

SISTEMA UNIVERSITARIO ANA G. MÉNDEZ

UNIVERSIDAD METROPOLITANA

RECINTO DE CUPEY

ESCUELA GRADUADA DE EDUCACIÓN

LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN  
EN LA POBLACIÓN DE RETARDACIÓN MENTAL

LOURDELY CORTIJO VILLOCK

MAYO 2011

## DEDICATORIA

"Una persona usualmente se convierte en aquello que él cree que es. Si yo sigo diciéndome a mí mismo que no puedo hacer algo, es posible que yo termine siendo incapaz de hacerlo. Por el contrario si yo tengo la creencia que sí puedo hacerlo, con seguridad yo adquiriré la capacidad de realizarlo aunque no la haya tenido al principio." (Gandhi)

Mucho trabajo, sacrificios y una entera dedicación, son los elementos que nos llevan a alcanzar nuestras metas. Este trabajo de investigación se lo dedico a mis estudiantes, por brindarme las experiencias que tengo hoy día. No solo me dedico a enseñar, sino a aprender. Gracias a ellos he aprendido a ser mejor maestra. Esta dedicatoria también va a mis amigos por mostrarme su apoyo en todo momento y por brindarme una sonrisa o un comentario positivo cuando más los necesité. Mil y una vez escuche frases como: "Pronto verás los frutos", "¡Tu puedes, voy a ti" y hasta "No te quejes, si ya no te falta na".

Por último, pero no menos importante, le dedico este trabajo a mi familia; mi padre Eloy Cortijo, mi madre Lourdes N. Villock y mi hermana Edmy Cortijo. Ellos me han dado la disciplina, la fuerza y la motivación para sobre pasar todas las barreras que se atraviesan en la vida. Me han enseñado a creer en mí. Estaré infinitamente agradecida de todas las herramientas de vida que me han dado.

"Determination is the key for success."

## AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mis maestros escolares que con su dedicación, paciencia y amor me motivaron a escoger la profesión que yo considero más importante, la de maestra. Además quiero reconocer a mis profesores de bachillerato y maestría por enseñarme a valorar todo lo que he aprendido en mis años universitarios.

No puedo olvidar a mis compañeros universitarios por ofrecerme su ayuda y darme la mano en todo momento. Compartieron conmigo dudas e inquietudes que pudimos solucionar juntos.

Finalmente y en especial, quiero agradecer a la Dra. Gloria Díaz Urbina por llevarme paso a paso a realizar este trabajo de investigación. Durante esta trayectoria nos demostró su carácter, disciplina y profesionalismo. Con sus “ajoros”, historias y chistes, hizo de esta experiencia una inolvidable. Su personalidad única, me motivo a ser más exigente conmigo misma.

Estaré eternamente agradecida con estas personas que fueron las que me llevaron a tener experiencias positivas y a aprender de las negativas. Con un granito de arena han dejado un gran legado en mí.

“Cuando la gratitud es tan absoluta, las palabras sobran.” – Álvaro Mutis

## SUMARIO

Este proyecto de investigación se llevó a cabo con el propósito de conocer la contribución de la educación física en jóvenes adultos con retardación mental en el proceso de transición. Para esta se realizó una revisión de literatura para conocer detalladamente el método que se utiliza para que el proceso sea efectivo. Se utilizó la base de datos de la Universidad Metropolitana y Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez bajo: Sport Discus, ERIC, Dissertation FullText, Education Full Text, EBSCO Host, Pro Quest, Vocational y Career Colection y Academic Search Complete. Como población se utilizaron 7 estudios realizados en Estados Unidos. Se exploraron descriptores como: educación física, retardación mental, proceso de transición, postsecondary, physical activity y mental retardation. El instrumento de la investigación fue una planilla de información. La misma fue dividida en los siguientes renglones: autor, año, lugar, tipo de estudio, edad, condición, género, tipo de actividad, tipo de apoyo, estrategias y resultados. Los datos se analizaron utilizando frecuencias y porcentos. Como hallazgos se obtuvo que la mayoría de los jóvenes con retardación mental que recibieron los servicios de transición tuvieron éxito en sus vidas después de la escuela. Un factor muy importante para la efectividad del proceso fue el apoyo que le brindó la familia y el personal para motivarlos a participar en diferentes tipos de actividades. Finalmente, se concluyó que la educación física tiene grandes beneficios en el proceso de transición para jóvenes con retardación mental si recibe los servicios que ofrece la escuela. Estos aprenden destrezas que le ayudaran a su vida cotidiana, logran ser más independientes, ya que pueden trabajar y pueden participar de actividades recreativas en la comunidad. Se recomienda que el Departamento de Recreación y Deporte provea más programas en la comunidad para fomentar la realización de actividades de ocio.

## TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
DEDICATORIA. ....	iii
AGRADECIMIENTO . ....	iv
SUMARIO . ....	v
LISTA DE TABLAS. ....	vii
LISTA DE APÉNCICES. ....	ix
CAPÍTULO I- INTRODUCCIÓN. ....	1
Planteamiento del problema. ....	2
Justificación. ....	3
Propósito. ....	4
Pregunta de investigación. ....	5
Limitaciones. ....	5
Delimitaciones. ....	5
Definición de términos. ....	5
CAPITULO II-REVISION DE LITERATURA. ....	9
Marco conceptual. ....	9
Marco Teórico. ....	14
Marco Empírico. ....	17
Resumen de la Revisión de Literatura. ....	27
CAPITULOO III- METODOLOGIA. ....	28
Muestra. ....	28
Procedimiento. ....	28

Instrumento. . . . .	29
Análisis de Datos. . . . .	29
CAPITULO IV- RESULTADOS. . . . .	30
Resultados. . . . .	30
Discusión. . . . .	41
CAPITULO V- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. . . . .	47
Conclusiones. . . . .	47
Recomendaciones. . . . .	48
Implicaciones Educativas. . . . .	49
REFERENCIAS. . . . .	50
APENDICES. . . . .	54

## LISTA DE TABLAS

TABLA	PAGINA
I. Distribución de Tipo de Estudios Analizados. . . . .	30
II. Distribución de los Estudios por Región Geográfica. . . . .	31
III. Distribución de los Estudios por Año. . . . .	32
IV. Distribución de los Estudios por Condición. . . . .	33
V. Distribución de Instrumentos por Estudios. . . . .	34
VI. Distribución de la Muestra por Género . . . . .	35
VII. Desglose de la Muestra por Edad. . . . .	36
VIII. Distribución de Estudios por Área. . . . .	38
IX. Hallazgos de Actividades Sociales. . . . .	39
X. Estrategias y resultados en los Estudios. . . . .	40
XII. Distribución de Actividades Fisiológicas (Empleo). . . . .	42
XIII. Factores que Afectan la Participación en las Actividades Fisiológicas. . . . .	43

## LISTA DE APÉNDICES

APÉNDICE	PÁGINA
(A) INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN: PLANTILLA. . .	55



# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

La situación en relación a los cambios que enfrentan los jóvenes estudiantes de las escuelas ocurre alrededor del mundo (Curtis, Rabren y Reilly, 2009). La perspectiva moderna de reeducación y rehabilitación de personas con desventajas y limitaciones, se remontan propiamente a la segunda mitad del siglo XIX (Parodi, 2005). Estas preocupaciones presentan interés por los resultados de los estudiantes con necesidades especiales después de la escuela y dió lugar a la investigación en la década de los '80 (Curtis et al., 2009).

La educación física ha tenido una función fundamental en la construcción del mundo actual, desde los tiempos prehistóricos, hasta la era moderna (Santini, 2004). En la prehistoria, los seres humanos siempre han dependido de sus motricidad para poder sobrevivir (Santini, 2004). A tono con las distintas necesidades individuales y de los pueblos en su evolución, la definición, metas y objetivos de la educación física han cambiado (Departamento de Educación, 2003).

Entre mediados del 1960 y 1970 las legislaturas, las cortes federales y el congreso de Estados Unidos reconocieron los derechos a la educación especial de los niños con necesidades especiales (Santrock, 2002). Los cambios dramáticos en la política y práctica de la educación especial se han marcado en los 25 años que lleva la Ley Pública 94-142, ahora conocida como la Ley IDEA. Otros factores particularmente relevante para jóvenes con necesidades especiales en edad de transición se incluyen en la enmienda de la Ley IDEA (U.S. Department of Education, 2010). El Programa de Transición del Departamento de Educación (1999) tiene como misión facilitar la participación plena del estudiante con necesidades especiales en todas las actividades la vida adulta, de acuerdo a sus capacidades mediante la provisión de servicios coordinados para

la vida después de la escuela. Estos servicios son para asistir a los estudiantes cuando se mueven de la escuela a otras actividades (Curtis et al., 2009). Este plan puede ser un gran proceso para un movimiento exitoso de la escuela a la vida fuera de esta, para estudiantes que reciben educación especial (Thomas y Dykes, 2011).

En el currículo escolar, la disciplina en que recae la mayor responsabilidad con relación al desarrollo físico y motriz del estudiante es la educación física. Los efectos de la formación de aprendizaje del movimientos del cuerpo influyen positivamente en el desarrollo de la personalidad del participante, incidiendo así en su formación social, ética, espiritual, motriz, cognitiva y afectiva (Departamento de Educación, 2008a). Además, ofrece herramientas para que el estudiante pueda interactuar con el ambiente y las experiencias que el maestro le provea y faciliten el aprendizaje y el éxito (Departamento de Educación, 2003). El profesional necesita desarrollar destrezas y competencias para poder aplicarlas al estudiante especialmente a la docencia (Santini, 2004). Esta asignatura es esencial para lograr el desarrollo de un estilo de vida activo, significativo y saludable. Ese comportamiento en el adulto solo es posible cuando el individuo internaliza temprano en su vida una disposición positiva hacia las actividades relacionadas con el movimiento corporal. El Programa de Educación Física en colaboración con el Programa de Educación Especial fomentará la participación y el progreso de los estudiantes con necesidades especiales en las escuelas públicas hasta el máximo que sea posible (Departamento de Educación, 2008b).

