



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

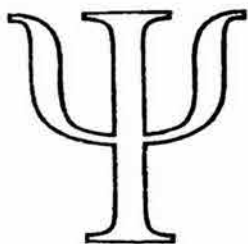
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

DISEÑO Y DESARROLLO DE MATERIAL DIDACTICO PARA
EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN
ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

INFORME DE PRACTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
SILVIA ANGÉLICA BARRERA MARES

DIRECTORA:
MTRA. ELISA SAAD DAYÁN

REVISORA:
MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS



MÉXICO, D.F.

MAYO, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM-145

2008

ej. 2

M.-

TPs.

H. JURADO

Mtra. Elisa Saad Dayán

Mtra. Milagros Figueroa Campos

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

Dra. Ma. de los Ángeles Mata Mendoza

Lic. Ma. Hortensia García Vigil

AGRADECIMIENTOS

Aunque a veces la cotidianeidad nos hace perder el sentido de la palabra GRACIAS, no encuentro una expresión mejor que ésta para hacer referencia al profundo respeto, gratitud y cariño que guardo hacia todas aquellas personas que me acompañaron durante este proceso tan importante, como profesionista y como ser humano. ¡**GRACIAS!**

A mis padres:

Por toda su confianza, amor y apoyo, así como por su invaluable guía. El impulsarme para llegar hasta aquí es el mejor legado que he podido recibir.

A mi hermana:

Sabes que te quiero mucho. Gracias por ser un buen ejemplo para mí y por hacerme sentir tan orgullosa de lo que has logrado.

A mi directora, Elisa:

Por todo tu apoyo, dedicación, tiempo, y por compartirme tus conocimientos y experiencia. Gracias por hacerme sentir que las cosas no eran tan difíciles como yo las percibía.

A mis compañeras de prácticas:

Aitana, Lety y Lluvia, su compañía durante este proceso fue esencial para llegar hasta este punto. No hace falta que les desee suerte para el futuro, porque están muy bien preparadas para lograr lo que sea que se propongan.

A mis amigos:

Por dejarme aprender con y de ustedes. Por creer en mí, escucharme, animarme... por regalarme momentos felices, pero sobretodo, por quedarse en aquellos que fueron difíciles.

A Ana, Irma y Tania, porque cursar la universidad nunca habría sido igual sin ustedes.

A Daniela, Eli y Gaby por seguir a mi lado a pesar de los cambios y el tiempo.

A las docentes y alumnos del Grupo Técnico:

Lety, Lilí y Maribel, por todas las facilidades que me prestaron para el desarrollo de este trabajo, así como por brindarme su experiencia y paciencia.

Gracias Maribel por compartirme tu espacio y darme la oportunidad de aprender de ti.

Gracias chicos, porque entre otras lecciones de vida, me enseñaron que todos tenemos derecho a ser diferentes, y es precisamente esto lo que nos hace valiosos.

A la Dra. Julieta Zacarías y al equipo de CAPYS:

Por sus valiosos comentarios hacia este trabajo y por la oportunidad que me han brindado.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....	1
Problemática.....	3
Justificación.....	3
Objetivos Generales.....	4

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES.

▪ Contextuales.....	5
▪ Teóricos.....	13
1.1 Aspectos Generales de la Educación Especial.....	13
1.1.1 Evolución de las concepciones con respecto a la discapacidad.....	14
1.1.2 La Educación Especial en México.....	15
1.1.3 Tendencias actuales de la Educación Especial.....	17
1.2 La Integración Educativa como nuevo paradigma.....	19
1.2.1 Necesidades Educativas Especiales.....	19
1.2.2 Integración Educativa.....	21
1.3 Discapacidad Intelectual.....	24
1.3.1 La Discapacidad Intelectual en México.....	24
1.3.2 Definición de Discapacidad Intelectual.....	25
1.4 Habilidades Adaptativas.....	28
1.4.1 Habilidades Sociales como parte de las Habilidades Adaptativas.....	31
1.5 Entrenamiento de Habilidades Sociales.....	32
1.5.1 Técnicas de Entrenamiento.....	33
1.5.2 Programa de Habilidades Sociales de Verdugo.....	38
1.6. Consideraciones en torno a la enseñanza de personas con DI.....	39
1.6.1 Modelos educativos.....	43
1.6.2 Principios metodológicos de la enseñanza.....	46
1.6.3 Adaptaciones Curriculares Individualizadas.....	50
1.6.4 Material Didáctico.....	55
▪ Experiencias Similares.....	61
1.1 En torno al Material Didáctico.....	61
2.1 En torno al Entrenamiento de Habilidades.....	66

CAPÍTULO 2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO..... 74

1. Propósitos.....	77
2. Población Destinataria.....	78
3. Espacio de Trabajo.....	79
4. Fases del diseño y desarrollo del material didáctico.....	79

5. Actividades Específicas para el diseño y desarrollo del material didáctico.....	83
6. Materiales, Instrumentos y Recursos.....	84
7. Mecanismos de Evaluación.....	86
 CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	 88
1. Piloteo del material didáctico.....	88
2. Validación del material didáctico.....	101
 CONCLUSIONES.....	 104
 REFERENCIAS.....	 112
 ANEXOS.....	 118
1. Programa Educación para la Vida.....	119
2. Ejemplos de Fichas de Trabajo del Objetivo General 3 del PHS.....	123
3. Ejemplos del Material Didáctico para Fortalecer Habilidades Sociales Instrumentales.....	130
4. Criterios de Calidad para la Valoración del Material Didáctico.....	213
5. Puntaje Crudo de la Validación por Jueces.....	219

RESUMEN

En el presente informe de prácticas se describe el proceso de diseño y evaluación de material didáctico dirigido al fortalecimiento de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual, en un contexto de integración educativa y social.

Debido a que las personas con discapacidad intelectual presentan limitaciones en torno a las habilidades adaptativas, específicamente las sociales, en este trabajo se buscó realizar una aportación de material didáctico, diseñado y desarrollado a partir de las fichas de trabajo del programa de habilidades sociales de Verdugo (2003). El manual didáctico resultante constituye una herramienta para la puesta en práctica de habilidades sociales, mismas que proporcionan competencias funcionales para el desarrollo de la persona en diversos ámbitos sociales. A partir de esto, se plantearon como objetivos: elaborar material didáctico dirigido a adolescentes con discapacidad intelectual, mismos que participan en el programa Educación para la Vida; evaluar el material a través de un piloteo y validación por jueces; realizar consideraciones en torno al material resultante, así como orientaciones generales para el facilitador. Asimismo, este trabajo constituye una aportación que puede ser utilizada tanto por el programa Educación para la Vida, como por otras instancias o programas de atención a población con necesidades educativas especiales.

En el primer capítulo de este informe se exponen aspectos relativos al contexto en el cual se desarrolló este trabajo, el marco teórico que fundamentó el programa de intervención y el producto resultante (material didáctico). En este apartado, también se tomaron en cuenta otros trabajos y experiencias que guardan relación con este informe.

En el segundo capítulo se describe el programa de intervención que se llevó a cabo. En este apartado, además de detallar cada una de las fases por las cuales atravesó este trabajo, se hace referencia al Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003), el cuál sirvió como punto de partida para la elaboración del manual.

El tercer capítulo trata de los resultados de la evaluación realizada al material, por medio de dos métodos. Tras el piloteo se identificaron, en su mayoría, características positivas del manual, así como elementos que requirieron ser modificados o mejorados. Respecto a la validación por jueces, se empleó un formato de valoración de criterios de calidad. La evaluación realizada por los expertos generó porcentajes de aceptación elevados, por lo cual el material didáctico resultó ser válido.

Finalmente se exponen las conclusiones a las cuales se llegó a partir del desarrollo de este trabajo y se incluye una sección de anexos, en la cual, entre otros aspectos se muestran algunos ejemplos del material didáctico diseñado.

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano tiene derecho a ser diferente y es el ejercicio de este derecho el que posibilita a la persona disfrutar de la igualdad de oportunidades tanto en el ámbito educativo como en el social.

Sin embargo, a lo largo de la historia ciertos factores han propiciado que a las personas con discapacidad se les segregue y limite el acceso a la participación social.

La educación actual plantea nuevas exigencias y competencias, así mismo pretende entre otras cosas, el respeto a las habilidades, capacidades y aptitudes de cada uno de los alumnos con o sin discapacidad. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, ha sido una de las demandas preponderantes por parte de las minorías en desventaja.

De acuerdo con Carrascosa, C.S., Hernández, R. J., Herrero, N. J., Noblejas, F. M., Rodríguez, M. E., Rodríguez, S. F., Sterner, L. A., Torrea, H. M. y Tuero, G. M. (1999), la educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales debe cumplir la función de promover su desarrollo y facilitar su adaptación a la vida futura, esto es, debe prepararles para tener la mayor participación posible en situaciones y actividades sociales, de manera que esto constituya la base para su transición a otros contextos. Lo anterior corresponde al criterio funcional de la enseñanza.

El respeto a los derechos implica la participación y contribución a la comunidad y a la sociedad en general. Si tenemos en cuenta el principio de igualdad, todos debemos tener acceso a las mismas oportunidades para participar y contribuir en la sociedad. No obstante, de acuerdo con Monjas (1997), a pesar de que poseemos los mecanismos necesarios para relacionarnos con otras personas, la calidad de esas relaciones estará determinada en gran medida por nuestras habilidades sociales.

En este sentido, impulsar la integración requiere crear nuevas estrategias de apoyo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales para que estos puedan

participar activamente en su comunidad, hacer frente a distintas situaciones sociales y utilizar servicios, fomentando así su autonomía.

De acuerdo con Zacarías, Saad y Ferraez (en prensa), en nuestro país durante las últimas dos décadas se han propuesto innumerables modelos, programas y alternativas para atender a los niños y niñas con discapacidad bajo modelos de inclusión educativa. A pesar de que dichas alternativas están respondiendo a las actuales demandas, también es cierto que ésta gama de opciones tiende a disminuir hacia la adolescencia, siendo sumamente escasas o nulas aquellas que se enfocan a la preparación para la vida adulta independiente.

A pesar de dicha situación, es sumamente importante que una persona con discapacidad se encuentre dentro de un programa de integración, con miras a la Vida Independiente, pues como sabemos, muchos adultos con discapacidad que no han recibido apoyos durante la niñez y la adolescencia pasan a la vida adulta a formar parte de la población desempleada, siendo objeto de aislamiento, y viviendo en entornos segregados sin oportunidades de participación social.

Sin embargo, al estar inmersos en un programa de Vida Independiente, las personas con discapacidad logran una formación integral que amplía sus horizontes, a la vez que fortalecen sus habilidades para manejar su propia vida y adquieren competencias personales, laborales y sociales para convertirse en ciudadanos con derechos y obligaciones.

De lo anterior se desprende la necesidad de aportar recursos necesarios para favorecer el paso a la vida independiente, en el cual se apoye la transición entre aprendizajes escolares y los requerimientos de una vida adulta.

En México el proyecto de integración educativa dentro de la escuela poco a poco ha ido avanzando, pero para su mayor impulso se requiere de una gama de recursos, tanto humanos, financieros, así como información y materiales suficientes.

La enseñanza de las personas con Discapacidad Intelectual requiere de mayores apoyos y elementos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Wang (1998), un ambiente rico en materiales y actividades de aprendizaje ofrece muchos modos de acomodarse a las capacidades de los alumnos, a los estilos de aprendizaje y a los intereses. Esto también da al alumno oportunidades para experimentar y ser más consciente de sus propios intereses y capacidades.

✍ PROBLEMÁTICA

Las personas con Discapacidad Intelectual presentan limitaciones en torno a las habilidades adaptativas, específicamente las sociales (AAMR, 2002). Esto cobra vital importancia, debido a que dichas habilidades están directamente implicadas en la forma en que la persona responde a las exigencias de la vida cotidiana y en su desenvolvimiento social.

Dichas limitaciones tienen como consecuencia la dificultad en la integración y normalización de las personas con Discapacidad Intelectual, a la vez que se pueden convertir en objeto de rechazo, abuso y discriminación.

Es por eso que el fortalecimiento de las habilidades sociales en esta población resulta ser primordial, pues de esta forma se facilitará su participación en diferentes situaciones sociales.

✍ JUSTIFICACIÓN

Los programas de entrenamiento de habilidades sociales permiten dicho fortalecimiento a través de distintas técnicas conductuales como el reforzamiento, el modelamiento, ensayo de conducta, entre otros, sin embargo no cuentan con material didáctico que de oportunidad de reforzar las actividades entrenadas.

En este informe de prácticas se pretende aportar material didáctico que constituya un apoyo o herramienta en la puesta en práctica y el fortalecimiento de habilidades sociales instrumentales en adolescentes con Discapacidad Intelectual.

OBJETIVOS GENERALES

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, surge la necesidad de llevar a cabo un programa de intervención centrado en el desarrollo de material didáctico, el cual servirá de apoyo en la enseñanza de habilidades sociales, mismas que proporcionan competencias funcionales para el empleo y para la inserción de adolescentes con DI en la comunidad.

Esta aportación surge a partir del trabajo que se realiza con alumnos con Discapacidad Intelectual, beneficiarios del programa Educación para la Vida, en un contexto de integración escolar.

El presente informe de prácticas se propone como objetivos:

1. Reportar la elaboración material didáctico dirigido a adolescentes con DI, integrados en un contexto educativo dentro del Programa Educación para la Vida, mismo que permita la puesta en práctica y el fortalecimiento de habilidades sociales.
2. Realizar una valoración del material didáctico para determinar su validez, funcionalidad, utilidad, etc, tanto con expertos en el área, como con los alumnos mismos.
3. Realizar consideraciones en torno al manual resultante y proporcionar orientaciones generales para el uso del material en el futuro. Con esto se pretende favorecer tanto a los alumnos con Discapacidad Intelectual como al programa y escenario donde se desarrolló la práctica, proporcionándoles éste recurso de forma permanente.
4. Realizar una aportación que, con las adecuaciones pertinentes, pueda ser utilizada, tanto por aquellas instituciones en las cuales se lleva a cabo el programa Educación para la Vida, como por otras instancias o programas de atención a personas con necesidades educativas especiales, desarrollados por ejemplo, en las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), o en los CAM (Centro de Atención Múltiple).

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

En este capítulo se exponen los principales aspectos que fundamentan el presente informe. El capítulo se encuentra seccionado en tres grandes apartados, mismos que a continuación se describen. El primer apartado está dedicado a los Antecedentes Contextuales, en el cual se describen las bases del programa de prácticas integrales, características y objetivos del escenario de prácticas, así como el surgimiento de esta propuesta. En un segundo apartado se desarrollan los Antecedentes Teóricos del informe de prácticas, en éste se hace una revisión de aspectos en torno a la Educación Especial, la Integración Educativa y la Discapacidad Intelectual, para posteriormente, profundizar en temas como las habilidades adaptativas, el entrenamiento de habilidades sociales y la enseñanza dirigida a personas con Discapacidad Intelectual. Finalmente en el tercer apartado se retoman las Experiencias Similares que han reportado diferentes autores con respecto al uso de material didáctico y el entrenamiento de habilidades sociales.

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha establecido convenios de colaboración con distintas instituciones para llevar a cabo un sistema de prácticas en escenarios reales. Dicho programa ha sido denominado "prácticas integrales", dirigido a alumnos del Área de Psicología Educativa. Este programa busca desarrollar bajo la supervisión y guía de un docente, un proyecto que surja de las necesidades de la población atendida y del contexto de ésta.

Entre los beneficios que genera el programa de prácticas integrales están el desarrollo de habilidades profesionales (en un contexto de situaciones reales) y de trabajo en equipo (tanto con otros alumnos como con profesionales de diversas áreas), favoreciendo el sentido de responsabilidad social y ética de los estudiantes. Dichos beneficios se encuentran sustentados teóricamente desde las perspectivas del aprendizaje experiencial, la enseñanza situada y el aprender sirviendo.

De acuerdo con Dewey (1938, citado por Díaz Barriga, 2006), al introducirse el alumno en ambientes físicos y sociales, éste puede retomar aquello que contribuya con su experiencia, con el fin de establecer puentes entre el aula y la comunidad. A esto se le llama **aprendizaje experiencial**. De este modo se desarrollan las capacidades reflexivas y de pensamiento en el alumno vinculando el pensamiento con la acción, además de los aspectos motivacionales implicados, es decir se procuran su motivación para seguir aprendiendo. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje corresponde al enfoque de “**aprender haciendo**”.

Partiendo de lo establecido por Dewey, es Donald Schön (1992; citado por Díaz Barriga, 2006) quien hace notar la importancia de la formación en y para la práctica, enfatizando en el “aprender haciendo”. Este autor propone que, si al prepararse a través de la práctica a los estudiantes les guían profesionales expertos, entonces podrán lograr aprendizajes valiosos. Durante el proceso, el estudiante se enfrenta a los diversos problemas del mundo real donde experimenta incertidumbre y conflictos de valores, para lo cual requiere de la reflexión (como un medio de encuadre), exploración y estructuración de los problemas dentro de un contexto profesional en escenarios reales.

Desde la perspectiva de la **enseñanza situada** (Baquero, 2002; citado por Díaz Barriga, 2006), el aprendizaje involucra al pensamiento, la afectividad y la acción. En esta perspectiva se plantea que los alumnos deben llevar a cabo dicho proceso de aprendizaje en un contexto pertinente. El aprendizaje debe ser resultado de la interacción del aprendiz con otras personas de la comunidad.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), el resultado de la confluencia entre el aprendizaje situado y el experiencial es el enfoque basado en el servicio en contextos comunitarios o también llamado enfoque de **aprender sirviendo** (service learning). Este modelo permite que los estudiantes aprendan y se desarrollen al participar en situaciones de servicio organizadas, las cuales parten de las necesidades de una comunidad. Esto genera beneficios recíprocos tanto para la propia comunidad como para el alumno pues éste enfoque conduce al desarrollo de un proyecto, por parte del estudiante, basado en las necesidades de la comunidad. Cabe resaltar que no se trata de actividades desligadas del currículo escolar, pues la experiencia de servicio ocurre mientras el alumno toma cursos vinculados al proyecto.

Todos estos fundamentos dan sustento al programa de prácticas integrales del área de psicología educativa, ya antes mencionado. Como parte de mi experiencia tuve la oportunidad de realizar prácticas en un escenario real vinculado al programa Educación para la Vida (ver Anexo 1), el cual fue puesto en marcha a partir de 1970 por el Centro de Autonomía Personal y Social A. C. (CAPYS). Dicho programa busca desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación de personas con Discapacidad Intelectual (DI)¹, favoreciendo su integración en los ámbitos educativo, laboral y social.

Cabe resaltar que CAPYS desde su surgimiento, en 1969, hasta la fecha, ha operado como Asociación Civil partiendo de la idea de que un grupo de personas organizadas tienen mucha más fuerza que cada una de ellas individualmente, con el fin de lograr más y mejores oportunidades de desarrollo para las personas con DI (Zacarías y Burgos, 1993).

Tal como especifica Nieto (2003), una **Asociación Civil** es una persona jurídica constituida por un conjunto de personas físicas que, con la debida autorización del Estado, se unen para desarrollar actividades sociales, comunitarias, culturales, o cualquier otra que tienda al bien común. La característica que las distingue es que no persiguen una ganancia comercial o económica, por lo cual también se les ha denominado como “Entidades civiles sin fines de lucro”. Además, una Asociación Civil al ser un grupo constituido y organizado suele atraer y entusiasmar a otras personas. De ésta manera, aumenta la participación, se afianza el compromiso de los integrantes y crece la solidaridad social.

De este modo, teniendo en cuenta los fundamentos de una Asociación Civil, CAPYS se ha planteado como misión el desarrollar condiciones favorables en torno a la persona con DI en la sociedad, la familia, la escuela y el propio individuo para que éste llegue a integrarse como un ciudadano más que dirige su propia vida, teniendo disponibles los apoyos necesarios para su desenvolvimiento en los distintos escenarios y circunstancias de la vida cotidiana.

¹ De aquí en adelante se emplearán las iniciales DI para referirse al término de Discapacidad Intelectual.

El programa Educación para la Vida, producto de CAPYS se basa en una perspectiva sistémica, ecológica y comunitaria, de modo que resalta la importancia de que los servicios a esta población se desarrollen en ambientes naturales con apoyos adecuados a sus necesidades (Universidad Iberoamericana, s/f).

El programa Educación para la Vida ofrece atención en las siguientes áreas o contextos:

- Proyección social, que busca que la discapacidad sea vista como una característica normal de las personas, para lo cual se actúa a favor de la legislación, investigación, profesionalización, sensibilización y difusión.
- Educación integrada, enfatiza en la educación de las personas con DI dentro de aulas regulares con compañeros de su misma edad cronológica, apoyados por docentes que adecuen el currículum a sus necesidades.
- Transición a la vida independiente, que constituye una de las áreas de mayor importancia dentro del programa, se brinda a jóvenes a partir de 18 años. Este servicio pretende que los jóvenes elijan actividades de desarrollo dentro de la comunidad y en ambientes normalizados.
- Apoyo a la vida independiente, que se desarrolla en distintas áreas de la persona, por ejemplo: empleo en la comunidad, autogestión, departamentos habitacionales, participación en el grupo de Personas primero, etc.
- Entorno Familiar, que brinda orientación y apoyo a la persona con discapacidad y a su familia.

Entre los alcances del programa Educación para la Vida están el lograr que los jóvenes con DI posean una formación integral que les permita desenvolverse en un contexto tanto social como educativo, logrando fortalecer sus competencias personales, laborales y sociales. Este programa es instrumentado en varias instituciones educativas, una de las cuales es el Colegio Vista Hermosa, en el cual se llevaron a cabo las prácticas integrales.

