajo. El resto de las horas asistían a los programas académicos tradicionales durante todo el período lectivo de cada jornada.

Cada grupo de sujetos tenía un profesor responsable y, al menos, un colaborador que aplicaban los programas y registraban los datos del entrenamiento en la hoja de registro. Asimismo, se anotaban las posibles modificaciones, eliminaciones o añadidos a realizar en cada ficha de trabajo, en función del feedback obtenido tras el entrenamiento.

### 8.2.5. Procedimiento

Se aplicaron los tests de Raven (Escala General), Beta y McQuarrie a un centenar de alumnos de un Colegio Específico de Educación Especial. En base a las puntuaciones directas obtenidas en el Test de Raven, se establecieron parejas de sujetos con igual puntuación y se asignaron al azar al grupo experimental y al grupo de control. Estos grupos quedaron constituidos por 31 sujetos cada uno.

A fin de facilitar la aplicación de los programas y la individualización de los entrenamientos, se dividió el grupo experimental en cuatro subgrupos, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en los tests aplicados. Igual sucedió en el grupo de control, donde se asignó un tutor-profesor a cada subgrupo, el cual aplicaba programas académicos y de manualidades convencionales.

Previamente a comenzar la aplicación de los programas, los profesores y colaboradores asistieron a un Curso de formación teórico-práctica sobre los principios y técnicas de la Modificación de Conducta y el Modelo de Programas a aplicar (ver capítulo 7, apartado 1). Se responsabilizó de la aplicación de cada programa a un profesor diferente, según su preparación para el tipo de habilidades a entrenar. Esto fue especialmente útil para lograr la especialización de los profesores y la motivación para el trabajo. Los colaboradores fueron entrenados rigurosamente en las técnicas de anotación y registro y practicaron el modelado, reforzamiento, feedback, etc. junto a los profesores.

Antes de comenzar la aplicación de los programas y dado el amplio abanico de habilidades a entrenar, así como la heterogeneidad de los alumnos, convenía realizar una primera aproximación al nivel de adquisición y de deficiencia de los sujetos respecto a los objetivos de cada programa. Con este motivo se realizó una *Prueba de Ubicación de los Sujetos en el Programa*. El objetivo de esta prueba es evaluar el nivel de adquisición de las habilidades por los sujetos y obtener información para establecer las prioridades en el entrenamiento de las distintas habilidades de los programas. La prueba facilita una primera aproximación a estos objetivos, que el posterior establecimiento de la línea de base concreta definitivamente.

La Prueba de Ubicación consiste en una selección de items representativos de cada objetivo específico de cada programa. De

manera individual, se pidió a los sujetos que realizaran la actividad pertinente a cada objetivo, sin darles más intrucciones, y se anotó el resultado. Por ejemplo: “lávate las axilas y date desodorante”, “ponte este jersey y luego quítatelo”, “lija esta madera”, etc. Se anotaban los resultados en tres intentos consecutivos. Tras la aplicación de esta prueba el profesorado adquirió una información general aproximada del nivel de cada alumno y grupo de alumnos, el posible ritmo de aprendizaje, las dificultades que iba a encontrar en el entrenamiento, los objetivos prioritarios a entrenar, las características de los sujetos, las actividades motivadoras y las que no lo son, las necesidades de auxiliares y muchos otros datos.

La aplicación del programa se realizó en un Colegio, situado en un barrio, que comprendía cuatro aulas y tres salas específicas, ya descritas anteriormente (8.2.4.). Los aplicadores fueron cuatro profesores de E.G.B. especializados en Pedagogía Terapéutica, diez colaboradores (cinco profesores de E.G.B., dos educadores de disminuidos, un psicólogo, un pedagogo y un asistente social) y un coordinador general de la investigación.

El tiempo total de intervención fue un año escolar completo (ocho meses) a razón de 10 horas semanales: cuatro para el programa de Habilidades Sociales, tres para el de Vida Diaria y tres para el de Orientación al Trabajo. La aplicación de los programas se realizaba simultáneamente en los distintos grupos. El ritmo diario de actividades se iniciaba a las 9,30 h. De 9,30 h. a 11,00 h. cada grupo asistía con su profesor a tareas académicas tradicionales. De 11,00 h. a 11,30 h. se acudía al recreo. De 11,30 h. a 12,30 h. se asistía a la primera sesión de entrenamiento del programa que correspondiera según el horario de cada grupo. De 15,30 h. a 16,30 h. y de 16,30 h. a 17,30 h. se impartían la segunda y tercera sesión de entrenamientos. Los miércoles por la tarde se realizaban actividades lúdicas y/o deportivas no relacionadas con el programa, y el viernes se destinaba a realizar ejercicios de generalización de los aprendizajes en la comunidad. Cada semana los sujetos recibían 10 horas de entrenamiento del programa, más las actividades de generalización realizadas los viernes.

El procedimiento de aplicación de cada sesión y las técnicas de entrenamiento utilizadas han sido descritos con ejemplos concretos en el *capítulo 7*, por lo que no repetimos aquí su descripción.

A mitad del curso académico, durante una semana completa, se modificó la dinámica habitual de aplicación del programa para realizar actividades de mantenimiento de las habilidades adquiridas. Las actividades consistieron en recordar, uno a uno, todos los objetivos trabajados y re-entrenar aquellas habilidades que habían sido olvidadas o se realizaban incorrectamente. Al final del curso, durante la última semana, se repitió la misma situación. Estas sesiones de mantenimiento de los aprendizajes sirvieron también para que los alumnos engarzaran los entrenamientos entre sí, a fin de obtener una utilización funcional de los aprendizajes en su vida.

La generalización a la vida cotidiana del deficiente de las habilidades aprendidas se programó también a través del contacto con los padres y de las tareas asignadas para realizar en casa o con la familia. El profesor enviaba mensualmente un informe individual a cada padre en el que se relataban los objetivos entrenados, los progresos del alumno y se sugerían actividades que debían demandar al alumno para mantener y generalizar sus adquisiciones. La asistente social establecía dos contactos mensuales (directos o telefónicos) para motivar a los padres en la colaboración con los programas.

La aplicación de los programas terminó en junio con el curso escolar. Entonces, se aplicaron de nuevo los Tests Raven, Beta y McQuarrie, así como los Tests Situacionales y la Escala de Evaluación de West Virginia, descritos en 8.2.3. Los tests standardizados y los tests situacionales fueron aplicados por psicólogos ajenos al proceso de experimentación. En los tests situacionales se desarrolló un estudio piloto con deficientes de otros centros para que los jueces adquirieran práctica en la evaluación de las conductas y asignaran la puntuación correcta. La puntuación en estos tests se obtenía de sumar y dividir por dos las puntuaciones de cada juez (ver 8.2.3.). Los tests standardizados se aplicaban a grupos de 8 ó 9 alumnos, explicando las tareas en el encerado y ayudándose de colaboradores (uno cada tres sujetos) que explicaban la tarea a realizar en la práctica previa del test (Beta y McQuarrie), o hasta el ítem quinto (Raven).

### 8.3. RESULTADOS

#### Tests standardizados

Se comprobó la diferencia de medias obtenidas en los tests Raven, Beta y McQuarrie entre el grupo experimental y control sobre la diferencia obtenida por cada grupo en la situación antes y después de la intervención. Utilizamos el estadístico  $t$  para grupos independientes, como medida de la significación de las diferencias obtenidas.

El grupo experimental mostró ganancias significativas en los tres tests frente al grupo de control.

Raven:	$t = 2,59$	$p \leq 0.0123 *$
Beta:	$t = 3,11$	$p \leq 0.0029 **$
McQuarrie:	$t = 7,62$	$p \leq 0.00001 **$

\* *Significativo al nivel .05*

\*\* *Significativo al nivel .01*

#### Logro en el programa

Se estudió en el grupo experimental la significación de la diferencia entre la puntuación total obtenida después de aplicar cada programa y la puntuación de la línea-base de cada uno. Al ser también porcentajes la medida utilizada, se realizó la transformación  $\text{Arc Sen } \sqrt{p}$ . El grupo experimental mostró diferencias significativas en los tres programas.

OT: t= 48,01	p ≤ 0.00001 **
VD: t= 53,92	p ≤ 0.00001 **
HS: t= 23,37	p ≤ 0.00001 **

**\*\* Significativo al nivel .01**

### **Escala de Evaluación del Sistema de West Virginia**

Se obtuvo la diferencia de medias en la situación de postest en cada una de las diez subescalas. Al ser los resultados de esta prueba porcentajes, se utilizó como medida de cada subescala el Arc Sen  $\sqrt{p}$ .

E. Alimentación:	t= 5,72	p ≤ 0.00001 **
H. Vestido:	t= 2,45	p ≤ 0.0175 *
I. Interacción social:	t= 3,61	p ≤ 0.0007 **
J. Aseo personal:	t= 3,11	p ≤ 0.0033 **
K. Lenguaje receptivo:	t= 2,43	p ≤ 0.0184 *
L. Lenguaje expresivo:	t= 0,95	p ≤ 0.3454 NS
M. Ocio y tiempo libre:	t= 2,70	p ≤ 0.0091 **
O. Comportamiento en casa:	t= 2,06	p ≤ 0.0437 *
R. Tiempo:	t= 0,48	p ≤ 0.6300 NS
T. Dinero:	t= -1,35	p ≤ 0.1840 NS

\* *Significativo al nivel .05*

\*\* *Significativo al nivel .01*

NS *No significativo*

En las cuatro subescalas relacionadas con el programa de VD se obtuvieron diferencias significativas: en E y J al nivel de .01, y en H y O al nivel de .05. En las subescalas relacionadas con el programa de HS se obtuvieron diferencias significativas en I y M al nivel .01 y en K al nivel .05. En L, R y T no hubo diferencias significativas.

### Tests Situacionales

Se analizaron las diferencias de rendimiento entre el grupo experimental y el grupo control en cada una de las tres pruebas situacionales. Por las características de la medición realizada, utilizamos una prueba para rangos, la U de Mann Whitney. Se obtuvieron diferencias significativas en las tres pruebas experimentales.

TS-1: (Suma rangos grupo experimental = 1.037)  
 (OT) (Suma rangos grupo control = 481,5)  
 U = 562,5                      p ≤ 0.0012 \*\*

TS-2: (Suma rangos grupo experimental = 1.091,5)  
 (VD) (Suma rangos grupo control = 503)  
 U = 541,00                      p ≤ 0.0040 \*\*

TS-3: (Suma rangos grupo experimental = 1.091,5)  
 (HS) (Suma rangos grupo control = 448,5)  
 U = 595,5                      p ≤ 0.00001 \*\*

**\*\*** *Significativo al nivel .01*

Los tests situacionales se aplicaron también a una encuesta de 20 sujetos no deficientes, de similares edades y sexo a los de los gru-

pos experimental y control, que estudiaban B.U.P. y F.P. Las tres pruebas experimentales fueron superadas ampliamente por el grupo de no deficientes (TS-1:  $\bar{x} = 9,55$ ; TS-2:  $\bar{x} = 8,975$ ; TS-3:  $\bar{x} = 9,525$ ), mostrando el criterio de normalidad en la ejecución de las tareas planteadas.

Se analizaron las diferencias de rendimiento entre el grupo de sujetos no deficientes y los grupos experimental y control en cada uno de los tests situacionales. Se realizó un análisis de varianza, obteniendo diferencias significativas en las tres pruebas a favor del grupo de no deficientes frente a los otros dos.

TS-1:  
(OT)

	E	C	ND
E	$\bar{x} = 5,0645$		
C	$t = -3,6343$ $p < 0,0005^{**}$	$\bar{x} = 2,8958$	
ND	$t = 7,1259$ $p < 0,00001^{**}$	$t = 10,0140$ $p < 0,00001^{**}$	$\bar{x} = 9,55$

TS-2:  
(VD)

	E	C	ND
E	$\bar{x} = 7,3548$		
C	$t = -3,9684$ $p = 0,0002^{**}$	$\bar{x} = 4,9271$	
ND	$t = 2,5106$ $p \leq 0,0143^*$	$t = 5,942$ $p \leq 0,0001^{**}$	$\bar{x} = 8,975$

TS-3:  
(OT)

	E	C	ND
E	$\bar{x} = 7,3548$		
C	$t = -5,3453$ $p = 0,00001^{**}$	$\bar{x} = 3,7917$	
ND	$t = 3,086$ $p < 0,0029^{**}$	$t = 7,7237$ $p \leq 0,00001^{**}$	$\bar{x} = 9,5250$

**\*\*** *Significativo al nivel .01*

*E: Grupo Experimental*

*C: Grupo Control*

*ND: Grupo No Deficientes*

### Logro en el programa en función de la línea-base

La línea-base de cada sujeto mostró una puntuación de adquisición diferente y por tanto una posibilidad de aprendizaje (cantidad) distinta. Por esta razón, se establecieron tres grupos, según el nivel de la línea-base (Alto, Medio y Bajo), con una división proporcional del rango total. Al ser la medida un porcentaje, existe un techo máximo, lo que implica diferentes posibilidades de aprendizaje para cada sujeto. Para solucionar esto, dividimos el porcentaje de adquisición de cada sujeto (porcentaje total menos el porcentaje de línea-base) entre el posible recorrido o porcentaje de posible adquisición (1 menos el porcentaje de línea-base).

Se aplicó el Análisis de Varianza, obteniéndose los siguientes resultados:

OT:  $F(2, 27) = 20.2028$   $p \leq 0.0001^{**}$

( $\bar{x}$  Bajo = 0,6841;  $\bar{x}$  Medio = 0,7023;  $\bar{x}$  Alto = 0,8613)

Siendo  $F$  significativo, la composición dos a dos de los grupos es:

Alto-Bajo:	$t = 5,8639$	$p \leq 0.00001^{**}$
Medio-Bajo:	$t = 0,5397$	$p \leq 0.05938$ NS
Alto-Medio:	$t = 5,0484$	$p \leq 0.00001^{**}$

**\*\*** *Significativo al nivel .01*

*NS No significativo*

VD:  $F(2, 28) = 592.2357$      $p \leq 0.0001^{**}$   
 $(\bar{x}$  Alto = 0,9173;  $\bar{x}$  Medio = 0,8662;  $\bar{x}$  Bajo = 0,6026)

Alto-Bajo:	$t = 24.0456$	$p \leq 0.00001^{**}$
Medio-Bajo:	$t = 29.1112$	$p \leq 0.00001^{**}$
Alto-Medio:	$t = 4.7381$	$p \leq 0.00001^{**}$

HS:  $F(1, 29) = 15.7427$      $p \leq 0.0004^{**}$

**\*\*** *Significativo al nivel .01*

En este programa la distribución de las puntuaciones se caracterizó por aparecer solamente dos grupos, uno alto y otro bajo.

En los tres programas se observa que los sujetos con mayor nivel de adquisición en línea base son quienes adquieren mayores ganancias en el programa.

### PROGRAMA DE ORIENTACION AL TRABAJO

Variable Dependiente	Prueba Estadística	Grados Libertad	Valor Prueba	Nivel Significación
Test Beta	t grupos independientes	18, 9	3,11	$p \leq 0.0123^*$
Test McQuarrie	t grupos independientes	59, 9	7,62	$p \leq 0.00001^{**}$
Test Situacional	U de Mann Whitney	Suma rangos: Exp = 1.058,5 Cont = 481,5	562,5	$p \leq 0.0012^{**}$
Puntuación Logro	t grupos independientes	29	48,01	$p \leq 0.00001^{**}$

\*\* Significativo al nivel .01

\* Significativo al nivel .05

### PROGRAMA DE HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

Variable Dependiente	Prueba Estadística	Grados Libertad	Valor Prueba	Nivel Significación
West Virginia E. Alimentación	t g. indep.	39, 3	5,72	$p \leq 0.00001^{**}$
West Virginia H. Vestido	t g. indep.	55, 5	2,45	$p \leq 0.0175^*$
West Virginia J. Aseo	t g. indep.	45, 4	3,11	$p \leq 0.0033^{**}$
West Virginia O. Comp. en casa	t g. indep.	57, 0	2,06	$p \leq 0.0437^*$
Test Situacional	U Mann Whitney	Suma rangos: Exp = 1.037 Cont = 503	541	$p \leq 0.0040^{**}$
Puntuación Logro	t g. indep.	30	53,92	$p \leq 0.00001^{**}$

\*\* Significativo al nivel .01

\* Significativo al nivel .05

## PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

Variable Dependiente	Prueba Estadística	Grados Libertad	Valor Prueba	Nivel Significación
West Virginia I. Interacción social	t grupos independientes	55, 5	3,61	$p \leq 0.0007^{**}$
West Virginia K. Lenguaje receptivo	t grupos independientes	55, 6	2,43	$p \leq 0.0184^*$
West Virginia L. Lenguaje expresivo	t grupos independientes	49, 6	0,95	$p \leq 0.3454$ NS
West Virginia M. Ocio y tiempo libre	t grupos independientes	55, 9	2,70	$p \leq 0.0091^{**}$
West Virginia R. Tiempo	t grupos independientes	56, 0	0,48	$p \leq 0.6300$ NS
West Virginia T. Dinero	t grupos independientes	49, 0	-1,35	$p \leq 0.1840$ NS
Test Situacional	U de Mann Whitney	Suma rangos: Exp = 1.091 Cont = 448,5	595,5	$p \leq 0.0001^{**}$
Puntuación Logro	t grupos independientes	30	23,37	$p \leq 0.00001^{**}$

NS: No significativo

\* Significativo al nivel .05

\*\* Significativo al nivel .01

## 8.4. DISCUSION

Los resultados obtenidos en las tres principales clases de variables dependientes (tests standardizados, tests situacionales y escala de evaluación de West Virginia) favorecieron al grupo experimental frente al grupo de control. Los efectos de la intervención fueron significativos en todos los casos, excepto en tres subescalas de la prueba de evaluación del sistema de West Virginia. El nivel de adquisición de habilidades mostrado por el grupo experimental

tras la aplicación del programa fue también significativo (puntuación de logro). Por otro lado, unos datos relevantes y un tanto sorprendentes, por no haber sido perseguidos específicamente en nuestra investigación, fueron las mejoras significativas de las puntuaciones de inteligencia general (test de Raven) de los sujetos experimentales frente al grupo control.

Globalmente, se puede valorar que los resultados demuestran la eficacia del programa aplicado frente a los programas tradicionales, pues se logra incrementar: 1) habilidades socialmente relevantes para la vida adulta del deficiente (OT, VD y HS), 2) habilidades de tipo práctico y mecánico que facilitan la preparación profesional para desempeñar un trabajo, 3) habilidades adaptativas de autonomía personal y competencia social no incluidas en el programa y 4) habilidades intelectuales generales.