### *Planteamiento del Problema*

El National Center of Special Education Research (2007) informó que Puerto Rico tenía aproximadamente 97,129 niños y jóvenes entre las edades de 3 a 21 años bajo la Ley IDEA. Actualmente hay alrededor de 103,118 estudiantes con necesidades especiales matriculados en

escuelas públicas, y 9,474 de estos bajo el impedimento de retardación mental (Departamento de Salud, 2009). El Bureau of Labor Statistic (2010), informó que para el 2009, un 14.5% de las personas con impedimentos no tenían trabajo, además incluyó que la mayor parte de la tasa de desempleados para ese año la formaron negros e hispanos.

El retardo mental afecta de 1 al 3% de la población y existen muchas causas pero los médicos encuentran razón específica para el 25% de los casos (Kaneshiro, 2009). Una de las clasificaciones de limitaciones más prevalentes es retardación mental, ya que más de la mitad de los estudiantes de educación especial en P.R. tienen este diagnóstico (Santini, 2004). Los niños con esta condición, además de tener una inteligencia baja, tienen problemas de adaptación y desarrollo (Santrock, 2002). Los familiares de estos jóvenes necesitan adaptarse al proceso de transición de la escuela al trabajo y a la vida adulta, lo cual implica que tendrán más responsabilidades para con sus hijos por sus limitaciones (Lustig, 1996)

### *Justificación*

Es importante reconocer que durante los años de formación es que las personas establecen la base para los estilos de vida que tendrán durante la adultez. Los estilos de vida son patrones de comportamiento, valores y formas de vivir que caracterizan a la persona (Departamento de Educación, 2003). El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2006) notificó que aproximadamente un 2% de los niños de edad escolar de Estados Unidos tienen una condición de desarrollo como retraso mental o parálisis cerebral y requieren de servicios educativos especiales o cuidados adicionales. El Departamento de Educación de Puerto Rico (2008b) tiene como meta el proveer oportunidades educativas plenas a niños y jóvenes con impedimentos.

Por otro lado, Carnevale y Desrochers (2003) informan que los planes académicos deben de estar mejor integrados, el currículo académico de la escuela secundaria debe de mejorar su transición a un enfoque post secundario y toda la enseñanza vaya a las destrezas necesarias en el trabajo. La transición prepara al estudiante a salir de las escuelas e integrarse efectivamente a la comunidad, permanecer en un trabajo, mantener una buena relación con otros y la propia vivienda con diferentes actividades (Curtis et al., 2008). Las actividades de transición se desarrollan en educación, empleo, adiestramiento pre-vocacional para el empleo, otras experiencias y destrezas para la vida post secundaria, vida independiente y evaluación vocacional (Departamento de Educación, 1999).

El plan de trabajo anual del Programa de Educación Física debe proveer actividades que optimicen el desarrollo de destrezas y aptitudes en el dominio afectivo, cognitivo y psicomotriz (Santini, 2004). Además, este busca el desarrollo de los individuos para que se conviertan en personas educadas físicamente, que posean las destrezas, los conocimientos y las actitudes necesarias para moverse en una variedad de formas, en armonía con su medio físico y sus semejantes y capaces de seleccionar la actividad de movimiento más adecuada a sus propósitos personales con el interés de hacerla parte de su estilo de vida (Departamento de Educación, 2003). Esto logrará el respeto al cuerpo, la responsabilidad individual y colectiva, el desarrollo de la ética deportiva, tolerancia, comprensión, respeto y fortalecimiento de la cultura (Departamento de Educación, 2003).

### *Propósito*

Esta investigación explorará e identificará la contribución de la educación física al proceso de transición en la población con retardación mental a la comunidad regular. Como parte de la educación se enumeraron los beneficios que obtienen los participantes de vivir con

éxito en la comunidad y el conocimiento que puede obtener el maestro que trabaje con esta población (U.S. Department of Education, 2010). Además, servirá como herramienta de aprendizaje de estudiantes universitarios y profesionales en el área.

### *Preguntas de Investigación*

Esta investigación se dirige a contestar la siguiente pregunta:

1. ¿Qué beneficios ofrece la educación física al proceso de transición de la población con retardación mental?

### *Limitaciones*

Esta investigación se limita a estudios realizados dentro y fuera de Puerto Rico del 2005 en adelante, relacionados con el tema de transición. Además, se estudia específicamente la población con retardación mental de niños y jóvenes con edad escolar. Por otro lado, cabe mencionar que estudios realizados en la década de los 80's no se tomaran en cuenta para este estudio.

### *Delimitaciones*

Durante la búsqueda de información y los datos para esta investigación no se encontró una cantidad significativa de estudios realizados en Puerto Rico sobre el tema. Además, las edades de la muestra de los estudios no fueron las mismas y no todas las investigaciones brindaron detalles del género. Por otro lado, no se encontraron estudios en todos los años de búsqueda.

### *Definición de Términos*

Los siguientes conceptos se presentan en la investigación y son importantes para la comprensión de la misma:

1. Educación especial- aquella instrucción especialmente diseñada y estructurada para

satisfacer las necesidades de personas que se consideran excepcionales, por necesitar alguna ayuda especial (Parodi, 2005).

2. Educación física- es la asignatura cuya disciplina estudia el fenómeno del movimiento humano en sus múltiples expresiones, con la finalidad de promover el desarrollo integral de las personas y el desarrollo individual, manejo del ambiente y relaciones interpersonales (Departamento de Educación, 2003).

3. Educación física adaptada- aspecto del programa educativo de las escuelas que desarrollan una secuencia planificada de actividades de eficiencia física y motriz, destrezas fundamentales, conciencia cinestética, destrezas de juego y deporte, rítmicas y acuatismo que atiende los estudiantes con necesidades especiales (Santini, 2004).

4. Impedimento- cualquier condición física, mental o emocional que limite o interfiera con el desarrollo o la capacidad de aprendizaje de la persona (Departamento de Educación, 2008b).

5. Retardación mental- implica un funcionamiento significativamente bajo el promedio, que existe concurrentemente con un déficit en conducta adaptativa que se manifiesta durante el periodo de desarrollo y afecta adversamente la ejecución educativa del niño o joven (Departamento de Educación, 2008b).

6. Servicios de transición- se ofrecen a jóvenes con impedimentos de 16 años en adelante (o antes de resultar apropiado), una serie de actividades diseñadas y coordinadas con el propósito de facilitar el movimiento de la escuela a una educación post secundaria, adiestramiento vocacional, educación de adulto, empleo (incluyendo empleo sostenido), vida independiente y participación en la comunidad, basadas en las necesidades, habilidades e intereses del estudiante (Departamento de Educación, 1999).

7. Transición- es un proceso diseñado para facilitar a las personas con impedimentos su adaptación o integración a un nuevo ambiente, de las etapas de intervención temprana a la preescolar, al mundo del trabajo, a la vida independiente, o a la educación post secundaria (Departamento de Educación, 1999).

## CAPITULO II

### REVISION DE LITERATURA

En el siguiente capítulo se presenta literatura relacionada con la transición, retardación mental y educación física adaptada. Esta sección ofrece información en un marco conceptual, este incluye términos que ayudaran a entender el estudio. Luego, se encuentra un marco teórico que expone la teoría en la que se basa la investigación. Por último, el marco empírico, donde se presentan los estudios que se analizaron.

#### *Marco Conceptual*

La Ley No Child Left Behind (NCLB) del 2001, presenta cambios en el papel de educación desde kínder hasta duodécimo grado en las escuelas de Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2010). Esta ley se centra en un número de medidas diseñadas para hacer que los estados y las escuelas sean más responsables del logro académico de todos los estudiantes. Además, asegura que los maestros estén altamente capacitados para brindar a los padres acceso a la información y posibilidad de elección de su hijo (Departamento de Educación, 2008b). La Ley Pública 94-142 define como “individuos con impedimentos” o limitaciones, aquellos que están debidamente identificados con una o más de las siguientes condiciones: retardación mental, impedimentos visuales o auditivos, trastornos emocionales, limitaciones ortopédicas, problemas de habla y lenguaje, problemas específicos de aprendizaje y condiciones patológicas físicas múltiples (Parodi, 2005). El retraso o retardación mental (RM) se define como un funcionamiento intelectual general notablemente por debajo del promedio, que existe junto con deficiencias en el comportamiento adaptativo y que se manifiesta durante el periodo del desarrollo (Parodi, 2005). El funcionamiento intelectual a un nivel significativamente bajo el promedio significa una calificación de cociente intelectual de 70 a 75 en una prueba



estandarizada de inteligencia individual (Hawking-Shepard, 1999). La mayoría de los individuos con esta condición están clasificados con retardación mental leve y modelado (Fernhall y Pitetti, 2001). Según la seriedad del retardo, demuestran un marcado estancamiento en la edad mental, aunque sigan un desarrollo normal en lo físico (Parodi, 2005). Entre los individuos con RM, existe una amplia gama de capacidades, debilidades, fortalezas y necesidades de apoyo (Hawking-Shepard, 1999). La conceptualización de niveles en el retardo mental puede ofrecer una utilidad práctica como marco de referencia para la programación educativa (Parodi, 2005). Las limitaciones relacionadas se refieren a destrezas de adaptación que están enlazadas con las aplicaciones funcionales que con otras circunstancias tales como la diversidad cultural o una deficiencia sensorial. Por tal razón es común encontrar una demora en el lenguaje y en el desarrollo motriz (Hawking-Shepard, 1999). Las etiología de la RM incluyen razones que van desde problemas en el embarazo y el parto, causas genéticas, trauma y enfermedad, hasta causas desconocidas (Santini, 2004). Algunas condiciones asociadas o grupos más conocidos son Síndrome de Down, microcefalia, síndrome alcoholismo fetal y galactosemia (Santini, 2004).