Esta institución educativa fue fundada en el año de 1960. Se ubica en la colonia Lomas de Vista Hermosa en la delegación Cuajimalpa al poniente de la ciudad. Se trata de un colegio particular, mixto, bilingüe (determinadas clases se imparten en español y otras en inglés) y con horario matutino. El Colegio Vista Hermosa ofrece educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Su finalidad es preparar jóvenes a través de una sólida formación académica y moral, buscando además, ser una comunidad corresponsable en la educación de jóvenes comprometidos con la sociedad y con su propia formación personal, académica y moral.

Como producto del Programa Educación para la Vida, en septiembre de 1980 surgió el Grupo Técnico del Colegio Vista Hermosa. Uno de los motivos por el cual el programa Educación para la Vida se instaló en el Colegio Vista Hermosa fue debido a que el director, en aquel entonces, Vicente Louwagie reportó una experiencia vivida con dos primos con DI en EU. Uno estuvo en escuela integrada y el otro en una institución de educación especial, observándose mejores resultados en aquel que estaba en una escuela integrada. Asimismo, la Dra. Julieta Zacarias y la Lic. Gloria Burgos, representantes de CAPYS como Asociación Civil, establecieron un acercamiento con el colegio en su afán por dar respuesta a las necesidades de una población vulnerable como lo son las personas con DI. Desde entonces el programa Educación para la Vida se vinculó al Colegio Vista Hermosa.

La incorporación y desarrollo de programa Educación para la Vida dentro del Colegio Vista Hermosa, se ha visto favorecido por el apoyo de la comunidad educativa del colegio y los directores sucesivos al comprobar el impacto social que tiene en la comunidad escolar, pues ha permitido respetar el derecho a la educación de calidad de todos los alumnos; ha sensibilizado a alumnos, profesores y personal del Colegio hacia la integración, los derechos humanos y los valores como tolerancia, justicia, y equidad; ha formado a profesores con apertura a las diferencias.

De esta manera, el programa Educación para la Vida se convirtió en pionero al promover un modelo de integración capaz de ser retomado por otras instituciones en una época en la cual en nuestro país la educación para personas con DI era segregada. Con

dichas acciones, a la vez que se respetaba el derecho a la educación e integración de las personas con DI, también se les abría nuevas oportunidades de desarrollo.

Una vez establecido el Grupo Técnico dentro del Colegio Vista Hermosa, determinó como objetivos: facilitar el desarrollo educativo y social de los alumnos con DI a partir de una educación regular de calidad, favorecer la conciencia social y los valores positivos en la comunidad escolar, así como enfrentar los retos que involucra ofrecer educación de calidad a la diversidad. El grupo se inició con los jóvenes adolescentes, para 1983 el grupo creció a 9; en 1985 ya había 13 alumnos y en 1987 se inició un grupo integrado a la primaria. De este modo se busca crear condiciones equitativas para la educación de personas con DI (Colegio Vista Hermosa, s/f).

Actualmente, el Grupo Técnico se subdivide en tres secciones: preescolar, que cuenta con 4 alumnos; primaria, que cuenta con 7 alumnos, y bachillerato (también incluye secundaria) donde hay 18 alumnos.

El área de trabajo para el Grupo Técnico es un aula multigrado en la que se proporciona atención personalizada a los alumnos con DI. En general, además de enseñárseles los contenidos correspondientes, se les apoya en la realización de tareas para las clases integradas y se les adecuan actividades para las mismas. Para lograr esto, las maestras realizan un programa semanal y mensual para cada uno de los alumnos.

Cada subgrupo del Grupo Técnico cumple con lineamientos propios de su nivel escolar en lo referente a edad de los alumnos y horarios de clases integradas y de apoyo.

Específicamente, para el subgrupo de bachillerato, se cuenta con un área dividida en tres aulas para la atención de los jóvenes estudiantes, la cual está a cargo de tres docentes. El mobiliario de las aulas consta de sillas y mesas organizadas en forma de herradura, de modo que la profesora pueda mantenerse al centro y trabajar con varios alumnos a la vez. Hay gabinetes para que cada uno de los jóvenes pueda tener acceso a su material, libros y cuadernos. Hay dos pizarrones, uno para impartir la clase y otro para colocar notas de actividades específicas (exámenes y trabajos para las clases integradas, asistencia, etc.), y repisas con diversos materiales para los alumnos.

Dado que en el colegio es bilingüe, los alumnos del Grupo Técnico asisten a determinadas clases integradas que se dan en español, mientras que en el horario de inglés asisten al aula de apoyo a las sesiones de sexualidad, ajuste personal, al programa prelaboral de la institución y a salidas a la comunidad, enriqueciendo así la formación que se les proporciona a los alumnos del Grupo Técnico.

Al participar en este escenario, además de desarrollar una propuesta, fue posible realizar diversas actividades y desarrollar habilidades, rumbo a una formación integral, en torno a la atención de personas con DI. Éstas consistieron en apoyar a los alumnos del Grupo Técnico en sus actividades escolares auxiliándolos en las tareas que se les dejaban en las clases integradas así como en los ejercicios y trabajos que la docente del grupo técnico les asignaba; participar en la realización de las adecuaciones al material de trabajo de los estudiantes de acuerdo a las necesidades de cada uno, así como en la preparación de actividades cotidianas; aprender del modelamiento del personal docente del Grupo Técnico acerca del manejo de la disciplina, la evaluación, los programas educativos individuales; conocer e interactuar con la población con DI; ayudar en la solución de problemas en cuanto a aspectos sociales (principalmente de conductas adaptativas) proporcionando retroalimentación incidental al momento de ocurrir la conducta; supervisar sus actividades durante las sesiones del programa prelaboral; identificar la organización escolar; y trabajar en equipo con profesionales del área, contando a su vez con el apoyo y colaboración de del mismo.

Como parte de las implicaciones de trabajar en este escenario, en lo personal estas experiencias me permitieron cuestionar ideas acerca de las personas con DI así como reconsiderar ciertos valores que me han permitido crecer tanto en el plano profesional como en el personal.

Una más de las oportunidades que este programa me brindó fue participar, junto con mis compañeras del programa de prácticas integrales, en un seminario dirigido por la Mtra. Elisa Saad Dayán. Las sesiones se llevaron a cabo dos veces por semana, durante las cuales se compartían las experiencias del día, los nuevos aprendizajes en cuanto al trato con

los alumnos, las dudas surgidas a partir de esto, así como la revisión y exposición de artículos, libros, materiales y demás textos que contribuyeron a nuestra formación.

Finalmente, es importante señalar que a partir de todas las actividades que fue posible realizar en este escenario, se eligió un punto de interés desarrollado de acuerdo a este informe. Con este trabajo se espera dar solución al problema de la disponibilidad de material para la enseñanza de ciertas habilidades sociales para los alumnos con DI, contribuyendo a su vez con el programa educativo que se implementa dentro de la institución para estos alumnos.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1 ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Para hablar del movimiento de integración escolar es necesario buscar sus orígenes en el la historia de la Educación Especial. Desde el principio de la humanidad han existido personas que se diferenciaban especialmente de los demás. Las más reconocidas eran aquellas con discapacidades físicas y/o mentales. A pesar de que las personas con discapacidad han estado presentes desde tiempos tan remotos, la Educación Especial surgió hasta el siglo XIX. En épocas anteriores, las personas con discapacidad llegaron a ser tratadas como seres subhumanos, objetos de abandono, entretenimiento, sacrificio y desprecio.

No fue sino hasta después de las revoluciones francesa y americana que principios como la libertad e igualdad comenzaron a hacerse notar en el campo de la discapacidad. Junto con este espíritu humanista, se fueron estableciendo los cimientos de la Educación Especial con los trabajos de autores como Jean Marc Gaspard Itard, Louis Braille, Edward Séguin y María Montessori (Macotela, 1995).

Itard (1775-1838) es considerado como el iniciador de las prácticas para educar a niños con discapacidad, pues demostró que inclusive un niño diagnosticado con discapacidad incurable podía aprender y desarrollar habilidades sociales si se le sometía a un programa de capacitación adecuado (Ochoa y Torres, 1996).

Por su parte, Braille (1806-1852) desarrolló y perfeccionó su sistema de lectoescritura para instruir a personas ciegas (Alegre, 2000).

Séguin (1812-1880), discípulo de Itard, desarrolló un método para educar a niños con DI basado en el aprendizaje no espontáneo (Puigdellivoli, 1986; citado en Ochoa y Torres, 1996).

Otra precursora de la Educación Especial fue María Montessori (1870-1952), que apoyada en los trabajos de Séguin desarrolló prendimientos educativos para implementarlos en la educación de niños con DI.

De acuerdo con Ochoa y Torres (1996), durante el periodo que va de mediados hasta fines del Siglo XIX, la Educación Especial tuvo un desarrollo acelerado, que se frenaría debido a la situación política y social de Europa y Estados Unidos.

Al finalizar la Primera Guerra Mundial, la Educación Especial tuvo un nuevo auge debido a que se incrementó sustancialmente el número de personas con discapacidad física y con requerimientos de atención especial. No obstante, con la llegada de la Segunda Guerra Mundial, se registró un nuevo estancamiento que sería superado hasta la década de los sesentas y setentas.

1.1.1 Evolución de las concepciones con respecto a la discapacidad

La evolución histórica de las concepciones y mentalidades sobre la discapacidad se sintetiza en tres etapas: el modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de autonomía personal o vida independiente (Bellacasa, 1990; citado por Verdugo, 1995).

El **modelo tradicional**, se refiere a la también tradicional actitud de la sociedad por asignar un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad, ubicándolas en el mismo sitio que al que son relegadas las personas pobres y los "atípicos", bajo el común denominador de la dependencia y el sometimiento. Así, entre los siglos XV y XVI las personas con discapacidad se consideran sujeto de asistencia, en el siglo XIX, como objeto de estudio psico-médico-pedagógico y, posteriormente como sujetos de protección o tutela y de previsión socio-sanitaria.

El **paradigma de la rehabilitación** centra el problema en la persona, en su discapacidad. Debido a esto, se precisa su rehabilitación mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que son quienes mantienen el control del proceso. Los resultados de dicho proceso de rehabilitación son medidos por el grado de habilidades funcionales logradas o recuperadas y por la ubicación de un empleo remunerado.

La rehabilitación supone la superación del modelo tradicional basado en actitudes de rechazo y sobreprotección, no obstante, sigue presentando algunos inconvenientes relativos

al poder del profesional, quien controla el proceso de rehabilitación y relega a la persona con discapacidad a un papel de cliente o paciente. Esta situación ha sido contestada directamente por grupos de personas con discapacidad, dando lugar al movimiento de vida independiente.

El **paradigma de vida independiente** surgió de dos fuerzas principales: 1) los esfuerzos de las personas con discapacidad en busca de una vida más completa en un mundo más apto para todos y 2) los esfuerzos de los rehabilitadores profesionales para facilitar a la persona con discapacidad la meta vocacional (Zacarias y Burgos, 1993). Bajo esta perspectiva, el problema no reside en la persona, sino a menudo en la solución ofrecida por el paradigma de la dependencia inducida por la relación médico-paciente. Se plantea que la persona con discapacidad debe cambiar el papel de paciente/cliente por el de consumidor/usuario, así como al de autorepresentación, de orientación de pares, o de autoayuda y control de usuarios, de forma que sea posible remover barreras.

1.1.2 La Educación Especial en México

Debido a la influencia de los trabajos realizados alrededor del mundo, en nuestro país surgieron las primeras iniciativas para atender a personas con discapacidad cuando el Presidente Benito Juárez (1867-1872), fundó la Escuela Nacional para Sordos en 1867 y la de Ciegos en 1870 (Saad, 2000).

Entre 1914 y 1929 el Dr. José de Jesús González, precursor de la Educación Especial, abrió una escuela en el estado de Guanajuato para atender a personas con DI (Ochoa y Torres, 1996).

De acuerdo con Lobato (1997), durante el periodo comprendido entre 1919 a 1976, en México ocurrieron cambios legislativos de suma importancia en torno a las personas discapacitadas. De 1919 a 1927, en el D.F. comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para personas con DI en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 1953 se incluyó en la Ley Orgánica de Educación una sección alusiva a la protección de esta población por parte del Estado y se creó el Instituto Médico Pedagógico. Entre 1937 y 1941 se lleva a cabo la apertura y establecimiento de de la

escuela de Formación Docente para maestros de Educación Especial. Para 1942 aparecieron los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

En años posteriores se inauguraron más escuelas para atender a niños con discapacidad en diferentes estados de la república como Oaxaca y Veracruz.

Sin embargo, un punto culminante fue alcanzado el 18 de diciembre de 1970 que se decretó la creación de la Dirección General de Educación Especial. Así se establecía que a esta Dirección le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación de las personas con discapacidad y la formación de maestros especialistas (DGEE-SEP, 1985; citado por Ochoa y Torres, 1996).

De acuerdo a Saad (2000), en 1979 surgieron los grupos integrados a través de un acuerdo realizado entre la Educación Primaria y la Educación Especial. Pero fue hasta 1980 que se establecieron las "Bases para una Política de Educación Especial en México". Dicha política se fundamentó en los principios de normalización e integración de los niños con requerimientos especiales de educación. Para 1993, se llevó a cabo la modificación al artículo tercero Constitucional y la implementación de la Ley General de Educación, cuya introducción dio pie a que la Educación Especial tuviera reconocimiento legal de su existencia, definición y orientación.

La Ley General de Educación (SEP, 2006), establece la efectiva igualdad para garantizar el acceso y la permanencia en los servicios a niños que presentan alguna discapacidad. El artículo 41 define y determina que:

"La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Se considera el apoyo a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación”.

A partir de esto, en el año 1995, se llevó a cabo una reorientación de los servicios de Educación Especial (SEP, 2006), con el propósito de que los niños reciban educación en centros escolares cercanos a sus hogares y, en la medida de lo posible, en ambientes de educación regular. En tal sentido, se comenzó a ofrecer los servicios de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las escuelas regulares con apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Los CAM son la instancia educativa que ofrece intervención temprana, educación básica, (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad. Pretenden brindar atención adecuada en forma permanente o transitoria basada en las habilidades y recursos individuales de los alumnos. Su objetivo es atender a los niños de acuerdo con sus necesidades para que se beneficien del currículum básico. En los casos en que los menores que completan su educación en los CAM, se busca que su capacitación laboral y posterior inserción al mercado de trabajo esté de acuerdo con sus habilidades. También se desarrollan programas que buscan el desarrollo de la autonomía, el autocuidado y el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

En cuanto a las USAER, su objetivo es atender las necesidades de todos los alumnos, maestros, directores, padres y de los integrantes del propio equipo de apoyo. Las necesidades no son exclusivas de los alumnos sino de toda la comunidad educativa, bajo esta premisa se evita que se depositen en los menores todos los problemas y eliminan las etiquetas que puedan perjudicar el desarrollo del niño. En tal sentido, la USAER pretende promover que el niño sea visto en forma integral y se atiendan las diversas formas de aprender.

1.1.3 Tendencias actuales de la Educación Especial.

Una de las aportaciones de los movimientos humanistas ha sido el generar esfuerzos para considerar a las personas con discapacidad como individuos con derecho a trato humano y respetuoso.

Una tendencia a la que ha dado lugar estos movimientos es la **normalización**. En los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX N. Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para el Retraso Mental, lanzó un nuevo término al que denominó normalización (Egea y Sarabia, 2000) y cuyo objetivo es hacer posible que las personas con Discapacidad Intelectual² (DI) lleven una vida tan próxima a lo normal como sea posible. Este principio se vio fuertemente influenciado por la perspectiva de la psicología conductista y en menor medida por la psicología social y la psicopedagogía.

Por ser uno de los autores clásicos, en cuanto al tema de la discapacidad, es pertinente retomar las dos consecuencias esenciales que Ingalls en 1982, planteó tras la introducción del concepto de normalización. La primera de ellas es que con éste término, se generó un movimiento que buscaba eliminar la institucionalización de las personas con discapacidad para reinstalarlas en sus comunidades locales, debido a que una institución es el ambiente de vida menos normal, pues la gente no posee privacidad ni autogestión. La segunda consecuencia es que la normalización se convirtió en una tendencia de la educación pública a proporcionar servicios especiales a alumnos con DI, pero en una clase normal junto con todos los demás estudiantes de su misma edad.

De acuerdo con Egea y Sarabia (2000), al extenderse el principio de normalización por toda Europa, alcanzando a los Estados Unidos y Canadá, fue evolucionando de modo que:

- ↪ De una aplicación exclusiva a las personas con DI se amplía a cualquier persona.
- ↪ Se debe considerar tanto a los medios como a los resultados.
- ↪ No se trata de un conjunto de actuaciones, sino de unos principios dirigidos a todo el sistema de vida, que se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en que éste vive.

El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad y su principal consecuencia será la presentación en el Reino Unido en 1978 del documento conocido como "Informe

² Los autores utilizan términos como, *retrasados mentales*, *deficientes mentales*, etc., sin embargo, se ha preferido utilizar a lo largo de este trabajo la designación de discapacidad intelectual por ser menos despectiva.

Warnock", en reconocimiento a Mary Warnock quien presidió el equipo de trabajo encargado de redactar dicho informe.

Otra tendencia resultante fue la **integración**, la cual tiene su raíz filosófica en la normalización (Macotela, 1999).

Por otra parte, un principio más de la Educación Especial es el de los movimientos de asociaciones a favor de la defensa de los derechos de personas con discapacidad y de sus familias. Estos movimientos buscan crear conciencia en la sociedad, impulsar el diseño de servicios inclusivos, así como modificar y proponer leyes (Saad, 2000).

1.2 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA COMO NUEVO PARADIGMA

La Educación Especial tradicional ha recurrido a las clasificaciones de los trastornos para proporcionar sus servicios. Sin embargo, como consecuencia, las etiquetas impuestas a las personas han reducido sus oportunidades de desenvolvimiento en la sociedad, resultando en el aislamiento del individuo. De este modo, la Educación Especial al ser entendida como aquella educación dirigida a un grupo de alumnos denominados especiales por sus características o déficits, hace necesario su replanteamiento.

En este caso, se debe buscar que la Educación Especial sea vista como una contribución al desarrollo de formas de enseñanza que respondan a la diversidad de los alumnos en un contexto escolar para todos, donde se asuma que la necesidad de individualizar la enseñanza es algo valioso y deseable (Saad, 2000).

A partir de dicho replanteamiento de la Educación Especial se derivan algunos conceptos como el de Necesidades Educativas Especiales.

1.2.1 Necesidades Educativas Especiales

El concepto de NEE forma parte de los supuestos básicos que definen a la integración educativa. Se adoptó con el fin de disminuir los efectos nocivos del etiquetaje en la Educación Especial (Macotela, 1999). Al asumir que cada niño, independientemente de su

discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etcétera).

En 1978, en el Informe Warnock se propuso el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) dando un giro al planteamiento educativo de la discapacidad que se sostenía en aquel entonces. En este documento, de acuerdo con Gómez (2001), se hicieron las siguientes señalizaciones:

- ☞ La causa de las dificultades educativas se encontraba en el alumno, de ahí que la evaluación y el tratamiento se centraran exclusivamente en éste.
- ☞ La evaluación era realizada por un especialista (médico o psicólogo), iba encaminada a conocer el grado de déficit del alumno y se llevaba a cabo fuera del contexto de aula.
- ☞ La respuesta educativa consistía en un programa individual significativamente diferente al del resto de los alumnos. Objetivos, contenidos y actividades diferentes en contextos diferentes: El Sistema de Educación Especial.

Todo ello condujo al etiquetaje de los alumnos con discapacidad, con las consecuencias que ello conlleva, y a la no consecución de uno de los objetivos prioritarios de la educación: la integración social. Ambos factores, asociados a la corriente normalizadora sentaron las bases de los cambios que ocurrirían a partir de 1978 con la propuesta y difusión del Informe Warnock. En dicho informe se establece que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (CNREE, 1992; citado por Gómez, 2001). Otras de las principales propuestas de este informe son (Gómez, 2001):

- ☞ Los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos: promover su desarrollo integral, proporcionarles toda la independencia posible, aumentar su conocimiento del mundo que les rodea y favorecer su participación activa y responsable en el mismo.
- ☞ La Educación Especial debe convertirse en el conjunto de apoyos y recursos de los que ha de disponer el sistema educativo para favorecer el acceso de los alumnos con necesidades especiales a estos fines.

- ▣ El objetivo deja de consistir en establecer la etiología y grado de un déficit y pasa a ser delimitar las NEE de los alumnos.
- ▣ Dichas necesidades no son el resultado de las limitaciones propias de una discapacidad, surgen de la interacción entre el alumno y la situación de aprendizaje en la que se encuentra, es decir, dependen tanto de las características personales del alumno, como de las características del entorno educativo en el que este se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece (carácter interactivo).
- ▣ En función de la respuesta educativa que se ofrece al alumno, sus NEE pueden ser diferentes (carácter relativo y no permanente).
- ▣ La respuesta educativa a las NEE hay que ofrecerla desde el currículo ordinario, común a todos los alumnos.

Fue hasta 1994 que la UNESCO hizo explícito lo referente a las NEE dentro del Marco de Acción adoptado en la Conferencia de Salamanca. Dicho marco proviene de los mensajes de la Declaración conjunta del Mundo sobre Educación para Todos en 1990 (Revista En Marcha, 6, 1998).

El principio que guía este Marco de Acción consiste en que las escuelas deben dar acceso a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de cualquier otro tipo. Bajo este contexto las NEE se refieren a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades de aprendizaje (Vain, 2002).

Las NEE tienen un carácter relativo porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. De este modo, cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización, no solo el niño con discapacidad, las cuales pueden ser temporales o permanentes.

1.2.2 Integración Educativa

En los Estados Unidos durante los años sesenta, surgió este movimiento. Según Macotela (1999), la raíz histórica de la integración educativa está en la controversia entre institucionalizar y no institucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El

reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.

Como base filosófica, la integración se fundamenta en el principio de **normalización** (Bautista, 2002), que como ya ha sido descrito, significa que la atención educativa de los alumnos debe ajustarse a las características y singularidades de cada uno de ellos.