El incremento significativo en las puntuaciones de los tests de inteligencia (Raven, Beta y McQuarrie) del grupo experimental frente al control tras aplicar el programa es, probablemente, la aportación más sorprendente de toda la investigación realizada (hipótesis experimental 7). Los tests Raven, Beta y McQuarrie representan evaluaciones de la inteligencia de los sujetos en distintas facetas. El test de Raven mide la *habilidad intelectual general* o "factor general" de la inteligencia (Raven, 1977). El test Beta se dirige a medir la *inteligencia práctica o mecánica* de los individuos (Kellogg y Morton, 1970). El test McQuarrie, además de predecir el éxito en tareas de tipo mecánico o técnico-práctico (McQuarrie, 1968) y predecir el éxito de los deficientes mentales en el desempeño de un trabajo (Cobb, 1972), se dirige a evaluar la *inteligencia técnica*.

La confirmación de la mejora significativa de los sujetos experimentales en los tres tests aplicados que evalúan la inteligencia de los sujetos da gran consistencia a los resultados. La tecnología derivada de las ciencias conductuales ha sido ya en otras ocasiones aplicada con éxito para enseñar habilidades o modificar la conducta de sujetos con necesidades especiales (Lynch, Kiernan y Stark, 1982; Matson y McCartney, 1981; Whitman, Scibak y Reid, 1983). Y en algunos de los programas modelo desarrollados para proveer de un ambiente enriquecido de aprendizaje a deficientes preescolares (Portage Project y Milwaukee Project), los sujetos obtuvieron mejoras significativas de 15 a 30 puntos en el C.I.

tras la aplicación de los programas (Shearer y Shearer, 1976; Heber, 1978). En nuestro caso, con sujetos adolescentes, los avances se mantuvieron en torno a ocho puntos en el test de Raven, siete en el Beta y cinco en el McQuarrie (puntuaciones directas). Lo que queda patente es la poderosa eficacia de la tecnología conductual para lograr avances en la enseñanza de los sujetos, influyendo incluso en su habilidad intelectual general para solucionar problemas totalmente diferentes de las habilidades entrenadas.

Los sujetos del grupo de control, al recibir una enseñanza basada más en el papel y lápiz y habilidades académicas tradicionales que el grupo experimental, serían quienes tuvieran *a priori* más facilidad para obtener mejora en los tests de inteligencia aplicados. Sin embargo, la exposición del grupo experimental al programa determinó el avance significativo en las puntuaciones de inteligencia. De todos modos, hemos de ser prudentes en nuestros análisis, pues las medidas de inteligencia tienen una alta estabilidad en el tiempo con la población general, pero son mucho menos estables con población deficiente, especialmente si su origen es la privación cultural (Cobb, 1972).

Una de las explicaciones plausibles de la mejora en los tests de inteligencia por el grupo experimental vendría dada en base a un incremento de su habilidad de solución de problemas o tareas que se le demandan. El planteamiento de las sesiones en los tres subprogramas familiariza a los sujetos con situaciones problemáticas, debiendo mostrarse "activo" para resolverlas y aprendiendo también a observar la ejecución o modelado de los compañeros y adultos. Tras la aplicación durante ocho meses del programa, los sujetos puede que incorporen a su repertorio una mayor habilidad de observación y análisis que permita mejorar su ejecución. Esta habilidad se habría generalizado al comportamiento en los tests tras el programa, determinando la mejora en la ejecución. Otro posible factor influyente sería la motivación para la ejecución o rendimiento mayor de los sujetos del grupo experimental, quienes al realizar actividades más manipulativas y menos basadas en la lectura y escritura (su fracaso repetido desde el inicio de la escolaridad y su mayor distancia respecto a los no deficientes), afrontarían con mayor seguridad en sí mismos, con más autoconfianza, la realización de las tareas del test.

En cuanto al éxito general en el programa, existen otros factores cuya importante contribución es preciso reseñar. La alta estructuración del programa y la intensidad e individualización de su aplicación han superado largamente la práctica habitual de los programas educativos tradicionales. Estas tres características han determinado un mayor aprendizaje de los sujetos, que han contado con un programa claramente definido en objetivos, actividades, técnicas y evaluación continua. Además, la participación de un mayor número de profesorado en los entrenamientos ha permitido incrementar la individualización. Por otro lado, el programa ha sido desarrollado con una media de 12 a 15 horas semanales, previamente planificadas, que ha reducido considerablemente los "tiempos muertos" o carentes de objetivos educacionales. Otras investigaciones confirman la importancia de la planificación y estructuración de los programas prevocacionales para lograr el éxito de los sujetos (Halpern, 1978; Lynch, Kiernan y Stark, 1982). Asimismo, las revisiones de los programas "Head Start" sugieren que el grado de estructura provisto por un ambiente educativo resulta ser el determinante preponderante de los resultados de los sujetos (Peck y Cock, 1983).

Los progresos obtenidos en la evaluación formativa del programa, por medio de la medición directa del aprendizaje de cada objetivo y del registro de todos los ensayos de todas las sesiones de entrenamiento, vienen recogidos en la puntuación de logro en el programa. Las diferencias de medias del grupo experimental entre la puntuación total final y la de la línea base fueron significativas en los tres subprogramas. Previamente a la aplicación del programa los porcentajes de adquisición se situaban entre el 2-20% en OT, 15-58% en VD y 6-65% en HS. Tras la aplicación, el porcentaje de adquisición subió al 70-98% en OT, 65-97% en VD y 49-100% en HS. Estos resultados muestran que las actividades instructivas realizadas al aplicar el programa facilitan con claridad el progreso del sujeto hacia los objetivos establecidos. Además, la adquisición de esos objetivos reduce los déficits mostrados por los sujetos en las áreas entrenadas. Ambos aspectos citados sirven para valorar positivamente la evaluación interna del programa aplicado (Mithaug, 1981), confirmando la predicción realizada en la hipótesis experimental primera.

A fin de determinar qué tipo de sujetos se beneficiaban más con la aplicación del programa y para verificar la hipótesis experimental sexta, que establecía que el nivel de adquisición de la línea base determinaría el nivel de incremento en el programa, se analizó la puntuación de “logro en el programa en función de la línea base” de cada subprograma. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas entre el grupo alto y el medio y bajo en OT, entre el alto y el medio y bajo y entre el medio y bajo en VD, y entre el grupo alto y el bajo en HS. La evaluación de estos resultados muestra que a mayor nivel de adquisición de habilidades en la línea base, existe mayor predicción de éxito en el programa. En base a la relación directa existente a nivel general entre el nivel intelectual de los sujetos (tests de Raven) y su puntuación en la línea base, se puede sugerir que el nivel intelectual de los sujetos determina el nivel de éxito en el programa.

La interpretación de los resultados en la puntuación de “logro en función de la línea base” permite valorar los diferentes niveles de adquisición de los sujetos en cada subprograma. En el programa de vida diaria se obtuvieron diferencias significativas claras en la adquisición de los tres grupos establecidos, que coinciden probablemente con los tres niveles de deficiencia de los sujetos entrenados. Esto indica que el programa tiene una gradación de dificultad adecuada para cada uno de los grupos de deficientes. En el programa de orientación al trabajo solamente mostró diferencias significativas el grupo alto respecto a los otros, y una mejora no significativa el medio respecto del bajo. El tipo de tareas superiores entrenadas en este programa es superado solamente por un grupo del programa, observando los demás un incremento similar en el resto de ellas. El programa de habilidades sociales mostró una peculiar distribución del nivel de adquisición, encontrándose solamente un grupo alto y otro bajo. Posiblemente, la mayor habilidad intelectual y de lenguaje conversacional de un grupo de sujetos le ha permitido abordar tareas superiores a las de los otros. En todo caso, resulta evidente que el progreso y éxito en los programas dependen del repertorio de habilidades previas de los sujetos, y probablemente de su nivel intelectual.

La segunda hipótesis de la investigación plantea que los sujetos experimentales estarán mejor preparados que los sujetos control para desempeñar un puesto de trabajo. Los resultados

obtenidos en los tests Beta y McQuarrie confirman esta hipótesis.

El avance significativo en las puntuaciones en estos tests, que son usados frecuentemente para la selección y orientación profesional en trabajos de tipo práctico y mecánico, sitúa a los sujetos experimentales en mejores condiciones para conseguir un trabajo. Además, se valida la utilidad del programa de orientación al trabajo, posible responsable principal del incremento logrado en esos tests. Las tareas profesionales incluidas en el programa "realmente" sirven como entrenamientos prevocacionales para distintos tipos de trabajo. Lograr aumentar las posibilidades de empleo del deficiente al incrementar sus habilidades profesionales es una de las bases de cualquier programa educativo con adolescentes. Por supuesto que para lograr una mayor penetración de los deficientes en el mercado de trabajo se necesitan también otros tipos de competencias a los que aludiremos más tarde, así como otras medidas de tipo político y cambio de actitudes sociales que escapan del objetivo de nuestro estudio.

En el desarrollo de la presente tesis hemos aludido y justificado en diferentes ocasiones la necesidad de entrenar, junto a las habilidades prevocacionales específicas, habilidades de interacción social y habilidades de independencia personal, a fin de preparar a los deficientes para una integración sociolaboral y adaptación adulta personal satisfactoria. Anteriormente hemos hecho referencia a las habilidades prevocacionales y ahora vamos a analizar las correspondientes a la independencia personal (vida diaria) y a la interacción y conocimiento del medio social (habilidades sociales), haciendo referencia así a la hipótesis experimental tercera. El entrenamiento en estos programas lo validamos contrastando la ejecución de los sujetos en la Escala de Evaluación del Sistema de West Virginia. El grupo experimental mostró, de manera significativa, mayor nivel de competencia que el grupo de control en las cuatro subescalas relacionadas con la vida diaria o independencia personal: Alimentación, Vestido, Aseo personal y Comportamiento en casa. Algunos de los items incluidos en estas subescalas habían sido trabajados en el programa, pero muchos otros eran nuevos para los sujetos. Las cuatro subescalas miden conductas que realiza el deficiente en el mundo familiar. La obtención, por tanto, de una puntuación significativa superior

por los sujetos experimentales parece indicar que los entrenamientos realizados en este área se generalizaron al medio familiar. La estrecha relación del profesorado y la asistente social con la familia puede haber sido un factor determinante en estos resultados. No obstante, la medición adecuada de la generalización de las conductas a otras situaciones debe ser abordada específicamente en otro tipo de investigaciones (Walker et al., 1982b).

Con el programa de habilidades sociales, comparamos a los sujetos control y experimentales en seis subescalas de la Escala de Evaluación del West Virginia: interacción social, lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, ocio y tiempo libre, tiempo y dinero. Se obtuvieron diferencias significativas en interacción social, lenguaje receptivo y ocio y tiempo libre; no obteniéndose esa significación en el lenguaje expresivo, tiempo y dinero. Destaca de estos datos el que la significación se obtuvo en las conductas o áreas de conducta trabajadas más en los programas y que corresponden específicamente a las habilidades sociales. La interacción social y el ocio y tiempo libre obtuvieron así una significación al nivel de .01. El lenguaje receptivo manifestó diferencias significativas al nivel de .05, lo cual puede deberse al entrenamiento en habilidades receptivas al recibir las instrucciones los sujetos, a la repetida observación-crítica de los demás tras el entrenamiento y a la petición continua de que resolviera distintos tipos de situaciones problemáticas. Las actividades de generalización de los programas realizadas cada viernes enfatizaban, especialmente estas áreas de habilidades sociales, lo que puede haber determinado positivamente el éxito de los sujetos en las áreas citadas. La interacción social fue el área de conductas más entrenada fuera de la escuela. Y el área de ocio y tiempo libre fue el área más demandada en las tareas para casa de los sujetos.

El "lenguaje expresivo" de los sujetos deficientes requiere un abordaje específico de su entrenamiento, no siendo el objetivo del programa de habilidades sociales (ni de los de OT y VD) aquí aplicado. La mejora de las conductas de expresión verbal facilita con toda seguridad la interacción y adaptación social del deficiente. Sin embargo, se hace preciso desarrollar programas individuales específicos para su mejora e iniciarlos en edades muy tempranas. Además, la composición de los items de la Escala de West Virginia

en este área no alcanza un nivel de dificultad suficientemente alto para comparar adecuadamente a los sujetos de nuestra investigación. Todos los sujetos del grupo experimental y del control obtuvieron puntuaciones situadas entre el 80% y el 100%. Estas razones descritas son las que pueden explicar el no encontrar diferencias significativas en esta subescala.

En las subescalas de "tiempo" y "dinero" no se obtuvieron diferencias significativas. En primer lugar, hay que reconocer que los conceptos incluidos en los ítems de la subescala de tiempo deben ser entrenados largamente hasta lograr su adquisición por el deficiente. Sólo programas reiterados en sucesivos cursos escolares pueden dar lugar al manejo comprensivo del concepto de tiempo. Por otro lado, este tipo de contenidos es habitual en los programas tradicionales, siendo escasamente entrenado en nuestra investigación. Es evidente que ítems referidos a la comprensión de las estaciones del año, la utilización del calendario, conocimiento de los días de la semana, etc. son contenido habitual de los programas tradicionales. Sin embargo, el grupo de control tampoco mostró ganancias significativas respecto al experimental.

Los ítems que componen la subescala de "dinero" sí que fueron entrenados, en parte, directamente en el programa. Pero los resultados no fueron significativos. El uso funcional del dinero requiere un aprendizaje consistente del deficiente, que debe basarse también en programas específicos sucesivos en varios años de escolaridad. El entrenamiento de los programas tradicionales en este área no cuenta siquiera con una especificación clara de los objetivos y su graduación hasta lograr el uso funcional. Además, tampoco se evalúa la eficacia, siendo común la deficiencia de los sujetos retrasados en el uso del dinero al acabar la escolaridad. Las grandes dificultades encontradas en el entrenamiento del programa en este área —realizado siempre con monedas y billetes reales— nos hicieron pensar en la necesidad existente de investigar y diseñar curricula en el futuro para lograr aprendizajes funcionales del uso del dinero. La literatura científica refleja muy pocos intentos todavía en este área (Matson y McCartney, 1981; Snell 1978). El "Coin Skills Curriculum" de Frank y McFarland (1980, 1983) supone ya una alternativa concreta que debe ser validada, aunque incluye sólo entrenamientos de nombrar, realizar equivalencias y contar monedas.

La meta a lograr con los entrenamientos consiste en que los sujetos utilicen funcionalmente en su vida ordinaria las habilidades entrenadas. Para estudiar el uso de las habilidades en situaciones problemáticas cotidianas no entrenadas, se analizó la ejecución de los sujetos en los tests situacionales (hipótesis experimental cuarta). Los resultados significativos en las tres pruebas obtenidos por el grupo experimental frente al control indican un mayor nivel de generalización de los aprendizajes en aquellos sujetos a tareas o conductas ejecutadas en la vida cotidiana. Además, se confirma la utilización funcional de los aprendizajes, que las opiniones de padres y profesores mostradas en la escala de West Virginia ya indicaban. Los efectos de los entrenamientos traspasan así los muros del aula, logrando resultados útiles para la vida de los sujetos.

El grupo de sujetos no deficientes que realizó los tests situacionales los superó con claridad, obteniendo diferencias significativas frente a los grupos experimental y control. Estos resultados mostraron que las pruebas diseñadas para validar las hipótesis experimentales cuarta y quinta eran un criterio adecuado de validación social (Kazdin y Matson, 1981) para comparar a los sujetos controles y experimentales. La obtención de diferencias significativas del grupo experimental respecto al grupo control sugiere un mayor nivel de adaptación o "normalización" de aquellos en los tres tipos de habilidades que entrena el programa. La aplicación del programa, por tanto, sirve para incrementar en los sujetos el repertorio de habilidades adaptativas, acercando más a los sujetos hacia los comportamientos normales que los programas convencionales.

Acerca de las conclusiones descritas más arriba sobre los resultados de los tests situacionales, conviene establecer unas precisiones. El diseño de las pruebas pretende que el sujeto utilice algunas de las habilidades entrenadas en el programa y generalice otras para resolver positivamente la situación planteada. Sin embargo, es preciso establecer la limitación existente de "cierta" similaridad en alguna de las pruebas con tareas directamente entrenadas en el programa; particularmente, en la prueba de habilidades sociales, en la cual la situación de "pedir ayuda" había sido entrenada. No obstante, la ejecución de la actividad ante sujetos desconocidos y en diferente situación implica la generalización de su aprendizaje. Por el contrario, las pruebas de orientación al trabajo ("colgar un

cuadro”) y de vida diaria (“limpiar y disponer una habitación”) requerían la reflexión del sujeto sobre las conductas a ejecutar y la toma de decisiones apropiada (elegir la herramienta adecuada, ordenar los pasos para resolver la situación, realizar cada actividad), no habiendo sido entrenada en el programa ninguna situación similar a ellas.

De la ejecución de los sujetos en estas pruebas, destaca la mayor habilidad de los experimentales para solucionar sin ayudas (instigaciones verbales) la situación. Y aquellos que necesitaron instigación verbal la requirieron en mucho menor medida que los sujetos control. Sería interesante en investigaciones futuras medir el tiempo necesitado para resolver las situaciones. En el presente estudio se apreció una mayor rapidez de los sujetos experimentales por parte de los investigadores, pero problemas organizativos específicos impidieron registrar esta variable adecuadamente.

Una de las limitaciones existentes al evaluar el programa en sus tres vertientes (OT, VD y HS) fue la inexistencia de pruebas específicas que sirvieran para contrastar los avances. La pobreza evidente de tests o pruebas validadas en estas áreas es casi total en el idioma castellano. Por este motivo, recurrimos a los tests estandarizados clásicos (Beta y McQuarrie), elaboramos las pruebas situacionales y contrastamos los resultados con la escala de evaluación del West Virginia. No obstante, en el futuro hemos de adaptar y validar en nuestro idioma pruebas específicas y currícula cuyo desarrollo en otros países es actual o consolidado: Escala de Madurez Social de Vineland, ya revisada y actualizada en inglés en 1985 (Doll, 1964), escala de conducta adaptativa de la Asociación Americana para la Deficiencia Mental (Nihira, Foster, Shellhaas y Leland, 1974), escalas de adaptación de Balthazar (Balthazar, 1971, 1973), evaluación prevocacional y guía curricular P.A.C.G. (Mithaug, Mar y Stewart, 1978), evaluación y guía curricular V.A.C.G. (Rusch et al., 1982), curriculum de habilidades sociales de Walker (Walker et al., 1983a), curriculum de investigación de la enseñanza (Fredericks et al., 1980) y muchos otros. La adaptación al castellano de algunas de las pruebas o currícula citados, o de otros suficientemente validados, favorecerá el desarrollo de las investigaciones y la propia práctica educativa.