Actualmente, la Ley Pública 108-446 del 3 de diciembre de 2004, conocida como Individuals with Disabilities Education Act (Ley IDEIA) establece el derecho de todos los estudiantes con impedimentos a una educación apropiada (Departamento de Educación, 2008b). La Ley IDEA y NCLB impulsa a pensar como las escuelas secundarias dirigen la práctica de la educación (Shaw, 2009). La educación especial se describe como aquella instrucción específicamente diseñada y estructurada para satisfacer las necesidades de estas personas (Parodi, 2005). Este programa comprende todos los servicios conducentes a educar y a tratar terapéuticamente a personas excepcionales en lo que se refiere a diagnóstico a programas de enseñanza individualizada, tutorías, adiestramientos sensoriales y de percepción, técnicas

apropiadas de enseñanza, adaptación de currículo académico, intervenciones administrativas para ubicación y acomodo razonable (Parodi, 2005). La elegibilidad para recibir servicios de educación especial se establece cuando se determina que la persona tiene un impedimento, según es definido por la legislación federal y estatal aplicable y el impedimento identificado afecta adversamente su aprendizaje y su aprovechamiento escolar (en niños de edad escolar) o su desarrollo y participación en actividades propias de su edad en niños en edad preescolar (Departamento de Educación, 2008b). Se deben realizar evaluaciones no discriminatorias para asegurar la práctica adecuada para determinar la elegibilidad del estudiante en educación especial y su progreso en el cumplimiento de metas (Laprairie, Johnson, Rice, Adams y Higgins, 2010). Los servicios relacionados son establecidos por la Ley IDEA para que los niños puedan beneficiarse de la educación especial (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2001). Estos servicios no se limitan a jóvenes educables con retardo leve, en realidad, están abiertos a individuos, adolescentes y adultos regulares, quienes necesitan prepararse adecuadamente para competir en el mercado del trabajo (Parodi, 2005). Entre tales servicios se señalan los siguientes: servicios de audiología, psicológicos, médicos genéricos, escolares de salud, consejería escolar y vocacional, trabajador social, transportación, asistencia tecnológica, terapia ocupacional, física, del habla y lenguaje, recreativa y orientación y adiestramientos a padres y tutores (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2001). Un aspecto muy importante de la prestación de servicios consiste en la ubicación conveniente de acomodo del individuo, quien necesita ayuda especial (Parodi, 2005).

La función primordial de quien atiende a la educación regular y especial se centra en proveer conocimientos adecuados, despertar interés y motivación, desarrollar destrezas y habilidades, clarificar e interiorizar valores, capacitar para emitir juicios y decisiones que

interesan al presente y al futuro de las personas educadas (Parodi, 2005). Los maestros de educación regular generalmente no tienen mucho conocimiento de las técnicas adaptadas disponibles para niños con necesidades especiales, pero deben entender la importancia de saber donde encontrar esta información para cuando la necesiten (Lapraire et al., 2010) El maestro del área académica proveerá instrucción a tono con las necesidades de los estudiantes y debe disponer de todos los recursos que establece la escuela de igual manera para alumnos típicos que para estudiantes con necesidades especiales. Algunos de estos son: educación física, arte, música, biblioteca y organizaciones estudiantiles (Departamento de Educación, 2008b). Cada niño con necesidades especiales debe tener la oportunidad de participar en el programa regular de educación física, excepto cuando el estudiante está ubicado a tiempo completo en una escuela de educación especial o el PEI recomiende un programa de educación física especialmente diseñado y adaptado a sus necesidades individuales (Departamento de Educación, 2008a).

Desafortunadamente existe muy poca información sobre la actividad física de personas con RM (Fernhall y Pitetti, 2001). En el currículo escolar, la disciplina en que recae la mayor responsabilidad con relación al desarrollo físico y motriz del estudiante es la educación física (Departamento de Educación, 2008a). La participación en actividades del Programa de Educación Física puede mejorar la tolerancia cardiorespiratoria, la fuerza y la tolerancia muscular. El mejoramiento de las cualidades físicas resulta en un mejor funcionamiento del cuerpo e influye favorablemente sobre el aprendizaje y las ejecución motriz (Departamento de Educación, 2003).

La educación física adaptada se refiere al proceso de individualizar y adaptar un programa de ejercicios a las necesidades de cada estudiante con impedimento. Esta debe ser provista por un especialista certificado en educación física adaptada que tenga la formación

profesional necesaria para planificar e implantar las actividades físicas adaptadas (Departamento de Educación, 2008a). Este programa provee al estudiante las experiencias necesarias para el desarrollo de las destrezas motrices indispensables y para alcanzar la madurez física que le permita funcional eficientemente en el mundo de hoy (Departamento de Educación, 2003). Esta disciplina proporciona contenido, situaciones o problemas para estudios, datos relevantes del cuerpo y el movimiento humano, principios y procesos para aprender a pensar ordenadamente y movernos con efectividad (Departamento de Educación, 2003). El programa de Educación Física, en colaboración con el programa de educación especial, fomentara la participación y el progreso de los estudiantes con necesidades especiales en la escuelas públicas hasta el máximo que sea posible (Departamento de Educación, 2008a). Usualmente se asume que personas con RM tienen dificultad entendiendo el concepto de producir al máximo y por tal razón se cree que no están motivados para ejecutar actividades físicas con intensidad (Fernhall y Pitetti, 2001).

La Ley Pública 101-336, de 26 de julio de 1990; American with Disabilities Act (Ley ADA) es la ley federal de protección a los derechos civiles de los individuos. Esta ley garantiza la igualdad de oportunidades al individuo con impedimento de todos los aspectos sociales como acomodaciones publicas en empleos, trasportación, servicios del gobierno local estatal y telecomunicaciones (Oficina del Procurador de las Personas con Impedimentos, 2001). La cantidad de retos que enfrentan los estudiantes con discapacidad que esperan participar de la educación postsecundaria se debe a los servicios de transición deben ser implementados efectivamente (Shaw, 2009). El termino transición se define como el proceso para facilitar a la persona con impedimento su adaptación o integración a un nuevo ambiente de las etapas de la vida (Departamento de Educación, 1999). A través de la Secretaria Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos, el Departamento de Educación de Puerto

Rico ha publicado un Manual de transición: De la escuela a la vida adulta (Parodi, 2005). Los cambios significativos creados por la Ley ADA requieren reconsiderar las formas de afrontar los retos a la vida adulta (Shaw, 2009). Los servicios para la vida adulta se le ofrecen a jóvenes con necesidades especiales de 16 años en adelante (Departamento de Educación, 1999). En el proceso debe utilizarse un avalúo apropiado para la edad, por lo que existen cuestionarios, inventarios y entrevistas de fácil manejo para el maestro que pueden reflejar los intereses y preferencias del estudiante como punto de partida para el desarrollo de las metas (Departamento de Educación, 2008). Las actividades de interés están incluidas para asegurar que el estudiante se envuelva activamente en el plan (Shaw, 2009). Se debe exponer a este a actividades como atletismo, drama, arte, música, literatura, artes industriales, para que el seleccione aquellas que puede cultivar en sus horas de ocio (Cáceres, 1976). Además, estos servicios deben incluirse en el Plan Educativo Individualizado (PEI) en el año escolar en el que el joven cumplirá los 16 años, o antes de ser necesario (Departamento de Educación, 2008b).

El PEI es el documento que garantiza la provisión de los servicios de Secretaria Auxiliar de Servicios Integrales de Educación Especial a todo niño o joven elegible a los mismos (Departamento de Educación, 2008b). Este es desarrollado para cada estudiante que cualifique en educación especial para formalizar las necesidades educativas y especificar las metas y objetivos medibles para el año escolar (Lapraire et al., 2010). A partir de los 14 años, el PEI del estudiante debe considerar una declaración de sus necesidades enfocadas en los cursos que podrían ser apropiados para el estudiante considerando su funcionamiento, habilidades, intereses y posibles metas para la vida adulta (Departamento de Educación, 1999). El PEI de transición debe mencionar metas postsecundarias basadas en evaluaciones de traslado apropiadas para su edad, tanto como los servicios necesarios para lograr las metas (Shaw, 2009). Además, deben

estimularse las participaciones en actividades estudiantiles para el ocio, que el estudiante pueda continuar cuando culmine la escuela (Cáceres, 1976). Asimismo, destrezas de relajación y recreo deben formar parte del plan para la vida de adulto (Hawking-Shepard, 1999). Las actividades compartidas ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y comportamiento de su sociedad y convertirlas en propias (Papalia et al., 2001b). En el caso de los estudiantes de transición, este documento debe contener una descripción del nivel actual de aprovechamiento académico y ejecución funcional del estudiante, incluyendo su condición. Estos servicios proveen oportunidades para ayudar al estudiante y sus familias a pensar sobre el futuro, cuando complete la escuela y a aumentar las oportunidades de éxito del estudiante en su vida post-escolar (Departamento de Educación, 1999).

El Comité de Programación y Ubicación (COMPU), está formado por padres, maestros de educación regular (si el estudiante participa de inclusión), maestro de educación especial y un representante calificado para supervisar la provisión de servicios (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2001). Este indicará las necesidades y prioridades para asegurar que todo aquello que se incluya en el PEI durante esta etapa sea relevante para el logro de las metas post escolares que en conjunto se establezcan (Parodi, 2005). La familia del individuo que se traslada de la escuela al trabajo es un factor importante en el éxito de la transición (Lustig, 1996).