Asimismo, la puesta en marcha de la integración educativa conlleva el principio de **sectorización** de servicios, según el cual los alumnos con NEE deben recibir las atenciones que requieran dentro de su ambiente natural, esto es, los apoyos y servicios se organizarán de manera que lleguen allí donde se genera la necesidad.

Las principales ventajas de la integración educativa (Casanova 2003) son las siguientes: desarrollar métodos de evaluación psicopedagógica más relacionados con las posibilidades de aprendizaje; dejar atrás las etiquetas impuestas a los alumnos; cuestionar las fronteras entre la normalidad y la deficiencia; realizar experiencias positivas de integración; generalizar la sensibilidad social a favor de los derechos de las minorías; etc.

En este sentido, se habla de integración cuando se acepta que los centros y aulas donde se escolariza a la población con discapacidad asumen un papel mucho más abierto, flexible y dinámico (Carbonell, 2003).

Cabe destacar que la integración educativa surge también como resultado de las demandas de padres de familia, profesionales, organizaciones y las propias personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) influenciados por el movimiento integracionista, que piden tener acceso a las escuelas de su comunidad y tomar un papel activo dentro de su sociedad (Ochoa y Torres, 1996).

👤 **Movimientos hacia la diversidad**

En 1989, la Convención sobre los Derechos de los Niños proclamó el derecho de los niños con discapacidad a disfrutar de una vida plena y adecuada en condiciones que

aseguren la dignidad, promuevan la confianza en sí mismo y faciliten la participación en forma activa dentro de la comunidad. A su vez, se estableció la inclusión escolar y social como vía para ejercer este derecho (Schalock y Verdugo, 2003).

Años más tarde, en diciembre de 1993, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) presentó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidades. Veintidós normas fueron las que adoptó la Asamblea General de las Naciones Unidas, según las cuales los países deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades en el área de la educación para alumnos con discapacidad, además de asegurar que dicha educación sea una parte integral del sistema de enseñanza general, así como establecer una legislación clara en materia de educación inclusiva (Revista En Marcha, 3, 1996).

Por otra parte, en 1994, se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y la Declaración de Salamanca. Esta última establece como principio fundamental de la escuela inclusiva que todos los niños aprendan juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias reconozcan y respondan a las diversas necesidades de sus alumnos, disponiendo de apoyos y servicios para estos (Schalock y Verdugo, 2003).

Por su parte, la Liga Internacional de Asociaciones a Favor de las Personas con Deficiencia Mental (ILSMH) establece principios básicos para la **inclusión** (Revista En Marcha, 1, 1995) como:

- ✎ *Inclusión.* La esencia de la inclusión es la oportunidad para las personas discapacitadas de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, de ocio y tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que caracterizan a la sociedad actual.
- ✎ *Ciudadanía Plena.* Siendo coherentes con el principio de igualdad, todos debemos tener acceso a las mismas oportunidades para participar y contribuir en la sociedad.
- ✎ *Autodeterminación.* Todas las personas tienen derecho a poseer control sobre las decisiones que les afectan y que pueden influenciar sus vidas.
- ✎ *Apoyo a las familias.* Se debe asegurar una adecuada red de servicios de apoyo para todos los miembros de la familia, especialmente para la persona discapacitada.

Lo que se pretende con la adopción del principio de inclusión, según Egea y Sarabia (2000) es:

- † Seguir los principios de no discriminación en función de la o las condiciones de discapacidad del sujeto.
- † Proveer "a todos" de las mejores condiciones y oportunidades.
- † Involucrar a todos en las mismas actividades, apropiadas para su edad.

1.3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La discapacidad es una característica presente en un importante número de personas en nuestra sociedad. Para formarnos un concepto de ésta, así como de sus implicaciones para las personas involucradas (la persona con DI, la familia, los docentes, y la sociedad en general), es necesario comenzar por explorar el panorama general de las características sociodemográficas de la población con DI en nuestro país.

1.3.1 Discapacidad Intelectual en México: Características Sociodemográficas

De acuerdo con los resultados obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, en México existían tres personas con DI por cada 1000 habitantes, esto es, alrededor de 290 mil personas, de las cuales 55.8% eran hombres; una cuarta parte de la población con DI residía en el medio rural. La población con DI en su mayoría era joven, 60.6% tenían menos de 30 años de edad (INEGI, 2004).

Lugar de residencia

Por otra parte, los resultados censales reportaron para el año 2000, que alrededor de 9 mil personas con DI, residían en alguna vivienda colectiva (hoteles, hospitales, asilos, albergues) y 292 personas se encontraban en condiciones de indigencia.

Acceso a servicios de salud

Apenas 36.9% de las personas con DI disponía de acceso a servicios de salud como derechohabiente (IMSS, ISSSTE, etc.) en el 2000.

☞ Educación

Apenas 26.5% de las personas con DI de 6 a 29 años de edad, asistían a algún centro educativo, 33.4% no asistieron nunca a un plantel educativo y 50.6% abandonaron sus estudios.

En resumen, las personas con DI, presentan una baja asistencia escolar, fuerte grado de deserción y bajo nivel de instrucción.

† Trabajo

Tan sólo 13 de cada 100 personas con DI en edad de trabajar estaban trabajando. Es posible observar diferencias importantes en la participación económica por sexo, los hombres tienen una tasa de participación económica casi tres veces superior a la de las mujeres.

Para el caso de la población ocupada con DI en el año 2000 de cada 100, 19 no percibían ingresos, 56 percibían hasta dos salarios mínimos y sólo 16 más de dos salarios mínimos.

Finalmente, la información proporcionada por el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, muestra una situación poco favorable para este grupo de población, ya que se observan rezagos en los aspectos de acceso a servicios de salud, educación y trabajo. En relación con las otras discapacidades, las personas con DI, están en condiciones más desfavorables y en amplia desventaja (INEGI, 2004).

1.3.2 Definición de Discapacidad Intelectual

La American Association on Mental Retardation (AAMR)³ ha venido definiendo a la Discapacidad Intelectual (DI) desde su fundación en 1876. Durante esos años la definición ha sido precisada muchas veces en función de las últimas investigaciones, teorías en el campo e interacciones sociales.

³ Recientemente esta asociación ha decidido cambiar su denominación por American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

La más actual definición de Discapacidad Intelectual de la AMMR está dada por el Sistema 2002. Este se sustenta en un modelo teórico multidimensional que considera todos los aspectos del individuo, es decir, sus capacidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, y cómo la persona interactúa con otros en su ambiente. El sistema 2002 (AAMR, 2002) se centra en los individuos, en sus capacidades, limitaciones, ambiente y en sus necesidades, esto es, en el patrón y características de sus vidas diarias y en lo que los apoyos pueden añadir o eliminar para permitirles llevar vidas satisfactorias.

Con base en las señalizaciones antes mencionadas, el Sistema 2002 (AAMR, 2002, p. 298) define al retraso mental para su diagnóstico como:

“una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.”

Esta definición implica que la DI representa limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social y representa una desventaja sustancial para el individuo. Así mismo, la DI en una persona se puede caracterizar por problemas marcados y severos en la capacidad de desempeño (deficiencias en funciones y estructuras corporales), la habilidad de desempeño (limitaciones en la actividad) y la oportunidad de desempeño (restricciones en la participación).

El Sistema de 2002 posee un enfoque multidimensional, de modo que tiene en cuenta a factores personales, ambientales y los apoyos necesarios (ver figura 1). Bajo esta perspectiva, se consideran cinco dimensiones:

- I. *Capacidades Intelectuales*. La inteligencia, en el Sistema 2002, es interpretada como una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez de aprendizaje, y el aprendizaje a partir de la experiencia.
- II. *Conducta Adaptativa*. En cuanto a la conducta adaptativa, esta definición la entiende como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han

aprendido para funcionar en sus vidas diarias. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la capacidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.

- III. *Participación, interacciones y roles sociales.* Las personas con DI, para tener mayor oportunidad de participación social, de interacción y de asumir un rol social, requieren de ambientes positivos, es decir, aquellos que promuevan el crecimiento, desarrollo y bienestar. Dichos ambientes deben ser los habituales para sus iguales en edad, cultura y lenguaje. La participación e interacción se refieren a cómo la persona participa en e interactúa con su ambiente. Los roles sociales son un conjunto de actividades normales para un determinado grupo de edad.
- IV. *Salud.* La salud se refiere a un estado de completo bienestar físico, mental y social. Para las personas con DI, los efectos de la salud física y mental ejercen influencia en el funcionamiento humano llegando a ser desde muy facilitadores hasta muy inhibidores.
- V. *Contexto.* Esta dimensión describe las condiciones interrelacionadas bajo las que las personas viven sus vidas diarias (sus familias, comunidades, sociedades y cultura).

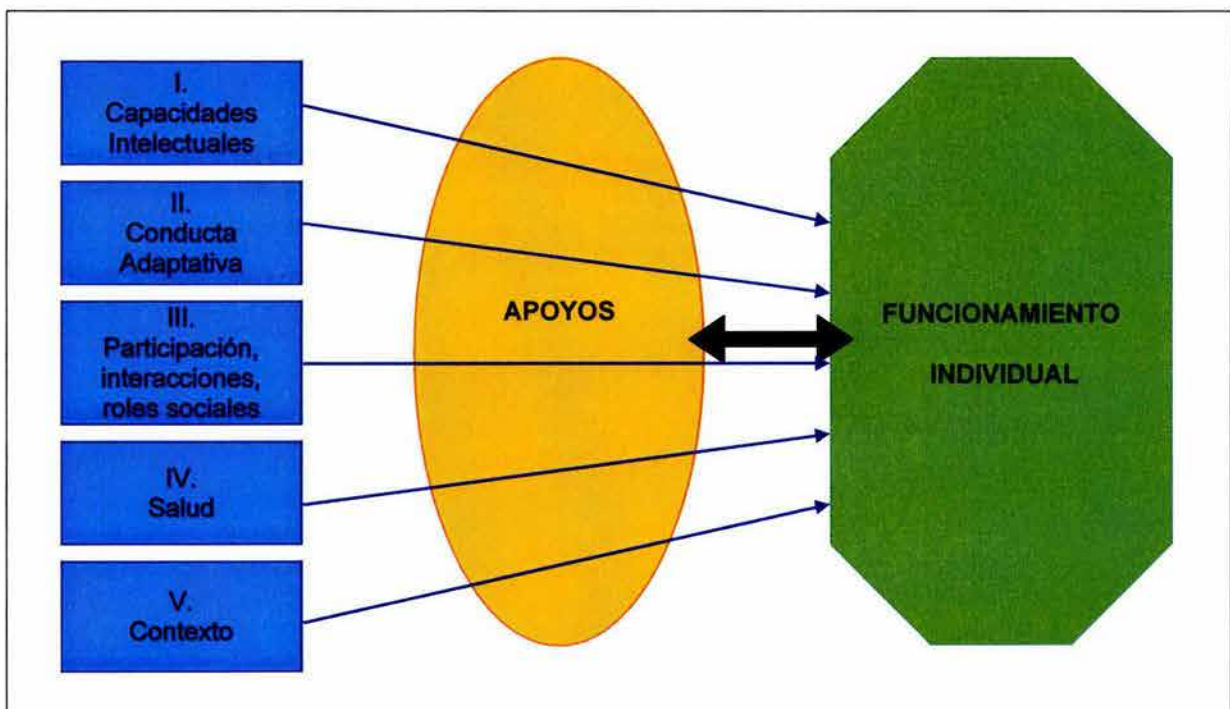


Figura 1. Modelo teórico del retraso mental. Tomado de AAMR, 2002, p. 304.

1.4 HABILIDADES ADAPTATIVAS

Como ya ha sido descrito, una discapacidad está determinada por las características de la persona vinculadas a las propiedades y exigencias de los contextos en los cuales se desenvuelve. A partir de esto es que se plantean las necesidades de los sujetos y los sistemas de apoyo o recursos que van a necesitar.

Específicamente, en cuanto a la dimensión de conducta adaptativa, es necesario resaltar que la intervención con personas con DI debe enfocarse en el aumento del nivel de dicha conducta.

Para Carrascosa y cols. (1999), las habilidades adaptativas hacen referencia a un conjunto numeroso de comportamientos que permiten la adaptación al medio, esto es, autonomía personal y social, integración, normalización, etc. Dado que las personas con DI tienen necesidades significativas y permanentes prácticamente en todas las áreas de conducta adaptativa, presentan necesidades especiales como:

- ↳ Aprender a comunicarse de manera funcional con los iguales mediante lenguaje oral o lenguajes alternativos
- ↳ Participar en actividades cotidianas en la escuela, casa, la comunidad
- ↳ Tener cubiertos los cuidados físicos y necesidades básicas, con una atención médico-sanitaria continua
- ↳ Adquirir una preparación para la vida laboral y adulta, con uso de la comunidad, trabajo estable, etc.
- ↳ Conseguir apoyos sobre las conductas desadaptadas severas o bien, recibir los apoyos de control externo pertinentes
- ↳ Recibir estimulación multisensorial, con aumento de la percepción sensorial consciente para relacionarse con el medio
- ↳ Aprender y usar de manera funcional contenidos académicos básicos tales como lectura, conceptos matemáticos, etc.
- ↳ Disponer de ambientes enriquecidos donde se reciba estimulación adecuada, refuerzos, atenciones básicas, etc.

Por su parte, Ford (1989; citado por Verdugo, 1998), desarrolló un sistema descriptivo de las múltiples áreas de habilidades adaptativas. En la figura 2 se esquematizan dichas áreas, para posteriormente ser descritas.

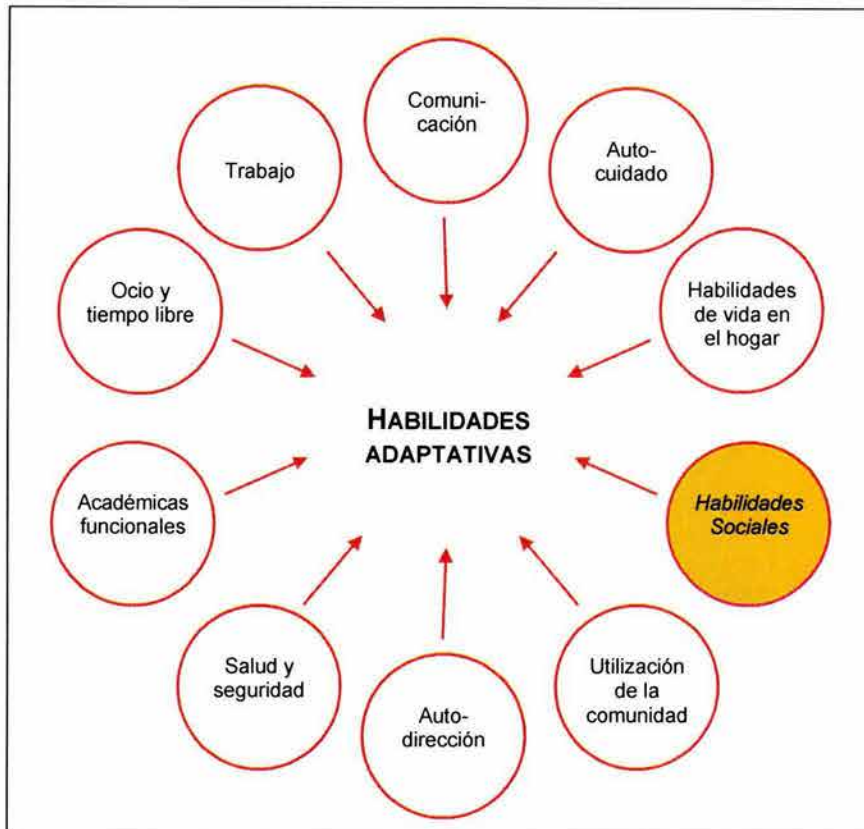


Figura 2. Áreas que integran las habilidades adaptativas.

1. *Comunicación*: habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (como la palabra hablada o escrita, símbolos gráficos, lenguaje de signos) o comportamientos no simbólicos (por ejemplo la expresión facial, movimiento corporal, tocar).
2. *Autocuidado*: Habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.
3. *Habilidades de vida en el hogar*. Habilidades vinculadas al funcionamiento en el hogar, como el cuidado de la ropa, tareas del hogar, planificación y elaboración de la lista de compras, seguridad en el hogar. Habilidades asociadas incluyen la orientación y el comportamiento en el hogar y la comunidad, comunicación de preferencias y

necesidades, aplicación de habilidades académicas funcionales en el hogar, entre otras.

4. *Habilidades sociales*: relacionadas con intercambios sociales con otros individuos; recibir y responder a las claves situacionales pertinentes; reconocer sentimientos; regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de iguales; ayudar a otros; hacer y mantener amistades; afrontar las demandas de otros; controlar los impulsos; mostrar un comportamiento sociosexual apropiado.
5. *Utilización de la comunidad*: Habilidades relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte; comprara en tiendas, grandes almacenes y en supermercados; utilización de otros servicios de la comunidad.
6. *Autodirección*: Habilidades relacionadas con realizar elecciones de aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios e intereses personales; completar las tareas necesarias o requeridas; buscar ayuda en casos necesarios, y demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa.
7. *Salud y seguridad*: Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes; sexualidad; chequeos médicos.
8. *Académicas funcionales*: habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una aplicación directa en la vida (por ejemplo escribir, leer, utilizar de un modo práctico los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias y todo aquello relacionado con el conocimiento del entorno físico y la propia salud y sexualidad). Es importante destacar que esta área no se centra en los logros académicos sino, más bien, en la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.
9. *Ocio y tiempo libre*: se refiere al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio en torno a preferencias y elecciones personales.
10. *Trabajo*: habilidades vinculadas a tener un trabajo en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo (por ejemplo finalizar tareas, conocimiento de los horarios, manejo del dinero, interacción con otros compañeros, etc.)

1.4.1 Habilidades Sociales como parte de las Habilidades Adaptativas

Como se puede observar en la Figura 2, las Habilidades Sociales (HS) constituyen un área de las Habilidades Adaptativas.

Para Kelly (1992), las HS se refieren a las conductas aprendidas que las personas ponen en juego en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Las HS pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.

Canda (2002, p. 149), describe a las HS como “conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; son aprendidas y, por tanto, pueden ser enseñadas. Comprenden tanto habilidades conductuales, como cognitivas y fisiológicas..... comprenden un amplio conjunto de elementos conductuales de comunicación verbal y no verbal”.

Para Monjas (1997), las HS son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Puntualiza además, que el término habilidad, en este sentido, hace referencia a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de personalidad. Esta autora considera relevantes ciertas características en torno a las HS:

- ✎ Las HS son conductas y repertorios de conducta adquiridos por medio del aprendizaje, siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende una persona.
- ✎ Las HS contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo conducta verbal), emocionales y afectivos (como la ansiedad o la alegría) y cognitivos (por ejemplo la percepción social y las atribuciones).
- ✎ Las HS son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto en el que ocurre la interacción (personas que intervienen, situación, etc.)
- ✎ Las HS se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, esto es, son conductas que se dan siempre en relación a otra (s) persona (s). Dicha interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza.

Las Habilidades Sociales implican muchos tipos de destrezas específicas, sin embargo el punto de interés para este trabajo son las habilidades sociales instrumentales, mismas que a continuación se abordarán.

☛ *Habilidades Instrumentales*

Según López, Carpintero, Campo, Lázaro y Soriano (2006), tanto a nivel general como interpersonal, ciertas HS son entendidas como habilidades instrumentales que favorecen la eficacia social. Su entrenamiento concreto ofrece al individuo la posibilidad de ser eficaz en las relaciones sociales.

Verdugo (2003) denomina **instrumentales** a ciertas habilidades como el conocimiento y uso del dinero, aportación y obtención de información de personas, escritos, etc., a fin de enfatizar su carácter de instrumento para desenvolverse con autonomía en el medio social.

Para Peñate (2004), las habilidades instrumentales son aquellas que capacitan a las personas para obtener independencia y beneficios materiales (por ejemplo dinero, servicios, bienes, entre otros). Estas habilidades se ponen en juego en situaciones laborales y de servicio, como al comprar un artículo, preguntar una dirección, etc.

1.5 ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES

El entrenamiento de HS está compuesto por un conjunto de técnicas, todas ellas dirigidas a instaurar comportamientos sociales eficaces en los alumnos.

Este tipo de entrenamiento puede ser descrito como “una forma de intervención psicológica basada en temas dispuestos de antemano o secuencias de temas diseñadas para mejorar el funcionamiento interpersonal de la población a tratar” (L'Abate y Milan, 1985, p. 12; citado por Ovejero, 1990).

El entrenamiento de HS es útil para abordar múltiples problemas de comportamiento, trastornos, situaciones problemáticas y para el aprendizaje de estilos asertivos de afrontamiento de conflictos diarios en diferentes niveles y personas.

Los alumnos con NEE permanentes se caracterizan, en su dimensión social por interactuar con menor frecuencia con el grupo de iguales con los que se integran en el aula de clase, relacionándose mejor entre ellos mismos. Es por eso que su intencionalidad social es menor, a la vez que experimentan cierto temor hacia el fracaso en sus interacciones con los demás (Vallés y Vallés 2000). La consecuencia de estas actitudes es la inseguridad, la timidez y los sentimientos de indefensión, evitando situaciones sociales de interacción. Debido a esto, es que cobra importancia el entrenamiento de HS en las personas con DI.

1.5.2 Técnicas de Entrenamiento

De acuerdo con Vallés y Vallés (2000), lo que las técnicas de entrenamiento de HS pretenden es:

- 1) Informar y demostrar a los alumnos cuáles son las conductas adecuadas, las más eficaces y necesarias para la interacción social diaria.
- 2) Adquirir y dominar los componentes conductuales que forman parte de la habilidad social, y exhibirla en su secuencia correcta y de forma adecuada.
- 3) Adecuar el comportamiento personal a las características de la situación social.
- 4) Mantener y generalizar los aprendizajes conseguidos en las conductas sociales, es decir, ser capaz de reproducir lo aprendido en otros contextos no escolares.