*Claridad de corriente,  
Círculos de la rosa,  
Enigmas de la nieve:  
Aurora y playa en conchas.*

*Máquina turbulenta,  
Alegría de luna  
Con vigor de paciencia:  
Sal de la onda bruta.*

*Instante sin historia,  
Tercamente colmado  
Sé mitos entre cosas:  
Mar sólo con sus pájaros.*

*Si rica tanta gracia.  
Tan sólo gracia, siempre  
Total en la mirada:  
Mar, unidad presente.*

*Poeta de los juegos  
Puros sin intervalos,  
Divino, sin ingenio:  
¡El mar, el mar intacto!*

(“Cántico”, Jorge Guillén)



**PARTE IV**

**CONCLUSIONES GENERALES  
E IMPLICACIONES FUTURAS**



# CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES FUTURAS

En la investigación realizada hemos partido de un análisis exhaustivo de la literatura científica relacionada con la deficiencia mental, abordando específicamente los métodos y programas de tratamiento, las aportaciones del enfoque operante y los programas prevocacionales y vocacionales que preparan al deficiente para una integración social adulta satisfactoria. De este análisis emanaron unas conclusiones sobre el estado actual de la investigación y práctica educativas relacionadas con la edad adolescente del deficiente. Nos hemos centrado en esa edad por haber sido comparativamente menos estudiada, por carecer de orientaciones y directrices claras de trabajo y por la importancia crucial como "etapa de transición" a la vida adulta postescolar. Nuestra intención ha sido contribuir al estudio de la deficiencia mental, basándonos en la Modificación de Conducta y proponiendo alternativas de trabajo validadas experimentalmente cuya utilidad social fuera inmediata.

En primer lugar, destaca la carencia, dispersión y fragmentación de estudios científicos relacionados con la evaluación y tratamiento de la deficiencia en la edad adolescente, particularmente en España. El retraso en la incorporación de los últimos desarrollos científicos de la psicología y la ausencia de programas educativos operativos y sistemáticos son la tónica común en nuestro país. A pesar de los notables esfuerzos individuales de algunas personas, la conducta de muchos profesores y profesionales que trabajan con el deficiente psíquico se basa en seguir "acríticamente" una práctica tradicional pasiva, que no se cuestiona la validez de los métodos y objetivos de su trabajo y que desdeña la evaluación de los resultados. Aún son demasiados los profesionales que piensan en los deficientes como personas a las que no hay que proponer objetivos y exigir resultados ("pobrecitos, bastante tienen con lo que les ha tocado vivir"), limitando así las expectativas de rendimiento y frenando como consecuencia los posibles avances de los sujetos que están a su cargo.

Los motivos de esta situación no son, por supuesto, exclusivamente imputables a los profesionales; las actitudes sociales imperantes que han relegado a la marginación a todos los sujetos "distintos" explicarían también esta situación. Pero además, se debe destacar la falta de una educación científica y metodológica del profesorado y profesionales, el retraso en prestar recursos económicos para el desarrollo de programas con los colectivos marginados y el tardío reconocimiento de los derechos como personas de los deficientes, que hasta la Constitución (Artículo 49) no ha sido factible. No obstante, el futuro parece algo esperanzador, y las últimas disposiciones legislativas de Integración Social de los Minusválidos (Ley 13/1982 de 7 de abril), Ordenación de la Educación Especial (Real Decreto 334/85 de 6 de marzo), Planificación y Experimentación de la Integración Escolar (Orden de 20 de marzo de 1985) y otras se dirigen a integrar nuestro Estado en la corriente de los países desarrollados. No cabe duda de que el desarrollo de la legislación favorecerá la calidad de la atención prestada. Mientras tanto, nuestra tarea debe dirigirse a desarrollar nuevas propuestas científicas, ofertando caminos alternativos y respuestas útiles para el trabajo cotidiano. Contribuir a mejorar el entrenamiento y/o educación de los minusválidos psíquicos ha sido la finalidad que ha orientado esencialmente nuestro trabajo.

De la revisión de investigaciones obtuvimos una serie de conclusiones que vamos a comentar de nuevo brevemente:

1. La deficiencia mental no implica que los sujetos que la padecen sean también deficientes para desempeñar un empleo o desarrollar una vida adulta como cualquier otra persona. Es la "carencia de oportunidades apropiadas", la clase y la calidad de ellas las que limitan la normalización de la vida adulta del deficiente (Brolin, 1976; Lynch, Kiernan y Stark, 1982; Olshansky, 1969; Katz, 1968; Rusch y Schutz, 1981; Wolfensberger, 1967).
2. Los programas tradicionales de educación vocacional carecen de base empírica firme (Flynn, 1982), debiendo reorientarse para dar cabida a otro tipo de habilidades de contenido más pragmático. Entre éstas destacan las habilidades vocacionales sociales y habilidades vocacionales de supervivencia, también denominadas conductas de madurez

social y relación interpersonal y de autoayuda o independencia personal (Cobb, 1972; Mithaug, 1981; Mithaug y Hagmeier, 1978; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981; Schalock, 1982).

3. La Modificación de Conducta y la tecnología conductual parecen ser el enfoque más apropiado para desarrollar programas educativos con deficientes psíquicos. Las investigaciones derivadas de esta orientación son las que han logrado más veces y con mayor claridad el éxito en el entrenamiento vocacional de deficientes, incluso de niveles muy severos de deficiencia (Bellamy, 1976; Bellamy y Wilcox, 1982; Gold, 1976; Karan, Wehman, Renzaglia y Schutz, 1981; Matson y McCartney, 1981; Rusch y Schutz, 1981).
4. Para garantizar el éxito en el entrenamiento, los programas deben estar rigurosamente estructurados, plantear de manera intensiva las sesiones y coordinarse en el proceso educativo de los alumnos (Flynn, 1982; Moss, 1979; Azrin y Philip, 1976; Halpern, 1978). Además, es imprescindible validar los curricula experimentalmente, dada la escasez habitual de investigaciones en este área (Datta, 1979; Masters y Maynard, 1980).

En base a estas conclusiones, nos planteábamos como objetivos de trabajo, en primer lugar, la construcción de un programa conductual que incluyera tres tipos de habilidades o subprogramas: habilidades de orientación al trabajo, habilidades de la vida diaria y habilidades sociales. En segundo lugar, aplicamos el citado programa a una muestra de treinta sujetos con distintos niveles de déficit mental. Y por último, evaluamos experimentalmente la utilidad del programa frente a los programas tradicionales de educación vocacional.

Los resultados obtenidos proporcionan apoyo claro a las hipótesis experimentales planteadas, demostrando la eficacia del programa propuesto frente a los programas tradicionales. Se encontraron diferencias significativas en 15 de las 18 variables dependientes medidas. Los avances en inteligencia general y en inteligencia práctica de carácter técnico y mecánico muestran que los entrenamientos realizados sirven para mejorar la ejecución general de los sujetos, proporcionándoles un repertorio de conductas más

favorables de cara a su integración sociolaboral. La mejora significativa en tests que sirven para evaluar las habilidades vocacionales de los deficientes (Beta y McQuarrie) implican también su mayor aptitud para ser empleados en el mercado laboral. A pesar de la importancia de estos resultados logrados, hemos de manifestar la necesidad de confirmar los resultados en posteriores investigaciones. Por un lado, la precaria estabilidad del C.I. en sujetos deficientes mentales aconseja la prudencia en nuestras conclusiones (Cobb, 1972; Sattler, 1982). Por otro lado, solamente la replicación de los resultados con diferentes poblaciones y en distintas situaciones permitirá generalizar nuestras conclusiones con total garantía (Campbell y Stanley, 1973).

La conducta mostrada por los sujetos en las pruebas situacionales no entrenadas directamente en los programas y las evaluaciones de padres y profesores sobre la conducta del sujeto en la familia y escuela mostraron diferencias significativas favorables al grupo experimental. De aquí cabe inferir que los sujetos que recibieron el programa están mejor preparados y utilizan funcionalmente las habilidades prevocacionales, habilidades de la vida cotidiana y habilidades sociales. La aplicación del programa experimental parece determinar, por tanto, una mayor disponibilidad del sujeto para su integración en la sociedad adulta. El incremento del repertorio de conductas para lograr un empleo, vivir en un piso o comunidad y manejarse en la sociedad estableciendo relaciones interpersonales adecuadas así parece indicarlo.

La validez interna del programa en sus tres áreas de habilidades entrenadas puede observarse también al examinar las puntuaciones de logro en el programa. La diferencia entre la puntuación final y la obtenida en la línea base por el grupo experimental fue significativa en los tres programas, pudiendo concluir con certeza que fue el programa de entrenamiento el que efectuó el cambio en la conducta de los sujetos. La aplicación de las técnicas establecidas en el programa provocó la superación de gran parte de las habilidades no adquiridas en la evaluación inicial. La adquisición de esas habilidades redujo los déficits mostrados por los sujetos en esas áreas. El programa, por tanto, sirve para adquirir conductas socialmente relevantes que favorecen el acercamiento a la "normalidad".

El nivel intelectual superior implica una mayor predicción de éxito en el programa. Aquellos sujetos con mayor nivel de adquisición de habilidades en la línea base, coincidente globalmente con un mayor nivel intelectual, progresaron más en el programa que los sujetos con un nivel más bajo de aprendizajes sociales. No obstante, todos los grupos de sujetos progresaron significativamente en el programa. De aquí se deduce la adecuación de las habilidades propuestas a diferentes niveles de déficit intelectual. Lógicamente, el nivel intelectual parece confirmar su relación con el potencial de aprendizaje de los sujetos.

Uno de los aspectos más destacables de la investigación es el haber sido realizada con el personal regular de la propia escuela. Por un lado, el haber diseñado la investigación y estructurado su metodología en base a planteamientos científicos, y por otro, integrarla en el proceso educativo y situación "normal" de aprendizaje de los alumnos, potencian la pertinencia y "corrección" de los resultados obtenidos (Campbell y Stanley, 1973). Además, la posible generalización de los resultados a otras situaciones escolares y otros sujetos (validez externa) resulta más factible, dadas las condiciones en que se realizó. Los programas educativos deben ser investigados en las propias aulas y por los propios profesionales de la educación. La experimentación puntual por personas ajenas al proceso educativo, que después "desaparecen", no logra modificar la situación educativa, desapareciendo también a gran velocidad los beneficios obtenidos por los alumnos, si es que los hubo.

Las investigaciones sobre entrenamiento prevocacional y vocacional dirigidas a lograr la adaptación social y laboral del deficiente deben desarrollarse con estudios de seguimiento más prolongados en el tiempo que el presente estudio. La validación completa de los programas debe medirse en relación a logros en la vida adulta que tardan años en suceder (Cobb, 1972). El ajuste final del deficiente mental en la sociedad, tal como es percibido por él mismo, por su familia, por su patrón y otras personas significativas de su entorno, es el test definitivo sobre la eficacia de los programas (Brolin, 1976). Este tipo de investigaciones es muy costoso y prolongado, siendo en la actualidad de difícil ejecución en España. No obstante, éste es el camino a tomar. Por otro lado, las investigaciones futuras han de dar importancia creciente a los criterios de validación social (Kazdin y Matson, 1981). Es importante

e imperativa la cuantificación objetiva de los beneficios obtenidos con los programas educativos. Pero también es importante evaluar las opiniones del profesorado, padres, sociedad y del propio sujeto acerca de los programas y procedimientos empleados (Stainback y Stainback, 1984). Por medio de estas evaluaciones examinaremos con mayor rigor la significación social de las metas, la adecuación social de los procedimientos y la importancia social de los resultados (Wolf, 1978).

Una valoración general apropiada de la investigación aquí presentada debe hacer referencia al "momento" histórico de evolución científica de los programas educativos en la deficiencia mental. En el pasado, el cuidado y tratamiento de la deficiencia psíquica fue principalmente de custodia. Recientemente, los esfuerzos se han dirigido a "mejorar el tratamiento médico de condiciones orgánicas, la educación de los padres, la educación especial, el entrenamiento vocacional y los talleres protegidos" (Encyclopaedia Britannica, 1983). La década de los setenta se caracterizó por el desarrollo de currícula y programas —en España tuvimos que esperar hasta los años ochenta para iniciar tímidamente el camino— dirigidos a mejorar los entrenamientos educativos. El nivel de calidad de los programas propuestos se ha ido incrementando, debiendo caracterizarse hoy por su especificidad y concreción en los objetivos y metodología, la inclusión de medidas de evaluación continua en la aplicación y la validación empírica de su eficacia. Sin embargo, todavía son escasas las alternativas y la mayor parte de las propuestas carece de datos de investigación que las avalen, especialmente en el área prevocacional aquí tratada.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de una alternativa de currícula dirigida a los deficientes psíquicos adolescentes. La revisión actualizada del máximo número posible de programas e investigaciones nos ha permitido utilizar las aportaciones de otros autores para desarrollar un esfuerzo creativo de elaboración de un amplio programa dirigido a estructurar, con mayor eficacia, las condiciones ambientales que favorecen el aprendizaje de los retrasados mentales. La alternativa planteada es global y su mayor ventaja es la posible utilización inmediata para reorientar los objetivos y metodología educativa. Creemos que este tipo de alternativa global es justo el necesitado en la actualidad para orientar el trabajo de los deficientes adolescentes en España. Sin embargo, la desventaja

de plantear una alternativa global es la falta de profundización en algunos aspectos que exigen investigación detenida. Se hace preciso desarrollar investigaciones específicas sobre muchas de las áreas incluidas en el programa propuesto; por ejemplo, el manejo del dinero, los conceptos espacio-temporales, el lenguaje conversacional y muchos otros.

Una investigación no puede pretender dar respuestas a todas las necesidades planteadas en los programas educativos con adolescentes. Pero parece claro que, si nuestras reflexiones son correctas, la investigación presentada debe complementarse en el futuro con investigaciones específicas sobre cada subprograma propuesto, e incluso con aspectos parciales de cada subprograma. En esta línea estamos trabajando ya. La investigación inicial aquí presentada ha dado lugar a otras investigaciones y aplicaciones sobre partes del programa propuesto. El programa de habilidades sociales se ha remodelado, aplicado y se está validando experimentalmente de manera independiente. El programa prevocacional de orientación al trabajo ha dado origen a la elaboración de 10 subprogramas para talleres de entrenamiento en un centro de educación especial: fontanería, albañilería, encuadernación, barro y cerámica, alfombras, etc. El programa de vida diaria está siendo aplicado en internados de centros de educación especial, existiendo propuestas de aplicación durante el presente año en hospitales psiquiátricos. Algunos objetivos específicos de habilidades sociales se han adaptado y aplicado a paralíticos cerebrales. Por otro lado, se han realizado sesiones y cursos de entrenamiento a profesionales (psicólogos, pedagogos, profesores, monitores y educadores) para iniciar la aplicación de los programas en distintos lugares. Este efecto multiplicador de la investigación aquí presentada servirá para confirmar o refutar los resultados, pulir el programa y, en definitiva, mejorar la calidad de atención prestada a las personas con deficiencia mental y a otro tipo de poblaciones.

Cabe resaltar, por último, una serie de dificultades no previstas, ajenas aparentemente al proceso de investigación, pero que estuvieron a punto de dar al traste con todos los esfuerzos desarrollados en la presente tesis.

Estas dificultades se manifestaron en interferencias directas e indirectas de otros profesionales en el proceso, desvalorización del

esfuerzo investigador en sí e incluso denuncia pública y calumnias por utilizar a los alumnos como "conejiillos de indias".

Estos hechos fueron probablemente motivados por envidias profesionales desgraciadamente habituales, por el miedo a la comparación de métodos y resultados del trabajo personal y por la negativa visión que tradicionalmente abunda en algunos sectores sociales respecto a la experimentación e investigación. La situación pudo resolverse favorablemente gracias al apoyo institucional y personal de organismos y profesionales cuya comprensión y actitud estimuladora respecto a la investigación redujeron y eliminaron los celosos "pronunciamientos".

Este tipo de obstáculos y desafíos no previstos deben ser seriamente valorados *a priori* en cualquier investigación, pues parece ser una constante encontrada en diferentes estudios conductuales, tanto en el campo educativo como en el sanitario (Fisher, 1983; Greenblatt, 1983; Ivancic et al., 1981; Salvatore y Ferguson, 1981; Reid y Whitman, 1983; Slana y Bannerman, 1983). "La implementación y mantenimiento con éxito de programas conductuales de alta calidad debe satisfacer los desafíos sociopolíticos encontrados en los hospitales e instituciones de la comunidad" (Lieberman, 1983). De lo contrario, las interferencias y problemas vendrán de muchas direcciones: resistencia al cambio institucional, problemas en el entrenamiento del *staff*, motivación del personal para mantener sistemática y consistentemente la intervención, colegas celosos, puntos de vista terapéuticos opuestos, medios de comunicación adversos y muchos otros alejados del propio tratamiento (Fisher, 1983; Liberman, 1983).

Tal como comenta Fisher (1983), los primeros conductistas fueron inocentes acerca del mundo real de la psicología aplicada. El ambiente de trabajo se encuentra determinado por reglas personales, tensiones sociales, administradores ansiosos, presiones políticas, rivalidad interprofesional, cambios de personal e inercia. Los psicólogos conductistas dependen enormemente de otras personas para desarrollar e implementar con éxito los programas de tratamiento. Las claves para la superación de estos problemas están en familiarizarse y ser sensibles a las necesidades del personal, motivar e incentivar a los profesionales, mantener apoyo de las estructuras de poder y desarrollar una serie de habilidades personales que afronten con habilidad la "sociopolítica" del cambio institucional.

Entre estas habilidades personales destaca Liberman (1983): la presentación del proyecto, la demostración de la competencia del investigador, el establecimiento de metas, el mantenimiento de una postura flexible, la habilidad para tratar los conflictos y otras.