### *Marco Teórico*

La psicología aporta mucho en sus aplicaciones clínicas, escolares, psicométricas, de consejería y psicoterapia (Parodi, 2005). A través de las teorías que la psicología desarrolla, se integran los principios y las leyes en que relacionan 3 aspectos: la conducta humana, desarrollo humano y los procesos mentales (Departamento de Educación, 2003). Ciertas generalizaciones

psicológicas y de estrategia didáctica de esta teoría son aplicables a los aprendices tanto típicos como atípicos (Parodi, 2005).

Este estudio se basa en la teoría constructivista de Piaget y Vygotsky. Esta teoría propone que los niños construyen activamente su conocimiento y su pensamiento. Piaget se enfoca en una base cognitiva a diferencia de Vygotsky a una social (Santrock, 2002). Piaget utiliza conceptos, estrategias y habilidades específicas para establecer el aprendizaje del niño (Papalia et al., 2001b). Este planeta que el niño aprende mediante la acción; actuando y descubriendo por sí mismo las cosas. Además, estas criaturas son naturalmente curiosas y se sienten atraídos por lo que les resulta novedoso e interesante (Parodi, 2005). Desde el nacimiento, el niño es capaz de organizar las actividades relacionadas con su entorno a través de las actividades sensoriales y motrices (Papalia et al., 2001b). Un niño utiliza un esquema para interpretar la información, este se enfoca en como el niño organiza y encuentra sentido a sus experiencias diarias. La asimilación y la acomodación son procesos responsables de cómo el individuo usa y adapta sus esquemas (Santrock, 2002). Este teórico se oponía a métodos de enseñanza que trataran a los niños como receptáculos pasivos. Su punto de vista es que en todas las materias, los estudiantes aprenden mejor cuando hacen sus propios descubrimientos, se reflejan en ellos y los discuten (Santrock, 2002). El enfoque de procesamiento de información ofrece una valiosa forma de recolectar la información sobre el desarrollo de la memoria y otros procesos cognitivos. Durante el desarrollo, las personas desarrollan la capacidad innata de adaptarse a su entorno, donde adquieren, recuerdan y utilizan información mediante símbolos o imágenes mentales (Papalia et al., 2001b).

Los niños y jóvenes con RM deben educarse de una manera inclusiva en las escuelas, aulas y actividades con sus semejantes, en la medida que sea posible (Hawking-Shepard, 1999).

La inclusión ocurre cuando un estudiante con necesidades especiales participa en un salón regular con compañeros sin necesidades o cuando participan de actividades extracurriculares, no académicas sin estudiantes con impedimentos. Estos jóvenes requieren de modificación y acomodo para beneficiarse de la educación general y típica (Lapraire et al., 2010). Por tal razón, el enfoque piagetiano es un esfuerzo por explicar los procesos por los cuales ocurren los cambios cualitativos en la cognición y las limitaciones del aprendizaje en una etapa determinada no solo en niños con RM, sino que en típicos (Papalia et al., 2001b).

La teoría de Vygotsky tiene importantes implicaciones para las pruebas educativas y cognitivas (Papalia et al., 2001b). Este teórico constructivista, expone que el conocimiento es distribuido entre la gente y el medio ambiente, que incluye objetos, artefactos, herramientas, libros y las comunidades donde vive la gente (Santrock, 2002). Según su teoría, los niños aprenden mediante la interacción social, ellos adquieren las habilidades cognitivas como parte de su inducción a un modo de vida (Papalia et al., 2001b). Los adultos dirigen el aprendizaje de manera más efectiva en la zona de desarrollo proximal, es decir, con respecto a las tareas que los jóvenes ya casi están listos a realizar por su propia cuenta (Papalia et al., 2001a). Los maestros deben construir sobre la base de las destrezas ya existentes de los estudiantes (Hawking-Shepard, 1999). En el transcurso de la colaboración, en este caso del maestro, la responsabilidad de la dirección y el control de aprendizaje pasan gradualmente al niño (Papalia et al., 2001b).

Los niños en la zona de desarrollo proximal (ZDP) de una tarea particular son bastantes capaces de realizar por si mismo aunque no del todo, con orientación precisa pueden ejecutarla con éxito (Papalia et al., 2001b). En el caso de los jóvenes con RM, los maestros podrían encontrar que los materiales manipulativos podrán ser más significativos que las imágenes y las demostraciones más instructivas que las instrucciones verbales. Por esta razón, se recomienda



que desde una edad temprana se le deba enseñar las destrezas de la vida, incluyendo las destrezas de la vida cotidiana, social, personales, conciencia vocacional y de exploración (Hawking-Shepard, 1999).

### *Marco Empírico*

Stanish (1998) comparo el efecto de dos fuentes de estímulos; instrucción y verbal; de individuos con RM en un programa de 10 semanas de duración de actividades físicas. Este fue ofrecido 3 veces en semana e incluía actividades de danza aeróbica. Los participantes del estudio fueron 17 adultos (5 mujeres y 12 hombres) matriculados en el programa entre 30 a 65 años con retardación mental o deficiencias en el desarrollo (15 con RM leve y 2 con RM severo). Ambos grupos fueron observados y comparados en la participación de las actividades físicas utilizando diseños distintos. Diseño 1, envuelve un líder de ejercicios más un video de los mismo que ofrece señales instruccionales y una promoción verbal al participante. El diseño 2, usa un video de ejercicios como el único recurso de instrucción y promoción verbal. La participación durante el diseño 1 fue más alto que la participación en el diseño 2, la diferencia fue de 7% (n=1), a causa de la retirada del líder de ejercicio. Los 11 participantes asistieron a cada sesión de ejercicios por 10 semanas. A pesar de que el diseño 1 mostro niveles de compromiso un poco más altos, hubo una coincidencia entre los puntos de ambos diseños. El promedio del nivel de compromiso fue un 60% y un 57% para la primera y segunda semana. Sin embargo la participación del grupo MVPA aumento en las últimas 2 semanas con niveles de 78% durante ambas sesiones. La asistencia al programa se mantuvo alta en las primeras 2 semanas. El record de asistencia realizado por el supervisor indico un grupo central de 7 participantes continuo activo en el periodo de 3 días de ejercicios mientras 4 participantes permanecían en la base menos regular. Los resultados indicaron que la promoción verbal en

participantes permaneció estable en ambos diseños. El Diseño 1, mostro ser poco más efectivo al recibir refuerzos y retroalimentación de los lideres. Un promedio de 82% de los participantes se comprometió a realizar actividades físicas 3 veces en semana. Solo 3 de los 17 participantes abandonaron el programa; los investigadores no cuestiono la razón. En conclusión, la mayoría de los jóvenes con RM participaran de actividades físicas cuando se les da la oportunidad.

Roth (2003) realizó un estudio con el propósito de investigar el impacto de la programación de transición en la experiencia recreativa de individuos con RM. Los participantes fueron jóvenes adultos graduados de escuelas superiores de 1 a 3 años, además recibieron recreación física de la comunidad y con retardación mental leve. Se incluyeron padres de estos estudiantes y los profesionales responsables de proveer la recreación. Envió un total 264 encuestas a maestros de educación física adaptada certificados. Esta busco información sobre las escuelas: distritos, programas, cantidad y tipo de recreación implementada, quien la dirige y como fue fundada. Un total de 13 de 80 distritos escolares con inclusión y segregación educativa tienen programas de recreación de la comunidad. Tres distritos escolares fueron seleccionados basados en la similitud del tamaño de su población y distribución regional en el medio oeste, las montañas y el sureste de Estados Unidos. Como instrumento se utilizaron: una guía de entrevistas para los grupos de enfoque, TRAIL Leisure Assessment Battery y un cuestionario para los profesores y padres de los participantes. Esta guía provee las diferentes partes de realizar una entrevista desde la introducción hasta el cierre. Esta permite al entrevistado sentirse cómodo. La batería de evaluaciones de ocio fue seleccionada para medir la participación de los jóvenes en las actividades recreativas. Esta fue administrada a 100 jóvenes con RM y 100 padres de los jóvenes en dos ocasiones, con dos semanas de diferencia. El cuestionario consiste de 3 componentes: si participa o ha participado en las actividades presentadas en la TLAB (4

categorías en el hogar y 5 en la comunidad), preguntas cerradas utilizando una escala de preferencia y por último limitaciones para la participación contestando con “sí” o “no”. Se tomaron en cuenta 17 jóvenes adultos con RM, 23 padres y 5 maestros de educación física adaptada de 3 escuelas diferentes.

Todos los jóvenes adultos tuvieron la experiencia de participar en recreación de la comunidad. La actividad más común entre los participantes fue la natación y bowling. Los familiares expresaron que participaron de estas junto a ellos durante su crecimiento. Todas las actividades identificadas por los padres como recreación física fueron viajes, no actividades de la rutina semanal. Entre las actividades mencionadas están: acampar, ciclismo, correr patines, excursiones y caminar. En cuanto a actividades de deporte y recreación, ya sea de espectador o participación activa influye el nivel de participación durante la escuela. El factor más importante que facilita la participación en recreación física fueron las Olimpiadas Especiales. Como se mencionó anteriormente la mayoría de las actividades que realizan en familia gira alrededor de las Olimpiadas Especiales. Las familias expresan que la única organización que entrena a sus hijos para las Olimpiadas Especiales fue la escuela. Sin embargo, se observó una baja en la participación activa después de salir de la escuela. Se les ofreció una lista con un total de 132 actividades donde tenían que contestar si habían participado anteriormente, si participaban en el momento de esta, y si participaban “mucho” o “poco”. Las actividades con mayores números fueron las sedentarias.

La mayoría de las familias identificaron algunos factores que promueven la recreación física en sus hijos, entre estas: el nivel de actividad de sus hermanos y sus padres, las Olimpiadas Especiales y la exposición de una variedad de actividades. Se demuestra que los padres influyen grandemente en las actividades mostrando apoyo a sus hijos. Otros factores que impiden la

participación de los jóvenes en recreación física son: la seguridad de sus hijos en la comunidad sin supervisión, el trabajo y la condición de salud.