Las técnicas de enseñanza de HS se aplican para que ocurra una conducta apropiada y al propiciar la ejecución de esta crean oportunidades para su reforzamiento. Algunos de esos procedimientos son el análisis de tareas, las instrucciones al sujeto que aprende, el modelado, la preparación (incitación de la respuesta) y el proceso complementario de la retirada gradual de la ayuda. Cada una de esas técnicas facilita el proceso de aprendizaje de discriminación llamado control del estímulo (aprender a realizar una determinada conducta en presencia de estímulos visuales, auditivos, cinestésicos y/o táctiles específicos) (Kauffman y Snell, 1997). A continuación se describe cada técnica:

⇒ *Análisis de tareas*

Cuando se quiere llevar a cabo un programa que implica desarrollar un conjunto complejo de conductas, es recomendable seguir un proceso denominado *análisis de tareas*.

El análisis de tareas, como herramienta conocida desde hace varias décadas, consiste en descomponer una tarea en todos sus pasos (llegando al nivel de fineza requerido para las necesidades y formas de aprender del usuario) de forma tal que se brinde apoyo paso por paso en la adquisición de una tarea considerada compleja (Gold, 1980; citado por Zacarías, Saad y Ferraez, en prensa).

Con esta técnica se procede a partir de una meta general, hacia un número de conductas pequeñas, entrenables y concretas (Kazdin, 2002).

⇒ *Instrucciones*

Las directrices verbales, ajustadas al nivel de comprensión de la persona que aprende, son de gran valor para ayudar a que los sujetos realicen las conductas deseadas.

Las instrucciones verbales aplicadas a la enseñanza de habilidades sociales implican el uso del lenguaje hablado para describir, explicar, incitar, definir, preguntar o pedir comportamientos interpersonales (Monjas, 1997).

De acuerdo con Kauffman y Snell (1997), para implementar esta técnica se debe, después de lograr la atención de la persona, simplemente darse las instrucciones y proporcionar diferentes indicios sobre la conducta que él debería realizar. Para las personas con bajo nivel de comprensión, las instrucciones deben ir acompañadas de gestos. Cuando las meras instrucciones no son suficientes para propiciar la conducta, entonces pueden acompañarse de modelado o incitación.

⇒ *Modelado*

La técnica de Modelado o también llamada *Demostración*, es un procedimiento basado en el mecanismo de aprendizaje por observación o aprendizaje vicario. Es útil porque proporciona una ayuda al sujeto más específicamente que las meras instrucciones.

El modelamiento como recurso estratégico de carácter didáctico, se basa en el concepto de "modelo", cuyo significado se refiere a un ejemplar que se debe seguir o imitar. De acuerdo con Gold (1972; citado por Zacarías, Saad y Ferraez, en prensa), el

modelamiento implica que el profesional ponga en práctica (como modelo) todas aquellas funciones, valores, actitudes, acciones, tareas, etc., en las que desea formar y capacitar a sus usuarios a través de situaciones de enseñanza - aprendizaje convergentes, en donde se reproduzcan las condiciones reales o preferentemente en las mismas situaciones reales (auténticas).

Después de conseguir su atención, se debe realizar la conducta, o una parte de ella (dependiendo del nivel de la DI) al lado de la persona. El profesional no debe esperar una perfecta imitación desde el principio sino ir reforzando las mejores copias de la conducta del modelo. En general, el modelo no debe repetir la conducta más de una vez si la persona no comienza a imitar. Es decir, en vez de repetir la demostración debería incitarla a imitar el modelo (Kauffman y Snell, 1997).

Por su parte, Ciudad (1991) considera que son dos las principales modalidades de esta técnica. En una, el modelo recibe la recompensa por su acción mientras el observador se limita a aprender. La anticipación de los efectos satisfactorios debido a la recompensa, le impulsará en el futuro a realizar la acción cuando se encuentre en condiciones parecidas a la situación modelada. En la otra manera, el modelo, además de modelar el comportamiento, tiene la capacidad de proporcionar recompensas al observador. Esta manera se hace presente en todas las situaciones de interacción social, por ejemplo con los padres, profesores, amigos, familiares, etc.

De acuerdo con Monjas (1997), los principales modelos en el ámbito escolar son los propios alumnos, el profesor y otros adultos, así como grabaciones, títeres, muñecos, fotografías, dibujos, etc. Para esta autora es importante tener en cuenta que los efectos del modelado se incrementan cuando:

- El modelo presenta características semejantes al observador (es de la misma edad, sexo, intereses, etc.), muestra habilidad al realizar la conducta o perseverancia, es aparentemente amigable, es reforzado y obtiene consecuencias agradables por llevar a cabo los comportamientos modelados.
- Se hace la presentación de los modelos de forma clara, detallada, secuenciada en dificultad, con detalles relevantes y con diferentes modelos para la misma habilidad.

- El observador es similar al modelo y es reforzado por imitar las conductas que exhibe el modelo. El efecto del modelado no se produce por la simple exposición a los estímulos del modelo, sino que el observador tiene que atender, retener y reproducir el comportamiento observado. Por eso se debe instruir, incitar y reforzar para que el observador imite al modelo.

Según Bandura (1969; citado por Wielkiewicz, 1999), observar a un modelo que manifiesta cierta conducta puede tener tres efectos potenciales diferentes. El primero es que la persona que observa adquiera nuevas conductas que antes no existían en su repertorio. El segundo es que las respuestas ya aprendidas pueden inhibirse o desinhibirse. El tercero efecto es que presenta la oportunidad de ejecutar una conducta previamente aprendida. Debe considerarse que además de la presentación de un modelo, hay diversas variables que influyen en la eficacia de esta técnica, por ejemplo, la atención y la motivación.

● *Ensayo de conducta*

Se denomina también *Dramatización y Role-Playing*. Consiste en la simulación de determinadas situaciones sociales en las que se deben exhibir comportamientos adecuados. En tal situación el profesor puede supervisar las respuestas más deseables de los alumnos para ir modelándolas. La secuencia del ensayo de conducta (Vallés y Vallés, 2000) es la siguiente:

- 1) El profesor describe cuál es la situación o problema que va a representarse.
- 2) El alumno representa lo que él hace habitualmente en dicha situación (pudiendo ser adecuado o inadecuado).
- 3) Identificar las posibles cogniciones de los alumnos que pudieran estar equivocadas y que son las que sostienen y orientan el comportamiento socialmente inadecuado.
- 4) Determinar qué objetivo es el más adecuado que el alumno consiga en la representación del role playing.
- 5) Los alumnos pueden sugerir conductas alternativas en las situaciones interactivas.
- 6) El profesor y los propios compañeros evalúan la efectividad y adecuación de la conducta representada.

Cabe resaltar que el ensayo de conducta puede realizarse de manera fraccionada o parcial, dependiendo de las capacidades del alumno.

Para Monjas (1997), durante la realización de la dramatización, los alumnos pueden tener tres formas de actuación fundamentales: a) actores (ensayan y practican la conducta o habilidad que se está aprendiendo); b) coactores (ayudan e interactúan con el actor principal); y c) observadores (observan el desarrollo de la actuación de sus iguales).

● *Reforzamiento*

Esta técnica consiste en decir o hacer algo agradable al alumno después de su buena ejecución. Los adultos o los iguales comunican al alumno que aprueba lo que ha hecho.

Los principales tipos de reforzamiento que se pueden utilizar son: refuerzo social (verbal, gestual, físico, mixto), refuerzo de actividad y refuerzo material.

Para lograr una adecuada efectividad de ésta técnica hay que tener en cuenta aspectos como los que señala Monjas (1997):

- La aplicación del refuerzo debe adaptarse a las características del alumno. Hay que tener en cuenta sus necesidades, historia de refuerzos y preferencias.
- En los momentos iniciales de la enseñanza de las habilidades sociales y al empezar a entrenar una nueva habilidad, se proporciona reforzamiento inmediato y siempre que se presente la conducta adecuada. Al ir avanzando en el entrenamiento o cuando la habilidad se ha adquirido y se trata de mantenerla, el reforzamiento se da de forma intermitente y demorada.
- Si la habilidad es compleja, se refuerzan los aspectos parciales y las aproximaciones sucesivas a la conducta total deseada.
- Es importante que los otros compañeros refuercen al alumno. El profesor modelará y estimulará los elogios y las alabanzas de los iguales.
- Es necesario que a lo largo del proceso de enseñanza de las habilidades sociales los alumnos aprendan a autoreforzarse diciéndose o haciendo algo que les resulte agradable.

● *Generalización*

La generalización se refiere a la transferencia de una respuesta hacia situaciones diferentes a aquellas en las cuales tuvo lugar el entrenamiento (Kazdin, 2002). Esto es, una

conducta puede ejecutarse en nuevas situaciones parecidas a aquella en que fue establecida. La generalización es de gran importancia para las personas con DI, pues de esta manera, logran incorporar la actividad a su repertorio habitual de comportamientos.

Estas técnicas se llevan a cabo en una modalidad grupal. De acuerdo con Vallés y Vallés (2000) esta es la más habitual para la enseñanza de las HS porque ofrece ventajas como:

- La situación social del grupo ofrece un contexto de aprendizaje adecuado, pudiendo asumir los participantes diferentes papeles cuando se desarrollen técnicas de role playing (ensayo de conducta). Del mismo modo, se podrá producir una tasa más elevada de reforzamiento social.
- Las conductas que se aprenden pueden ponerse en práctica en el mismo grupo de compañeros de clase.
- Pueden participar todos los compañeros, constituyéndose algunos de ellos en modelos positivos de imitación en la representación de determinados papeles sociales.
- El trabajo grupal permite que se produzca apoyo social, especialmente cuando los intereses son comunes.
- El grupo ofrece la posibilidad de realizar un mayor número de prácticas/ensayos, con interlocutores diferentes y situaciones interactivas más variadas que de forma individual.

1.5.2 Programa de Habilidades Sociales de Verdugo

El Programa de Habilidades Sociales (PHS) de Verdugo (2003) forma parte de los llamados Programas Conductuales Alternativos. El PHS entrena conductas de adaptación e integración en la comunidad, tales como las habilidades de interacción social para llegar a establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación verbal para participar en conversaciones, el desenvolvimiento independiente en la comunidad, el uso del ocio y tiempo libre, el manejo del dinero en distintas situaciones sociales, la participación en actos sociales y recreativos, la utilización independiente de los transportes y conducta vial, comportamientos ecológicos y cívicos, medidas de seguridad y comportamiento en situaciones de emergencia, información básica y práctica respecto al consumo, y otras.

La metodología de este programa está basada en las propuestas del Análisis conductual Aplicado y la Teoría del Aprendizaje Social. La elección de los objetivos generales, específicos y operativos del PHS se hizo en base a:

- 1) La confluencia de conclusiones provenientes de diferentes investigaciones;
- 2) Al análisis de distintos currícula y programas aplicados con personas con DI; y
- 3) A los resultados obtenidos en encuestas que estudiaban las habilidades necesitadas por las personas con DI para entrar a trabajar y/o vivir en diferentes centros (Verdugo, op. cit.).

Verdugo (op. cit.) y su equipo realizaron una evaluación experimental de los Programas Conductuales Alternativos, incluyendo el PHS. Se reportaron resultados muy positivos, pues se obtuvieron diferencias significativas frente a otros programas tradicionales de Educación Especial en 15 de las 18 variables dependientes medidas. De este modo se logró incrementar:

- Habilidades socialmente relevantes (sociales, profesionales y de autoayuda) para la vida adulta de la persona con discapacidad,
- Habilidades de tipo práctico y mecánico que facilitan la preparación profesional para desempeñar un trabajo,
- Habilidades adaptativas de autonomía personal y competencia social no incluidas en el programa,
- Habilidades intelectuales generales.

1.6 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LAS PERSONAS CON DI

De acuerdo con Carrascosa y cols. (1999), la educación para las personas con NEE cumple la función de promover su desarrollo y facilitar su adaptación a la vida futura, esto es, busca prepararles para tener la mayor participación posible en situaciones y actividades sociales, de manera que esto constituya la base para su transición a otros contextos. Lo anterior corresponde al criterio funcional de la enseñanza.

Estos autores comentan algunas orientaciones específicas sobre aquello que es prioritario en la enseñanza de alumnos con NEE gravemente afectados, las cuales consisten en:

- ♦ Priorizar el desarrollo de las capacidades comunicativas. Es necesario priorizar en los contenidos pragmáticos, mismos que se refieren al uso del lenguaje y las reglas para su uso en el contexto social y que están relacionados con las funciones comunicativas, las variaciones contextuales, la respuesta a la comunicación, etc.
- ♦ Priorizar la relación con el medio social, su participación y adaptación a situaciones y actividades sociales. Debido a que a estas personas se les dificulta interactuar de manera espontánea con otros, es importante encaminar la enseñanza a incrementar la comprensión de situaciones sociales y la relación interpersonal.
- ♦ Priorizar el desarrollo de la autonomía e independencia personal. Este aspecto se refiere a la adquisición y práctica de hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal; al desarrollo de la capacidad de orientarse y desplazarse autónomamente en los espacios habituales; y a la utilización de servicios de la comunidad.
- ♦ Priorizar los contenidos procedimentales. Este punto hace referencia a la enseñanza de técnicas, estrategias y procedimientos.

Por su parte, Brown (1989; citado por SEP, 2000) describe **critérios de funcionalidad** (ver cuadro 1), mismos que consideran como primordial el análisis y atención de las necesidades de cada alumno en particular.

El primer criterio es la *Compensación*, sobre el cual el autor establece que es necesario priorizar acciones encaminadas a compensar las consecuencias de una discapacidad en el desarrollo de la persona. Por ejemplo, en una persona con discapacidad visual el uso de una máquina para la escritura en Braille permite escribir más rápido y sobre todo, una comprobación inmediata del texto escrito, lo cual constituye una prioridad en su educación pues compensa el efecto que la ceguera tiene en sus posibilidades de utilizar la escritura.

El criterio de *Autonomía/Funcionalidad* se refiere a que se debe dar prioridad a los aprendizajes que aumenten las posibilidades de desarrollo autónomo del alumno. Es decir, potenciar la adquisición de habilidades que si no son adquiridas por la persona con

discapacidad, deberán ser realizadas por otra persona. Por ejemplo, abotonarse la ropa o tomar el autobús para ir a la escuela.

La *Probabilidad de adquisición* hace referencia a la preferencia para optar por aquellos aprendizajes que estén más al alcance del alumno, dejando en un segundo plano o incluso prescindiendo de aquellos que por su complejidad requieran un elevado grado de esfuerzo y persistencia y que por lo tanto, presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por el alumno.

La *Sociabilidad* es un criterio que indica la prioridad que se debe dar a los aprendizajes implicados en el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo. Este criterio tiene repercusiones en la organización de la propia enseñanza, ya que ante diferentes opciones es necesario anteponer siempre las que supongan contacto social, ya sea con el uso de trabajo cooperativo; con el desarrollo de habilidades específicas (como con la capacidad de diálogo); con el aprovechamiento de entornos lúdicos (juego compartido); o con el aprendizaje de medios de comunicación alternativo (como el uso del sistema Bliss o sistema de comunicación a través de símbolos pictográficos utilizados por personas con graves dificultades para el habla) que mejora dichos contactos.

La *Variabilidad* sugiere que es frecuente que determinados aprendizajes, y en algunos casos la totalidad de estos, se prolonguen en el tiempo mucho más de lo que sería habitual en alumnos sin discapacidad. Este factor puede implicar una repetición de ejercicios que conduce a un descenso del interés y de la expectativa que los niños han mostrado inicialmente. La única manera de contrarrestar este efecto según Brown, consiste en priorizar las actividades que conllevan variabilidad en relación a las actividades habituales del alumno. De este modo es especialmente idónea la variación de los centros de interés, si es que se trabaja con esta metodología, o de los recursos utilizados según los contenidos de las diferentes materias (salidas, trabajos de clase, uso de materiales, etc.)

Respecto a las *Preferencias personales* comenta el autor que no todos los alumnos son iguales, independientemente de si presentan o no una discapacidad. La importancia de compensar las áreas en que manifiestan más dificultades no debe significar un olvido en las

áreas y las actividades en las que cada uno se siente más cómodo y por las que muestra mayor interés. También es preciso potenciar el trabajo o un tipo de trabajo en función de las preferencias del alumno.

Igualmente es necesario dar prioridad a los aprendizajes que puedan presentarse de manera parecida a como los utilizará el alumno fuera de la escuela, a lo que el autor denomina *Transferencias*. Por ejemplo, es evidente que la comprensión de mecanismos de la suma y resta facilita el manejo del dinero. A menudo los procedimientos formales con que se entrena la suma tienen poco que ver con las situaciones reales, por ello resulta más conveniente el trabajo con monedas en el entrenamiento de la suma, sobre todo cuando se prevé que los aspectos más formales de este aprendizaje difícilmente podrán ser utilizados por el alumno para quién se adecua el currículo.

Un riesgo que se corre a menudo con alumnos que presentan desfase en su nivel de aprendizaje es el de la infantilización. Es necesario tener en cuenta que para los alumnos con DI, la edad cronológica es un referente que no se puede pasar por alto. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales no se corresponden necesariamente con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que las actividades deberán *adecuarse a su edad cronológica*.

Es necesario dar preferencia a los aprendizajes que favorezcan la *Ampliación de ámbitos* (entornos diferentes) a los que puede acceder el alumno y sus intereses. Por ejemplo, la adquisición de determinados hábitos de autonomía personal (vestido e higiene) puede incrementar su prioridad si son considerados necesarios para que el alumno se integre en un grupo excursionista o para que se vaya de campamento de verano. Algo similar sucede con todas las actividades que familiarizan al alumno con entornos no habituales (salidas, visitas, teatro, música, etc.) y que de acuerdo a éste criterio se requieren priorizar pues representan tanto la ampliación de ámbitos, como de intereses.

El autor también hace referencia a cierta fase de las adecuaciones curriculares individualizadas, donde es necesario dar prioridad a determinados aspectos del currículo, al incluir contenidos no previstos y al suprimir otros por su poco significado en el proceso

educativo del alumno con DI, tomando en cuenta su *Tipo y Grado de aprendizaje*. Hay labores complejas que deben ser descompuestas para proceder a su aprendizaje. Por ejemplo con la intención de adquirir el control grafomotor necesario para la escritura se puede prever el trabajo con plantillas como un paso en esa dirección. Pero cuando el aprendizaje es muy lento o si el análisis de tareas (descomposición de una actividad en pequeños pasos) se lleva al extremo, se corre el riesgo de ocupar al alumno en actividades carentes de sentido par él.

Por ello es importante escoger los medios de aprendizaje que supongan actividades con *Significación* para el alumno. Por ejemplo, el uso de letras móviles para construir palabras (su nombre o términos de uso familiar), avanzando el aprendizaje de la escritura que, en el caso de alumnos con graves dificultades motoras, se podría ver considerablemente relegado a la espera del dominio gráfico.

En el siguiente cuadro se condensan los puntos esenciales de cada criterio.

CRITERIOS DE FUNCIONALIDAD	
COMPENSACIÓN	Priorizar acciones para compensar las consecuencias de una discapacidad en el desarrollo de la persona.
AUTONOMÍA / FUNCIONALIDAD	Preferencia a los aprendizajes que aumenten las posibilidades de autonomía.
PROBABILIDAD DE ADQUISICIÓN	Optar por aprendizajes que estén más al alcance del alumno.
SOCIABILIDAD	Prioridad para aprendizajes implicados en el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.
VARIABILIDAD	Actividades que conlleven variación de los centros de interés, recursos o contenidos en relación a las actividades habituales del alumno.
PREFERENCIAS PERSONALES	Potenciar el trabajo en función de los intereses del alumno
TRANSFERENCIAS	Preferir aprendizajes que puedan presentarse de forma similar a como los utilizará el alumno en contextos distintos al escolar.
ADECUACIÓN A LA EDAD CRONOLÓGICA	Preferir aprendizajes de acuerdo con la edad cronológica del alumno, mismos que reflejen los intereses y necesidades propios de su edad.
AMPLIACIÓN DE ÁMBITOS	Dar preferencia a los aprendizajes que favorezcan entornos e intereses diferentes.
TIPO Y GRADO DE APRENDIZAJE	Incluir contenidos no previstos en el currículo y suprimir otros por su poco significado para el alumno.
SIGNIFICACIÓN	Preferir recursos de aprendizaje que impliquen actividades con significado lógico y psicológico.

Cuadro 1. Criterios de funcionalidad de Brown (op.cit).

1.6.1 Modelos educativos

De acuerdo con Carrascosa y cols. (1999), el sistema educativo es sin dudas uno de los **sistemas de apoyo** más importantes de los cuales se dispone actualmente para

proporcionar recursos y apoyos a las personas con NEE para cubrir sus múltiples requerimientos, ya sea de manera directa en todo lo relativo a su proceso educativo o bien indirecta colaborando o mediando con otros sistemas de sistemas de apoyo (sociales, sanitarios...).

Modelo Evolutivo:

Dentro de este modelo se basa en los trabajos de Piaget y la psicología del desarrollo. Parte de la concepción de que existe una secuencia de desarrollo, que es invariable, y en la que las etapas más precoces preparan y sientan las bases de las etapas más evolucionadas. Es decir, plantea que los programas dirigidos a alumnos con NEE deben seguir la secuencia en la que el niño regular adquiere los distintos tipos de habilidades.

Sin embargo, de acuerdo con lo argumentado por Carrascosa y cols. (1999), no resulta conveniente el aplicar la información evolutiva a los programas educativos, pues la comprensión de la información o la adquisición de habilidades de los alumnos no siempre está en función al nivel de desarrollo de sus procesos cognoscitivos.

Aunque el modelo evolutivo ha tenido gran contribución al apoyar al educador en la selección de objetivos y contenidos de enseñanza, es necesario complementarlo con otras perspectivas.