Que fracasen nuestros programas por errores en nuestro tratamiento no es una desgracia, pues las terapias necesitan todavía perfeccionarse. Pero que fracasen los programas porque no comprendamos la realidad social y política de los ambientes de trabajo sería estúpido. Para concluir definitivamente la presente tesis, transcribimos la siguiente recomendación:

*“Yo no entré en esta profesión para llegar a ser un vendedor, promotor, administrador, político, mediador o experto en relaciones públicas. Sin embargo, habría sido un irresponsable si no hubiera adquirido las habilidades asociadas con esos roles. Puedo sugerirte hacer lo mismo. La existencia de tu programa depende de ello.”*

(Fisher, 1983, pp. 254-255)

\* \* \* \* \*

## DIEPPE

### 1

*todavía la última marea  
el guijarro ya muerto  
la media vuelta luego el ir andando  
hacia las viejas luces*

### 2

*soy un río de arena deslizante  
entre la duna y los guijarros  
la lluvia del verano llueve sobre mi vida  
sobre mi vida mía que me persigue y huye  
y tendrá fin el día del comienzo*

## 3

*caro instante te veo  
en el retroceder de este telón de bruma  
donde ya no deberé pisar estos largos umbrales movedizos  
y viviré lo mismo que una puerta  
que se cierra y se abre  
qué haría yo sin este mundo sin rostro sin preguntas  
en el que estar no dura sino instantes en el que cada instante  
se vierte en el vacío olvidando haber sido  
sin esta onda en la que al fin  
cuerpo y sombra se sumergen juntos  
qué haría sin el silencio fosa de los murmullos  
jadeando furioso hacia el socorro y el amor  
sin este cielo que se eleva  
sobre polvo de grava  
qué haría yo yo haría como ayer como hoy  
mirando por mi tragaluz si no estoy solo  
errando y dando vueltas lejos de toda vida  
en un títere espacio  
sin voz entre las voces  
encerradas conmigo*

## 4

*querria que mi amor muriese  
y que lloviera sobre el cementerio  
y las callejas por las que camino  
llorando por aquella que me creyó amar*

SAMUEL BECKETT  
(Poemas)

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO, J. (1980): "Educación del desarrollo intelectual y moral". En R. Fernández-Ballesteros, *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ALLEN, K. E., HART, B., BUELL, J. S., HARRIS, F. R. y WOLF, M. M. (1964): "Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child". *Child Development*, 35, 511-516.
- ALTMAN, K. y KRUPSHAM, R. (1982): "Increasing eye contact by head-holding". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 319-327.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1980): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-III*. Washington, American Psychiatric Association.
- ANDERSON-INMAN, L., PAINE, S. C. y DEUTCHMAN, L. (1984): "Neatness counts: effects of direct instruction and self-monitoring on the transfer of neat paper skills to nontraining settings". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 137-155.
- ARGILE, M. (1978): *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid, Alianza.
- ARKOWITZ, H. (1981): "Assessment of social skills". En M. Hersen y A. S. Bellack (Eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook. Second edition*. Nueva York, Pergamon Press.
- ARGULEWEZ, N., ELLIOTT, S. N. y SPENCER, D. (1979): "Application of a cognitive behavioral intervention for improving classroom attention". *School Psychology Digest*, 8, 90-95.

- ARTER, J. A. y JENKINS, J. R. (1979): "Differential Diagnosis Prescriptive Teaching: A critical appraisal". *Review of Educational Research*, 49, 517-557.
- AZRIN, N. H. y AMSTRONG, P. M. (1973): The "Mini-meal". A method for teaching eating skills to the profoundly retarded. *Mental Retardation*, 11, 9-13.
- AZRIN, N. H., SCHAEFFER, R. M. y WESOLOWSKI, M. D. (1976): "A rapid method of teaching profoundly retarded persons to dress by a reinforcement guidance procedure". *Mental Retardation*, 14, 29-33.
- AZRIN, N. H. y FOX, R. M. (1973): *Toilet training the retarded*. Illinois, Research Press.
- AZRIN, N. H. y PHILIP, R. A. (1979): "The job method for the job handicapped: A comparative outcome study". *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 23, 144-155.
- BAER, M., FOWLER, S. A. y CARDEN-SMITH, L. (1984): "Using reinforcement and independent grading to promote and maintain task accuracy in a mainstreamed class". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 157-169.
- BAILEY, D. B., HARMS, T. y CLIFFORD, R. M. (1983): "Social and educational aspects of mealtimes for handicapped and nonhandicapped preschoolers". *Topics in Early Childhood Special Education*, 3, 19-32.
- BAKER, J. L. y GOTTLIEB, J. (1980): "Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children". En J. Gottlieb (Ed.), *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, University Park Press.
- BALLER, W. R., CHARLES, D. C. y MILLER, E. L. (1966): *Mid-life attainment of the mentally retarded. A longitudinal study*. Lincoln, Nebraska, The University of Nebraska.
- BALTHAZAR, E. E. (1971): *Balthazar Scales of Adaptive Behavior I: Functional independence*. Illinois, Research Press.
- BALTHAZAR, E. E. (1973): *Balthazar Scales of Adaptive Behavior II: Scales of Social Adaptation*. California, Consulting Psychologists Press.

- BANDURA, A. (1976): "Affecting change through participant modeling". En J. D. Krumboltz y C. E. Thoresen (Eds.), *Counseling methods*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- BARBEE, J. y KEIL, E. C. (1973): "Experimental techniques of job interview training for the disadvantaged: Videotaped feedback, behavior modification and microcounseling. *Journal of Applied Psychology*, 58, 209-213.
- BARRET, D. E. y ARROW, M. R. (1977): "Prosocial behavior, social inferential ability and assertiveness in children". *Child Development*, 48, 475-481.
- BARRY, N. y OVERMAN, P. (1977): "Comparison of the effectiveness of adults and peer models with EMR children". *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 33-36.
- BATES, P. (1980): "The effectiveness of interpersonal skills training on the social skills acquisition of moderately and mildly retarded adults". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 237-248.
- BAUMAN, K. E. e IWATA, B. A. (1977): "Maintenance of independent housekeeping skills using scheduling plus self-recording procedures". *Behavior Therapy*, 8, 554-560.
- BECKER, W. L., ENGELMAN, S., CARNINE, D. W. y RHINE, W. R. (1981): "Direct Instructional Model". En W. Ray Rhine (Ed.), *Making schools more effective. New directions from Follow-Through*. Nueva York, Academic Press.
- BECKER, W. L., ENGELMAN, S. y THOMAS, D. R. (1975): *Teaching 2: Cognitive learning and instruction*. Chicago, Research Association.
- BEEDY, V. (1971): *A prevocational and social adjustment program for educable retarded adolescents: A pilot project*. Wisconsin, Bureau of Research, Educational Resources Information Center (ERIC), 1-50.
- BELLACK, A. S., HERSEN, M. y TURNER, S. M. (1978): "Role play test for assessing social skills: Are they valid?" *Behavior Therapy*, 9, 448-461.
- BELLACK, A. S. y HERSEN, M. (1979): *Research and practice in social skills training*. Nueva York, Plenum Press.

- BELLAMY, G. T. (1976): "Habilitation of the severely and profoundly retarded: A review of research on work productivity". En G. T. Bellamy (Ed.), *Habilitation of severely and profoundly retarded adults*. Oregon, Research and Training Center in Mental Retardation, University of Oregon.
- BELLAMY, G. T. y WILCOX, B. (1982): "Secondary education for severely handicapped students: Guidelines for quality services". En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark, *Prevocational and vocational education for special needs youth*. Baltimore, P. H. Brookes.
- BELMONT, J. M. (1981): "La investigación médico-comportamental en torno al retraso mental". En N. R. Ellis, *Investigación en Retraso Mental 1*. San Sebastián, SIIS.
- BENDER, L. A. (1983): "A visual-motor gestalt test and its clinical use". *Research Monographs (Vol. 3)*, American Orthopsychiatric Association.
- BENDER, M. y VALLETUTTI, P. J. (1981): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 1: Comportamiento general y hábitos de autocuidado*. Barcelona, Fontanella.
- BENDER, M. y VALLETUTTI, P. J. (1982): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 2: Habilidades motoras*. Barcelona, Fontanella.
- BENDER, M. y VALLETUTTI, P. J. (1983a): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 3: Comunicación y socialización*. Barcelona, Fontanella.
- BENDER, M. y VALLETUTTI, P. J. (1983b): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 4: Prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre*. Barcelona, Fontanella.
- BENDER, M., VALLETUTTI, P. J. y BENDER, R. (1984): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 5: Lectura y escritura*. Barcelona, Fontanella.
- BENDER, M., VALLETUTTI, P. J. y BENDER, R. (1985): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 6: Cálculo y sus aplicaciones*. Barcelona, Fontanella.

- BENTON, A. L. (1955): *Benton Visual Retention Test (Rev. Ed.)*. Nueva York, Psychological Corporation.
- BEREITER, C. y ENGELMAN, S. (1966): *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- BIJOU, S. W. (1966): "A functional analysis of retarded developmet". En N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation (Vol. 1)*. Nueva York, Academic Press.
- BIJOU, S. W. (1975): "Teoría e investigación sobre el retardo mental". En S. W. Bijou, D. M. Baer, *Psicología del desarrollo infantil (Vol. 2)*. Méjico, Trillas, 1975.
- BIJOU, S. W. (1976): *Educating the twenty-hour retarded child*. Tejas, National Association for Retarded Citizens.
- BILLINGS, D. C. y WASIK, B. H. (1985): "Self-Instructional training with preschoolers: An attempt to replicate". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 61-67.
- BIRNBRAUER, J. S. (1976): "Mental retardation". En H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of behavior modification and behavior therapy*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- BITTER, J. A. y BOLANOVICH, D. J. (1970): "WARF: A scale for measuring job-readiness behaviors. *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 616-621.
- BLANCO ABARCA, A. (1981): "Evaluación de habilidades sociales". En R. Fernández-Ballesteros y J. A. I. Carroble (Eds.), *Evaluación Conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid, Pirámide.
- BLUE, M. C. (1964): "Trainable mentally retarded in sheltered workshops". *Mental Retardation*, 2, 97-104.
- BORKOWSKI, J. G. y VARNHAGEN, C. K. (1984): "Transfer of learning strategies: Contrast of self-instructional and traditional training formats with EMR children". *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 369-379.
- BORNSTEIN, P. H. (1985): "Self-Instructional training. A commentary and state-of-the-art". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 69-72.

- BORNSTEIN, P. H., BACH, P., McFALL, M. E., FRIMAN, P. C. y LYONS, P. D. (1980): "Application of a social skills training program in the modification of interpersonal deficits among retarded adults: A clinical replication". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 171-176.
- BOWER, W. C. y SWITZER, A. (1962): *Adjustment of the retarded. A research and demonstration project*. Connecticut, Connecticut Association for Retarded Children.
- BRENGELMAN, J. L. (1976): "Problemas psicológicos en la integración social de los deficientes mentales". *Análisis y Modificación de Conducta*, 19-38.
- BRICKER, W. A. y BRICKER, D. D. (1974): "An early language: training strategy". En R. L. Schiefelbusch y L. L. Lloyd (Eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation and intervention*. Baltimore, University Park Press.
- BROLIN, D. E. (1973): "Career Education needs of secondary educable students". *Exceptional Children*, 39, 619-634.
- BROLIN, D. E. (1976): *Vocational preparation of retarded citizens*. Ohio, Charles E. Merrill.
- BROLIN, D. E. (1978): *Life centered Career Education: A competency based approach*. Virginia, Council of Exceptional Children.
- BROLIN, D. E. y KOKASKA, Ch. J. (1979): *Career Education for handicapped children and youth*. Londres, Charles E. Merrill.
- BROLIN, D. E., MALEVER, M. y MATYAS, G. (1976): *PRICE needs assessment study*. Missouri, University of Missouri-Columbia.
- BROLIN, D. E. y THOMAS, B. (Eds.) (1972): *Preparing teachers of secondary level educable mentally retarded: Proposal for a new model*. Final report, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- BROWN, R. T. y ALFORD, N. (1984): "Ameliorating attentional deficits and concomitant. Academic deficiencies in learning disabled children through cognitive training". *Journal of Learning Disabilities*, 17, 379-403.

- BROWNING, P. L. y KEESEY, M. (1974): "Outcome studies on counseling with the retarded: A methodological critique". En P. L. Browning (Ed.), *Mental retardation rehabilitation and counseling*. Illinois, Thomas.
- BRYANT, L. E. y BUDD, K. S. (1984): "Teaching behaviorally handicapped preschool children to share". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 45-56.
- BUDOFF, M. y GOTTLIEB, J. (1976): "Special class students mainstreamed: A study of an aptitude (learning potencial) x treatment interaction". *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 1-11.
- BURGER, K., COLLINS, H. y DOHERTY, D. (1970): "Self-concept of EMR and non-retarded adolescents". *American Journal of Mental Deficiency*, 75, 285-289.
- BUTLER, L. y MEICHENBAUM, D. (1981): *The assessment of interpersonal problem-solving skills*. Nueva York, Academic Press.
- CAIRMS, R. B. (1979): *The analysis of social interaction methods, issues and illustrations*. Nueva Jersey, Earlbaum.
- CAMP, B. W. y BASH, M. A. (1981): *Think aloud*. Illinois, Research Press.
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. (1973): *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CANTRELL, R. P. y CANTRELL, M. L. (1976): "Preventive mainstreaming: Impact of a supportive services program on pupils". *Exceptional Children*, 42, 381-389.
- CANZIANI, M. L. (1980): "Orientación para el trabajo". *Siglo Cero*, 69, 34-39.
- CARROBLES, J. A. I. (1985): *Análisis y Modificación de Conducta II: Aplicaciones clínicas*. Madrid: UNED.
- CASAS, J. M. (1980): "Situación actual de la integración laboral del deficiente en diferentes países". *Fendim*, 4, 8-9.
- CHILDS, R. E. (1979): "A drastic change in curriculum for the educable mentally retarded child". *Mental Retardation*, 17, 229-301.

- CLIVE WHITBY, K. (1982): "The importance of money in a number programme for the ESN(s)". *Mental Handicap*, 10, 68-69.
- COBB, H. V. (1972): *The forecast of fulfillment. A review of research on predictive assessment of the adult retarded for social and vocational adjustment*. Nueva York, Teachers College Press, Columbia University.
- COMBS, M. y LALEY, B. B. (1981): "A cognitive social skills training program (Evaluation with young children)". *Behavior Modification*, 5, 39-60.
- COMBS, M. L. y SLABY, D. A. (1977): "Social-skills training with children". En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology (Vol. 1)*. Nueva York, Plenum Press.
- CONE, J. D. (1981): *The West Virginia assessment and tracking system*. West Virginia, West Virginia University.
- CONE, J. D. y HAWKINS, R. P. (Eds.) (1977): *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology*. Nueva York, Brunner/Mazel.
- CONGER, J. C. y KEANE, S. P. (1981): "Social skills intervention in treatment of isolated or withdraw children". *Psychological Bulletin*, 90, 478-495.
- CONNIS, R. (1979): "The effects of sequential picture cues self-recording and praise on the job task sequencing of retarded adults". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 355-361.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1984): *Une politique cohérente en matière de réadaptation des personnes handicapées*. Strasbourg, Conseil de L'Europe.
- CONSEJO DE EUROPA (1978): "Informe y resolución sobre servicios destinados a los minusválidos que precisen condiciones especiales de trabajo". *Boletín de Estudios y Documentación del SEREM*, 10, 55-68.
- CORBELLA, D. D. (1981): *Posibles enfoques actuales de la F.P. en la Educación Especial*. Madrid, Instituto Nacional de Educación Especial.

- CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1978): "Mainstreaming mentally retarded children: A review of research". En N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation*, 9. Nueva York, Academic Press.
- COSTA, M. y SERRAT, C. (1982): *Terapia de parejas*. Madrid, Alianza Editorial.
- CRAIGHEAD, W. C. (1982): "A brief clinical history of cognitive-behavior therapy with children". *School Psychology Review*, 11, 5-13.
- CURRAN, J. P. (1977): "Skills training as an approach to the treatment of heterosexual-social anxiety: A review". *Psychological Bulletin*, 84, 140-157.
- CURRAN, J. P. et al. (1980): "Social skills and social anxiety" (Self-report. Measurements in a psychiatric population). *Behavior Modification*, 1980, 493-512.
- CURRAN, J. P. y MONTI, P. M. (1982): *Social skills training*. Nueva York, Guilford Press.
- CUVO, A., LEAF, R. y BORAKOVE, L. (1978): "Teaching janitorial skills to the mentally retarded: Acquisition, generalization and maintenance". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 345-355.
- DATTA, L. E. (1980): "Interpreting data: a case study from the career intern program evaluation". *Evaluation Review*, 4, 481-506.
- DAYAN, M. (1968): *Validation of the Vocational Capacity Scale utilizing institutionalized retardates*. Louisiana, Pinecrest State School (Report on Project Vra-Rd-1961-P).
- DEHAVEN, E. D., CORLEY, M. J., HOFELING, D. V. y GARCIA, E. (1982): "Developing generative vocational behaviors in a business setting". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 345-356.
- DELACATO, C. H. (1960): *The diagnosis and treatment of speech and reading problems*. Springfield, Illinois, Thomas.
- DENO, E. (1960): "Vocational training for the retarded". *Exceptional Children*, 26, 166-172.

- DENO, E. (1965): *Retarded youth: Their school rehabilitation needs*. Minneapolis, Minneapolis Public Schools (Final report of Project Vra-rd-681).
- DENNIS, S. S. y MUELLER, H. H. (1981): "Self-management training with the mentally handicapped: A review". *Mental Retardation*, 9, 3-33.
- DESAI, A. (1983): "Systematic training of bus, shopping and cafeteria skills". *Mental Handicap*, 11.
- DEUSTCH, M. (1967): *The disadvantaged child*. Nueva York, Basic Books.
- DIAZ, M., RAMOS, A. y RODRIGUEZ, M. A. (1980): *Formación profesional y empleo del deficiente psíquico*. Madrid, CEPE.
- DOLEYS, D. M., STACY, D. y KNOWLER, S. (1981): "Modification of grooming behavior in adult retarded" (Token reinforcement in a community-based program). *Behavior Modification*, 5, 119-128.
- DOLL, E. A. (1941): "The essentials of an inclusive concept of mental deficiency". *American Journal of Mental Deficiency*, 46, 214-219.
- DOLL, E. A. (1953): *The measurement of social competence*. Washington, Educational Publishers Inc.
- DOLL, E. A. (1964): *Vineland Scale of Social Maturity*. Minneapolis, American Guidance Service.
- DOMINGUEZ, M. J. y RODRIGUEZ, S. (1979): *Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos*. Madrid, Interduc/Schroedel.
- DONALDSON, J. (1980): "Changing attitudes toward handicapped persons. A review and analysis of research". *Exceptional Children*, 46, 504-514.
- DOUGHERTY, B. S., FOWLER, S. A. y PAINE, S. C. (1985): "The use of peer monitors to reduce negative interaction during recess". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 141-153.
- DUNN, L. M. (Ed.) (1973): *Exceptional children in the schools: Special education in transition*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.