Graham (2007) se enfocó en examinar la percepción de los encargados de jóvenes adultos entre 18 a 26 años con RM en Virginia y el resultado del cambio de la escuela a la comunidad. Además explora los servicios de la comunidad y los efectos en los jóvenes. Esto incluye: vida independiente, trasportación, empleo y calidad de vida. Este estudio se especializa en hombres y mujeres, afroamericanos, asiáticos, hispanos y blancos del estado. Los datos de este estudio se obtuvieron por una encuesta completada por los encargados de jóvenes con RM. Una muestra de 600 adultos fue seleccionada al azar de una lista de Virginia Community Services Boards y pertenecientes de residenciales de la comunidad de zonas urbanas, suburbanas y rurales. El mayor porcentaje lo presenta el área urbana y suburbana. Entre los participantes, 36 varones (18.8%) y 155 féminas (81.2%). La relación de los encargados con los jóvenes era: 147 (77%) madres, 30 (15.7%) padres, 4 (2.1%) abuelos, 1 (0.5%) hermanos, 1 (0.5%) otro familiar, 2 (1.0%) amigos de familia, 3 (1.6%) supervisores de grupo residencial y 3 (1.6%) otros; para un total de 191 participantes en la población. Como instrumento se realizó un cuestionario realizado por el investigador que intenta coleccionar información sobre los resultados de la vida post escolar de jóvenes adultos con RM, además explorar la percepción que tienen sus encargados de la calidad y utilidad de servicios recibidos. La población de jóvenes adultos con RM evaluada fue un total de 191, 103 (53.9%) varones y 88 (46.1%) féminas. Este grupo fue evaluado con una encuesta de preguntas cerradas, con una escala de preferencia de 1 a 4. La primera parte recopiló información demográfica. La segunda, 6 categorías sobre el estado de empleo del estudiante, vida independiente, calidad de vida, transportación, acceso a servicios y percepción de los servicios recibidos.

Los resultados revelaron una pequeña diferencia entre sus arreglos de vivienda, sin tomar en cuenta el género ni raza. La mayoría de los jóvenes (76.4%) vive con los papas u otro familiar (9.9%). El 3.1% son independiente, el 2.6% viven con un encargado legal y el 7.9% viven en algún centro. Por otro lado 115 (60%) de los jóvenes encuestados estaban desempleados. El 23% tenían empleo a tiempo parcial y el 17% a tiempo completo. El 84% participan de los servicios de su comunidad local, el otro 16% estaban registrados en estos servicios pero no recibían los servicios. Estas agencias de servicio a la comunidad proveen recreación social o educación vocacional. En conclusión, los resultados de este estudio no presentaron diferencias entre el género y raza del participante. Los encargados de los jóvenes mostraron estar satisfechos con los servicios de transición recibidos y el acceso a los servicios de la comunidad. Estos dos servicios son muy importantes para que la vida post secundaria sea efectiva en jóvenes con RM en Virginia. Sin embargo se le debe mostrar mayor atención en los componentes que muestran niveles bajos: empleo, vivienda y transportación.

Peterson et al., 2007 realizaron un estudio con el propósito de conocer las actividades físicas de ocio entre adultos con discapacidades intelectuales en el medio oeste de Estados Unidos. Los participantes fueron 152 adultos dentro de las categorías leves y moderadas de retardación mental. El 48% féminas y 52% masculinos, entre 18 a 60 años. La edad promedio de la muestra fue 37.2 años. Aproximadamente 37% estaba entre 18 a 30 años, 19% entre 31 y 40 años, 27% entre 41 y 50 años y 17% entre 51 y 60 años. Como instrumento de estudio se utilizo un cuestionario que examina auto eficacia y apoyo social para actividades físicas. Este fue revisado por expertos para evaluar su validez. Se modificaron y editaron algunas respuestas a preguntas cerradas. Estas entrevistas se realizaron cara a cara, cada una tuvo una duración aproximada de 31 minutos con un rango de 17 a 67 minutos. Los resultados de la investigación

se dividieron en dos grupos: 18-34 años (n=66) y 35-60 años (n=86). Para el grupo más joven, el apoyo social de parte de la familia predice la participación en actividades físicas de ocio. Estos resultados indican que los jóvenes adultos que reciben apoyo de la familia tienen mayores niveles de participación en dichas actividades y mejor auto eficacia. Para el grupo mayor en edad, el apoyo social más importante es el del personal. En adición, el apoyo de sus compañeros se refleja en la auto eficacia de estos. Estos resultados indican que el grupo mayor reporto niveles más altos en el apoyo social del personal tendió a tener los niveles más altos en participación en actividades recreativas de ocio

McCormack (2008) investigo el efecto de la interacción multimedia en el conocimiento de los resultados de adultos y oportunidades en estudiantes en edad de transición con discapacidad cognitiva. Este estudio intenta educar estudiantes sobre oportunidades educativas, vocacionales, residenciales y recreativas después de la escuela. Como participantes se utilizaron 6 estudiantes con RM futuros a graduarse en 2011 de escuela pública. Estos recibieron los servicios de educación especial en salón contenido de transición o de escuela superior en Carolina del Norte entre 17 a 21 años. Solo eran elegibles estudiantes con retardación mental (leve, moderado y profundo), discapacidades múltiples o autismo. Estos debían tener poca o ninguna experiencia en planes postsecundarias que esperen participar en trabajos de apoyo y vivan con su familia. Además, los investigadores solo tomaron en cuenta estudiantes que completaron la documentación. Esta incluye: permiso de padres para participar y acuerdo de estudiantes. Tres maestros de educación especial formaron parte del estudio. La participación de los maestros requiere que provean al investigador acceso al participante en un salón segregado en la escuela, completar un cuestionario para cada estudiante y recordar a los padres devolver los permisos. Cinco historias multimedia social fueron desarrolladas por el investigador. El tema

fue 4 resultados a la adultez, 3 oportunidades residencias (vivir con la familia, en un centro o independiente), 3 oportunidades educativas (universidad de la comunidad, continuar la educación y adiestramiento para un trabajo), 3 oportunidades vocacionales (trabajar con un supervisor directo, utilizando destrezas específicas y trabajar en una línea de trabajo móvil) y 3 oportunidades de recreación (unirse a un grupo o equipo, ver películas, conciertos u otros entretenimientos y relajarse en el hogar). Se utilizó el formato Microsoft Power Point para las presentaciones, cada uno con una duración de 2 a 3 minutos, donde los participantes contestaban señalando o verbalmente. La muestra utilizada fue de 3 estudiantes: Donna, Eric y Alex.

Donna presentó tener más preferencia en asistir a una universidad de la comunidad. En cuanto a la vocación prefirió ser parte de un grupo de trabajo móvil y en cuanto a vivienda prefirió vivir sola. No indicó una preferencia recreativa durante la pre intervención. Después de la intervención respondió que prefería ver televisión, conciertos u otros entretenimientos, recibir adiestramientos para un trabajo y trabajar con supervisión y vivir independiente. Eric, durante la pre intervención expresó que prefería asistir a la universidad de la comunidad, trabajar con destrezas específicas, vivir con un centro y ver películas, conciertos u otros entretenimientos. Después de la intervención prefirió trabajar con un supervisor, vivir independientemente, y participar de un grupo o equipo. Sin embargo no se mostró diferencia en las oportunidades educativas. Alex prefirió seguir su educación, vivir con su familia, trabajar con un supervisor y participar de un grupo o equipo. Los resultados después de la intervención indicaron que exactamente las mismas preferencias.

Curtis et al., (2009) realizaron un estudio sobre los resultados de estudiantes que recibieron los servicios de educación especial post secundaria durante los años académicos de 2003-2006. La administración del cuestionario de los resultados post secundario fue parte de

una recopilación de data que había comenzado en 1996. La muestra del distrito fue escogida al azar para participar basado en un conjunto de criterios de muestreo. Esta ofrece información demográfica de género, origen étnico e impedimento. El personal fue adiestrado para entender la importancia de la investigación y administrar lo cuestionario en forma de entrevista. Se realizaron al menos 3 intentos para establecer contacto con el estudiante. El instrumento utilizado fue la Alabama Post-School Transition Survey. La misma fue realizada a 1,888 jóvenes residentes del área sureste de Estados Unidos. Esta encuesta comparó las siguientes áreas de contenido: empleo, educación post secundaria, vivienda, calidad de vida, agencia de conexión, experiencia escolar, experiencia escolar de trabajo y plan de transición. Se realizaron preguntas cerradas con escala nominal de “sí” y “no”, otras con escala ordinal de “mucho”, “poco” y “nada” y otras de múltiples opciones, para obtener resultados cuantitativos. Para el año académico 2003, participaron un 21% de la población de encuestados para un total de 393 estudiantes, un 29% para el 2004 con 545 alumnos, un 22% para el 2005 con 415 jóvenes y un 28% para el 2006 con 535. La mayoría de los participantes 1,642 (87%) tenían condiciones como: problemas de aprendizaje, retardación mental y disturbios emocionales. el grupo de enfoque estaba compuesto por un total de 16 participantes.

En cuanto a la comparación de calidad de vida y áreas componentes, ambos grupos fueron encuestados en las mismas áreas. El 82% respondió que la escuela los había preparado para lo que están haciendo ahora, mientras que el 18% contestó que no. El 9% (n=160) está en escuelas técnicas, el 13% (n=234) estaban en un programa universitario de 2 años, el 5% (n=96) en programas universitario de 4 años y el 1% (n=25) en servicios militares. A base de 1,882 el 96% indicó que estaba satisfecho con su vida, 98% con sus amistades, 97% con su vida en familia, 96% con la comunidad, 97% con el uso del tiempo libre, 89% con la transportación y 96% con la



toma de decisiones. También se les pregunto sobre el empleo y un total de 1,879 respondieron; el 67% (n=1,250) tiene empleo, el 60% de estos a tiempo completo y el 40% a tiempo parcial. El 34% (n=629) de la población encuestada informo estar desempleada. Se les realizo una pregunta de seguimiento a la población que revelo estar desempleada para obtener las razones: el 19% indico que estaba recibiendo un adiestramiento para el trabajo, el 34% no podía conseguir empleo, el 17% no quería trabajar y el 26% informo que tenían otras razones. El grupo de enfoque reporto que 11 estaban trabajando, 1 a tiempo completo y 11 a tiempo parcial; la cantidad restante informo que estaban recibiendo un adiestramiento para el trabajo.