Modelo Funcional:

Con los trabajos de Lou Brown (1989; citado por Carrascosa y cols., 1999) se desarrolló el modelo funcional. Éste propone que los contenidos seleccionados deben estar directamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven en la actualidad o bien, en los que más adelante deberán desenvolverse. A partir de esta concepción, surge la exigencia de que a los alumnos se les enseñen habilidades funcionales, también denominadas ecológicamente relevantes.

El cuadro 2, presenta lo correspondiente a la perspectiva que defiende al currículo funcional.

PRINCIPALES ASPECTOS QUE DEFINEN UN "CURRÍCULO FUNCIONAL"

CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS	FINES	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Individualización de la enseñanza teniendo en cuenta lo que es funcional para cada alumno. ♦ Integración de todos los servicios de apoyos dentro del programa de enseñanza. ♦ Enseñanza de las habilidades indispensables para mantener la participación efectiva en ambientes lo menos restrictivos posible. ♦ Enseñar habilidades que incrementen el número y tipos de ambientes en los que el alumno pueda participar con autonomía. ♦ Enseñar habilidades que tengan influencia en su vida fuera de los ambientes escolares. ♦ Evaluar la enseñanza considerando las acciones que se realizan en diferentes ambientes y no sólo en el escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ El objetivo principal de la enseñanza es incrementar el control sobre el ambiente por parte del alumno. ♦ Las habilidades comunicativas y sociales son las habilidades más importantes que el alumno debe aprender. ♦ La motivación se consigue asegurando que la enseñanza produzca los efectos deseados por el alumno. ♦ Las habilidades funcionales se enseñan mejor en su contexto natural. ♦ Las prioridades de la enseñanza provienen de las necesidades del propio alumno y de sus ambientes. ♦ La participación de los padres es un componente crucial en el proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Incrementar la participación de cada alumno en varios ambientes. ♦ Incrementar la capacidad del alumno para influir en los sucesos que le afectan. ♦ Hacer posible el desarrollo de programas escolares funcionales dentro del centro ordinario. ♦ Favorecer la relación entre alumnos, padres y profesores, y definir entre todos los objetivos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Habilidades comunicativas y sociales. ♦ Habilidades de transición al mundo socio-laboral. ♦ Habilidades de ocio y tiempo libre. ♦ Habilidades para la vida diaria.

Cuadro 2. Tomado de Carrascosa y cols. (1999 p. 50)

Sin embargo, este modelo funcional o ecológico también presenta ciertas limitaciones vinculadas a la dificultad de generalizar conocimientos hacia otros contextos y el no contemplar aspectos evolutivos.

Como ya se ha descrito, tanto el modelo evolutivo como el funcional o ecológico, representan importantes aportaciones con respecto a la toma de decisiones acerca de qué contenidos seleccionar en la educación de personas con NEE. Sin embargo como se muestra en el cuadro 3, ambos modelos poseen ventajas y desventajas cuando se llevan a la práctica de manera aislada, es decir, utilizando sólo una de estas importantes perspectivas.

	MODELO EVOLUTIVO	MODELO FUNCIONAL O ECOLÓGICO
V E N T A J A S	<p>Ofrece al educador información sobre la secuencia normal del desarrollo.</p> <p>Esta información es útil para tomar decisiones educativas relacionadas con los contenidos curriculares.</p>	<p>Se maximiza la posibilidad de que a los alumnos se les enseñen habilidades funcionales. Es útil también, para tomar decisiones sobre contenidos curriculares.</p> <p>Estas habilidades funcionales se enseñan cuando las necesitan.</p>
D E S V E N T A J A S	<p>La complejidad de trasladar los datos evolutivos a contenidos curriculares.</p> <p>El uso inapropiado de los resultados de la evaluación del desarrollo en la enseñanza de habilidades aisladas y poco relacionadas con el contexto habitual del alumno.</p> <p>Equiparar erróneamente desarrollo y aprendizaje. Así, la secuencia curricular para los alumnos con dificultades de aprendizaje graves y permanentes, según esto, quedaría circunscrita a las adquisiciones del período sensoriomotor.</p>	<p>No tener en cuenta datos evolutivos de los alumnos puede provocar que se les intente enseñar habilidades demasiado sofisticadas para su competencia cognitiva.</p> <p>Este modelo es utilizado a menudo para determinar las actividades o habilidades concretas que se deben enseñar. Esto favorece que los alumnos aprendan a ejecutar actividades en un contexto y con unos materiales determinados, pero no significa, a priori y en sentido estricto, que sean capaces de realizarlas en otras situaciones y con materiales distintos.</p>

Cuadro 3. Tomado de Carrascosa y cols. (1999 p. 51)

Es pertinente resaltar que dichos modelos no se excluyen mutuamente, por el contrario, en la práctica cotidiana, suele resultar mucho más efectivo el utilizar un criterio equilibrado entre ambas perspectivas como guía en la toma de decisiones para establecer y secuenciar los objetivos y contenidos. De esta forma, Carrascosa y cols. (1999) Proponen intervenir a partir de objetivos y contenidos pertenecientes a diferentes ámbitos del desarrollo (basándose en un criterio evolutivo), a la vez que éstos se interrelacionan en actividades funcionales útiles para la vida cotidiana.

1.6.2 Principios Metodológicos de la Enseñanza

Respecto a de qué manera enseñar a los alumnos con NEE, Carrascosa y cols. (op. cit.) hacen referencia a principios generales de actuación y metodologías, mismos que están basados en las aportaciones de corrientes evolutivas (derivadas de la obra de Piaget), constructivistas (a partir de lo realizado por Vigotsky) y funcionalistas (como L. Brown), junto con una redefinición de los modelos conductuales, dando lugar a estrategias instruccionales fundamentadas en planteamientos interactivos como los que a continuación se describen.

✍ La globalización de la enseñanza

Es un principio básico de la educación que establece que el aprendizaje se ve favorecido si los contenidos se presentan vinculados entre sí de manera sistemática, estructurada y explícita, pero sobretodo, vinculados a experiencias previas de los alumnos.

La globalización de la enseñanza supone planificar los aprendizajes de forma que todas las capacidades queden relacionadas. Es decir, cuando se diseñen aprendizajes funcionales, deben contemplarse contenidos de todas las áreas curriculares, aunque la actividad esté destinada a desarrollar primordialmente un objetivo concreto.

✍ Estructuración de la enseñanza

El grado de estructuración de la enseñanza es importante para la lograr los objetivos. Está en relación inversa al nivel de desarrollo del alumno: a menor nivel de desarrollo mayor necesidad de estructuración, tanto del ambiente como de las actividades de enseñanza.

Un contexto educativo estructurado se caracteriza por ser un ambiente directivo, sin caer en la inflexibilidad y rigidez. Esto es, se necesita establecer objetivos claros, con actividades concretas y diferenciadas, que deben repetirse sistemáticamente y dentro de la misma rutina, siendo precedidas de estímulos claros y nítidos, así como de claves estimulares (señales visuales, auditivas o mixtas), pues esto permitirá marcar los cambios de actividad y favorecer la percepción de contingencias y anticipación de situaciones (predictibilidad).

La estructuración también implica la planeación de apoyos necesarios para realizar una actividad y conseguir los objetivos planteados. Se debe planear el grado y tipo de ayuda que el alumno necesita en las actividades antes, durante y después de las mismas. De igual forma es necesario planear el retiro progresivo de los apoyos a medida que los alumnos vayan tomando iniciativa y sean capaces de controlar mejor su entorno.

✍ Aprendizaje significativo

Este principio metodológico implica partir del nivel de desarrollo del alumno al momento de establecer los objetivos. Para esto es necesario conocer el nivel de conocimientos del alumno, así como sus experiencias previas.

La funcionalidad de los aprendizajes también está implicada. El criterio de funcionalidad indica que siempre se debe buscar la utilidad de aquello que se trabaja, lo cual ayudará al alumno a comprender el porqué y para qué se realiza algo. Es necesario seleccionar actividades de la vida cotidiana y, de ser posible, en ambientes naturales donde se puedan trabajar objetivos y contenidos funcionales en sí mismo o que son requisitos para habilidades más complejas.

✍ Aprendizajes en entornos naturales

Al utilizar como escenario del aprendizaje una situación natural es posible vincular las actividades de enseñanza-aprendizaje de determinados contenidos a situaciones de la vida real.

✍ La motivación

Para aumentar la motivación del alumno hacia el aprendizaje es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ♦ Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben partir de sus intereses y seguir sus iniciativas.
- ♦ La diversidad de las actividades aumenta la motivación de los alumnos para responder a las tareas y facilita el aprendizaje. Así mismo, el variar las tareas resulta benéfico para lograr la generalización.
- ♦ Se requiere que el alumno tenga éxito en la realización de las tareas, por lo cual el docente debe proporcionar el apoyo necesario así como reforzar toda reacción positiva por pequeña que ésta sea.

✍ La generalización

Es necesario crear programas específicos de generalización en distintos contextos, seleccionando las situaciones en que se tiene que producir la conducta deseada

(**generalización situacional**) y evaluando si dicho aprendizaje se ha generalizado o no, determinando los apoyos pertinentes en caso negativo. Esta generalización en situaciones contextuales implica ser evaluada continuamente para comprobar si aún se mantiene a lo largo del tiempo (**generalización temporal**).

✍ La coordinación

Este principio metodológico plantea la necesidad de una intervención coordinada con la familia y con todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza del alumno.

Las siguientes son algunas pautas propuestas por los autores, mismas que proporcionan una guía en cuanto al cómo enseñar a los alumnos con NEE:

- El educador debe establecer un clima cálido y afectivo, favoreciendo una relación interpersonal positiva.
- Planificar la enseñanza para que haya situaciones muy estructuradas junto a otras menos dirigidas en las cuales se le de al alumno la oportunidad de realizar actividades de su agrado.
- Conocer el punto de partida, el nivel de competencia del alumno para establecer una secuencia adecuada que permita avanzar poco a poco hacia el objetivo propuesto.
- Impulsar la motivación del alumno partiendo de sus intereses, empleando reforzadores poderosos, variando las tareas, etc.
- Ofrecer claves estimulares temporo-espaciales (visuales, auditivas, etc.) que se adecuen en función de la actividad, nivel de desarrollo y edad del alumno. Estas claves favorecen la percepción de contingencias y la anticipación de acontecimientos, lo que ayuda al alumno a controlar y regular su entorno.
- Hacer uso de un lenguaje claro, conciso, ajustado a su nivel de comprensión, consistente, apoyado en claves (cuando sea necesario) y/o en un sistema de comunicación alternativo.
- Mantener la atención hacia la tarea utilizando cuando sea adecuado los procesos de reforzamiento y la variedad de actividades y materiales.
- Si la tarea así lo requiere, habrá que resaltar los aspectos estimulares relevantes para el desarrollo de la actividad, para neutralizar los elementos secundarios. Esto se realiza claramente en las actividades de papel y lápiz (subrayando, cambios de color...), pero

también debe observarse otro tipo de actividades, por ejemplo, las de juego, en las que ha de realizarse una selección de materiales a utilizar en ese juego, eliminando aquellos que puedan distraer innecesariamente la atención sobre esta.

- ♦ Ante las respuestas del alumno, utilizar técnicas encaminadas a reforzar los logros más que a resaltar los fracasos, de manera que se procurará el aprendizaje sin error.
- ♦ Planificar las ayudas físicas, verbales y visuales adecuadas a cada situación, así como el desvanecimiento de las mismas.
- ♦ Utilizar técnicas concretas de intervención tales como reforzamiento, extinción, moldeamiento, instigación, encadenamiento, etc.
- ♦ Establecer una relación coordinada entre todos los profesionales (educativos, comunitarios, sanitarios) que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y todos a su vez con la familia.

1.6.3 Adaptaciones Curriculares Individualizadas

Existen un conjunto de medidas de atención a la diversidad (Lorenzo y Sola, 2002) que han sido divididas en dos grupos: las que se toman para toda la clase y las que se toman para algunos alumnos o para un alumno en particular. Las primeras constituyen medidas generales de atención a la diversidad en el aula, las segundas se refieren a las Adaptaciones Curriculares (AC). Éstas última a su vez se dividen en: AC grupales (no significativas) y AC significativas.

Las adaptaciones curriculares grupales están dirigidas a la población de alumnos que, aunque no presente discapacidades, sí requieren ocasionalmente adaptaciones curriculares. Normalmente este tipo de adecuaciones están referidas a pequeñas modificaciones del programa, mismas que el profesor adopta para más de un alumno y siempre dentro del trabajo sobre los objetivos propios del ciclo y nivel en que se encuentran.

Por otra parte, al no ir acompañadas de cambios que afecten aspectos básicos del currículo del ciclo y nivel en que están los alumnos, las adaptaciones grupales pueden considerarse como “poco significativas”. Esto es, las AC poco significativas son aquellas cuyas modificaciones no afectan lo que se espera que los alumnos lleguen a aprender en ese momento escolar. En caso contrario, se tratará de AC significativas (alterarán elementos básicos del currículo).

No obstante, en ocasiones es necesario que se adopten modificaciones más específicas para un determinado alumno, para poder responder de manera adecuada a las necesidades educativas especiales que ese alumno presenta. Es decir, se recurre a las **Adaptaciones Curriculares Individualizadas** (ACI), que son un conjunto de medidas destinadas a satisfacer las necesidades educativas de un alumno, mismas que continúan siendo especiales a pesar de haber flexibilizado la planificación del aula.

Según consideran López Melero y Guerrero (1993), para que un currículum tenga en cuenta a los alumnos con NEE, debe contemplar al menos tres principios básicos:

- ❶ *Principio de flexibilidad*: no todos los alumnos tienen que lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en un tiempo acelerado. Cada uno aprenderá a su ritmo, para cubrir sus necesidades. Esta flexibilidad se ha de dar tanto en la concepción espacio-temporal como en lo contenidos culturales.
- ❷ *Principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo*: No es recomendable trabajar currícula paralelos, es decir, que en una misma aula y en un mismo momento de trabajo escolar, los alumnos regulares trabajen una tarea mientras los alumnos con NEE hacen otras no tan provechosas. Según los autores, la grandeza del profesional que trabaja cooperativamente radica en que el espacio del aula tiene que ofrecer una variedad de actividades simultáneas. De esta forma, si el docente ha planeado actividades y experiencias de un tema en concreto que se está desarrollando en clase, los alumnos con NEE pueden participar en las mismas actividades aunque no con la misma intensidad ni con el mismo grado de abstracción. Las actividades o estrategias deben estar encaminadas a la maduración necesaria y precisa para el inicio de los aprendizajes posteriores. Lo importante es que todos los alumnos trabajen en la misma clase, tema y momento, aunque con ritmos e intensidades distintas.
- ❸ *Principio de acomodación*: Éste hace referencia a la planeación escolar para determinar la situación concreta de aprendizaje del alumno con NEE, su situación social, etc.

Las ACI condensan las decisiones tomadas sobre los objetivos y contenidos, metodología, evaluación, modalidad y tipo de apoyo, colaboración con la familia, criterios de promoción, etc.

De acuerdo con Bautista (2002), las ACI pueden tener impacto en los siguientes aspectos:

- ✍ *Actividades de enseñanza y aprendizaje.* Las adaptaciones pueden afectar tanto a la selección de actividades previstas, como al diseño de estas y a los materiales con que se realizan.
- ✍ *Metodología y la didáctica.* Se refiere a la necesidad de que determinado alumnos sigan una estrategia o proceso distinto al general.
- ✍ *Procedimientos de evaluación.* Estas adecuaciones tienen como finalidad modificar los modos de evaluación de acuerdo con las características de determinados alumnos con NEE.
- ✍ *Prioridad de objetivos y contenidos.* Éstas hacen referencia a la necesidad de determinar qué tipo de competencias son fundamentales en comparación con el resto de los componentes del currículum, mismo que seguirá siendo abordado, pero con disminución del tiempo dedicado a los diferentes contenidos y objetivos, menor número de actividades, etc.
- ✍ *Adaptaciones de la temporalización.* Consisten en la modificación de las previsiones temporales para determinar objetivos y contenidos previamente priorizados.
- ✍ *Introducción y/o eliminación de contenidos.* Esta medida no implica necesariamente una introducción o eliminación de objetivos, pues depende de si los diseños curriculares contemplan contenidos de carácter instrumental, y por tanto, pueden modificarse para garantizar el mejor logro de éstos. La introducción o eliminación de contenidos puede también ser consecuencia de la introducción de nuevos objetivos ligados a las NEE del alumno.
- ✍ *Introducción y/o eliminación de objetivos.* Constituyen la modificación más significativa posible. Si se trata de la introducción de objetivos, éstos pueden tener un carácter alternativo (introducidos en lugar de otros que se han eliminado), o complementario (añadidos).

Teniendo como punto de partida la ACI, al llevar a cabo el trabajo cotidiano con el alumno, es conveniente tener un marco operativo de referencia para poder planificar y desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la adaptación curricular. Dicho marco operativo se presenta como un **proceso para la intervención individual.**

Como se puede observar en la figura 3, este proceso es progresivo y consta de varias fases (Carrascosa y cols, 1999), las cuales se describen a continuación:

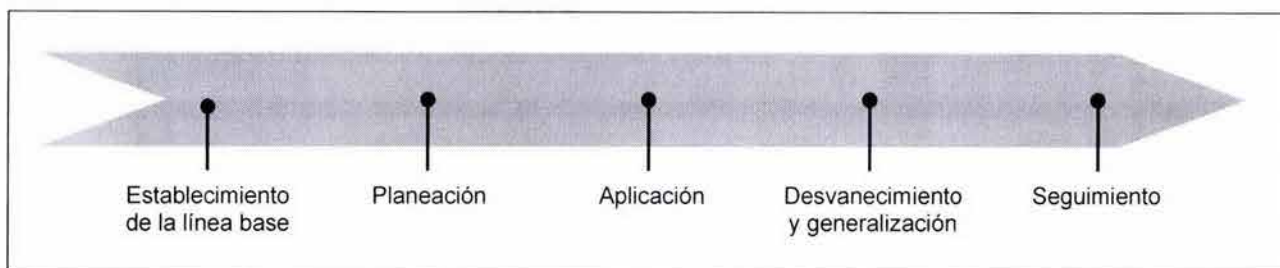


Figura 3. Proceso para la intervención individual

a) Establecimiento de la línea base

Para ajustar el punto de partida de la intervención, el profesional debe tener en cuenta los siguientes aspectos básicos:

- ♦ Determinar lo que el alumno sabe y lo que debe aprender con respecto a determinados objetivos y contenidos para diseñar actividades significativas y funcionales.
- ♦ Analizar las relaciones entre diferentes variables implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: estilo de aprendizaje, estilo de enseñanza, variables instruccionales y ambientales, comportamientos que favorecen o dificultan los aprendizajes.

b) Planeación

En esta fase se detallan todos los elementos que harán posible o no la intervención. Los siguientes son elementos básicos para este paso:

- ♦ Tener una visión clara de las necesidades del alumno.
- ♦ Definir claramente los objetivos a conseguir a corto y largo plazo.
- ♦ Plantearse la validez social o los aspectos éticos de la intervención.
- ♦ Pensar en las estrategias de intervención que serían más útiles.
- ♦ Analizar las implicaciones del uso de tales técnicas con relación a las posibilidades en el aula, costo (económico, personal y temporal), bases éticas, efectos secundarios, etc., a fin de ver su viabilidad.
- ♦ Dejar por escrito todo lo planificado en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares.

c) Aplicación

Esta fase corresponde al desarrollo de las acciones, e implica atender aspectos básicos como:

- ♦ Ir evaluando de manera continua y formativa todo el proceso de intervención.
- ♦ Observar si se está trabajando como estaba planeado o si se producen modificaciones.
- ♦ Introducir los cambios que el desarrollo de la intervención exige.
- ♦ Evaluar si los resultados van según lo previsto o se están presentando algunos no esperados.
- ♦ Reorganizar diferentes aspectos del programa de intervención si se observa que no se están alcanzando los resultados previstos o aparecen dificultades (de tipos técnicos, personales, temporales o económicos).

d) Desvanecimiento y generalización

Respecto a desvanecimiento, es importante hacer énfasis en modificar la intensidad, frecuencia y/o apoyos para ir desvaneciéndolo al conseguir los resultados previstos.

En cuanto a la generalización, esta implica la transferencia de los aprendizajes que se realizan en una situación escolar a otras tareas, situaciones, momentos, lugares y personas. Para conseguir este objetivo es necesario establecer estrategias como:

- ♦ La propia funcionalidad de la conducta entrenada
- ♦ Aplicar programas de reforzamiento variable (de tiempo o de razón).
- ♦ Uso de contingencias de reforzamiento naturales, no preparadas.
- ♦ Desvanecimiento de cambios en la estimulación precedente.
- ♦ Ampliación y variación del menú de elementos potencialmente reforzadores y motivantes.
- ♦ Entrenamiento en autonomía, autocontrol (si el alumno lo puede conseguir).
- ♦ Planear la ejecución de esa conducta en condiciones diferentes.
- ♦ Asignar tareas específicas para ser realizadas en otros contextos.

e) Seguimiento

La fase de seguimiento permite saber si los efectos de la intervención son duraderos, estables y se generalizan (espacial y temporalmente) o no. Los siguientes son aspectos específicos a considerar:

- ♦ Realizar un informe final por escrito.
- ♦ Transmitir toda la actuación a los que de alguna manera pueda interesar.
- ♦ Programar fechas y estrategias para hacer un seguimiento periódico.
- ♦ Dejar instrucciones claras para que otras personas sigan utilizando las estrategias de generalización.
- ♦ Mantener los compromisos y actuación de los diferentes mediadores de los sistemas de apoyo que el alumno vaya necesitando.
- ♦ Tener conocimiento de nuevas necesidades o retrocesos.

1.6.4 Material Didáctico

Según Ogalde y Bardavid (1991), los materiales didácticos son aquellos medios y recursos que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información y a la adquisición de habilidades y destrezas.

Por su parte, Castañeda (1979), afirma que un material didáctico es un medio, y como tal constituye un recurso de instrucción que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad.