- DURLAK, J. A. (1982): "Use of cognitive-behavioral interventions by paraprofessionals in the schools". *School Psychology Review*, 11, 64-66.
- DYER, K., SCHWARTZ, I. S. y LUCE, S. C. (1984): "A supervision program for increasing functional activities for severely handicapped students in a residential setting". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 248-259.
- EISLER, R. M. y FREDERIKSEN, L. W. (1980): *Perfecting social skills*. Nueva York, Plenum Press.
- ELLIS, N. R. (1979): *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research*. Nueva Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1979): *Los métodos en evaluación conductual*. Madrid, Pablo del Río.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1981): "Contenidos y modelos en evaluación conductual". En R. Fernández y J. A. I. Carrobles, *Evaluación conductual*. Madrid, Pirámide.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. (1985): "Evaluación psicológica y evaluación valorativa". *Evaluación Psicológica*, 1-2, 7-31.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J. A. I. (Eds.) (1981): *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid, Pirámide.
- FEUERSTEIN, R. (1980): *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- FIERRO, A. (1980a): "El trabajo de los subdotados". *Siglo Cero*, 69, 12-14.
- FIERRO, A. (1980b): "La normal productividad del subnormal". *Siglo Cero*, 69, 52-56.
- FIERRO, A. (1981): *La personalidad del subnormal*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, F.E.A.P.S.
- FINCH, A. J. y SPIRITO, A. (1980): "Use of cognitive training to change cognitive processes". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 35-39.

- FLEMING, E. R. y FLEMING, D. C. (1982): "Social skills training for educable mentally retarded children". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 44-50.
- FLETCHER, J. M. y SATZ, P. (1979): "Unitary deficit hypothesis of reading disabilities. Has Vellutino led us astray?" *Journal of Learning Disabilities*, 12, 22-26.
- FLYNN, R. J. (1982): "Effectiveness of conventional and alternative vocational education with handicapped and disadvantaged youth: A research review". En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark (Eds.), *Prevocational and vocational education for special needs youth. A blueprint for the 1980's*. Baltimore, P. H. Brookes.
- FOSTER, S. L. y RITCHEY, W. L. (1979): "Issues in the assessment of social competence in children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- FOXX, R. M. y AZRIN, N. H. (1973): "The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- FOXX, R. M. y AZRIN, N. H. (1973b): *Toilet training the retarded*. Illinois, Research Press.
- FOXX, R. M., McMORROW, M. J. y SCHLOSS, C. N. (1983): "Stacking the deck: teaching social skills to retarded adults with a modified table game". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 157-170.
- FRANK, A. R. y McFARLAND, T. D. (1980): "Classroom techniques: Teaching coin skills to EMR children. A curriculum study". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 15.
- FREDERICKS, H. D. y otros (1980): *The teaching research curriculum for moderately and severely handicapped: Self-help and cognitive*. Illinois, Charles C. Thomas.
- FREELAND, K. H. (1970): *High school work study program for the retarded*. Illinois, Charles C. Thomas.
- FREEMAN, R. D. (1970): "Psychopharmacology and the retarded child". En F. J. Menolascino (Ed.), *Psychiatric approaches to mental retardation*. Nueva York, Basic Books.

- FROSTIG, M. (1963): *Developmental test of visual perception*. Palo Alto, California, Consulting Psychologists Press.
- GALINDO, E. (1980): *Modificación de conducta en la educación especial*. Méjico, Trillas.
- GARCIA IRIARTE, E. (1978): "Integración sociolaboral: precisiones técnicas". En R. Duocastella, *Subnormalidad Psíquica*. Madrid, Instituto de Ciencias del Hombre, 291-303.
- GARCIA, E. F. y DEHAVEN, E. D. (1974): "Use of operant techniques in the establishment and generalization of language: A review and analysis". *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 169-178.
- GAYLORD-ROSS, R. J., HARING, T. G., BREEN, C. y PITTS-CONWAY, V. (1984): "The training and generalization of social interaction skills with autistic youth". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 229-247.
- GELLER, M. I., WILDMAN, H. E., KELLY, J. A. y LAUGHLIN, S. (1980): "Teaching assertive and commendatory social skills to an interpersonally-deficient retarded adolescent". *Journal of Clinical Psychology*, 9, 17-21.
- GENSHAFT, J. L. (1982): "The use of cognitive-behavior therapy for reducing math anxiety". *School Psychology Review*, 11, 32-41.
- GESSELL, A. (1954): *The first five years of life*. Londres, Methuen and Co.
- GIBSON, F. W., LAWRENCE, P. S. y NELSON, R. O. (1976): "Comparison of three training procedures for teaching social responses to developmentally disabled adults". *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 378-379.
- GISBERT, J. (Ed.) (1980): *Educación Especial*. Madrid, Cincel.
- GOLD, M. W. (1974): "Redundant cue removal in skills training for the retarded". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 9, 5-8.
- GOLD, M. W. y POMERANTZ, D. J. (1978): "Issues in prevocational training". En M. E. Snell (Ed.), *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*. Ohio, Charles E. Merrill.

- GOLDMAN, R., FRISTOE, M. y WOODCOCK, R. W. (1970): *Goldman-Fristoe-Woodcock Test of auditory discrimination*. Minnesota, American Guidance Service.
- GOLDSTEIN, A. P. (1974): *Structured learning therapy: Toward a psychology for the poor*. Nueva York, Academic Press.
- GOLDSTEIN, A. P. (1982): *Psychological skill training (The structured learning technique)*. Nueva York, Pergamon Press.
- GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, R. P. y GERSHAW, N. J. (1976): *Skills training for community living: Applying structured learning therapy*. Nueva York, Pergamon Press.
- GONZALEZ MAS, R. (1978): *Adiestramiento y maduración mental*. Barcelona, Científico-Médica.
- GONZALES MAS, R. (1979): *Actividades adiestradoras de las funciones mentales superiores*. Barcelona, Científico-Médica.
- GOTTLIEB, J. (1980): "Improving attitudes toward retarded children by using group discussion". *Exceptional Children*, 47, 106-111.
- GRAHAM, F. K. y KENDALL, B. L. (1960): *Memory-for-design test*. Montana, Psychological Test Specialists.
- GREENBLATT, M. (1983): "Some principle guiding institutional change". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 257-259.
- GREER, R. D. y DOROW, L. G. (1976): *Specializing education behaviorally*. Iowa, Kendall/Hunt Publishing Co.
- GRESHAM, F. (1981): "Social skills training with handicapped children: A review". *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- GRESHAM, F. (1982): "Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children". *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- GROSSMAN, H. J. (1983): *Classification in mental retardation*. Washington D.C., American Association in Mental Deficiency.
- GRUPO AMAT (1980): *Manual para directivos y ejecutivos de asociaciones pro-subnormales*. Madrid, FEAPS.

- GUESS, D., SAILOR, W. y BAER, D. M. (1976): *Functional speech and language training for the severely handicapped (Parts I, II, III and IV)*. Kansas, H. & H. Enterprises.
- GÜNZBURG, H. C. (1976): "Assessment and evaluation in social education". *REAP*, 2, 95-112.
- GÜNZBURG, H. C. (1981): *P-A-C. Manual. Cuadro para la evaluación del proceso en el desarrollo personal y social*. Inglaterra, SEFA (Distribuido en España por la "Fundación Centro de Educación Especial de Pozuelo de Alarcón", Madrid).
- HALL, C., SHELDON-WILDGEN, J. y SHERMAN, J. A. (1980): "Teaching job interview skills to retarded clients". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 433-443.
- HALLAHAN, D. P. y CRUICKSHANK, W. M. (1973): *Psychoeducational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- HALPERN, A. (1972): *Longitudinal evaluation of work-study programs for the educable mentally retarded in Oregon*. Oregon, University of Oregon.
- HALPERN, A. (1973): "General unemployment and vocational opportunities for EMR individuals". *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 123-127.
- HALPERN, A. (1978): "The impact of work-study programs on employment of the mentally retarded: Some findings from two sources". *International Journal of Rehabilitation Research*, 1, 167-175.
- HAMBLIN, R. L., BUCKHOLDT, D., FERRITOR, D., KOZLOFF, M. y BLACKWELL, L. (1976): *Los procesos de humanización. Un análisis social y conductual de los problemas infantiles*. Barcelona, Fontanella.
- HARING, N. J. y KRUGG, D. A. (1975): "Placement in regular programs: Procedures and results". *Exceptional Children*, 41, 413-417.
- HEBER, F. R. (1959): "A manual on terminology and classification in mental retardation". *American Journal of Mental Deficiency*, 64.

- HEBER, F. R. (1978): "Sociocultural mental retardation: A longitudinal study". En D.G. Forgays (Ed.), *Primary prevention of psychopathy*. New Hampshire, University Press of New England.
- HEIFETZ, L. J. y FARBER, B. A. (1976): "Modifying classroom behavior". *New York Education University Quarterly*, 7, 19-21.
- HERSEN, M. y BELLACK, A. S. (1977): "Assessment of social skills". En A. R. Ciminero, K. S. Calhoun y H. E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. New York, Wiley.
- HERSEN, M. (1980): "Treatment of unipolar depression with social skills training". *Behavior Modification*, 4, 547-556.
- HEWETT, F. M., TAYLOR, F. D. y ARTUSO, A. A. (1969): "The Santa Monica Project: Evaluation of an engineered classroom design with emotionally disturbed children". *Exceptional Children*, 35, 523-529.
- HIRSHOREN, A. y BURTON, T. (1979): "Teaching academic skills to trainable mentally retarded children: A study in tautology". *Mental Retardation*, 17, 177-179.
- HOGG, J. y MITTLER, P. J. (Eds.) (1984): *Advances in mental handicap research. Vol. 2*. Nueva York, Wiley and Sons.
- HOLLANDWORTH, J. G. (1977): "Use of behavioral versus traditional procedures for increasing job interview skills". *Journal of Counseling Psychology*, 24, 503-510.
- HOPS, H. (1981): "Behavioral assessment of exceptional children's social development". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 31-43.
- HORNER, R., LAHREN, B., SCHWARTZ, T., O'NEILL, C. y HUNTER, J. (1979): "Dealing with low production rate of severely retarded workers". *AAESPH Review*, 4, 202-212.
- HOYT, K. B., EVANS, R., MACKIN, E. y MAGNUM, G. (1972): *Career education: What is it and how to do it?* Salt Lake City, Olimpus Publishing Company.
- ILLINGWORTH, R. S. (1960): *The development of the infant and young child*. Edinburgh, Livingstone Ltd.
- INGALLS, R. P. (1978): *Mental retardation: The changing outlook*. Nueva York, John Wiley and Sons.

- INHELDER, B. (1968): *The diagnosis of reasoning in the mentally retarded*. Nueva York, John Day.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL (1982): *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual. Documentos nº 1 a nº 6*. Madrid, MEC, INEE.
- INTELLECTUALLY HANDICAPPED CHILDREN'S SOCIETY (1971): *Proceedings of inservice training course for IHCS workshop director held at IHCS national headquarters*. Wellington, IHCS.
- IVANCIC, M., REID, D., IWATA, D., FAW, G. y PAGE, T. (1981): "Evaluating a supervision program for developing and maintaining therapeutic staff-resident interactions during institutional care routines". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 95-107.
- JACKSON, H. G. y BOAG, P. G. (1981): "The efficacy of selfcontrol procedures as motivational strategies with mentally retarded persons: A review of the literature and guidelines for future research". *Australian Journal of Developmental Disabilities*, 7, 65-79.
- JACKSON, H. G., KING, N. J. y HELLER, V. R. (1981): "Social skills assessment and training for mentally retarded persons: A review of research". *Australian Journal of Developmental Disabilities*, 7, 113-123.
- JACKSON, H. G. y MARTIN, R. (1983): "Remedying social skills deficits in a chronic schizophrenic retarded person". *Australian Journal of Developmental Disabilities*, 9, 55-63.
- JOHNSON, B. F. y CUVO, A. J. (1981): "Teaching cooking skills to mentally retarded persons". *Behavior Modification*, 5, 187-202.
- JOHNSON, J. L. y MITHAUG, D. E. (1978): "A replication of sheltered workshop entry requirements". *AAESPH Review*, 3, 116-122.
- JORDAN, T. E. (1976): *The mentally retarded*. Ohio, Charles E. Merrill.
- JUAN ESPINOSA, M., RUBIO, V., MARQUEZ, M. O., MUÑOZ-ORTIZ, M. C., HOLGADO, M. y RODRIGUEZ, F. (en prensa): *Sistema WVAMAS. Escala de evaluación y registro del comportamiento adaptativo en el retraso mental*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid.

- KANNER, L. (1957): *Child psychiatry (Third edition)*. Illinois, Charles E. Merrill.
- KARAN, O. C. (1982): "From the classroom into the community". En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark, *Prevocational and vocational education for special needs youth*. Baltimore, P. H. Brookes.
- KARAN, O. C., WEHMAN, P. H., RENZAGLIA, A. y SCHUTZ, R. P. (1976): *Habilitation practices with the severely developmentally disabled, Vol. 1*. Wisconsin, University of Wisconsin.
- KATZ, E. (1968): *The retarded adult in the community*. Illinois, Charles C. Thomas.
- KAUFFMAN, J. M. (1980): "Teaching exceptional children to use cognitive strategies. *Exceptional Education Quarterly, 1*.
- KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (1981): *Handbook of special education*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- KAZDIN, A. E. (1978): *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. Méjico, El Manual Moderno.
- KAZDIN, A. E. (1980): "Covert and overt rehearsal and elaboration during treatment in the development of assertive behavior". *Behavior Research and Therapy, 18*, 191-201.
- KAZDIN, A. E. (1981): "Social skills performance among normal and psychiatric inpatient children as a function of assessment conditions". *Behavior Research and Therapy, 19*, 145-152.
- KAZDIN, A. E. (1982): "Current developments and research issues in cognitive-behavioral interventions: A commentary". *School Psychology Review, 11*, 76-82.
- KAZDIN, A. E. y MATSON, J. L. (1981): "Social validation with the mentally retarded". *Applied Research in Mental Retardation, 2*, 39-54.
- KELLER, M. F. y CARLSON, P. M. (1974): "The use of symbolic modelling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness". *Child Development, 45*, 912-919.
- KELLOGG, C. E. y MORTON, N. W. (1970): *Test Beta*. Madrid, TEA.

- KELLY, J. A., FURMAN, W., PHILIPS, J., HATHORNS, S. y WILSON, T. (1979): "Teaching conversational skills to retarded adolescents". *Child Behavior Therapy*, 1, 85-97.
- KELLY, A., WILDMAN, E., UREY, J. R. y THURMAN, G. (1979): "Group skills training to increase the conversational repertoire of retarded adolescents". *Child Behavior Therapy*, 1, 323-336.
- KELLY, J. A., WILDMAN, B. G. y BERLER, E. S. (1980): "Small group behavioral training to improve the job interview skills repertoire of mildly retarded adolescents". *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 13, 461-471.
- KENNEDY, R. J. (1966): *A Connecticut community revisited: A study of the social adjustment of a group of mentally deficient adults in 1948 and 1960*. Hartford, Connecticut State Department of Health, Office of Mental Retardation.
- KENNEDY, R. E. (1982): "Cognitive-behavioral approaches to the modification of aggressive behavior in children". *School Psychology Review*, 11, 47-55.
- KENT, L., BASIL, C. y DEL RIO, M. J. (1982): *P.A.P.E.L.: Programa para la adquisición de las primeras etapas de lenguaje*. Madrid, Pablo del Río.
- KEOGH, B. K. (Ed.) (1984): *Advances in special education. Vol. 4*. Nueva York, JAI Press.
- KEOGH, B. K. y GLOVER, A. T. (1981): "The generality and durability of cognitive training effects". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 75-82.
- KENDALL, P. C. y BRASWELL, L. (1982): "Assessment for cognitive-behavior interventions in the school". *School Psychology Review*, 11, 21-31.
- KEPHART, N. C. (1971): *The slow learner in the classroom (2nd ed.)*. Ohio, Merrill.
- KIRBY, N. H. (1981): "Applied psychology and vocational training". *Australian Journal of Developmental Disabilities*, 7, 81-85.
- KIRK, S. A. y GALLAGHER, J. J. (1979): *Educating exceptional children. Third edition*. Dallas, Houghton Mifflin Co.

- KIRK, S., McCARTHY, L. y KIRK, W. (1971): *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (revised edition)*. Urbana, Illinois, The University of Illinois Press.
- KLAUS, R. y GRAY, S. (1968): "The early training project for disadvantaged children: A report after five years". *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 33, 110-120.
- KLEIN, N. K., PASCH, M. y FREW, T. W. (1979): *Curriculum analysis and design for retarded learners*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill.
- KNEALER, R. D. (1981): "Change social behaviors (the use of cognitive training to change social behaviors)". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 65-73.
- KOLSTOE, O. P. (1970): *Teaching educable mentally retarded children*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- KOLSTOE, O. P. (1961): "An examination of some characteristics which discriminate between employed and not employed mentally retarded males". *American Journal of Mental Deficiency*, 66, 472-482.
- KOZLOFF, M. A. (1980): *El aprendizaje y la conducta en la infancia*. Barcelona, Fontanella.
- KRATOCHWILL, T. R. (1980): "Behavioral assessment of academic and social problems: Implications for the individual education program". *School Psychology Review*, 9, 199-200.
- LAGOMARCINO, A., REID, D. H., IVANCIC, M. T. y FAW, G. D. (1984): "Leisure-dance instruction for severely and profoundly retarded persons. Teaching an intermediate community-living skills". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 71-84.
- LAGRECA, A. M. y MESIBOV, G. B. (1979): "Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and training". *Journal of Clinical Child Psychology*, 1, 234-241.
- LAHEY, B. B. y STRAUSS, C. C. (1982): "Some considerations in evaluating the clinical utility of cognitive behavior therapy with children". *School Psychology Review*, 11, 67-74.
- LAMBERT, N., WINDMILLER, M., COLE, L. J. y FIGUEROA, R. (1975): *AAMD adaptive behavior scale manual (revised edition)*. Washington, D.C., American Association of Mental Deficiency.