Los padres y estudiantes indicaron estrategias y métodos para obtener resultados exitosos después de la escuela. Entre las nombradas en el estudio mencionaron expectativas futuras, donde uno de los estudiantes incluyo, recibir refuerzos de los maestros y apoyo de los padres. Otras como, la planificación de metas y utilizar los recursos disponibles. Por otro lado, la utilización de los métodos no tradicionales como: educación en el hogar y trabajo por cuenta propia mostraron ser métodos la efectividad de la transición. Se incorpora también la utilización de apoyos que mejoran el proceso como redes y el uso de la tecnología; obstáculos como identificar servicios y recursos, transportación y amistades u por último el impacto positivo de los proveedores del servicio. En conclusión se obtuvieron los resultados deseados. Los resultados cualitativos y cuantitativos demostraron que los hallazgos de la vida post secundaria de los jóvenes con RM y otras necesidades especiales que recibieron los servicios de educación especial fueron positivos.

El U.S. Department of Education (2010) patrocinó dos estudios de investigación longitudinal de 15 años de diferencia. El primer estudio, National Longitudinal Transition Study (NLTS) ofrece información nacional representativa sobre estudiantes de secundaria que

recibieron educación especial en 1985. Este estudio tuvo una duración de 6 años, este trabajo con estudiantes de séptimo grado en adelante y edades de 13 a 21 en el año escolar 1983-1984. En el estudio llamado National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) se evaluó la situación de los jóvenes con necesidades especiales en el siglo 21. El NLTS2 tuvo una duración de 10 años, este estudio características, experiencias y resultados de alumnos entre los 13 y 16 años en grados de séptimo en adelante. Para ambos estudios se realizaron entrevistas; telefónicas o por correo electrónico, a los estudiantes. Estos jóvenes fueron reportados por sus padres para responder las preguntas.

Esta investigación se realiza con el propósito de encontrar las diferencias y similitudes entre ambos estudios de estudiantes con impedimentos fuera de la escuela por no más de 4 años. Este se basa en los dominios reflejados en la Ley IDEA; educación pos escolar, empleo, vivienda, etc. Además, pretende presentar la diferencia en los resultados de educación secundaria de jóvenes con necesidades especiales comparada con la población general y comparar los factores.

En el NLTS la población fue de (n=2,580), se entrevisto sobre la vida independiente, empleo, salario, asistencia a escuelas vocacionales, programas universitarios de 2 años o 4 años y si pertenecían a algún grupo. La mayor congruencia (96%) se observa respecto a la asistencia de los jóvenes en programas universitarios de 4 años en el año anterior. No fue el 91% de congruencia evidente respecto a la vida independiente y asistir a un programa universitario de 2 años o escuela vocacional. Una congruencia de 88% con respecto al empleo y un 84% sobre los salarios. Por último se observo una relación más baja (70%) en cuanto a la participación en grupos que en los salarios. El NLTS-2 utilizó una población de n=2,621. Se les preguntó si los jóvenes pertenecían a un grupo de la comunidad, sobre el empleo, trabajo remunerado en los

últimos 2 años y sus salarios. La mayor congruencia (80%) se observa con respecto al estado actual de empleo de los jóvenes. El 78% se evidencio en los últimos 2 años de empleo y el 74% pertenecían a un grupo u organización de la comunidad. El 69% de los jóvenes recibían el salario mínimo de \$5.15 por hora. En ambos estudios, es imposible determinar la causa de las respuestas discrepantes. A pesar de que, tanto la entrevista a padre y los jóvenes se realizo en un periodo de 4 meses para NLTS y 7 meses para NLTS-2, la situación de los jóvenes podría haber cambiando.

#### *Resumen de la Revisión de Literatura*

Como parte de su programa de educación especial, el estudiante debe recibir los servicios de educación física regular o adaptada (Departamento de Educación, 2008a). La literatura define varios conceptos: educación física, transición y retardación mental. Esta investigación se basa en la teoría constructivista de Piaget y Vygotsky. Estos exponen que los niños forman su propio conocimiento y pensamientos. Se analizaron los siguientes estudios para esta (Curtis et al., 2009; Graham, 2007; McCormack, 2008; Roth, 2003; Stanish, 1998; Peterson et al., 2007; U. S. Department of Education, 2010).

## CAPITULO III

### METODOLOGIA

En este capítulo se discutirá la metodología que se utilizó para realizar el estudio. En primero lugar se ofrece la población y muestra seleccionada para esta investigación. Segundo, se presenta el procedimiento detallado para obtener la información relacionada al tema de interés. Además, este incluye el instrumento que se utilizó para recopilar los datos as que se incluirán en el próximo capítulo. Este finaliza con un análisis de datos que muestra el método en que se desglosaran los resultados.

#### *Muestra*

La muestra de la investigación consiste en estudios realizados previamente. La población se basa en estudios realizados fuera de Puerto Rico. Estos analizaron y compararon el proceso de transición de estudiantes con necesidades especiales, específicamente con retardo mental, en relación con el programa de educación física adaptada. Estos fueron realizados en los Estados Unidos. Los lugares de procedencia incluyen áreas como: sureste (n=1), este (n=2), medio oeste (n=3) y el país completo (n=1).

#### *Procedimiento*

Para la realización de este estudio se llevó a cabo una revisión de literatura. La información se obtuvo a través de bases de datos en línea como: Sport Discus, ERIC, Dissertation FullText, Education Full Text, EBSCO Host, Pro Quest, Vocational y Career Colection y Academic Search Complete. Estas bases de datos fueron trabajadas en la página web de la Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey y la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez bajo el enlace biblioteca. Se realizaron búsquedas en otra universidad para obtener más información relacionada con el estudio. Se utilizaron descriptores como: transición,

educación postsecundaria, educación física adaptada, necesidades especiales y retardación mental y otros fueron en inglés: mental retardation, adapted physical education, physical activity, special needs, transition y education.

### *Instrumento*

El instrumento utilizado para analizar los estudios consiste en una planilla. Esta planilla presenta un desglose de los datos más importantes de las investigaciones seleccionadas. Esta se divide en renglones: nombre del autor o autores, año del estudio, país, muestra y población, géneros, condiciones y resultados (Ver Apéndice, A).

### *Análisis de Datos*

Los datos se analizarán en una comparación en por cientos según la información obtenida. Se mencionarán las semejanzas y diferencias entre los hallazgos de los estudios seleccionados. Estas comparaciones llevan al investigador a encontrar resultados y contestar claramente la pregunta del estudio

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

El capítulo contiene los hallazgos obtenidos luego de realizar la investigación. Los resultados se discuten a base de la revisión de literatura. Los hallazgos se desglosaran en formas de tabla. Las tablas presentan evidencia de la contribución de la educación física en el proceso de transición en jóvenes con retardación mental de los Estados Unidos.

#### *Resultados*

Esta investigación se llevó a cabo con 7 estudios relacionados con el proceso de transición en jóvenes con necesidades especiales. Se utilizaron dos tipos de estudios: n=3 de investigaciones y n=4 de disertaciones (Ver Tabla, I). Se dividieron por región geográfica de los Estados Unidos de la siguiente forma: n=3 del medio oeste, n=2 del este, n=1 del sureste, y n=1 del país completo (Ver Tabla, II). Los estudios comprenden los siguientes años: 1998 (n=1), 2003 (n=1), 2007 (n=2), 2008 (n=1), 2009 (n=1) y 2010 (n=2) (Ver Tabla, III). El estudio se basa principalmente en la población con retardación mental. El 57% de los estudios incluyó en su muestra la condición de retardación mental, mientras que el 43% incluyeron otras condiciones (Ver Tabla, IV). El instrumento que más se utilizó para realizar los estudios fue el cuestionario con un 43%, superando la entrevista que obtuvo un 29%, otros medios utilizados fueron los videos y multimedia con un 14% en ambos (Ver Tabla, V). El 86% (n=6) de los estudios incluyeron tanto a varones y féminas en sus muestras, pero el 49% (n=1) no presentó datos sobre géneros (Ver Tabla, VI). Los estudios se dividieron en las siguientes edades: 57.4% (17 a 26 años), 14.2% (18 a 60 años), 14.2% (30 a 65 años) y 14.2% de los estudios no presentaron este dato (Ver Tabla, VII).