M. A. Gutiérrez (comunicación personal, Junio 28, 2007), concibe al material didáctico como un canal a través del cual se comunican los mensajes educativos, es decir, es un elemento que permite explicar un concepto concreto, mismo que permite que la enseñanza sea provechosa y el rendimiento del aprendizaje sea mayor. Así mismo, Gutiérrez considera que el material didáctico tiene como fin que el alumno trabaje, investigue, construya y descubra, propiciando la oportunidad de enriquecer su experiencia, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar. Entre las funciones principales del material didáctico, están: el motivar al alumno al aprendizaje; enfocar la atención; fija y retiene conocimientos; aproximar la realidad de lo que se requiere enseñar al alumno; variar la estimulación; y fomentar la participación. Finalmente, Gutiérrez recomienda que el material didáctico se caracterice por ser adecuado al tema, de fácil manejo, que favorezca el desarrollo de competencias y que establezca niveles de logro que sirvan como parámetro de referencia para situar el desempeño del alumno.

Respecto a los beneficios del uso de material didáctico, Wang (1998) plantea que un ambiente rico en materiales y actividades de aprendizaje ofrece muchos modos de acomodarse a las capacidades de los alumnos, a los estilos de aprendizaje y a los intereses. Esto también da al alumno oportunidades para experimentar y ser más consciente de sus propios intereses y capacidades. Así mismo, Wang recomienda tener materiales que estén por debajo y por encima del nivel correspondiente a los alumnos, sobretodo si en el aula los hay de varias edades (aula multigrado). También considera importante tener en cuenta lo que llama *material no didáctico* necesario, como es el papel, lápices, pinturas, gomas de borrar y demás artículos que se usan en la enseñanza.

Por su parte, Lorenzo y Sola (2002), consideran que los materiales deben resultar adecuados y válidos para las personas con NEE; deben ser específicos para el tratamiento curricular diferenciado de las NEE; y se deben formular criterios precisos para la adaptación de los materiales a las NEE.

Según Brauner (1972), con las personas con DI lo esencial es que el material pueda ser asociado a la labor que se va a desarrollar. Por lo demás, las reglas a observar son las mismas que para cualquier otro individuo. El material debe ser agradable a la vista, de colores puros y debe permitir al alumno practicar actividades de la vida real.

Características básicas del diseño de manuales didácticos

El material didáctico, concebido como manual, posee ciertas características básicas que a continuación se tratarán.

Los autores Salinas, Aguaded y Cabero (2006), consideran al **manual escolar** (libro didáctico escolar o material didáctico), como el producto editorial construido específicamente para la enseñanza. Este material impreso escolar es editado para su utilización específica como auxiliar de la enseñanza y promotor del aprendizaje. Por lo tanto, son diseñados específicamente para enseñar, por lo que son didácticos, no porque lleven asociado el adjetivo escolar, ni porque se utilicen en un contexto escolar, son didácticos por la finalidad con la que han sido diseñados. Como característica más significativa, presentan una

progresión sistemática que implica una propuesta concreta del orden del aprendizaje y modelo de enseñanza.

Al diseñar un material o libro didáctico, se deben tener en cuenta los **elementos básicos del sistema gráfico**: la imagen, el texto y los signos complementarios o secundarios, todos ellos combinados en el espacio gráfico (Costa, 1990; citado por Salinas, Aguaded y Cabero, 2006).

Espacio gráfico

Éste es el soporte material o físico del mensaje. Esto es, la hoja de papel bidimensional en la que se estructuran el resto de los elementos que configuran el sistema gráfico: texto, imagen, grafismos y color. Es necesario tener en cuenta la manera de organizar los elementos en el espacio, a lo cual se le denomina compaginación, y cuyos aspectos a considerar son:

- ♦ Márgenes y espacios en blanco. En ocasiones los márgenes son utilizados para incluir información complementaria al texto principal. Los espacios en blanco ayudan a organizar el espacio y aligerar visualmente la página.
- ♦ Encabezados y pies de página. Es necesario tener presente el espacio que se les da y su función. Generalmente se utilizan para ayudar a la ubicación de los contenidos con respecto al programa general y para numerar las páginas.
- ♦ Flexibilidad en la distribución de los elementos o por el contrario, mantenimiento de estructuras fijas. Es frecuente hallar éste último caso en manuales escolares de los primeros niveles de enseñanza, pues representa un apoyo para los alumnos al permitirles ubicarse con facilidad en los distintos contenidos y a seleccionar la información.
- ♦ Textos e imágenes. Estos elementos, siempre que mantengan relación con el contenido, facilitan la comprensión y asimilación de la información.

Texto

En el ámbito del diseño respecto a la tipografía, debe tenerse en cuenta además del tipo de letra otros aspectos como el interlineado, el tamaño de letra o la alineación.

Es recomendable no jugar en exceso con los diferentes tipos de letras, es preferible buscar aquel que sea más legible en función de las características del grupo de usuarios a

quien se dirige el material. Dado que las letras mayúsculas son menos legibles que las minúsculas al ser caracteres de más difícil reconocimiento, es preferible optar por otros rasgos para distinguir los tipos de información, utilizando por ejemplo rasgos como el tamaño o el estilo (negrita, cursiva...). La cursiva debe utilizarse siempre con precaución y no usarla para niños pequeños, pues es de difícil lectura.

En general, el diseño debe regir el criterio de la funcionalidad y la legibilidad por encima de la estética.

Imagen

Frente al texto, la imagen es un sistema de representación por medio de figuras visuales que no posee reglas de combinatoria precisas. Su uso en manuales escolares ha ido siendo progresivamente más importante y de mayor significatividad.

La función de la imagen es diversa, puede tener una función estética, motivadora, vicarial (mostrar), de presentación de información (explicar u ofrecer datos), o de contribuir a la actividad del alumno (función operativa o comprobadora).

Signos gráficos secundarios

Se trata de elementos complementarios de la imagen y el texto, incorporando al mensaje lo que la imagen y el texto solos no son capaces de transmitir.

Ordenan los elementos en el espacio gráfico condicionando la percepción y la integración del mensaje. Signos complementarios son los grafismos y el color.

Respecto al color, es un elemento clave, cuyo valor se incorpora al sistema gráfico con entidad propia. Entre sus funciones están el establecer códigos, dar énfasis, favorecer la estética, etc.

Los grafismos pueden ser líneas, franjas, figuras geométricas, subrayados, flechas, notaciones, signos, etc. Estos permiten distribuir el espacio, establecer jerarquías y dar estructura.

A lo largo de este apartado, correspondiente a antecedentes teóricos, se han revisado aspectos relativos a la Educación Especial, tendencias actuales como el enfoque de integración, características de la discapacidad intelectual, específicamente la manera en que se ven limitadas las habilidades adaptativas, técnicas de entrenamiento de habilidades sociales, así como aspectos fundamentales en torno a la enseñanza dirigida a personas con DI, desde los modelos educativos vigentes, hasta el empleo del material didáctico como herramienta de trabajo. A manera de síntesis se presenta en la figura 4, un mapa conceptual para dar una visión global del capítulo de antecedentes.

A partir del marco teórico señalado, es posible retomar algunas ideas centrales, a manera de conclusiones para este apartado, mismas que constituyen una guía para la presente propuesta.

A menudo las personas con DI han vivido en desventaja debido a barreras, primordialmente sociales, que limitan su participación en la comunidad. Sin embargo, como nos muestra la historia de la Educación Especial, es necesario impulsar y formar parte de los esfuerzos por brindar recursos a las personas con discapacidad para abrirse paso ante la sociedad y favorecer su pleno desarrollo, a través de la integración y la inclusión. Asimismo, al hablar de DI, es necesario tener en cuenta que en ella se encuentran implícitas limitaciones relativas a las habilidades sociales, mismas que requieren ser entrenadas por medio de determinadas técnicas, sin olvidar que en dicho entrenamiento, al igual que en todo proceso instruccional que se lleve a cabo con personas con DI, deben ser empleados los modelos educativos ecológico y evolutivo de una manera equilibrada, así mismo apoyándose en elementos como el material didáctico, el cual debe permitir a los alumnos la puesta en práctica de sus habilidades y conocimientos, de manera que estos se vean fortalecidos.

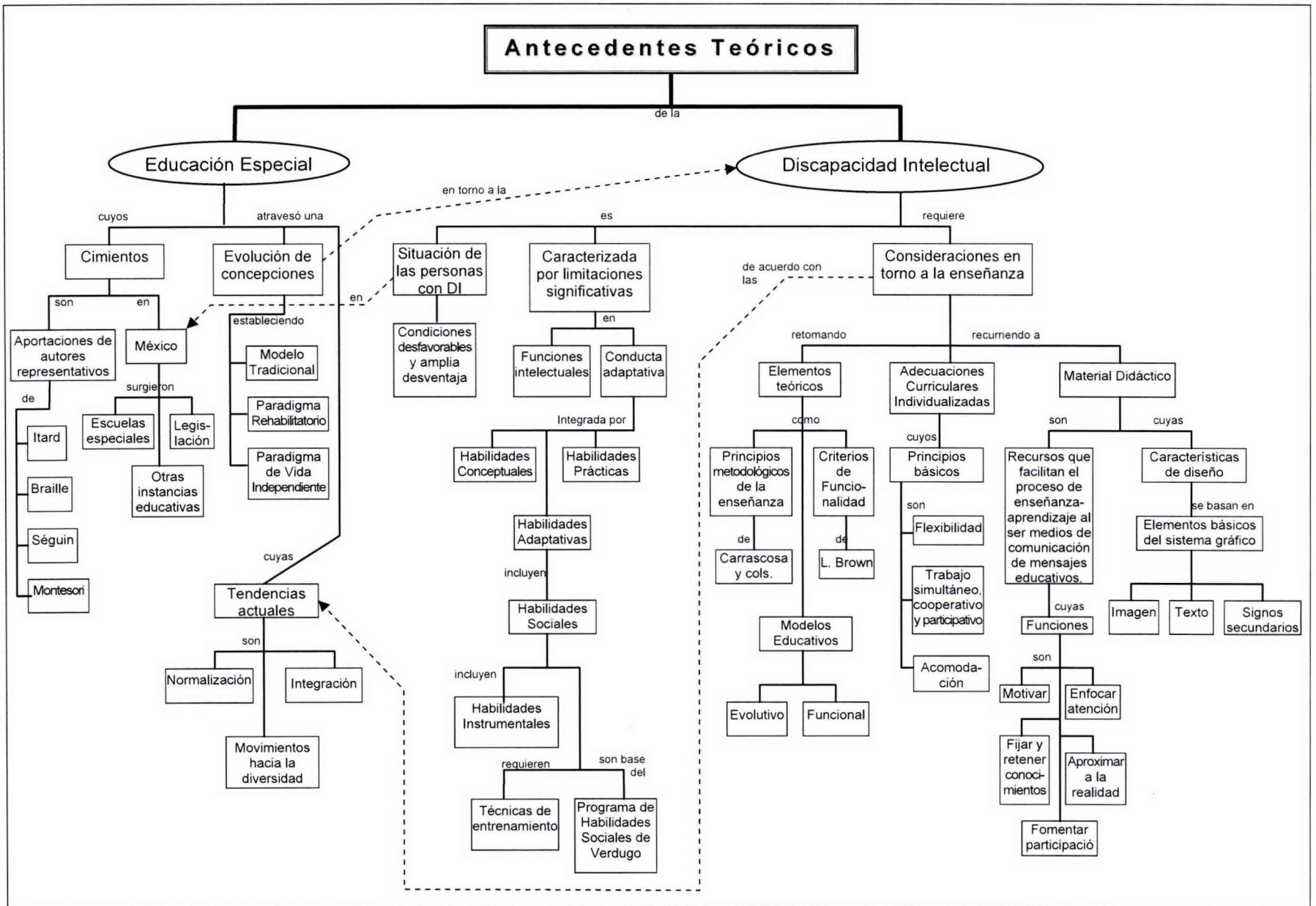


Figura 4. Mapa conceptual del apartado de antecedentes teóricos.

EXPERIENCIAS SIMILARES

Los siguientes son trabajos que guardan de alguna manera, un vínculo con el informe de prácticas que se presenta. Es decir, a pesar de que no se hallaron experiencias idénticas a esta propuesta, sí se identificaron trabajos que tratan del diseño de material didáctico y del entrenamiento de habilidades sociales, aspectos fundamentales para este informe.

1.1 EN TORNO AL MATERIAL DIDÁCTICO

En el año 2003, Soto realizó un trabajo de investigación titulado *“Elaboración, aplicación, y evaluación de un paquete didáctico como apoyo en el aprendizaje de las ciencias sociales de segundo grado de secundaria abierta”*.

En dicho trabajo la autora planteó como pregunta de investigación: *¿qué efectos produce el empleo de un paquete didáctico para el estudio de las ciencias sociales, en los alumnos de segundo grado de secundaria abierta, en relación a las calificaciones obtenidas y al índice de reprobación?*.

Su principal propósito fue aportar nuevas estrategias para generar en los estudiantes aprendizajes significativos, los cuales deberían ser reflejados tanto en la mejora de sus calificaciones como en el aumento de exámenes aprobados.

Para lograr su finalidad, la autora elaboró un cuaderno de trabajo o paquete didáctico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales dirigido a segundo año de secundaria. Como grupo experimental, requirió de 25 estudiantes inscritos en el segundo grado de secundaria abierta que utilizaron el material, y como grupo control a otros 25 estudiantes que no lo emplearon.

Su diseño de investigación fue de tipo preexperimental de comparación con un grupo estático, en el cual, el grupo que utilizó el cuaderno de trabajo para el aprendizaje de las Ciencias Sociales (grupo experimental), se comparó con otro que no lo utilizó (grupo control), a fin de establecer el efecto del uso del material.

El material creado por Soto (op.cit.) fue elaborado tomando en cuenta tres ejes conductores: 1) sugerencias para lograr un estudio efectivo; 2) revisión de los grandes núcleos conceptuales de la historia y 3) elaboración de mapas conceptuales, así como actividades complementarias como: preguntas intercaladas; ubicación de culturas y acontecimientos en mapas geográficos; señalización de acontecimientos importantes en las líneas del tiempo; escenificaciones; y elaboración de periódico.

Para la aplicación del material didáctico la autora acudió a la oficina del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en la zona de Cuajimalpa, D.F., donde tuvo acceso a los alumnos que estaban inscritos en secundaria abierta y acudían a dicho instituto para participar en un círculo de estudio.

Para el análisis estadístico, se elaboró y aplicó un cuestionario final de opción múltiple de 40 preguntas para comparar las respuestas emitidas por ambos grupos, y se tomaron en consideración las calificaciones obtenidas por los alumnos en el examen aplicado por el INEA.

Los resultados de esta autora apoyan la idea de que los estudiantes del sistema abierto requieren de más apoyos pedagógicos que les permitan aprender, independientemente de la materia de estudio, pues observó diferencias favorables entre los alumnos que utilizaron el cuaderno de trabajo y aquellos que no lo hicieron. Es decir, el empleo del paquete didáctico sí mejoró las calificaciones obtenidas por los alumnos, a partir de lo cual, la autora infiere que las ayudas pedagógicas que se brinden a los estudiantes invariablemente se verán reflejadas en su desempeño escolar.

En 1997, Reyes y Villalva, presentaron un trabajo titulado "*Manual de sexualidad con adaptaciones curriculares para niños con discapacidad intelectual de 9 a 13 años*".

Los objetivos de este trabajo consistieron en: 1) desarrollar y evaluar un manual dirigido a niños con DI que permitiera un manejo adecuado de su sexualidad, orientada a la prevención del abuso sexual; 2) facilitar la adquisición de conocimientos en torno a la sexualidad; 3) propiciar con los conocimientos adquiridos un manejo adecuado de la sexualidad en caminado a una mayor integración social; 4) realizar adaptaciones curriculares

de acuerdo a los niveles de apoyo necesarios para cada alumno; 5) difundir información referente a la educación y manejo de la sexualidad de las personas con DI.

La población estuvo compuesta por 10 niños de primaria: 4 niñas y 6 niños con DI entre 9 y 13 años de edad, integrados en el Colegio Vista Hermosa.

Las autoras clasificaron a su tipo de estudio como exploratorio, pues argumentan que existen pocas investigaciones dirigidas a niños con discapacidad intelectual orientadas hacia el manejo adecuado de su sexualidad y la prevención del abuso sexual.

El manual de sexualidad para la prevención del abuso sexual elaborado por Reyes y Villalva (op. cit.), cuenta con las siguientes características: a) introducción para el facilitador; b) lineamiento de manejo; c) objetivos generales y por unidad; d) desarrollo de unidades temáticas con actividades a ser empleadas por el usuario; e) formas de evaluación; y f) recomendaciones.

Para la evaluación inicial y final se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas y de opción múltiple, con las adaptaciones curriculares necesarias.

Tras aplicar el material didáctico, las autoras hallaron que la mayoría de los niños presentaron un incremento en los puntajes obtenidos en la evaluación final, por lo que suponen que dicho aumento es resultado de la aplicación del manual de sexualidad, ya que los niños adquirieron conocimientos y algunas destrezas referentes a los temas revisados.

Las autoras concluyeron que la aplicación del manual de sexualidad, sí es efectiva para que niños con DI adquieran conocimientos que les permita tener bases para un manejo adecuado de su sexualidad ya que al obtener y usar los conocimientos es probable que el individuo alcance un mayor ajuste personal manifestado en un adecuado arreglo e higiene personal, en el uso de hábitos de comportamiento adecuado, así como el acatamiento de normas que le permita integrarse a su sociedad.

Por otra parte, en 1989, Flores e Ibarra desarrollaron un trabajo cuyo propósito fue la elaboración de un manual que abordara las áreas de psicomotricidad y socialización, el cual

favoreciera el desarrollo de niños entre 5 y 7 años de edad con DI moderada, y que pudiera ser manejado por paraprofesionales.

Las autoras se enfocaron en esta población debido a que consideraron que el trabajar con ella en dicho rango de edad permite optimizar el desarrollo, pues la psicomotricidad y la socialización son bases para la aparición de habilidades más complejas. En cuanto a la intervención de los paraprofesionales, se consideraron como ventajas el bajo costo económico implícito y mayor captación de la población afectada.

Para determinar el grado de necesidad de tal manual, las autoras elaboraron un cuestionario dirigido a profesionales médicos, psicólogos y profesionales de educación especial, así como a 15 paraprofesionales (trabajadores sociales, terapeutas y personal que atiende a personas con DI). A partir de dicho cuestionario las autoras hallaron que: a) la aplicación de programas de psicomotricidad y socialización era realizada de manera independiente y en espacios cerrados; b) no se contaba con programas en donde fuera posible la intervención de paraprofesionales; y c) no se promovía la participación de los niños en grupo. Debido a dicho hallazgo, se llegó a la conclusión de que existía la necesidad de elaborar un manual.

Para el diseño del manual, se consideraron aspectos como: a) la teoría del desarrollo, b) normalización, c) programas educativos e integrativos, y d) características de un programa.

El manual fue estructurado por tres secciones: 1) evaluación inicial, 2) programa, y 3) evaluación formativa.

La sección del manual que contiene el programa fue integrada por áreas, subáreas, objetivos específicos, actividades, variantes, materiales, duración, y relaciones con otros programas.

Si bien Flores e Ibarra (op. cit) no presentan una sección de resultados como tal, sí proponen formas de evaluación tanto inicial (del niño con DI) como del programa (una vez echado a andar el entrenamiento).

Finalmente, las autoras concluyeron que dicho manual poseía elementos de validación interna suficientes, pues para su elaboración se retomaron autores especializados en desarrollo infantil.

Al igual que Flores e Ibarra (op. cit), en 1988 Torres presentó una propuesta de trabajo cuyo propósito consistió en diseñar un manual de actividades académico-prácticas que promovieran la adquisición de conocimientos y habilidades en 2 áreas: 1) uso funcional de las matemáticas, y 2) uso funcional de la lecto-escritura.

La elaboración del manual estuvo basada en la filosofía del programa Educación para la Vida, de manera que se buscó promover la normalización para facilitar el manejo de aspectos o canales de acceso a la comunidad, desde los más personales hasta conductas socialmente deseadas.

Los objetivos del manual fueron: a) guiar a la persona con DI en el desempeño de sus actividades cotidianas dentro de diversas áreas de su desarrollo; y b) apoyar o continuar la capacitación y el adiestramiento que la persona con DI recibiera con anterioridad en esas mismas áreas.

El manual fue diseñado para hombres y mujeres con DI leve, mayores de 18 años de edad, mismas que vivieran en un medio urbano y que previamente hubieran recibido algún tipo de educación.

El procedimiento para la elaboración del manual consistió de 6 fases: 1) se detectaron los contenidos a enseñar; 2) se identificaron las características, necesidades y lineamientos psicopedagógicos de las personas con DI leve, 3) se definieron los aspectos gráficos del manual, 4) se desglosaron las temáticas, identificando áreas y subáreas, 5) se consideró para cada ejercicio, qué elementos facilitarían el aprendizaje significativo, 6) se validó el material contando con la opinión de profesionales del Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS).

Aunque la autora, al igual que en el trabajo antes descrito, no presenta un capítulo de resultados de la aplicación del material con los alumnos, sí reporta en sus conclusiones aspectos referentes a la validación del manual. En cuanto a éste, los jueces consideraron que los ejercicios iban acorde con el objetivo principal del programa Educación para la Vida; cumplían con las pautas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje; apoyaban las necesidades e intereses de los alumnos, etc. De esta manera, Torres (op. cit.) concluye que el material resultó ser efectivo y confiable con respecto a sus objetivos.

1.2 EN TORNO AL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES

En el año 2006, Pérez y Rodríguez llevaron a cabo una intervención basada en el Programa de Habilidades Sociales, Autoestima y Solución de Problemas de Vallés (1994; citado por Pérez y Rodríguez, op. cit.).