- LANGE, A. J. y JADUBOWSKI, P. (1976): *Responsible assertive behavior. Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Illinois, Research Press.
- LIBERMAN, R. P. (1983): "Guest editor's preface". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, iii-iv.
- LIBERMAN, R. P. (1976): *Iniciación al análisis y terapéutica de la conducta*. Barcelona, Fontanella.
- LIBERMAN, R. P., KING, L. W., DE RISI, W. J. y McCANN, M. (1975): *Personal effectiveness*. Illinois, Research Press.
- LINDSLEY, O. R. (1964): "Direct measurement and prosthesis of retarded behavior". *Journal of Special Education*, 147, 62-81.
- LLOYD, J. (1980): "Academic instruction and cognitive behavior modification: The need for attack strategy training". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 53-63.
- LLOYD, J., KOSIEWICZ, M. M. y HALLAHAN, D. D. (1982): "Reading comprehension: Cognitive training contributions". *School Psychology Review*, 11, 35-41.
- LOPEZ MELERO, M. (1983): *Teoría y práctica de la educación especial. Educación intelectual del niño trisómico-21*. Madrid, Narcea.
- LOPEZ SEPULVEDA, M. C. (1981): *Programaciones prácticas para preescolar y educación especial*. Madrid, Escuela Española.
- LOVAAS, O. I. (1981): *Teaching developmentally disabled children. The ME book*. Baltimore, University Park Press.
- LYNCH, K. P., KIERNAN, W. E. y STARK, J. A. (1982): *Prevocational and vocational education for special needs youth*. Maryland, Paul H. Brookes.
- McEACHRON, A. E. y JANICKI, M. W. (1983): "Self-preservation ability and residential fire emergencies". *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 157-163.
- McMILLAN, D. L., JONES, R. L. y MEYERS, C. D. (1976): "Mainsstreaming the mildly retarded: Some questions and guidelines". *Mental Retardation*, 3-10.

- McNALLY, R. J., KOMPIK, J. J. y SHERMAN, G. (1984): "Increasing the productivity of mentally retarded workers through self-management". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 119-135.
- McNICHOLAS, J. (1979): "Life skills: A course for nonacademic fourth and fifth-year children in a comprehensive school". *Remedial Education*, 4, 125-129.
- McNUTT, G. y MANDELBAUM, L. M. (1980): "General assessment competencies for special education teachers". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 21-29.
- McQUARRIE, T. W. (1968): *Test de aptitud mecánica McQuarrie*. Madrid, TEA.
- MADSEN, C. H. y MADSEN, C. K. (1974): *Teaching discipline. A positive approach for educational development*. Boston, Allyn y Bacon.
- MARCHETTI, A. y MATSON, J. L. (1981): "Training skills for community adjustment". En J. L. Matson y J. R. McCartney, *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York, Plenum Press.
- MARDOMINGO SANZ, J. (1980): "Una actualización del enfoque sobre el retraso mental". En J. Gisbert et al., *Educación especial*. Madrid, Cincel.
- MARTIN, J., RUSCH, F., DECKER, P. y TRTOL, K. (1982): "The use of picture cues to establish self-control in the preparation of complex meals by mentally retarded adults". *Applied Research in Mental Retardation*, 3, 105-119.
- MARTINEZ SELVA, J. M. (1981): "Problemas de conducta en el aula". En J. Beltrán Llera (Ed.), *Psicología Educativa*. Madrid, UNED.
- MASH, E. J. y TERDAL, L. G. (1981): "Behavioral assessment: Childhood disorders". Nueva York, Guilford Press.
- MASTERS, S. L. y MAYNARD, R. A. (1980): "Supported work: A demonstration of subsidized employment". En E. W. Stromsdorfer y G. Farkas (Eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, 5, 278-301.

- MATSON, J. L. (1981): "Assessment and treatment of clinical fears in mentally retarded children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 287-294.
- MATSON, J. L. (1980a): "A controlled group study of pedestrian skills training for the mentally retarded". *Behavior Research Therapy*, 18, 99-106.
- MATSON, J. L. (1980b): "A comprehensive dining program for mentally retarded adults". *Behavior Research Therapy*, 18, 107-112.
- MATSON, J. L. (1980c): "Training interpersonal skills among mentally retarded and socially disfunctional children". *Behavior Research Therapy*, 18, 419-427.
- MATSON, J. L. y McCARTNEY, J. R. (Eds.) (1981): *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York, Plenum Press.
- MAYHEW, J. L. y ANDERSON, J. (1980): "Delayed and immediate reinforcement (Retarded adolescents in an educational setting)". *Behavior Modification*, 4, 527-545.
- MEICHENBAUM, D. H. (1971): "Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 298-307.
- MEICHENBAUM, D. (1980): "Cognitive behavior modification with exceptional children: A promise yet unfulfilled". *Exceptional Education Quarterly*, 1, 83-88.
- MEICHENBAUM, D. (1983): "Teaching thinking: A cognitive behavioral perspective". En S. Chipman y J. Segal (Eds.), *Thinking and learning skills: Current research and open questions*. Nueva Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.
- MEICHENBAUM, D. y BURLAND, S. (1979): "Cognitive behavior modification with children". *School Psychology Digest*, 8, 426-433.
- MEICHENBAUM, D. y CAMERON, R. (1973): "Training schizophrenics to talk to themselves: A means of developing attentional controls". *Behavior Therapy*, 4, 515-534.

- MEICHENBAUM, D. y GILMORE, J. B. (1980): "Resistance: From a cognitive behavioral perspective". En P. Wachtel (Ed.), *Resistance in psychodynamic and behavioral therapies*. Nueva York, Plenum Press.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. (1971): "Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control". *Journal of Abnormal Psychology*, 2, 115-126.
- MEICHENBAUM, D. y TURK, L. (1972): "Implications of research on disadvantaged children and cognitive training programs for educational television: Ways of improving «Sesame Street»". *The Journal of Special Education*, 6, 27-43.
- MENENDEZ MARTIN, C. (1978): *Programación y objetivos educativos para deficientes mentales*. Madrid, CEPE.
- MERCER, J. R. y LEWIS, J. C. (1978): *System of multicultural pluralistic assessment*. Nueva York, Psychological Corporation.
- MEYERS, C. E. (1978): *Quality of life in severely and profoundly mentally retarded people: Research foundations for improvement*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- MEYERS, A. W. y COHEN, R. (1982): "An introduction to cognitive behavioral interventions for classroom and academic behavior". *School Psychology Review*, 11, 4.
- MEYERS, C. E., McMILLAN, D. L. y YOSHIDA, R. K. (1980): "Regular class education of EMR students. From efficacy to mainstreaming". En J. Gottlieb, *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, University Park Press.
- MEYERS, C. S., NIHIRA, K. y ZETLIN, A. (1979): "The measurement of adaptive behavior". En N. R. Ellis (Eds.), *Handbook of mental deficiency. Psychological theory and research*. Nueva Jersey, Earlbaum.
- MICHELSON, L. y WOOD, R. (1980): "Behavioral assessment and training of children social skills". *Progress in Behavior Modification, Vol. 9*.
- MITHAUG, D. E. (1981a): *Prevocational training for retarded students*. Illinois, Charles C. Thomas.

- MITHAUG, D. E. (1981b): *How to teach prevocational skills to severely handicapped persons*. Kansas, H. & H. Enterprises.
- MITHAUG, D. E. y HAGMEIER, L. D. (1978): "The development of procedures to asses prevocational competencies of severely handicapped young adults". *AAESPH Review*, 2, 89-109.
- MITHAUG, D. E., HAGMEIER, L. D. y HARING, N. G. (1977): "The relationship between training activities and job placement in vocational education of the severely and profoundly handicapped". *AAESPH Review*, 1, 25-46.
- MITHAUG, D. E., MAR, D. K. y STEWART, J. E. (1978): *Prevocational assessment and curriculum guide*. Seattle, Washington, Exceptional Education.
- MONEREO, C. (1985): "Los aprendizajes de supervivencia en situaciones de integración escolar". *Siglo Cero*, 102, 29-43.
- MONTI, P. M. y WALLANDER, J. L. (1983): "Multimodal measurement of anxiety and social skills in a behavioral role play test: Generalizability and discriminant validity". *Behavioral Assessment*, 6, 15-25.
- MORI, A. A. y MASTERS, L. P. (1980): *Teaching the severely mentally retarded. Adaptive skills training*. Londres, Aspen.
- MORRIS, C. W. y COHEN, R. (1982): "Cognitive considerations in cognitive behavior modification". *School Psychology Review*, 11, 14-20.
- MOSS, J. W. (1979): *Post-secondary vocational education for mentally retarded adults*. Virginia, Council of Exceptional Children.
- MUÑOZ-RUATA, J.: *Soy útil: Evaluación de las aptitudes y desarrollo de las capacidades en base a la inclusión del eje laboral en el proceso educativo*. Madrid, CEPE.
- NIDIFFER, F. D. y FOWLER, S. C. (1981): "Non-retarded and mentally retarded children's performance on a manual-control task with and without visual feedback". *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 521-529.

- NIHIRA, K., FOSTER, R., SHELLHAAS, M. y LELAND, H. (1984): *Adaptive Behavior Scales: Manual*. Washington D.C., AAMD.
- NIÑO, E. (1980): "La Constitución y el empleo de los minusválidos". *Siglo Cero*, 69, 26-30.
- NUTTER, D. y REID, D. H. (1978): "Teaching retarded women a clothing selection skill using community norms". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 475-487.
- O'BRIEN, F. (1981): "Self-stimulatory behavior". En J. L. Matson y J. R. McCartney (Eds.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York, Plenum Press.
- O'BRIEN, F. y AZRIN, N. H. (1972): "Developing proper mealtime behaviors of institutionalized". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 389-399.
- ODOM, S. L., HOYSON, M., JAMIESON, B. y STRAIN, P. S. (1985): "Increasing handicapped preschoolers peer social interactions: Cross-setting and component analysis". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 3-16.
- O'LEARY, S. G. y DUBEY, D. R. (1979): "Applications of self-control procedures by children: A review". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 449-465.
- O'LEARY, S. G. y O'LEARY, K. D. (1977): *Classroom management. The successful use of behavior modification*. Nueva York, Pergamon Press.
- OLSHANSKY, S. (1969): "An examination of some assumptions in the vocational rehabilitation of the mentally retarded". *Mental Retardation*, 7, 51-53.
- O'NEILL, C. y BELLAMY, G. (1978): "Evaluation of a procedure for teaching saw chain assembly to a severely retarded woman". *Mental Retardation*, 16, 36-40.
- ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (1985): *Retraso mental: Respuesta a un reto*. Ginebra, OMS.
- OST, L. G., JERRELMAN, A. y JOHANSSON, J. (1981): "Individual response patterns and effect of different behavioral methods in the treatment of social phobia". *Behavior Research and Therapy*, 19, 1-16.

- PAYNE, J. S. (1979): "Mainstreaming mentally retarded students in the public schools". *Mental Retardation*, 17, 45-56.
- PAYNE, J. S., POLLOWAY, E. A., SMITH, J. E. y PAYNE, R. A. (1977): *Strategies for teaching the mentally retarded*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill.
- PECK, D. y CACERES, J. (1981): *Avances en la terapia de conducta*. Bilbao, Publicaciones Universidad de Deusto.
- PECK, C. A. y COCK, T. P. (1983): "Benefits of mainstreaming at the early childhood level. How much can we expect?" *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 1-22.
- PELECHANO, V. (1976): "Una escala de hábitos sociales (AHS-1) en deficientes mentales". *Análisis y Modificación de Conducta*, 2, 39-56.
- PELECHANO, V. (1984a): "Inteligencia social y habilidades interpersonales". *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 393-420.
- PELECHANO, V. (1984b): "Procesos de socialización en la deficiencia mental". *Revista Española de Pedagogía*, 1, 164-165, 203-232.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M. J. (1979): "La escala EST-2 de socialización en ambientes escolares". *Análisis y Modificación de Conducta*, 5, 46-95.
- PELECHANO, V. y BARRETO, M. P. (1979): "La escala EST-1 de factores positivos de socialización en ambientes escolares". *Análisis y Modificación de Conducta*, 5, 5-45.
- PEREZ MARIN, J. M. (1980): "Rentabilidad económica de la integración laboral del subnormal". En R. Saizarbitoría et al., *Integración social del subnormal*. Madrid, Karpós.
- PERRY, M. A. y CERRATO, M. C. (1977): "Structured learning training of social skills for the retarded". *Mental Retardation*, 15, 31-34.
- PETER, L. J. (1972): *Prescriptive teaching system. Vol. 1: Individual instruction*. Nueva York, McGraw Hill.
- PETERS, R. D. y DAVIES, K. (1981): "Effects of self-instructional training on cognitive impulsivity of mentally retarded adolescents". *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 377-382.

- PETERSON, L., PETERSON, J. y SCRIVEN, G. (1977): "Peer imitation by nonhandicapped preschoolers". *Exceptional Children*, 43, 223-224.
- PINKARD, C. M. (1963): *Predicting vocational capacity of retarded young adults*. Florida, McDonald Training Center, Research Division.
- Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid, Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, 1979.
- POWERS, M. A., SHANLEY, D., GREER, R. D. y THORWARTH, D. R. (1980): *Teaching social skills to the autistic child: Strategies for definition and assessment*. Paper presented at the National Topical Conference on the Seriously Emotionally Disturbed, Council for Exceptional Children, Minnesota, August, 1980.
- PRIESTLEY, P., MCGUIRE, J., FLEGG, D., HEMSLEY, V., WELHAM, D. y BARNITT, R. (1984): *Social skills in prison and the community. Problem-solving for offenders*. Londres, Routledge & Kegan.
- Psiquiatría Infantil*. Departamento de Sanidad y Seguridad Social del Gobierno Vasco. Informe Técnico nº 3. Vitoria, 1984.
- RATHJEN, D. P. y FOREYT, J. P. (1980): *Social competence interventions for children and adults*. Pergamon Press.
- RAVEN, J. C. (1977): *Test de matrices progresivas. Escala general*. Buenos Aires, Paidós.
- Readings in mainstreaming*. Connecticut, Special Learning Corporation, 1978.
- REAVIS, H. K., HAMEL, K. y MONEY, J. G. (1976): *SEVTC assessment scales for community integration*. Virginia, Southeastern Virginia Training Center.
- REID, D. y WHITMAN, T. (1983): "Behavioral staff management in institutions: A critical review of effectiveness and acceptability". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 131-149.
- REISINGER, J. J. (1978): "Generalization of cooperative behavior across classroom situations". *The Journal of Special Education*, 12, 174-196.

- REITZ, A. L. (1984): "Teaching community skills to formerly institutionalized adults: eating nutritionally balanced meals". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 299-312.
- REICHMAN, E. S., REISS, M., BAUMAN, K. E. y BAILEY, J. S. (1984): "Teaching menstrual care to mentally retarded women: Acquisition, generalization and maintenance". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 441-453.
- RIBES, E. (1976): *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. Méjico, Trillas.
- RICO VERCHER, M. (1982): *Hábitos, comportamientos y conductas en la educación básica*. Alicante, Marfil.
- RINCOVER, A., NEWSON, C. D. y CARR, E. G. (1979): "Using sensory extinction procedures in the treatment of compulsive behavior of developmentally disabled children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 695-701.
- RISLEY, R. y CUVO, A. J. (1980): "Training mentally retarded adults to make emergency telephone calls". *Behavior Modification*, 4, 513-525.
- ROBINSON, N. M. y ROBINSON, H. B. (1976): *The mentally retarded child. A psychological approach*. 2nd edition. Nueva York, McGraw Hill.
- RODAO, F. (1982): *El test de matrices progresivas de Raven. Manual de aplicación y baremación española en preescolar y EGB*. Madrid, CEPE.
- RODRIGUEZ, M. y DIAZ, M. (1981): *La formación profesional del deficiente e inadaptado, imprescindible para su integración laboral*. Málaga, I Congreso Iberoamericano sobre la Deficiencia Mental.
- ROSENBAUN, M. S. y DRABMAN, R. S. (1979): "Self-control training in the classroom: A review and critique". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 467-485.
- ROTH, C. (1980): "Assessment alternatives: Non-standardized procedures". *School Psychology Review*, 5, 46-57.
- ROUALDES, D. (1980): "¿On peut être handicapé mental et travailler dans une entreprise?" *Réadaptation*, 271, 16-18.

- RUBIO, A. (1981): "Preparación para el trabajo". *Bona Gent*, 7, 7-29.
- RUSCH, F. R. y MITHAUG, D. E. (1980): *Vocational training for mentally retarded adults. A behavior analytic approach*. Illinois, Research Press.
- RUSCH, F. R. y SCHUTZ, R. P. (1981): "Vocational and social behavior research: An evaluative review". En J. L. Matson y J. R. McCartney, *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York, Plenum Press.
- RUSCH, F. R., SCHUTZ, R. P., MITHAUG, D. E., STEWART, J. E. y MAR, D. K. (1982): *Vocational assessment and curriculum guide*. Seattle, Washington, Exceptional Education.
- RYCHTARIK, R. G. y BORNSTEIN, P. H. (1979): "Training conversational skills in mentally retarded adults: A multiple baseline analysis". *Mental Retardation*, 17, 289-293.
- SAENGER, G. (1957): *The adjustment of severely retarded adults in the community. A report*. Nueva York, New York State Interdepartmental Health Resources Board.
- SALI, J. y AMIR, M. (1971): "Personal factors influencing the retarded person's success at work: A report from Israel". *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 42-47.
- SALVATORE, C. y FERGUSON, D. (1981): "Individual behavior change: Problems with programming in institutions for mentally retarded persons". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 267-270.
- SANCHEZ-CERVERA, J. M. (1980): "La política de empleo y el deficiente mental". En *Integración laboral de los deficientes mentales*. Madrid, Patronato para Ayuda a los Deficientes Mentales.
- SANCHEZ-CRAIG, B. M. (1976): "Cognitive and behavioral coping strategies in the reappraisal of stressful social situations". *Journal of Counseling Psychology*, 23, 7-12.
- SANCHEZ LLAMOSAS, J. P. (1973): "Trabajo protegido". *Siglo Cero*, 28, 41-42.
- SANTA CRUZ COUNTY OFFICE OF EDUCATION (1972, 1973): *Behavioral characteristics progression*. California, Santa Cruz.

- SATTLER, J. M. (1982): *Assessment of children's intelligence and special abilities. 2nd edition.* Boston, Allyn & Bacon.
- SCHALOCK, R. L. (1976): *The tree track system.* Nebraska, Mid-Nebraska Mental Retardation Services.
- SCHALOCK, R. L. (1982): "What do you do with them after they are educated? The need to integrate school and community-based programs". En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark, *Prevocational and vocational education for special needs youth.* Londres, P. H. Brookes.
- SCHEERENBERGER, R. C. (1984): *Historia del retraso mental.* Madrid, SIIS.
- SCHINKE, S. P. et al. (1979): "Group interpersonal skills training in a natural setting: An experimental study". *Behavior Research and Therapy*, 17, 45-54.
- SCHLESER, R. y THACKWRAY, D. (1982): "Impulsivity: A clinical-developmental perspective". *School Psychology Review*, 11, 42-46.
- SCHLIEPER, A. E. (1982): "A note on frames of reference in the assessment of learning disabilities". *Journal of learning disabilities*, 15, 84-85.
- SCHROEDER, S. R., SCHROEDER, C. R., ROJAHN, J. y MULICK, J. A. (1981): "Self-injurious behavior: An analysis of behavior management techniques". En J. L. Matson y J. R. McCartney, *Handbook of behavior modification with the mentally retarded.* Nueva York, Plenum Press.
- SCHUTZ, R. P. y RUSCH, F. R. (1982): "Competitive employment: Toward employment integration for mentally retarded persons". En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark (Eds.), *Prevocational and vocational education for special needs youth.* Baltimore, P. H. Brookes.
- SCHUTZ, R. P., VOGELSBERG, R. T. y RUSCH, F. R. (1980): "A behavioral approach to community integration of mentally retarded persons". En A. R. Novak y L. W. Heal (Eds.), *Community integration of developmentally disabled individuals.* Baltimore, P. H. Brookes.