Tabla I

Distribución de Tipo de Estudios Analizados

Tipo de Estudio	Frecuencia	Por ciento
Disertación	4	57%
Investigación	3	43%
Total	7	100%

Tabla II

Distribución de los Estudios por Región Geográfica

Región	Frecuencia	Por ciento
Medio oeste	3	43%
Este	2	29%
Sureste	1	14%
País completo	1	14%
Total	7	100%



Tabla III

Distribución de los Estudios por Año

Año	Frecuencia	Por ciento
1998	1	14.2%
2003	1	14.2%
2007	2	29%
2008	1	14.2%
2009	1	14.2%
2010	1	14.2%
Total	7	100%

Tabla IV

Distribución de los Estudios por Condición

Condición	Frecuencia	Porcentaje
Retardación mental	4	57%
Retardación mental y otras condiciones	3	43%
Total	7	100%

Tabla V

Distribución de Instrumento por Estudios

Instrumento	Frecuencia	Por ciento
Encuestas	3	43%
Entrevistas	2	29%
Videos	1	14%
Multimedia	1	14%

Tabla VI

Distribución de la Muestra por Género

Género	Frecuencia	Por ciento
Varones y Fémimas	6	86%
*	1	14%

\*El estudio no presenta datos sobre el género

Tabla VII

Distribución de la Muestra por Edad

Edades	Frecuencia	Por ciento
17-26	4	57.4%
18-60	1	14.2%
30-65	1	14.2%
*	1	14.2%

\*El estudio no presenta datos sobre las edades

Las investigaciones trataron cuatro áreas: el 14% (n=1) en el área social, Curtis et al., 2009 señaló el compartir con amistades, un 29% (n=2) relacionados en el área recreativa, entre las actividades mencionadas por Roth (2003) y Curtis et al., 2009 se encontraron: jugar baloncesto, hacer ejercicios, nadar, entrenamientos, correr bicicleta, bailar, bowling, actividades deportivas y en la naturaleza, un 43% (n=3) fueron en el área física, Stanish (1998), Roth (2003) y Peterson et al., 2007 indicaron actividades como: aeróbicos, deporte y entrenamientos para las Olimpiadas Especiales. Por último, el 57% (n=4) de los estudios evidencian información en el área fisiológica, Graham (2007), McCormack (2008), Curtis et al., 2009 y el U.S. Department of Education (2010) hicieron referencia a empleo a tiempo parcial y tiempo completo (Ver Tabla, VIII). Es importante señalar que algunos estudios tratan más de un área.

El estudio de Curtis et al., 2009 señaló que cercano el total de la muestra encuestada respondió que estaba satisfecha con sus amistades (Ver Tabla, IX). Algunos estudios presentaron las estrategias utilizadas para apoyar a esta población: 57% apoyo familiar, el 43% recibió apoyo profesional (maestros, instructores, entrenadores y/o personal), el 29% apoyo de la comunidad (compañeros) y 14% (n=1) no presento datos de tipo de apoyo (Ver Tabla X). Tres de los siete estudios de esta investigación mencionan las estrategias utilizadas. Stanish (1998) utilizó seis estrategias que contribuyeron a los participantes a mejorar su condición física y a que tuvieran mayor aceptación social. Roth (2003) utilizó dos estrategias que ayudaron a los participantes a ser más independientes y seguros para participar en la comunidad y obtener experiencias positivas. Y por último, Peterson et al., 2007 señaló la intervención como estrategias con el apoyo profesional más notable que el familiar (Ver Tabla, X).

Tabla VIII

## Distribución de los Estudios por Áreas

Área	Estudios	Actividades	Frecuencia	Por ciento
Fisiológico	2007	- Empleo a tiempo parcial	4	57%
	2008	- Empleo a tiempo completo		
	2009			
	2010			
Físico	1998	- Aeróbicos	3	43%
	2003	- Deportes		
	2007	- Entrenamiento para Olimpiadas Especiales		
Recreativo	2003	- Baloncesto	2	29%
	2009	- Ejercicios		
		- Nadar		
		- Correr bicicleta		
		- Bailar		
		- Bowling		
		- Deportivas		
		- Aire Libre		
	- Entretenimiento			
Social	2009	- Compartir con amistades	1	14%

Tabla IX

## Hallazgos de Actividades Sociales

Autor	Año	Hallazgos
Curtis et al.	2009	Cercano a la totalidad de la muestra respondieron que estaban satisfecho con sus amistades



Tabla X

## Estrategias y Resultados en los Estudios

Estudio	Estrategias	Resultados
Stanish, 1998	Motivación Refuerzo positivo Asistencia física Ambiente positivo Música Supervisión	Los participantes demostraron mejor condición física y mayor aceptación social
Roth, 2003	Ambiente positivo Motivación	Los participantes recibieron las herramientas para ser más independiente y sentirse seguros en la comunidad. Además su experiencia fue positiva.
Peterson et al., 2007	Intervención	Los participantes expresaron que reciben más apoyo de sus maestros o instructores, en segundo lugar reciben apoyo de la familia.

Los cuatro estudios que ofrecen datos sobre actividades fisiológicas presentan un porcentaje de estos con empleo y otros desempleados: Graham (2007) revela un 40% de personas con empleo y 60% en desempleados. El estudio McCormack (2008) presenta un total de 66% con trabajo y 34% sin trabajo; Curtis et al., 2009 reflejó un 66.5% con empleo y un 33.5% sin empleo y el U.S. Department of Education (2010) muestra un 63% con empleo y un 37% en desempleo (Ver Tabla, XI). Algunas de las razones que evidenciaron 3 de los estudios fisiológicos para justificar los porcentajes en el desempleo de esta población fueron: no tienen la capacidad de 100%, necesidad de adiestramiento con un 66.7% y que quieren trabajar un 33.3% (Ver Tabla, XII).

### *Discusión*

Los resultados obtenidos en los estudios seleccionados indican que los jóvenes con RM poseen las herramientas para participar en actividades postsecundarias. La política y práctica de la educación especial ha tenido un cambio dramático en los últimos 25 años que refleja grandes beneficios en los resultados de la vida post secundaria (U.S. Department of Education, 2010). Muchas veces la población con RM requiere de múltiples servicios para superar las dificultades asociadas a la transición (Graham, 2007). Estos resultados se deben a los servicios de rehabilitación vocacional, empleo, técnicas de formación post secundaria que brindan las instituciones escolares (Curtis et al., 2009). Estos servicios proveen asistencia para mejorar las oportunidades de empleo, calidad de vida, acceso a los servicios de la comunidad (Graham, 2007). El programa de transición que ofrecen las escuelas, brinda grandes beneficios con la enseñanza de oportunidades recreativas en la comunidad (Roth, 2003). El objetivo principal es evaluar la efectividad de una intervención conveniente y económico para estimular la

Tabla XI

Datos de Actividades Fisiológicas (Empleo).

	2007	2008	2009	2010
Con empleo	40%	66%	66.5%	63%
Desempleados	60%	34%	33.5%	37%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla XII

Factores que Afectan la Participación en las Actividades Fisiológicas

Obstáculos	Frecuencia	Porcientos
No tienen la capacidad	3	100%
Necesidad de adiestramiento	2	66.7%
No quieren trabajar	1	33.3%

participación independiente y voluntaria de jóvenes con RM en actividades (Stanish, 1998). Estos estudios son muy importantes ya que expresan la efectividad del proceso de transición.

Peterson et al., 2008 expresaron en su estudio que existe una relación directa entre el apoyo, familiar, profesional o de la comunidad y el participante que refleja la efectividad del proceso de transición. Los padres o encargados de jóvenes con RM, demuestran sentirse preocupados por este proceso ya que esperan que sus hijos adquieran y aprendan destrezas con el fin de obtener y mantener un trabajo (Curtis et al., 2009). Al describir las fortalezas y necesidades de los jóvenes en el programa de transición, los padres opinan que existe una necesidad de educación para ellos y sus hijos (Roth, 2003). Algunos mostraron interés en que sus hijos encontraran actividades por sí mismo y saber cómo programarlo en su vida diaria (Roth, 2003). La participación de la familia desempeña un papel importante en el éxito de la transición y el bienestar de los jóvenes (Peterson et al., 2008). Por otro lado, el poder que tiene un maestro o instructor está en la habilidad de llevar a los participantes a su destino, proveer retroalimentación directa y brindar asistencia en el momento indicado (Stanish, 1998). Los resultados revelan que el apoyo social por parte del personal fue significativo para la actividad física de ocio de los adultos mayores de 35 años en la muestra (Peterson et al., 2008). A pesar de los ajustes de la vida postsecundaria son difíciles para jóvenes con RM (Graham, 2007). Los resultados indicaron que la mayoría de los encuestados están satisfechos con su vida social y su tiempo libre (Curtis et al., 2009). El apoyo social puede proveer al estudiante un impacto a actividades físicas (Peterson et al., 2008). Además, el estudio de Stanish (1998), revela que la mayor parte de los jóvenes encuestados estaban comprometidos en actividades físicas al menos 3 días en semana. Las actividades de ocio y recreación diseñadas para poblaciones con necesidades especiales fueron más comunes para esta población (Curtis et al.,

2009). Además, estos datos demuestran que el apoyo social influye en la determinación de jóvenes con RM o necesidades especiales en participar en actividades físicas de ocio (Peterson et al., 2008). Todos los padres con hijos en escuelas segregadas de estudiantes con necesidades especiales valoran profundamente las oportunidades que se le brinda a los jóvenes en participar en equipos deportivos (Roth, 2003). El éxito de las actividades físicas se debe en gran parte a los miembros de la familia, personal de la escuela y la comunidad (Roth, 2003). La técnica de refuerzo trae respuestas positivas ya que los jóvenes se identificaban y se sentían motivados (Stanish, 1998). La música demostró ser un refuerzo positivo que promueve la ejecución motriz y tiempo en la población del estudio.