Los principales objetivos del trabajo de estas autoras fueron: a) desarrollar y fortalecer habilidades sociales que permitieran al alumno con DI una mayor integración y participación dentro de la sociedad; b) generar una propuesta de trabajo para fortalecer habilidades sociales de forma incidental (por medio del currículo); c) evaluar la propuesta.

El programa se llevó a cabo con 18 alumnos con DI integrados en aulas regulares de secundaria y bachillerato en el Colegio Vista Hermosa. Los alumnos estaban previamente divididos en dos grupos de 9 integrantes, de acuerdo a su nivel cognoscitivo.

La intervención constó de seis unidades para desarrollar habilidades sociales, trabajadas por medio de estrategias didácticas como: identificación de ideas previas, presentación de contenidos, trabajo en equipo, mejora de la autoestima, solución de problemas y autoevaluación. Dichas actividades se llevaron a cabo a través de la técnica de ensayo de conducta y modelamiento.

Como mecanismos de evaluación, las autoras emplearon una lista cotejable, una bitácora y una rúbrica.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las autoras consideran haber cubierto de forma satisfactoria los objetivos planteados. Respecto a las áreas de intervención, se percibieron cambios con relación a la conducta interpersonal de los alumnos, notando que sus interacciones se desarrollaron de manera fluida y exitosa. También se observó que los alumnos lograron alcanzar un buen nivel de comportamiento adaptativo para desempeñarse independientemente en el entorno social.

Flores (2002), realizó un estudio en el centro de atención, rehabilitación y educación Dignificación Humanitaria del Débil Mental A.C. (DIHDEMAC) en México, Distrito Federal. Su estudio fue de tipo observacional, longitudinal prospectivo, con una población de sujetos diagnosticados con Retraso Mental ⁴ profundo de edades entre los 5 y los 30 años.

Su objetivo fue optimizar el desarrollo de las habilidades de autocuidado y sociales de personas con Retraso Mental severo y profundo para incrementar su competencia social a fin de conseguir su desarrollo personal e integración social.

A la población se le aplicaron valoraciones que permitieron ser la base para organizar y aplicar una guía de repertorios y actividades, similar a un programa educativo que diera paso a brindar un desarrollo psicomotriz, de autocuidado permitiendo eliminar conductas disruptivas y acceso a su entorno familiar del sujeto.

Dicha guía fue constituida por dos módulos: el primero, de Repertorios Básicos; y el segundo de Habilidades Sociales y de Adaptación. Las técnicas empleadas para desarrollar las actividades de la guía fueron: modelamiento por aproximaciones sucesivas, inducción física, extinción y tiempo fuera y seguimiento de instrucciones.

Tras tres años de aplicación de la guía de repertorios y actividades, la autora hace una evaluación final, misma en la que considera haber obtenido resultados favorables, teniendo presente las posibilidades de cada sujeto con retraso mental profundo.

⁴ Sólo para describir esta experiencia similar se decidió no remplazar el término *Retraso Mental* por el de *Discapacidad Intelectual* debido a la clasificación que maneja la autora (Retraso Mental severo y profundo).

Puntualiza que algunos alumnos progresaron más que otros, pero aún se requeriría más tiempo para que pudiesen aprender la mayoría de las habilidades. Debido a esto, la autora orientó a padres de familia con respecto a como trabajar con sus hijos, lo que propició una mejor interacción con su medio y la aceptación del mismo.

En torno a las necesidades básicas (comidas, higiene), tareas domésticas, autocuidado, desplazamiento, juego, etc. se generó una serie de situaciones potencialmente ricas para influir positivamente en el desarrollo de los niños y niñas, como convivencias en excursiones, convivios escolares, etc.

Como conclusión, la autora resume las contribuciones de su trabajo en los siguientes puntos: 1) se destacó la importancia de contar con un diagnóstico donde se tomaran en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos; 2) se evaluó periódicamente la guía de repertorios y actividades para realizar los cambios necesarios y pertinentes a cada caso; 3) se contó con una guía que le permitió al maestro y al alumno consolidar habilidades y aprendizajes en el aula, con la posibilidad de que se dé seguimiento en su casa; 4) se integró a la familia al manejo del alumno con Retraso Mental en actividades de la vida diaria y finalmente; 5) se permitió a la institución ampliar sus objetivos de ayuda al alumno con Retraso Mental.

Por otra parte, en el trabajo realizado por Medina y Santillana en 2003, se describe un programa cuya finalidad es desarrollar habilidades sociales para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en un ambiente cooperativo a través de estrategias de solución de problemas y reglas base del habla exploratoria.

El diseño del programa se sustentó en la teoría sociocultural de Vigotsky y en conceptos afines a dicha teoría.

El programa se llevó a cabo con 9 alumnos con DI, 7 hombres y 2 mujeres con nivel de educación secundaria y bachillerato, cuyas edades oscilaban entre 13 y 18 años. El lugar donde se desarrolló el programa fue el Colegio Vista Hermosa.

Se trató de un diseño de un grupo experimental, sin grupo control con pre-evaluación y post-evaluación.

El programa se aplicó en dos módulos, cada uno de ellos estuvo integrado por 5 sesiones. En cada sesión se aplicaron 2 actividades, que a su vez, tenían un objetivo específico.

La evaluación del programa se realizó a través de notas etnográficas basadas en la observación participativa, bitácora, pre y post actividad, y un pre y post cuestionario. Los datos obtenidos se fueron registrando antes, durante y después del programa, arrojando resultados significativos.

Al analizar dichos resultados, se identificó que durante la aplicación del programa surgieron cambios en los alumnos respecto a las habilidades que se pretendía desarrollar en este trabajo.

De acuerdo con la evaluación, la percepción de los alumnos en cuanto al manejo asertivo de sus sentimientos en situaciones cotidianas fue modificado, pues en un inicio éste era considerado insuficiente, sin embargo en la evaluación final se encontró mejoría en el manejo de las situaciones y emociones. Los alumnos también mostraron mayor destreza para entablar relaciones sociales y expresar su acuerdo o desacuerdo y emitir abiertamente sus ideas con los demás. En cuanto a la toma de decisiones acertadas y el emprender actividades confiando que es posible hacerlo, son aspectos que fueron reforzados y mejorados. Sin embargo, las autoras reconocen que de forma global, los resultados no muestran diferencias significativas, no obstante, consideran pertinente tomar en cuenta los resultados de forma individual, debido a que estos dejan ver los cambios en algunos alumnos en cuanto a los aspectos antes mencionados.

Por otro lado, en 1998, Carrera desarrolló un programa para favorecer las habilidades sociales de personas con DI con miras a su ingreso al medio laboral.

Los objetivos de su propuesta consistieron en: a) favorecer la socialización de la persona con DI para interactuar adecuadamente con su familia, amigos y compañeros de

trabajo; b) fomentar su desarrollo emocional al facilitar que la persona sea más consciente de sus sentimientos; c) aumentar su sentido de valor personal provocando condiciones que incrementen su participación social; d) propiciar la comunicación entre los miembros del grupo de jóvenes con DI para incrementar la interacción y retroalimentación grupal; y e) facilitar la participación de otros jóvenes sin DI en las actividades del grupo, a fin de ser modelos de aprendizaje.

El programa se diseñó considerando las siguientes áreas a fortalecer: auto concepto, autoestima, asertividad, autodefensa, relaciones familiares, comunicación, relaciones interpersonales, conocimiento del campo laboral, hábitos de trabajo.

El desarrollo del programa se llevó a cabo por medio de sesiones grupales durante seis meses. Las técnicas empleadas durante las sesiones fueron las dinámicas grupales, discusiones libres, juego de roles, moldeamiento, exposición y retroalimentación.

Como medios de evaluación, la autora hizo uso de la retroalimentación grupal, la observación, la discusión, el juego de roles, así como a través del seguimiento hecho a cada sesión. A partir de la información brindada por dichos mecanismos, se elaboraron una serie de sugerencias de trabajo en tono a la implementación del programa.

Si bien la autora no presenta un capítulo de resultados de su trabajo, ella concluye afirmando que en la medida en que se pueda mejorar el desarrollo de habilidades sociales y se den los apoyos necesarios, tanto a las personas con DI como a los empleadores, se podrán incrementar las fuentes de trabajo y la permanencia en ellas, favoreciendo el desarrollo personal de las personas con DI.

Otro de los trabajos que constituye una experiencia similar es el realizado por Monjas (1997). Se trata de un Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), cuya meta principal es el desarrollo y fomento de la competencia social en niños en edad escolar, de modo que los niños aprendan a relacionarse positiva y satisfactoriamente con los demás y que lleguen a disfrutar de las interacciones que establecen con otras personas, ya sean niño o adultos.

El PEHIS, es una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a niños y niñas en dos contextos: colegio y casa, a través de personas significativas en su entorno social, es decir, iguales, profesorado y padres.

Este programa está constituido por un modelo de intervención materializado en contenidos, metodología, procedimientos y estrategias de aplicación, y un soporte escrito que son las Fichas de Enseñanza en clase y en el hogar.

El PEHIS comprende treinta habilidades sociales agrupadas de acuerdo a 6 áreas: habilidades básicas de interacción social; habilidades para hacer amigos y amigas; habilidades conversacionales; habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; habilidades de solución de problemas interpersonales y; habilidades para relacionarse con los adultos.

El modelo de enseñanza que contempla el PEHIS está constituido por una serie de técnicas conductuales cognitivas como: compañeros tutores, entrenamiento autoinstruccional, instrucción verbal, modelado, moldeamiento, práctica, reforzamiento, retroalimentación y tareas o deberes.

Este programa ha sido aplicado en distintas investigaciones (Monjas, 1992 y Verdugo, Monjas y Arias, 1992; citados por Monjas, 1997), mismas que demuestran la efectividad del PEHIS para enseñar competencia social y habilidades sociales a niños en edad escolar que presentan dificultades en las relaciones interpersonales y a alumnos con NEE. Los resultados constatan un aceptable grado de mantenimiento y generalización de los efectos de la enseñanza de las habilidades sociales y validez social de la intervención.

A partir de la revisión de todos los trabajos antes descritos, es que es posible retomar algunos aspectos y hacer consideraciones pertinentes al respecto del presente informe de prácticas.

Como se ha observado en las diferentes aportaciones, los trabajos en los que se ha desarrollado algún tipo de manual didáctico por lo regular se recurre a un proceso de

validación, generalmente por jueces. Sin embargo, se identificó que no en todos los trabajos se llevó a cabo un proceso de evaluación por motivos que no son completamente claros. No obstante, en algunos de estos casos los autores tienden a presentar propuestas de evaluación para los materiales, ya sea dentro de un programa educativo estructurado, para un alumno o un grupo de alumnos en particular.

Lo anterior constituye una de las principales aportaciones de la revisión de trabajos ya presentada para este informe de prácticas, pues permite poner mayor atención en los aspectos relativos a la evaluación, dando oportunidad de contemplar el tipo de proceso que es necesario llevar a cabo, teniendo en cuenta los recursos necesarios para éste (formatos, búsqueda de expertos, tiempo, entre otros recursos). Asimismo, dichos trabajos también aportaron elementos valiosos respecto al diseño del material, sobretodo en cuanto al formato del manual didáctico, pues constituyeron ejemplos de las secciones que éste debía contener, además del material en sí mismo, por ejemplo: una sección para presentar el material, otra para hacer referencia a las características de las actividades planteadas, para describir las fichas técnicas, y una más para proporcionar orientaciones generales para la utilización del material.

Respecto a los programas para fortalecer Habilidades Sociales (HS), todas estas propuestas tienen como idea central que las HS son pieza clave de un proceso exitoso de integración, idea que es compartida en este informe de prácticas.

En la mayoría de dichas propuestas de trabajo se hace uso de técnicas de entrenamiento como el reforzamiento, modelamiento, moldeamiento, juego de roles, instrucciones, entre otras. En este informe, también se considera importante el uso de dichas técnicas, pero se han agregado otros elementos que se consideran sumamente importantes y que son plasmados en el manual didáctico, siendo estos elementos como la detección de necesidades, el docente en su papel de facilitador, el establecimiento de situaciones significativas de aprendizaje, la contextualización de las actividades, la solución de problemas reales, el uso de apoyos diversos y la vinculación con los padres de familia y la comunidad, por mencionar algunos puntos.

Finalmente, al sumar el material didáctico desarrollado en este trabajo, al Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003), a partir del cual fue creado, se genera una opción más completa para fortalecer determinados conocimientos y habilidades en personas con DI, en comparación con otras propuestas, debido a que durante la revisión de experiencias similares no se halló un programa con ambos elementos, es decir, el entrenamiento de algún tipo de habilidades que incluyera material didáctico de apoyo.

Hasta este punto se han revisado los antecedentes contextuales, teóricos y experiencias similares que dan sustento al presente trabajo, tanto al diseño del programa, la intervención y los resultados. Se exploraron las principales características del escenario de prácticas; los aspectos que dan fundamento al proceso de integración; la definición de la discapacidad intelectual y sus implicaciones en torno a las habilidades adaptativas, específicamente las habilidades sociales; las principales técnicas de entrenamiento; los modelos educativos más importantes para la enseñanza de personas con DI; las adaptaciones curriculares individualizadas; las características, objetivos y funciones del material didáctico; así como otros trabajos vinculados a esta propuesta. Por lo tanto, una vez hecha esta revisión, es posible dar paso al programa de intervención de este informe de prácticas.

CAPÍTULO 2

DISEÑO Y DESARROLLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO

El material didáctico creado está fundamentado en el Programa de Habilidades Sociales (PHS) de Verdugo (2003). Dicha propuesta fue retomada para la elaboración del material didáctico debido a que es una de los programas trabajados en CAPyS⁵ para el desarrollo de habilidades en personas con DI. Otro de los motivos por los cuales se trabajó con este programa es que ofrece una gran variedad de tipos de habilidades sociales para su entrenamiento, lo cual permitió tener mayor libertad en la elección del objetivo que se podría desarrollar en forma de material didáctico, teniendo en cuenta los aspectos que es primordial trabajar con dicha población.

Antes de profundizar en los aspectos relativos al proceso de elaboración del material didáctico, se considera pertinente dar un panorama general del PHS, pues es a partir de éste programa que surgió el trabajo que más adelante se detalla.

♦ *Programa de Habilidades Sociales*

El PHS (Verdugo, op. cit.) es una propuesta para mejorar la integración sociolaboral de adolescentes y adultos con dificultades de adaptación y discapacidad, con la cual se busca proporcionar competencias funcionales para el empleo y para la inserción personal en la comunidad.

Forma parte de los llamados Programas Conductuales Alternativos y entrena conductas de adaptación e integración en la comunidad. El PHS está integrado por seis Objetivos Generales (OG):

1. Habilidades de comunicación verbal y no verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.
2. Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.

⁵ Centro de Autonomía Personal y Social. Como se recordará esta asociación civil es quien ha desarrollado el programa Educación para la Vida, mismo que se implementa en el escenario de prácticas para este informe.

3. Habilidades sociales instrumentales que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.
4. Repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.
5. Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.

A su vez, cada OG se divide en Objetivos Específicos (OE), y éstos últimos en Objetivos Operativos (OP), mismos que determinan las actividades a entrenar.

La metodología del PHS está basada en las propuestas del Análisis Conductual Aplicado y la Teoría del Aprendizaje Social. La elección de los objetivos generales, específicos y operativos del PHS está hecha a partir de:

- La confluencia de conclusiones provenientes de diferentes investigaciones;
- El análisis de distintos currícula y programas aplicados con personas con DI; y
- Los resultados obtenidos en encuestas que estudiaban las habilidades necesitadas por las personas con DI para entrar a trabajar y/o vivir en diferentes centros.

Para llevar a cabo las sesiones de entrenamiento, el PHS considera el empleo de un paquete de técnicas integrado por: instrucciones, modelado, role playing (ensayo de conducta), reforzamiento social y generalización.

En cuanto a los pasos recomendados en el PHS para ser realizados por el facilitador y el alumno durante sesiones de entrenamiento, se describen los siguientes:

Facilitador

1. Evalúa y registra la adquisición o no de la habilidad a entrenar (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 del 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.)

Cada sesión de entrenamiento se encuentra descrita en las fichas de trabajo del PHS (algunos ejemplos se muestran en el Anexo 2). Éstas describen criterios de evaluación, el entrenamiento con las actividades y técnicas a utilizar. De este modo se conoce exactamente qué es lo adquirido por cada alumno y como entrenar la habilidad.

Para determinar qué habilidades requieren ser entrenadas y cuales no, el PHS contiene una Hoja de Registro donde se incluyen los apartados de ensayos y sesiones, los cuales se dividen en línea-base y los entrenamientos. Cuando el alumno realiza correctamente la actividad en los tres ensayos de línea-base, no se realiza el entrenamiento, sin embargo si yerra algún ensayo, se inicia el entrenamiento hasta superar lo establecido en los criterios de evaluación de cada Ficha de Trabajo. Sin embargo, uno de los criterios necesarios para todos los objetivos hace referencia a la tasa de éxito, de manera que el número de entrenamientos siempre es 4 y la tasa de éxito debe ser de 3 a 4 (75%).

Finalmente, el PHS también incluye una gráfica de evolución cuyo objetivo es la valoración global de cada alumno en los distintos objetivos, aportando una retroalimentación visual que motiva al alumno, a la vez que permite al facilitador la planificación del programa.

♦ Incorporación del material didáctico al PHS.

Como ya fue descrito el PHS consta de 6 Objetivos Generales (OG). Para la elaboración del material didáctico, punto esencial de este informe de prácticas, se retomó únicamente el OG 3, denominado *Habilidades sociales "instrumentales" que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.*

A su vez, este OG se divide en tres Objetivos Específicos (OE) que tratan del conocimiento y uso del dinero, actividades y servicios de la comunidad, y del llenado de impresos y redacción de escritos útiles para el alumno.

Lo que se pretende con la elaboración de dicho material, es realizar, a partir de ciertos principios o pautas establecidas en un programa ya existente (el PHS), la transformación de dichas pautas a un manual didáctico. No obstante, es importante resaltar que mientras el PHS busca **establecer** en el alumno conductas de adaptación e integración en la comunidad, la finalidad de **introducir** el material didáctico a dicho programa es permitir la puesta en **práctica** de las habilidades o conductas previamente entrenadas, partiendo del contexto social de los alumnos, sus experiencias, intereses, niveles de desempeño, necesidades educativas, etc.

Por lo tanto, como ya ha sido mencionado, el material didáctico resultante se encuentra plenamente fundamentado en el PHS, puesto que se retomaron los aspectos teóricos que plantea el autor de dicho programa, así como la secuencia de objetivos planteados y las pautas para su entrenamiento, las cuales fueron convertidas a actividades y ejercicios en los cuales el alumno tiene la posibilidad de practicar habilidades y conocimientos.

Una vez hechas estas consideraciones, se procederá a describir los objetivos, el desarrollo y evaluación del material didáctico que se presenta en este informe de prácticas.

1. PROPÓSITOS

A partir de las actividades realizadas en el Grupo Técnico del Programa Educación para la Vida, ubicado en el Colegio Vista Hermosa (descritas en la sección de Antecedentes Contextuales), fue posible identificar que, además de dificultades académicas, las personas con DI presentan dificultades en la conducta adaptativa, de modo que es necesario brindarles los recursos necesarios para desarrollar sus habilidades sociales, favoreciendo así que su nivel de independencia personal sea vea favorecido, posibilitando la autonomía necesaria para que obtengan la mayor autosuficiencia posible.

Por lo tanto, uno de los objetivos de este informe de prácticas es elaborar material didáctico basado en el apartado de Habilidades Sociales Instrumentales del Programa de Habilidades Sociales (PHS) de Verdugo (2003).

Una segunda finalidad es aplicar el material didáctico mediante el piloteo de algunas actividades para evaluar su utilidad y funcionalidad al trabajarlo con los alumnos del Grupo Técnico del colegio.

El tercer objetivo es validar el material resultante junto con las docentes titulares del Grupo Técnico (aula de apoyo para los alumnos con DI) y otros expertos del área.

El cuarto objetivo es realizar consideraciones en torno a la propuesta y proporcionar orientaciones generales al facilitador para el uso del material en el futuro. Con esto se pretende beneficiar tanto a los alumnos con DI, como a la institución misma, pues el material didáctico resultante se quedará en el Grupo Técnico de bachillerato para poder ser utilizado en los ciclos escolares posteriores, contribuyendo así con los recursos didácticos del Programa Educación para la Vida, quien a su vez podrá disponer de esta aportación para proporcionarla a otras instituciones que trabajan con personas con DI.

2. POBLACIÓN DESTINATARIA

El material didáctico está dirigido a adolescentes con DI que asisten a clases de secundaria y bachillerato integrados en el Colegio Vista Hermosa, mismos que reciben apoyo en el aula del Grupo Técnico de la institución.

Cabe aclarar que no se especifica un número específico de alumnos, debido a que el material didáctico está destinado a todos aquellos alumnos con DI que, además de poseer un nivel cognitivo de medio a alto si se considera su discapacidad, posean un entrenamiento previo de habilidades sociales, cierto grado de adquisición de una lectoescritura convencional, así como de alguna de las operaciones aritméticas básicas.

Sin embargo, para el piloteo del material didáctico, sí se trabajó con un número determinado de alumnos. Se trata de 3 hombres y 2 mujeres entre 15 y 19 años de edad, cuyas capacidades cognitivas se ubican en niveles de medio a alto en términos de la DI, es decir, desde aquellos que están en proceso de aprendizaje de la lectoescritura y de las operaciones aritméticas básicas, hasta quienes tienen un dominio de estas. De manera

general se puede considerar que el promedio del nivel de competencia curricular para esta población es equivalente a tercer año de primaria.

3. ESPACIO DE TRABAJO

Aunque la elaboración del material didáctico se realizó en tiempo y espacio externo al escenario de prácticas, la validación y aplicación del material se trabajó en el Grupo Técnico del Colegio Vista Hermosa. Esta aula mide aproximadamente 4m x 4m, en su interior hay 3 mesas (cada una para dos alumnos) dispuestas en forma de herradura, 6 sillas, un escritorio, un pizarrón para escribir, un pizarrón para recordatorios y notas de las actividades, y un mueble para colocar el material de apoyo de los alumnos.