- SHAFER, M. S., EGEL, A. L. y NEEF, N. A. (1984): "Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 461-476.
- SHAPIRO, E. S. (1981): "Self-control procedures with the mentally retarded". *Progress in Behavior Modification*, 12, 265-296.
- SHEARER, D. E. y SHEARER, M. S. (1976): "The Portage Project: A model for early childhood intervention". En T. D. Tjossem (Ed.), *Intervention strategies for high risk infants and young children*. Baltimore, University Park Press.
- SHULMAN, L. S. (1967): *The vocational development of mentally handicapped adolescents: An experimental and longitudinal study*. Michigan, Michigan State University.
- SILVA, R. M. (1980): "La formación profesional de deficientes e inadaptados". *Vida Escolar*, 205, 63-69.
- SILVA, R. M. (1981): "Preparación laboral de los deficientes e inadaptados para lograr su integración social en el mundo del trabajo". *Proas*, 81, 6-12.
- SILVA, F., MARTORELL, M. C. y CLEMENTE, A. (1985): "Evaluación de la socialización y sus relaciones con inteligencia y dimensiones de personalidad en niños, mayores y adolescentes". *Evaluación Psicológica*, 1, 241-266.
- SILVERMAN, K., WATANABE, K., MARSHALL, A. M. y BAER, D. M. (1984): "Reducing self-injury and corresponding self-restraint through the strategic use of protective clothing". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 545-552.
- SLAMA, K. M. y BANNERMAN, D. J. (1983): "Implementing and maintaining a behavioral treatment system in an institutional setting". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 171-191.
- SMITH, D. y SMITH, J. O. (1978): "Trends". En M. E. Snell, *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*. Ohio, Charles E. Merrill.
- SMITH, R. M. (1974): *Clinical teaching: Methods of instruction for the retarded*. 2nd edition. Nueva York, McGraw Hill.

- SNELL, M. E. (1978): *Systematic instruction of moderately and severely handicapped*. Ohio, Charles E. Merrill.
- SNELL, M. E. (1981): "Daily living skills: Instruction of moderately and severely handicapped adolescents and adults". En J. M. Kaufman y D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- SNELL, M. E. (1982): "Analysis of time delay procedures in teaching daily living skills to retarded adults". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 139-155.
- SOWERS, J. A., VERDI, M., BOURBEAU, P. y SHEEHAN, M. (1985): "Teaching job independence and flexibility to mentally retarded students through the use of a self-control package". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 81-85.
- SPIVACK, J. y SHURE, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Nueva York, Jossey-Bass.
- SPIVACK, J. y SHURE, M. B. (1978): *Problem-solving techniques in child-rearing*. Nueva York, Jossey-Bass.
- SPRAGUE, J. R. y HORNER, R. H. (1984): "The effects of single instance, multiple instance and general case training on generalized vending machine use by moderately and severely handicapped students". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 273-278.
- SPRAGUE, R. L. y WERRY, J. S. (1971): "Methodology of psychopharmacological studies with the retarded". En N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation*. Vol. 5. Nueva York, Academic Press.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1982): "The need for research on training nonhandicapped students to interact with severely retarded students". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 12-16.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1984): "Broadening the research perspective in Special Education". *Exceptional Children*, 50, 400-408.
- STARK, J. A., BAKER, D. H., MENDUSK, P. y MCGEE, J. J. (1982): "Behavioral programming for severely mentally retarded/behavio-

- rally impaired youth". En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark (Eds.), *Prevocational and vocational education for special needs youth*. Baltimore, P. H. Brookes.
- STEPHENS, W. B. D. (1964): *Success of young adult male retardates*. Ann Arbor, Michigan, Michigan State University.
- STERNBERG, R. J. (1981): "Cognitive-behavioral approaches to the training of intelligence in the retarded". *The Journal of Special Education*, 15, 165-183.
- STRAIN, P. S. (1984): "Social behavior patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschools". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 29-38.
- STRAIN, P. y KERR, M. M. (1981): *Mainstreaming of children in schools: Research and programmatic issues*. Nueva York, Academic Press.
- TAYLOR, A. R. (1984): "Competencia social y relaciones interpersonales entre los niños retrasados y no retrasados". En N. R. Ellis (Ed.), *Investigación en retraso mental. Vol. 3*. San Sebastián, SIIS.
- TAYLOR, J. B. (1964): *Personality and ability in the lower intellectual rang: A study of assessment methods*. Washington, University of Washington.
- TAYLOR, S. J. (1981): *Making integration work: Strategies for educating students with severe disabilities in regular schools*. Syracuse, Nueva York, Special Education Resource Center.
- TERMAN, L. M. y MERRILL, M. A. (1960): *Stanford-Binet Intelligence Scale. Manual for the third revision. Form L-M*. Boston, Houghton Mifflin Co.
- THELEN, M. H. (1979): "Therapeutic videotape and film modelling: A review". *Psychological Bulletin*, 86, 701-720.
- THOMPSON, T. y GRABOWSKI, J. (Eds.) (1972): *Behavior modification of the mentally retarded*. Nueva York, Oxford University Press.
- TORGESSEN, J. K. (1979): "What are shall do with psychological processes?" *Journal of Learning Disabilities*, 12, 16-23.

- TREGOLD, A. F. (1937): *A textbook of mental deficiency*. Baltimore, William Wood & Co.
- TWENTYMAN, C. T. y ZIMERING, R. T. (1979): "Behavioral training of social skills. A critical review". En M. Hersen, R. M. Eisler y P. M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification*. Vol. 7. Nueva York, Academic Press.
- VALETT, R. E. (1980): *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Madrid, Cincel.
- VALLE, F. (1985): "El problema de la validez ecológica". *Estudios de Psicología*, 23/24, 135-151.
- VAN DEL POL, R. A. (1981): "Teaching the handicapped to eat in public places: Acquisition, generalization and maintenance". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 61-69.
- VANHASSELLT, V. B., HERSEN, M., WHISEHILL, M. B. y BELLACK, A. S. (1979): "Social skills assessment and training for children: An evaluative review". *Behavior Research and Therapy*, 17, 413-437.
- VERDUGO, M. A. (1982): "Diseños curriculares actuales con deficientes mentales". *Jornadas de Estudio de la Deficiencia Mental en la Región Castellano-Leonesa*, Vol. 4, 137-140. Valladolid, FECLAPS.
- VERDUGO, M. A. (1983): "Entrenamientos metacognitivos en los deficientes mentales". *Siglo Cero*, 87, 26-28.
- VERDUGO, M. A. (1984a): "Modificación de conducta en los deficientes mentales". *Siglo Cero*, 92, 12-18.
- VERDUGO, M. A. (1984b): "Terapia conductual y cognitiva en la deficiencia mental". *Papeles del Colegio*, 14, 9-12.
- VERDUGO, M. A. (1984c): "Entrenamiento y generalización de estrategias cognitivas en los deficientes mentales". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 413-423.
- VERDUGO, M. A. (1984d): "El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 209-219.
- VERDUGO, M. A. (1985): "Deficiencia mental: Definición, clasificación y análisis funcional". En J. A. I. Carrobes (Ed.), *Análisis y Modificación de Conducta II: Aplicaciones clínicas*. Madrid, UNED.

- VERDUGO, M. A. (1985b): "Intervenciones conductuales en la deficiencia mental". En J. A. I. Carrobes (Ed.), *Análisis y Modificación de Conducta II: Aplicaciones clínicas*. Madrid, UNED.
- VERDUGO, M. A.: *Métodos para evaluar y modificar las actitudes hacia el deficiente: Una revisión y análisis de investigación*. Trabajo realizado en Columbia University (Teachers College). Nueva York, sin publicar.
- VERDUGO, M. A. y LORENZO, P. (en prensa): "Entrenamiento en habilidades vocacionales a una deficiente psíquica severa". *Análisis y Modificación de Conducta*.
- VIDA ESCOLAR (1982): "Educación Especial: Pretalleres I y Pretalleres II". *Vida Escolar*, 218/219.
- VIZCARRO, C. (1983): "Evaluación de repertorios clínicos de conducta". En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Psicodiagnóstico*. Madrid, UNED.
- VOELTZ, L. M. (1982): "Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes". *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 380-390.
- VORE, S. (1982): *Programación individualizada de aprendizajes para retrasados mentales profundos*. Valencia, Marfil.
- WACKER, D. P. y BERG, W. K. (1983): "Effects of picture prompts on the acquisition of complex vocational tasks by mentally retarded adolescents". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 417-433.
- WACKER, D. P. y BERG, W. K. (1984a): "Use of peer instruction to teach a complex photocopying task to moderately and severely retarded adolescents". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 219-234.
- WACKER, D. P. y BERG, W. K. (1984b): "Training adolescents with severe handicaps to set up job tasks independently using picture prompts". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 353-365.
- WAGNER, P. y STERNLIGHT, M. (1975): "Retarded persons as "teachers": Retarded adolescents tutoring retarded children". *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 674-679.

- WALKER, H. M., McCONNELL, S., HOLMES, D., TODIS, B., WALKER, J. y GOLDEN, N. (1983a): *The Walker Social Skills Curriculum: The Accepts Program*. Texas, Pro-ed.
- WALKER, H. M., McCONNELL, S., WALKER, J. L., CLARKE, J. Y., TODIS, B., COTEN, G. y WATKINSON, E. J. (1983b): "Initial analysis of the Accepts curriculum. Efficacy of instructional and behavior management procedures for improving the social adjustment of handicapped children". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 105-127.
- WASSON, D. L. y WATKINSON, E. J. (1979): "Social interaction amongst young moderately mentally retarded children". *Mental Retardation Bulletin*, 7, 74-88.
- WATERS, L. K. (1984): "Refuerzo social de la conducta laboral de las personas retrasadas y normales". En N. R. Ellis (Ed.), *Investigación en retraso mental*. Vol. 3. San Sebastián, SIIS.
- WATSON, L. S. (1977): *BMT Assessment Instrument: Global evaluation scale*. Illinois, Behavior Modification Technology.
- WATSON, L. S. y UZZELL, R. (1981): "Teaching self-help skills to the mentally retarded". En J. L. Matson y J. R. McCartney, *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York, Plenum Press.
- WEISSBERG, R. P. y THACKWRAY, D. "Considerations for developing effective school-based social problem solving (SPS) training programs". *School Psychology Review*, 11, 56-64.
- WELLARD, G. S. (1983): "Socialization and the social training concept". *Mental Handicap*, 11.
- WETHERBY, B. y BAUMEISTER, A. A. (1981): "Mental retardation". En S. M. Turner, K. S. Calhoun y H. E. Adams (Eds.), *Handbook of clinical behavior therapy*. Nueva York, John Wiley and Sons.
- WHALEN, C. y HENKER, B. (1971): "Pyramid therapy in a hospital for the retarded: methods, program, evaluation and long-term effects". *American Journal of Mental Deficiency*, 75, 414-434.

- WHANG, P. L., FAWCETT, S. B. y MATHEWS, R. H. (1984): "Teaching job-related social skills to learning disabled adolescents". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 29-38.
- WHITMAN, T. L. y SCIBAK, J. W. (1979): "Behavior modification with the severely and profoundly retarded". En N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental retardation. 2nd edition*. Nueva Jersey, Earlbaum.
- WHITMAN, T. L., SCIBAK, J. W. y REID, D. H. (1983): *Behavior modification with the severely and profoundly retarded. Research and application*. Nueva York, Academic Press.
- WILSON, P. G., REID, D. H., PHILIPS, J. F. y BURGIO, L. D. (1984): "Normalization of instructional mealtimes for profoundly retarded persons: Effects and noneffects of teaching family-style dining". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 189-201.
- WOLF, M. (1978): "Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- WOLFE, D. A., MENDES, M. G. y FACTOR, D. (1984): "A parent-administered program to reduce children's television viewing". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 267-272.
- WOLFENBERGER, W. (1967): "Vocational preparation and occupation". En A. A. Baumeister (Ed.), *Mental Retardation*. Chicago, Aldine.
- WOLFENBERGER, W. (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto, National Institute on Mental Retardation, York University Campus.
- WOLFENBERGER, W. (1980): "The definition of normalization". En R. J. Flynn y K. E. Nitsch (Eds.), *Normalization, social integration and community services*. Baltimore, University Park Press.
- WOODFORD, C. M. (1979): "Developmental and animal care facility: The Green Acres Project". *Mental Retardation*, 17, 237-239.

# **APENDICE**

## **ENCUESTA SOBRE LA RELACION ENTRE ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO Y UBICACION EN EL TRABAJO EN LA EDUCACION VOCACIONAL DE LOS DEFICIENTES MENTALES MEDIOS, SEVEROS Y PROFUNDOS**

**D. E. Mithaug, L. D. Hagmeier y N. G. Haring**

Traducido del inglés por:  
Miguel Angel Verdugo Alonso y Teresa San José



**PARA SER ADMITIDO EN TALLERES  
OCUPACIONALES Y/O EMPLEO PROTEGIDO  
ES IMPORTANTE QUE EL ALUMNO SEPA:**

Por favor, registre lo que considere importante, rodeando con un círculo la letra del comienzo de la frase.

- 1. Responder verbalmente cuando se le pregunta:**
  - a) Nombre completo
  - b) Domicilio
  - c) Teléfono
  - d) Edad
  - e) Nombre del patrón
  - f) Dirección del patrón
  
- 2. Leer y/o escribir:**
  - a) Frases de una o dos palabras
  - b) Frases de 3-5 palabras
  - c) Frases de 6-8 palabras
  - d) Frases de 9-15 palabras
  - e) Frases de 15 o más palabras
  
- 3. Iniciar y/o responder verbalmente con:**
  - a) Frases de una o dos palabras
  - b) Frases de 3-5 palabras
  - c) Frases de 6-8 palabras
  - d) Frases de 9-15 palabras
  - e) Frases de 15 o más palabras
  
- 4. Ser capaz de comunicar necesidades básicas tales como:**
  - a) Sed
  - b) Hambre
  - c) Enfermedad
  - d) Dolor
  - e) Necesidades higiénicas

**5. Ser capaz de comunicar necesidades básicas:**

a) *A nivel expresivo por medio de:*

- 1) Expresión verbal
- 2) Lenguaje gestual
- 3) Signos
- 4) Gestos

b) *A nivel receptivo por medio de:*

- 1) Expresión verbal
- 2) Lenguaje gestual
- 3) Signos
- 4) Gestos

**6. Contar objetos:**

a) *Independientemente (sin ayuda) hasta:*

- 1) 10
- 2) Más de 10

b) *Con ayuda de un supervisor hasta:*

- 1) 10
- 2) Más de 10

**7. Tener las habilidades aritméticas básicas para:**

- a) Sumar
- b) Restar
- c) Multiplicar
- d) Dividir

**8. Leer y seguir signos comunitarios tales como:**

Autobús, Espere, Camine, Precaución, etc.

**9. Decir y comprender el tiempo:**

- a) Por horas
- b) Por medias horas
- c) Por cuartos de hora
- d) Por períodos de 5 minutos
- e) Al minuto

**10. Marcar el teléfono y hablar a:**

- a) Personas del propio hogar
- b) Patrón

- c) Comisaría de policía
- d) Bomberos
- e) Ambulancias
- f) Telefonista
- g) Cualquier persona

**11. Usar la guía telefónica para buscar nombres y números**

**12. Responder adecuadamente en el teléfono:**

- a) Para sí mismo
- b) Para otros (tomar recados)

**13. Comprensión del significado del dinero:**

- a) Querer trabajar por dinero
- b) Usar el dinero para comprar objetos
- c) Realizar cambios de dinero
- d) Utilizar máquinas expendedoras

**14. Mantener una apariencia personal para:**

- a) Vestirse adecuadamente para el trabajo
- b) Vestirse adecuadamente después de usar el servicio
- c) Asearse personalmente antes de ir al trabajo
- d) Asearse personalmente después de ir a los servicios
- e) Limpiarse personalmente después de comer
- f) Comer adecuadamente
- g) Exhibir modales adecuados en la mesa

**15. Mantener la higiene personal para:**

- a) Afeitarse regularmente
- b) Dejar los dientes limpios
- c) Tener el cabello peinado
- d) Tener las uñas limpias
- e) Usar el desodorante

**16. Ser capaz de comer:**

- a) *Independientemente (sin asistencia):*
  - 1) Tomar una bolsa de comida o recipiente para almorzar
  - 2) Tomar comida del recipiente
  - 3) Comer en orden adecuado (postre en último lugar)

- 4) Llenar una copa o vaso
  - 5) Al terminar, depositar las sobras en el recipiente
  - 6) Devolver el recipiente
- b) *Semi-independientemente (con alguna ayuda):*
- 1) Tomar una bolsa de comida o recipiente para almorzar
  - 2) Tomar comida del recipiente
  - 3) Comer en orden adecuado (postre en último lugar)
  - 4) Llenar una copa o vaso
  - 5) Al terminar, depositar las sobras en el recipiente
  - 6) Devolver el recipiente

**17. Ser capaz de cuidar las necesidades higiénicas:**

- a) *Independientemente con:*
- 1) Ausencia de accidentes
  - 2) 1 ó 2 accidentes por mes
  - 3) 3 ó 4 accidentes por mes
  - 4) 5 ó 10 accidentes por mes
- b) *Semi-independientemente, con ayuda que lo lleve regularmente al servicio, con:*
- 1) Ausencia de accidentes
  - 2) 1 ó 2 accidentes por mes
  - 3) 3 ó 4 accidentes por mes
  - 4) 5 ó 10 accidentes por mes

**18. Ser capaz de andar entre la gente al ir y al salir del trabajo**

**19. Ser capaz de acudir al trabajo por medio de:**

- a) Transporte público
- b) Vehículo de la empresa
- c) Particularmente

**20. No ausentarse del trabajo más que:**

- a) Ningún día a la semana
- b) Una vez por semana
- c) Dos veces por semana
- d) Tres veces por semana
- e) Cuatro veces por semana

**21. Llegar al puesto de trabajo sin retraso ni ayuda:**

- a) Al comienzo del día
- b) Después del café
- c) Después del almuerzo

**22. Dejar de trabajar en el momento apropiado sin:**

- a) *Indicación del supervisor:*
  - 1) Para las horas de café fijadas
  - 2) Para las horas del almuerzo fijadas
  - 3) Al fin del día
- b) *Indicación de los compañeros:*
  - 1) Para las horas de café fijadas
  - 2) Para las horas del almuerzo fijadas
  - 3) Al fin del día

**23. Comprender la rutina de trabajo:**

- a) No provocando comportamientos alteradores cuando cambia el programa de trabajo o en las tareas rutinarias
- b) Anticipándose al cambio de tareas por medio de ayudar en el cambio de materiales
- c) Iniciar cambios de tarea o programa, reemplazando los materiales de trabajo apropiados en los períodos estipulados

**24. Mantener la zona de trabajo limpia:**

- a) Recogiendo los materiales tirados en el suelo
- b) Organizando los materiales desorganizados durante el trabajo
- c) Recogiendo los materiales al terminar
- d) Separando los productos completados del material de trabajo

**25. Responder adecuadamente a las señales de seguridad:**

- a) Verbales
- b) Signos visuales
- c) Señales (campanas, timbre, etc.)