Curtis et al., 2009 recomienda que los jóvenes tomen sus propias decisiones para su calidad de vida y expresar sus satisfacciones basándose en sus preferencias. Por tal razón, algunos distritos integrando en su programa destrezas de toma de decisiones y adiestramiento de planificación (Roth, 2003). Los obstáculos han ido disminuyendo en la educación y la mayoría de los jóvenes tienen las herramientas para obtener un trabajo (U.S Department of Education, 2010). Como informó el Departamento de Educación (2003), las experiencias que estos obtienen al realizar diferentes tipos de actividades, ya sea, recreativa, social, física o fisiológica les permite desempeñarse con mayor seguridad en su vida después de la escuela. Por tal razón, los servicios que ofrecen las escuela durante el proceso de transición tiene grandes beneficios para los jóvenes con retardación mental (Lustig, 1996). A pesar de las limitaciones que conlleva la condición, los jóvenes desarrollan destrezas que aprendieron durante las clases para poder ser más independiente posible dentro de la comunidad (Departamento de Educación, 2008b). La educación física es una de las materias que ofrece oportunidades y experiencias en participar en actividades para que esta población pueda sentirse a gusto en la comunidad en la vida

postsecundaria (Departamento de Educación, 2008a). Esta brinda grandes beneficios tanto para jóvenes típicos como para la población estudiada. Al culminar el proceso de transición los jóvenes se muestran más independientes, poseen destrezas para la vida laboral, toma de decisiones y pueden escoger actividades de interés para realizar durante su tiempo libre. Al participar de estas actividades los jóvenes adultos se sienten a gusto con su vida social, laboral y recreativa.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo presentan las conclusiones y recomendaciones sobre el proceso de transición en jóvenes con retardación mental. Se analizaron siete estudios de los Estados Unidos. La investigadora desarrollo una planilla de información como instrumento para analizar los estudios. Esta examinó los datos más importantes de cada estudio: autor, año, lugar, tipo de estudio, edades, género, condición, tipo de actividad, tipo de apoyo, estrategias y resultados. Se utilizo la base de datos de la Universidad Metropolitana en Cupey y de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez en Sport Discus, ERIC, Dissertation FullText, Education Full Text, EBSCO Host, Pro Quest, Vocational y Career Colection y Academic Search Complete. Los descriptores que se aplicaron para la búsqueda fueron: educación física, retardación mental y proceso de transición. Los datos fueron analizados en frecuencia y porcentos. La investigación demostró que las escuelas secundarias si proveen el programa de transición para estudiantes con retardación mental al igual que otras necesidades especiales. Este programa brinda las herramientas necesarias para que los jóvenes adultos obtengan las destrezas necesarias para la vida adulta como vivienda, empleo y vida en la comunidad.

#### *Conclusiones*

Las siguientes conclusiones se obtuvieron de los resultados de los estudios utilizados según el área:

1. Los beneficios que se obtienen a través de la educación física al proceso de transición son independencia, destrezas laborales y actividades recreativas.
2. El Programa de Transición provee a los estudiantes con necesidades especiales las destrezas necesarias para la vida adulta.



3. La mayoría de los jóvenes adultos con retardación mental que recibieron los servicios de transición fueron exitosos en la vida postsecundaria.

4. El mayor porcentaje de jóvenes con necesidades especiales conservan un empleo ya sea a tiempo parcial o completo.

5. El apoyo social fue un factor importante para la motivación en actividades físicas de los jóvenes con retardación mental.

6. La mayoría de los jóvenes adultos con retardación mental participaban de algún tipo de actividad (física, recreativa, social o fisiológica) como rutina de su vida.

### *Recomendaciones*

Las recomendaciones que ofrece el investigador se basan en las conclusiones del estudio

1. Los maestros de educación física deben proveer refuerzo positivo durante la realización de actividades físicas.

2. El Departamento de Educación debe orientar frecuentemente a los padres y encargados de jóvenes con necesidades especiales sobre sus derechos y servicios para que estos puedan exigir los mismos.

3. El Estado Libre Asociado de Puerto Rico debe proveer más facilidades recreativas en las comunidades o trasportación para los jóvenes con el propósito de promover la actividad física en la comunidad.

4. El Departamento de Recreación y Deporte debe proveer más programas en la comunidad para fomentar la realización de actividades de ocio.

5. Los familiares deben brindar más experiencias en actividades (recreativas, físicas, sociales y fisiológicas) a los jóvenes en colaboración con la escuela para que estos creen un hábito.

*Implicaciones Educativas*

Las implicaciones de este estudio son las siguientes:

1. Las universidades deben añadir a su currículo del Programa de Educación cursos sobre la enseñanza de destrezas para la vida postsecundaria.
2. El Departamento de Educación debe realizar estudios relacionados con la vida postsecundaria de los jóvenes adultos con necesidades especiales.

## REFERENCIAS

- Bureau of Labor Statistics (2010). *Person with disability: Labor force characteristics summary 2009*. Recuperado en 15 de febrero de 2011, de Washington DC: United State Department of Labor. Recuperado de <http://www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm>
- Cáceres, J. A. (1976). *Sociología y educación, (6ta ed)*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Carnevale, A. R. & Desrochers, D. M. (2003). *Standards for what? The economic roots of K-16 reform*. Recuperado en 15 de febrero de 2011, de Princeton, NJ: Educational Testing Service. <http://www.learndoeearn.org/For-Educators/Standards-for-What.pdf>
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2006). *Retraso mental en los niños*. National Center of Birth Defects and Developmental Disabilities. Recuperado en 10 de febrero de 2011, de <http://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/spmr.htm>
- Curtis, R. S., Rabren, K., & Reilly, A. S. (2009) Post-school outcome of student with disabilities: A quantitative and qualitative analysis. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30, 31-48. doi: 10.3233/JVR-2009-0451
- Departamento de Educación, (2008a). *Carta circular Núm.: 8-2007-2008*. Santurce, Puerto Rico.
- Departamento de Educación, (2008b). *Manual de procedimiento de Educación Especial*. Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. Recuperado en 20 de enero de 2011, de <http://www.de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/MANUAL%20DE%20PROCEDIMIENTOS%20DE%20EDUCACION%20ESPECIAL%20%28REV.%202008%29.pdf>
- Departamento de Educación (1999). *Manual de transición (De la Escuela al Mundo del Empleo)*. Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular.

- Departamento de Educación (2003). *Marco curricular de educación física*. Instituto Nacional del Desarrollo Curricular. Santurce, Puerto Rico.
- Fernhall, B. & Pitetti, H. K. (2001). Limitations to physical work capacity in individuals with mental retardation. *Clinical Exercise Physiology*. 3(4), 176-185.
- Graham, M. B. (2007). *Post-school outcomes for young adults with mental retardation receiving transition services in Virginia: Caregiver perceptions*. (Disertación doctoral) Disponible en la base de datos Pro Quest Dissertations and Theses (UMI3250417).
- Hawkings-Shepard, C. (1999). Retraso Mental. *The Council for Exceptional Children*. Traducción de ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education #528, 1-4.
- Kaneshiro, N. K. (2009) *Retraso Mental*. Recuperado en 1 de marzo de 2011, de <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/encylarticle/001523.htm>
- Laprairie, K., Johnson, D. D., Rice, M., Adams, P., & Higgins, B. (2010) The top ten things new high school teachers need to know about servicing students with special needs. *American Secondary Education*. 38(2), 23-31.
- Lustig, D.C. (1996) Family adaptation to a young adult with mental retardation. *Journal of Rehabilitation*, 22-27. VOL.Y # ←no lo dice el articulo
- McCormack, S. (2008) *Effects of multimedia social stories on knowledge of adult outcomes and opportunities among transition-aged youth with significant cognitive disabilities*. (Disertación doctoral) Disponible en la base de datos Pro Quest Dissertations and Theses (UMI 3303776).
- National Center for Education Statistics (2007). *Number and percentage of children served under individuals with disabilities education act. Part B*. Digest of Education Statistics. Recuperado en 15 de febrero de 2011, de <http://nces.edgov/>

- National Dissemination Center for Children with Disabilities (2001) *Preguntas comunes de los padres sobre los servicios de Educación Especial. 4ta Edición*. Washington, DC: Government Printing Office. Recuperado en 15 de febrero de 2011, de [http://www.nichy.org/Documents/spanish\\_pubs/lglsp.pdf](http://www.nichy.org/Documents/spanish_pubs/lglsp.pdf)
- Oficina del Procurador de las Personas con Impedimentos (2001). *ADA Americans with Disabilities Act: Respuestas*. Recuperado 20 de enero de 2011, de [http://www.oppi.gobierno.pr/ADA\\_preguntasRespuestas.pdf](http://www.oppi.gobierno.pr/ADA_preguntasRespuestas.pdf)
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001a). Capítulo 9: Desarrollo cognoscitivo en la niñez temprana. *Psicología del Desarrollo (8va Edición)*. (363-409). México: McGraw Hill International Editoriales.
- Papalia, D.E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001b). *Desarrollo humano (8va Edición)*. México: McGraw Hill International Editoriales.
- Parodi, L.M. (2005). *Educación especial y sus servicios*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Peterson, J. J., Lowe, J. B., Peterson, A., Nothwehr, F. K., Janz, K. F., & Lobas, J. G. (2008). Path to leisure physical activity adults with intellectual disabilities: Self-efficacy and social support. *American Journal of Health Promotion*, 23(1), 35-42.
- Roth, K. (2003). *Community physical recreation and students with intellectual disabilities: Program evaluation, educational placement comparison and post-school outcomes*. (Disertación doctoral) Disponible en la base de datos Pro Quest Dissertation and Theses. (UMI3103327).
- Santini, M. (2004). *Teoría y práctica de la educación física elemental y adaptada*. San Juan, Puerto Rico. Publicaciones Puertorriqueñas.

- Santrock, J. W. (2002). Aprendices con necesidades educativas especiales (NEE) (Ed.) *Psicología de la Educación*. 219-257. México: McGraw Hill International Editoriales.
- Shaw, S. F. (2009). Transition to postsecondary education. *Focus on Exceptional Children* 42(2), 1-16
- Stanish, H. F. (1998). Participation of adults with mental retardation in voluntary physical activity program. (Disertación doctoral) (UMI9921265).
- Thomas, S. B. & Dykes, F., (2011). Promoting successful transition: What can we learn from RTI to enhance outcomes for all students? *Preventing School Failure*, 55(1), 1-9, doi: 10.1080/10459880903217978
- U.S. Department of Education (2010). *Comparison across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years After high school*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Recuperado en 20 de enero de 2011, de <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20103008/pdf/20103008.pdf>

APENDICE A  
INSTRUMENTO