**26. Moverse con seguridad por el local**

- a) Caminando de un sitio a otro

- b) Identificando y evitando áreas peligrosas
- c) Llevando adecuadamente ropas de seguridad

**27. Seguir:**

- a) Instrucciones de 1 ó 2 palabras
- b) Instrucciones de 3 ó 4 palabras
- c) Instrucciones de 6 u 8 palabras
- d) Instrucciones de más de 8 palabras

**28. Seguir instrucciones con palabras tales como:**

- a) En, sobre
- b) A tu derecha, a tu izquierda
- c) Bajo, sobre, a través
- d) Apretar, sostener, girar

**29. Responder inmediata y apropiadamente después de recibir:**

- a) Cada instrucción
- b) Una de cada dos instrucciones
- c) Una de cada cinco instrucciones
- d) Una de cada diez instrucciones

**30. Acordarse de responder a una instrucción que debe cumplirse, tras un período específico de tiempo:**

*a) Sin recuerdos por períodos:*

- 1) De 1 a 5 minutos
- 2) De 5 a 10 minutos
- 3) De 10 a 20 minutos
- 4) De 20 a 30 minutos
- 5) Más de 30 minutos

*b) Un recuerdo por períodos:*

- 1) De 1 a 5 minutos
- 2) De 5 a 10 minutos
- 3) De 10 a 20 minutos
- 4) De 20 a 30 minutos
- 5) Más de 30 minutos

*c) Dos o más recuerdos:*

- 1) De 1 a 5 minutos
- 2) De 5 a 10 minutos
- 3) De 10 a 20 minutos

4) De 20 a 30 minutos

5) Más de 30 minutos

- 31. Responder a una instrucción que requiere cumplimiento inmediato en:**
- a) 0-30 segundos
  - b) 30-60 segundos
  - c) 60-90 segundos
  - d) 90-120 segundos
  - e) Más de 2 minutos
- 32. Hablar lo suficientemente claro para ser comprendido por todos:**
- a) A la primera emisión
  - b) A la segunda emisión
  - c) A la tercera emisión
  - d) A la cuarta emisión
  - e) A la quinta emisión
- 33. Hablar a una velocidad de:**
- a) Una a 10 palabras por minuto
  - b) 10 a 25 palabras por minuto
  - c) Más rápido de 25 palabras por minuto
- 34. Tener coordinación motora gruesa para caminar:**
- a) De ida y vuelta desde el trabajo
  - b) A la parada del autobús
  - c) Desde casa
- 35. Tener coordinación motora fina para unir tornillos y tuercas grandes:**
- a) De 0-10% de la velocidad normal
  - b) De 10 a 20% de la velocidad normal
  - c) De 20 a 30% de la velocidad normal
  - d) De 30 a 50% de la velocidad normal
  - e) Más rápido del 50% de la velocidad normal
- 36. Utilizar herramientas de mano tales como:**
- a) Destornillador

- b) Martillo
- c) Sierra
- d) Taladrador manual
- e) Alicates
- f) Grapadora
- g) Portarrollos de embalaje
- h) Tijeras
- i) Guillotina
- j) Tenazas

**37. Aprender a trabajar en nuevas tareas cuando el supervisor explica con:**

- a) Ayuda física
- b) Modelado (demostrar frente al sujeto)
- c) Descripción verbal de cómo realizar la tarea

**38. Aprender tareas nuevas con un mínimo de eficiencia y que:**

- a) *Engloben un paso de aprendizaje:*
  - 1) De 0 a 15 minutos de instrucción
  - 2) De 15 a 30 minutos de instrucción
  - 3) De 1 a 6 horas de instrucción
  - 4) De 6 a 12 horas de instrucción
  - 5) Más de 12 horas de instrucción
- b) *Engloben dos pasos de aprendizaje:*
  - 1) De 0 a 15 minutos de instrucción
  - 2) De 15 a 30 minutos de instrucción
  - 3) De 1 a 6 horas de instrucción
  - 4) De 6 a 12 horas de instrucción
  - 5) Más de 12 horas de instrucción
- c) *Engloben de tres a cinco pasos de aprendizaje:*
  - 1) De 0 a 15 minutos de instrucción
  - 2) De 15 a 30 minutos de instrucción
  - 3) De 1 a 6 horas de instrucción
  - 4) De 6 a 12 horas de instrucción
  - 5) Más de 12 horas de instrucción
- d) *Engloben de cinco a diez pasos de aprendizaje:*
  - 1) De 0 a 15 minutos de instrucción
  - 2) De 15 a 30 minutos de instrucción
  - 3) De 1 a 6 horas de instrucción

- 4) De 6 a 12 horas de instrucción
- 5) Más de 12 horas de instrucción

**39. Trabajar correctamente en las tareas después:**

- a) De la primera corrección del supervisor
- b) De la segunda corrección del supervisor
- c) De la tercera a la quinta corrección del supervisor
- d) De la quinta a la décima corrección del supervisor
- e) Más de 10 correcciones del supervisor

**40. Emparejar y clasificar objetos:**

- a) *Con una variable* (por ejemplo, sólo color, sólo medida, sólo forma):
  - 1) Del 0 al 10% de la tasa de rendimiento normal
  - 2) Del 10 al 20% de la tasa de rendimiento normal
  - 3) Del 20 al 30% de la tasa de rendimiento normal
  - 4) Del 30 al 50% de la tasa de rendimiento normal
  - 5) Más rápido que el 50% de la tasa de rendimiento normal
- b) *Con dos variables* (por ejemplo, color-tamaño):
  - 1) Del 0 al 10% de la tasa de rendimiento normal
  - 2) Del 10 al 20% de la tasa de rendimiento normal
  - 3) Del 20 al 30% de la tasa de rendimiento normal
  - 4) Del 30 al 50% de la tasa de rendimiento normal
  - 5) Más rápido que el 50% de la tasa de rendimiento normal
- c) *Con tres variables* (por ejemplo, tamaño-color-forma):
  - 1) Del 0 al 10% de la tasa de rendimiento normal
  - 2) Del 10 al 20% de la tasa de rendimiento normal
  - 3) Del 20 al 30% de la tasa de rendimiento normal
  - 4) Del 30 al 50% de la tasa de rendimiento normal
  - 5) Más rápido que el 50% de la tasa de rendimiento normal

**41. Ser capaz de completar tareas repetitivas previamente entrenadas a un nivel de eficiencia:**

- a) *Incluyendo un paso de aprendizaje, con menos de:*
  - 1) Un error cada 20 productos
  - 2) Un error cada 10 productos

- 3) Dos-tres errores cada 10 productos
  - 4) Cuatro-cinco errores cada 10 productos
  - 5) Cinco o más errores cada 10 productos
- b) *Incluyendo dos pasos de aprendizaje, con menos de:*
- 1) Un error cada 20 productos
  - 2) Un error cada 10 productos
  - 3) Dos-tres errores cada 10 productos
  - 4) Cuatro-cinco errores cada 10 productos
  - 5) Cinco o más errores cada 10 productos
- c) *Incluyendo tres pasos de aprendizaje, con menos de:*
- 1) Un error cada 20 productos
  - 2) Un error cada 10 productos
  - 3) Dos-tres errores cada 10 productos
  - 4) Cuatro-cinco errores cada 10 productos
  - 5) Cinco o más errores cada 10 productos
- 42. Ser capaz de completar tareas repetitivas previamente aprendidas a un nivel de eficiencia:**
- a) *Incluyendo un paso de aprendizaje:*
- 1) Del 0-10% de la tasa de rendimiento normal
  - 2) Del 10-20% de la tasa de rendimiento normal
  - 3) Del 20-30% de la tasa de rendimiento normal
  - 4) Del 30-50% de la tasa de rendimiento normal
  - 5) Superior al 50 % de la tasa de rendimiento normal
- b) *Incluyendo dos pasos de aprendizaje:*
- 1) Del 0-10% de la tasa de rendimiento normal
  - 2) Del 10-20% de la tasa de rendimiento normal
  - 3) Del 20-30% de la tasa de rendimiento normal
  - 4) Del 30-50% de la tasa de rendimiento normal
  - 5) Superior al 50 % de la tasa de rendimiento normal
- c) *Incluyendo tres pasos de aprendizaje:*
- 1) Del 0-10% de la tasa de rendimiento normal
  - 2) Del 10-20% de la tasa de rendimiento normal
  - 3) Del 20-30% de la tasa de rendimiento normal
  - 4) Del 30-50% de la tasa de rendimiento normal
  - 5) Superior al 50 % de la tasa de rendimiento normal
- 43. Mantener la cantidad y calidad productiva, pero no:**
- a) Incrementando el número de productos, mientras que al

mismo tiempo se incrementa el número de errores por unidad de tiempo

- b) Decreciendo el número de productos, mientras que al mismo tiempo decrece el número de errores por unidad de tiempo
- 44. Ser capaz de participar en el lugar de trabajo por períodos de:**
- a) Una hora
  - b) Dos horas
  - c) Tres horas
  - d) Cuatro horas
  - e) Cinco horas
  - f) Seis horas
- 45. Trabajar continuamente en el puesto de trabajo (sin interrupción):**
- a) De 0-10 minutos
  - b) De 15-30 minutos
  - c) De 30-60 minutos
  - d) De una-dos horas
  - e) Más de dos horas
- 46. No abandonar injustificadamente el puesto de trabajo más que:**
- a) 0 veces al día
  - b) 1-2 veces al día
  - c) 3-5 veces al día
  - d) 6-8 veces al día
  - e) 9-15 veces al día
  - f) 15 veces al día
- 47. Trabajar continuamente sin interrupción, cuando:**
- a) El supervisor está observando
  - b) Los otros trabajadores observan
  - c) Un extraño observa
  - d) Dos extraños observan
  - e) Más de dos extraños observan
  - f) Se encuentra rodeado de otros trabajadores
  - g) Otro tipo de causas ocurran

**48. Trabajar independientemente, solo en la mesa, sin más interrupciones que:**

- a) 0 veces al día
- b) Una o dos veces al día
- c) Tres-cinco veces al día
- d) Seis-ocho veces al día
- e) Nueve-quince veces al día
- f) Más de quince veces al día

**49. Trabajar en solitario sin interrupción:**

*a) Durante un período de 15 minutos:*

- 1) Sin contacto con el supervisor
- 2) Con uno o dos contactos con el supervisor
- 3) Con tres a cinco contactos con el supervisor
- 4) Con seis a ocho contactos con el supervisor
- 5) Con nueve a quince contactos con el supervisor
- 6) Con más de quince contactos con el supervisor

*b) Durante un período de 30 minutos:*

- 1) Sin contacto con el supervisor
- 2) Con uno o dos contactos con el supervisor
- 3) Con tres a cinco contactos con el supervisor
- 4) Con seis a ocho contactos con el supervisor
- 5) Con nueve a quince contactos con el supervisor
- 6) Con más de quince contactos con el supervisor

*c) Durante un período de 60 minutos:*

- 1) Sin contacto con el supervisor
- 2) Con uno o dos contactos con el supervisor
- 3) Con tres a cinco contactos con el supervisor
- 4) Con seis a ocho contactos con el supervisor
- 5) Con nueve a quince contactos con el supervisor
- 6) Con más de quince contactos con el supervisor

*d) Durante un período de dos horas:*

- 1) Sin contacto con el supervisor
- 2) Con uno o dos contactos con el supervisor
- 3) Con tres a cinco contactos con el supervisor
- 4) Con seis a ocho contactos con el supervisor
- 5) Con nueve a quince contactos con el supervisor
- 6) Con más de quince contactos con el supervisor

**50. Trabajar dentro del grupo incrementando su productividad:**

- a) Por él mismo
- b) Cuando el supervisor le dice que trabaje más rápido
- c) Cuando el supervisor le dice que produzca más de lo que ha producido
- d) Cuando el supervisor dice al grupo que produzca más de lo que ha producido
- e) Cuando el supervisor le dice al grupo que complete el trabajo en un tiempo específico

**51. Trabajar en solitario e incrementar la productividad:**

- a) Por sí mismo
- b) Cuando el supervisor le dice que trabaje más rápido
- c) Cuando el supervisor le dice que produzca más de lo que ha producido
- d) Cuando el supervisor le dice que complete el trabajo en un tiempo específico

**52. Incrementar la productividad en grupo e individualmente:**

- a) Cuando el supervisor le amenaza con la pérdida del empleo
- b) Cuando el supervisor le amenaza con cortar la paga
- c) Cuando el supervisor le ofrece horas de incentivo
- d) Cuando el supervisor establece incentivos inmediatos tangibles por trabajo completado (dinero, comida, fichas, dulces, etc.)

**53. Iniciar contacto con el supervisor cuando él:**

- a) No puede trabajar
- b) Se queda sin material para trabajar
- c) Acaba el trabajo
- d) Se siente enfermo o cansado para continuar trabajando
- e) Necesita beber agua o ir al servicio
- f) Comete un fallo en el trabajo

**54. Iniciar contacto con otros trabajadores cuando él:**

- a) Necesita ayuda
- b) Necesita herramientas de los otros trabajadores
- c) Necesita evaluación del trabajo terminado

**55. No iniciar contactos inapropiadamente con:**

a) *Los compañeros (aquellos que están trabajando) más frecuentemente que:*

- 1) 0 veces al día
- 2) 1 ó 2 veces al día
- 3) 3 a 5 veces al día
- 4) 6 a 8 veces al día
- 5) 9 a 15 veces al día
- 6) Más de 15 veces al día

b) *El supervisor más frecuentemente que:*

- 1) 0 veces al día
- 2) 1 ó 2 veces al día
- 3) 3 a 5 veces al día
- 4) 6 a 8 veces al día
- 5) 9 a 15 veces al día
- 6) Más de 15 veces al día

c) *Extraños al establecimiento más frecuentemente que:*

- 1) 0 veces al día
- 2) 1 ó 2 veces al día
- 3) 3 a 5 veces al día
- 4) 6 a 8 veces al día
- 5) 9 a 15 veces al día
- 6) Más de 15 veces al día

**56. No desviarse de las reglas del establecimiento (establecidas por el supervisor) más frecuentemente que:**

- a) 0 veces por semana
- b) 1 ó 2 veces por semana
- c) 3 a 5 veces por semana
- d) 9 a 15 veces por semana
- e) Más de 15 veces por semana

**57. No manifestar, ni colaborar en:**

a) *Alteraciones de comportamiento menores (interrupciones) más frecuentemente que:*

- 1) 0 veces por semana
- 2) 1 ó 2 veces por semana
- 3) 3 a 5 veces por semana
- 4) 6 a 8 veces por semana

- 5) 9 a 15 veces por semana
  - 6) Más de 15 veces por semana
  - b) *Alteraciones de comportamiento serias (rabieta) más frecuentemente que:*
    - 1) 0 veces por semana
    - 2) 1 ó 2 veces por semana
    - 3) 3 a 5 veces por semana
    - 4) 6 a 8 veces por semana
    - 5) 9 a 15 veces por semana
    - 6) Más de 15 veces por semana
- 58. Trabajar en su puesto del taller con:**
- a) 0 interrupciones (debido a las visitas) por día
  - b) 1 ó 2 interrupciones por día
  - c) 3 a 5 interrupciones por día
  - d) 6 a 8 interrupciones por día
  - e) 9 a 15 interrupciones por día
  - f) Más de 15 interrupciones por día
- 59. Responder apropiadamente a contactos sociales iniciados por otros en, al menos:**
- a) Cada ocasión
  - b) Una de cada dos ocasiones
  - c) Una de cada cinco ocasiones
  - d) Una de cada diez ocasiones
  - e) Una de cada quince ocasiones
- 60. Tener buena disposición y sonreír adecuadamente cuando es hablado por:**
- a) *El supervisor:*
    - 1) Siempre
    - 2) Una de cada dos ocasiones
    - 3) Una de cada cinco ocasiones
    - 4) Una de cada diez ocasiones
    - 5) Una de cada quince ocasiones
  - b) *Los compañeros de trabajo:*
    - 1) Siempre
    - 2) Una de cada dos ocasiones
    - 3) Una de cada cinco ocasiones

- 4) Una de cada diez ocasiones
  - 5) Una de cada quince ocasiones
- 61. Ser sociable en el trabajo e iniciar contactos apropiados con los compañeros trabajadores:**
- a) Una o dos veces al día
  - b) 3 a 5 veces al día
  - c) 6 a 8 veces al día
  - d) 9 a 15 veces al día
  - e) Más de 15 veces al día
- 62. Adaptarse al nuevo lugar de trabajo con los niveles normales de:**
- a) *Productividad durante un período de:*
    - 1) 0-30 minutos
    - 2) 30-60 minutos
    - 3) 1-6 horas
    - 4) 1-5 días
    - 5) Una semana o más
  - b) *Contactos con el supervisor, durante un período de:*
    - 1) 0-30 minutos
    - 2) 30-60 minutos
    - 3) 1-6 horas
    - 4) 1-5 días
    - 5) Una semana o más
- 63. Querer trabajar por:**
- a) Dinero
  - b) Fichas
  - c) Objetos consumibles
  - d) Aprobación social
  - e) Sentido de consecución o logro







---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

---

Secretaría General de Educación

---

Dirección General de Renovación Pedagógica

---