4. FASES DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO

El programa atravesó por nueve fases que se describen a continuación.

La **Fase 1** se denomina *Acercamiento a la población*. Durante ésta, el objetivo fue conocer a los alumnos y facilitadoras del Grupo Técnico de la sección de bachillerato del colegio. Esto se realizó por medio de la convivencia directa durante las actividades escolares, así como en el tiempo de descanso de los alumnos. Así mismo, es pertinente mencionar que durante todas las fases del programa de intervención se participó en un seminario de prácticas⁶. La adecuada interacción con los alumnos fue el indicador de que el objetivo se cumplió.

La **Fase 2** se refiere al *Reconocimiento de necesidades*. El objetivo consistió inicialmente en detectar las características y habilidades de los alumnos, es decir, sus limitaciones y potencialidades, para posteriormente reconocer el uso potencial de un material didáctico que permita desarrollar por medio de la práctica, determinadas habilidades sociales. Esto se realizó mientras se trabajaba con los alumnos al diseñar actividades en sus cuadernos, al apoyarlos y observarlos mientras resolvían ejercicios en los libros, al observar su interacción con otras personas, así como al cotejar las actividades con los

⁶ El seminario de prácticas es descrito en el capítulo 2, en el apartado de Antecedentes Contextuales.



programas individualizados, los expedientes y con el marco teórico general para la educación de jóvenes con DI en ambientes regulares. El objetivo sería superado al delimitar las características generales del programa de intervención.

La **Fase 3** se llama *Búsqueda y revisión documental*. El objetivo de ésta fase es dar sustento teórico (principales elementos conceptuales y demás aspectos relacionados con el núcleo temático de interés) al informe de prácticas, esto se logró al realizar actividades como: participar en el seminario de prácticas; revisar y seleccionar información de libros, revistas y fuentes de Internet; entrevistar a maestros y expertos; y llevar a cabo visitas a programas dirigidos a adultos. Como indicador de que el objetivo se cumplió se consideró la realización del marco teórico pertinente.

La **Fase 4** se denomina *Diseño del material didáctico*. Las metas a cumplir consistieron en seleccionar uno de los seis Objetivos Generales (OG) del PHS de Verdugo (2003), así como determinar las características del manual didáctico de acuerdo a la población destinataria y al marco teórico revisado. La actividad principal fue revisar minuciosamente el PHS y su fundamento teórico. Este objetivo se vio cristalizado al realizar el diseño del material didáctico.

La **Fase 5** hace referencia a la *Desarrollo del Material Didáctico*. Con el fin de elaborar el manual didáctico, las actividades consistieron en: revisar libros, artículos de revistas y fuentes de la Internet, entrevistar a expertos en cuanto al tema del material didáctico, y finalmente, la elaboración de éste. Se requirió de artículos como: cámara fotográfica, computadora, programas como un procesador de textos y de edición de imágenes, hojas blancas, etc. La fase se vio concluida al tener listo el material (ver Anexo 3) con los criterios didácticos establecidos en el marco teórico y en las pautas del Programa Educación para la Vida.

La **Fase 6** se refiere al *Piloteo del material didáctico*. El objetivo de esta fase está dirigido a probar la funcionalidad, validez y pertinencia del material para los alumnos. Para cumplir este objetivo se determinó llevar a cabo la aplicación de algunos objetivos específicos del material, es decir, trabajar algunas de las actividades (resultado de la Fase 5) con los alumnos y observar que tan adecuado es el material con base en criterios

relacionados con su interés, motivación, adecuación a su contexto, nivel de desempeño personal, entre otros.

La **Fase 7** se llama *Validación del material didáctico*. El objetivo consiste en conocer si el material es útil y funcional para los alumnos adolescentes con DI con base en las consideraciones realizadas por expertos en el área. Para lograr esto, se recurrió al análisis de la funcionalidad, eficacia y trascendencia del programa, y a proporcionar a los expertos el material y los formatos para su evaluación (Anexo 4 Formato de Criterios de calidad para la valoración del Material Didáctico.) Este objetivo se cumple al obtener el grado de satisfacción de las necesidades de los alumnos y la valoración del material por parte de los jueces.

La **Fase 8** se refiere a las *Orientaciones Generales*. El objetivo consiste en realizar Orientaciones Generales dirigidas a los facilitadores sobre la implementación del material didáctico elaborado. Para satisfacer este objetivo, se harán consideraciones en torno a la aplicación del programa. El objetivo se concluye al establecer las Orientaciones Generales.

Estas fases han sido sintetizadas en la Tabla 1 que se muestra en las siguientes páginas.

Descripción General del proceso de elaboración del material didáctico

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	MATERIAL	MECANISMOS DE EVALUACIÓN
Fase 1 ACERCAMIENTO A LA POBLACIÓN	Conocer a la población destinataria del programa de intervención.	Convivencia directa con alumnos y profesores del Grupo Técnico. Seminario de prácticas.		Interacción con los alumnos.
Fase 2 RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES	Detectar limitaciones y potencialidades de los alumnos. Reconocer el uso potencial de un material didáctico que desarrolle habilidades sociales.	Apoyo en el diseño de actividades para clases integradas y en el Grupo Técnico. Revisión de expedientes de los alumnos. Revisión de marco teórico. Seminario de prácticas.	Observación. Cuadernos, libros y expedientes de los alumnos. Material Bibliográfico.	Delimitación del Programa de Intervención.
Fase 3 BÚSQUEDA Y REVISIÓN DOCUMENTAL	Dar sustento teórico al informe de prácticas.	Seminario de prácticas; revisión y selección de información. Entrevistas a maestros y expertos.	Diversas fuentes de información. Visitas a programas para adultos.	Realización del marco teórico.
Fase 4 DISEÑO DEL MATERIAL DIDÁCTICO	Seleccionar el Objetivo General en el que se base el material. Determinar las características del material didáctico de acuerdo a la población destinataria y al marco teórico revisado.	Revisar el fundamento del PHS de Verdugo (2003). Seminario de prácticas.	Programa de Habilidades Sociales (PHS) de Verdugo (2003).	Diseño del material didáctico.
Fase 5 DESARROLLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO	Elaboración del manual.	Revisar lecturas. Entrevistas a expertos. Elaborar el Material Didáctico. Seminario de prácticas.	Fichas de trabajo del OG 3 del PHS. Cámara fotográfica, computadora, software procesador de textos y de edición de imágenes, etc.	Material Didáctico terminado.

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	MATERIAL	MECANISMOS DE EVALUACIÓN
Fase 6 PILOTEO DEL MATERIAL DIDÁCTICO	Probar la funcionalidad, validez y pertinencia del material para los alumnos.	Utilización del material didáctico por parte de los alumnos. Trabajar con los alumnos en la resolución del material y realizar observaciones. Seminario de prácticas.	Material Didáctico elaborado en la Fase 5.	Observación. Criterios relacionados con su interés, motivación, adecuación a su contexto y nivel de desempeño personal.
Fase 7 VALIDACIÓN POR JUECES	Conocer si el material es útil y funcional para los alumnos adolescentes con DI con base en la valoración realizada por expertos.	Analizar la funcionalidad, eficacia y trascendencia del producto. Proporcionar a los expertos el material y un formato para su evaluación. Seminario de prácticas.	Formato de Criterios de calidad para la valoración del Material Didáctico (ver Anexo 4).	Valoración del material por parte de los jueces. Grado de satisfacción de las necesidades.
Fase 8 ORIENTACIONES GENERALES	Realizar las Orientaciones Generales para implementar el OG3 del PHS y el material didáctico elaborado.	Hacer consideraciones en torno a la aplicación del programa. Seminario de prácticas.	Manual didáctico para favorecer las Habilidades Sociales Instrumentales.	Orientaciones Generales establecidas.

Tabla1. Fases del Programa de Intervención.

5. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Las actividades para elaborar el material didáctico se llevaron a cabo de acuerdo a lo descrito en las Fases 4 y 5 del proceso de diseño y desarrollo del manual, previamente descritas.

Esto es, se eligió uno de los objetivos generales del PHS (programa de entrenamiento /modificación conductual) para convertirlo, de acuerdo con las pautas establecidas por el autor en dicho programa, en un manual didáctico que constituye una adecuación al PHS.

Para lograr esto, se llevó a cabo, entre otras actividades, una búsqueda y revisión bibliográfica, así como entrevistas a expertos en el área, de manera que fuera posible determinar las características y/o cualidades que el material debía poseer teniendo en consideración la población destinataria y los aspectos teóricos en los cuales se fundamenta el programa original, el PHS.

El material se diseñó y desarrolló con el propósito de favorecer, por medio de la práctica, Habilidades Sociales “Instrumentales”. De este modo, con el manual se pretende introyectar y consolidar los conocimientos y habilidades que el docente ya ha presentado, con el propósito de que el alumno alcance un nivel de dominio a través de la práctica. Con dicho propósito, el material fue diseñado con adecuaciones curriculares presentadas en tres niveles de dificultad, partiendo de las necesidades y características psicopedagógicas pertinentes para los alumnos adolescentes con discapacidad intelectual de media a leve.

La elaboración del material se llevó a cabo en tiempo ajeno al horario de prácticas integrales, de manera que durante estas, fue posible realizar actividades que permitieron conocer mejor a la población y adquirir habilidades como las descritas en el apartado de antecedentes contextuales, mismas que enriquecieron el material resultante. Una vez que el manual fue terminado, se evaluó por medio de dos procedimientos: 1) piloteo y 2) validación por jueces. Algunos ejemplos del material didáctico resultante se muestran en el Anexo 3. Cabe aclarar que debido a la extensión del manual resultante (alrededor de 300 páginas), sólo se presentan algunos ejemplos, elegidos según la frecuencia de su uso durante el piloteo (este aspecto será detallado en el Capítulo 3 de Resultados).

6. MATERIALES, INSTRUMENTOS Y RECURSOS

El material didáctico que se elaboró está basado en las fichas de trabajo (ejemplificadas en el Anexo 2) del Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003) en su Objetivo General 3, denominado *Habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.*

Dicho material, se compiló en un manual que fue organizado de la siguiente manera (ver Anexo 3). En una primera sección se introdujeron las fichas técnicas, éstas son

orientaciones y recomendaciones para el facilitador en torno al trabajo con el alumno, y de acuerdo con las características de cada uno de los ejercicios propuestos en el material didáctico. Dichas fichas están constituidas por la descripción de elementos como número de ficha, tema, aspectos generales considerados en los ejercicios, materiales y sugerencias de trabajo. En una segunda sección se presentan las hojas de trabajo. Esta sección se subdivide en tres debido a que éste es el número de áreas que integran el rubro de las Habilidades Sociales Instrumentales contempladas por Verdugo (op. cit).

En cuanto al proceso de evaluación del manual, específicamente para la validación por jueces, se elaboró un formato para su valoración, mismo que se muestra en el Anexo 4.

Dicho formato es el de Criterios de Calidad para la Valoración del Material Didáctico. Éste formato se divide en dos apartados: en el primero se describen los criterios de valoración que sirven como referencia para que el juez realice su valoración de acuerdo a cada aspecto en el segundo apartado, donde se califica al material de acuerdo a los criterios previamente establecidos. Los criterios para la evaluación son cuatro: a) Formato de las hojas de trabajo; b) Características de la ficha técnica; c) Aspectos psicopedagógicos; y d) Aspectos en trono a la funcionalidad. En las hojas de valoración, cada criterio fue evaluado al determinar si éste estaba Cubierto, Parcialmente Cubierto o No Cubierto, colocando una marca en la casilla correspondiente.

Para diseñar el formato ya mencionado se recurrió a una búsqueda bibliográfica y asesorías con expertos. Es así como se determinó tanto la estructura como algunos de los criterios que se establecieron para la valoración.

Entre los recursos que dieron base a la elaboración de este formato también se encuentran:

- ♦ Formato "Criterios de calidad para la valoración de sitios web educativos" (Marqués, 2005) que retoman Salinas, J., Aguaded, J.I. y Cabero, J. (2004, pp. 180-181).
- ♦ Ejemplos de formatos de evaluación para materiales didácticos y cuestionarios de valoración para programas de intervención proporcionados por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo.

- ♦ Formato por unidad, bloque, capítulo o equivalente de Editorial Santillana.
- ♦ Bases teóricas retomadas de Carrascosa y cols. (1999) y criterios de funcionalidad de Brown (1989; citado por SEP, 2000) ya descritos en el Capítulo 2 de Antecedentes Teóricos de este informe de prácticas.

Cabe aclarar que para la construcción de los formatos se retomaron algunos de los elementos de los documentos antes mencionados, mientras que otros fueron elaborados de acuerdo con necesidades específicas para la valoración del material.

7. MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del material didáctico se llevó a cabo por medio un piloteo, aplicándolo directamente con los destinatarios y una validación por jueces.

Respecto al piloteo, este se llevó a cabo con la colaboración de los alumnos del grupo técnico. Durante las sesiones de trabajo se aplicaron las actividades previamente elegidas, de acuerdo a las características, conocimientos y habilidades de cada alumno⁷. A partir de dicha aplicación, se realizaron consideraciones en torno a las características que éste material debe poseer para ser utilizado por adolescentes con DI y se hicieron las correcciones pertinentes a partir del desempeño de los alumnos en los ejercicios.

Posteriormente se llevó a cabo la validación por jueces del manual didáctico, recurriendo a cinco expertos en el área.

Los jueces se caracterizan por tener entre 7 y 35 años de experiencia en el trabajo con personas (desde niños hasta adultos) con discapacidad intelectual, cuya formación profesional es de psicólogos o docentes especializados en educación especial. Todos son colaboradores de CAPyS (Centro de Autonomía Personal y Social), y se desempeñan en diferentes instituciones educativas, pues algunos laboran en el Colegio Vista Hermosa, otros en la Universidad Iberoamericana, y otros dentro de las propias instalaciones de CAPyS.

⁷ Esto se detalla en el capítulo de resultados, en el apartado de piloteo del material didáctico.

Asimismo dicho expertos se desenvuelven en distintas áreas, académico-funcional, vida en la comunidad, laboral, entre otras.

Para la validación del material, se acudió con los expertos y se les presentó el manual, haciendo énfasis en sus propósitos, diseño, desarrollo, y demás características esenciales. A su vez se les proporcionó el formato de evaluación que se muestra en el anexo 4, explicándoles también la finalidad de este y la forma en que debía ser llenado.

Los hallazgos generados a partir del proceso de evaluación (validación por destinatarios y por expertos), se muestran en el capítulo correspondiente a resultados.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

El presente capítulo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar se presentan las descripciones de cada uno de los cinco alumnos con quienes se piloteó el material didáctico, posteriormente se muestra la selección de objetivos para cada alumno, así como los resultados de dicho piloteo. En segunda instancia, se presentan los resultados de la validación por jueces realizada al material.

1. Piloteo del Material Didáctico

Antes de describir propiamente lo hallado en el piloteo del material, se presenta la descripción de cada uno de los alumnos a quienes está dirigido el material didáctico diseñado. Para realizar dicha caracterización, se retomaron sólo aquellas asignaturas y actividades que resultan relevantes según los contenidos que contempla el material.

De acuerdo con el expediente de los alumnos y las observaciones a lo largo de la realización de las prácticas en este escenario, es que ha sido posible caracterizarlos de la siguiente manera.

Alumna I

Ella tiene 19 años y se encuentra integrada en la clase de Arte de 3º de preparatoria.

En cuanto a la asignatura de español, se encuentra trabajando en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. Ha estado trabajando con oraciones en tarjetas de acuerdo al método de Troncoso y Del Cerro (1998). Inicialmente, suele leer por sílabas, para después leer la palabra con mayor rapidez. Para leer un párrafo o comprender instrucciones escritas, requiere de apoyo por parte de la facilitadora u otro compañero. Al realizar dictados con las palabras trabajadas, generalmente no cae en omisiones de letras. Respecto a los objetivos que ella requiere seguir trabajando están la comprensión de la lectura, deducir el significado de palabras a partir del contexto de la lectura, así como reforzar el uso de artículos y conectivos para escribir frases cortas. En cuanto al área de expresión oral, la

mayoría de las veces es necesario motivarla a expresar su opinión y generalmente menciona una frase o palabra, algunas veces con dificultad en la dicción, sin embargo se ha observado que expresa más cuando se trata de un tema de su interés (familia, compañeros, pasatiempos, etc.).

En lo que se refiere a la asignatura de matemáticas, puede realizar el conteo de 100 en 100 hasta el 1000, así como de uno en uno al 250, aunque necesita seguir practicando, pues a partir del 200 pierde la secuencia. También es capaz de ubicar el antecesor y sucesor sin apoyo hasta el 10 y con apoyo de la recta numérica hasta el 30. Ella necesita seguir trabajando en las sumas y restas hasta decenas y con transformación pues ocasionalmente olvida el mecanismo para realizar la operación.

En lo que concierne al manejo del dinero, ella logra identificar y contar pocas monedas casi sin apoyo, para ir agregando pequeñas cantidades, casi siempre con monedas de \$1 o \$2, mientras que a los billetes aún los confunde y los cuenta con apoyos. Todo esto es para ella de suma importancia, pues algunas veces cuando va a comprar a la cafetería, por ejemplo, no pone atención en el cambio que recibe o no sabe cuánto debe pagar.

Respecto al uso del calendario, ella ubica correctamente el día, mes y año en el que se encuentra, menciona correctamente los días y meses del año, aunque algunas veces omite o se confunde con los meses de junio y julio.

En referencia a las actividades de acceso a la comunidad, ella es capaz de mencionar correctamente el lugar a donde se realizará la salida y cuál será la tarea. Los servicios de la comunidad que se están trabajando con ella son en cuanto al banco y sus servicios, el supermercado, el mercado y el transporte público.

En cuanto al trabajo de la noticia (utilizando el periódico), es capaz de participar con su equipo para escoger entre todos una noticia y con apoyo menciona el título, y la sección, aunque necesita ejercitar más esta tarea, así como trabajar en la obtención de la idea global de la noticia. En general, necesita que alguien más dirija la actividad para saber qué hacer.

Alumno II

Es un joven de 15 años que se encuentra integrado en el grupo de 1º de secundaria, donde asiste a clases de matemáticas, biología y aprender a aprender.

En lo que concierne a la asignatura de español, específicamente para el área de lectura y escritura, él ha alcanzado objetivos como lectura de palabras con todas las letras del alfabeto, lectura de oraciones e identificación de la imagen que le corresponde, lectura de párrafos con las sílabas que mejor maneja, lectura de instrucciones simples, escritura de la fecha y separación de palabras en una oración. Sin embargo hay otros objetivos que aún se encuentra trabajando, por ejemplo se le dificulta la pronunciación de sílabas y palabras trabadas (bl, fr, gr, br, fl), así como la comprensión de éstas en la lectura y en los escritos que realiza, donde es necesario corregirlo haciendo énfasis en la pronunciación adecuada de las palabras para que él identifique la manera correcta de escribirlas. En cuanto al área de expresión oral, ha cumplido objetivos como la expresión de sus deseos; seguimiento de instrucciones; expresión de mensajes verbales sencillos; narración de vivencias personales; participación en diálogos; y descripción de objetos, personas, lugares, ilustraciones de libros, etc. Se encuentra trabajando para alcanzar objetivos como: conversación sobre temas libres; expresión de logros y propósitos; y participación en discusiones, siendo necesario apoyarlo para contextualizar sus participaciones, pues suele alejarse del tema central, así mismo requiere apoyo para estructurar sus intervenciones de manera que los demás entiendan lo que quiere decir.

Respecto a la asignatura de matemáticas, específicamente en cuanto a los números, sus relaciones y operaciones, él puede contar del 1 al 100 y realizar sumas de decenas con transformación. Los objetivos por lograr son: conteo de 2 en 2, 3 en 3 o 5 en 5, hasta el 100 de forma escrita, donde suele saltarse algún número; conteo de 100 en 100 al 900 pues aún necesita que se le recuerde el nombre de alguna cantidad; realizar restas con transformación; y resolver problemas de suma y resta con transformación. Los problemas de suma y resta que se le plantean siempre están relacionados con situaciones de sus compañeros y con eventos de la vida diaria, con las cuales él pueda relacionar la información.

En lo que se refiere al manejo de dinero, este alumno ha logrado identificar el valor de monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 y billetes de \$20, \$50 y \$100, además, coloca la cantidad de dinero (billetes/moneda) para pagar algún objeto, que no pase de \$100 casi siempre de forma correcta. Este alumno también puede identificar cuánto dinero tiene con monedas de diferentes denominaciones, sólo que para dicha tarea requiere apoyo. Respecto a los objetivos que se encuentra trabajando, está el identificar el total al juntar billetes de \$20 y varias monedas, así como identificar el precio de productos en el súper o restaurantes, e incrementar la cantidad de dinero que puede reconocer. Sin embargo, aún no identifica cuánto debe recibir de cambio ni maneja centavos, en muy pocas ocasiones llega a identificar las monedas de .50 c.

Respecto al tratamiento de la información, él está aprendiendo a leer el reloj de manecillas y a escribir la hora. Con apoyo, identifica una fecha específica en el calendario, aunque todavía le falta aprender a utilizar funcionalmente el calendario.

Puede trabajar en equipo para hallar una noticia en el periódico, aunque requiere apoyo para identificar la estructura y ubicación de la noticia, sobretodo para identificar a qué sección pertenece pues suele confundirlas.

Respecto a las actividades de acceso a la comunidad, ha ido junto con sus compañeros al banco, el supermercado y el transporte público.

Alumno III

Él tiene 16 años y se encuentra integrado en el grupo de 1º de secundaria, tomando clases de Biología, Aprender a Aprender, Arte y Música.

Respecto a la asignatura de español, él está trabajando en lecturas cortas y fragmentos de historias del libro de español de 2º de primaria de la SEP, para las cuales la facilitadora realiza la lectura guiada y él lee algunos fragmentos del texto. A partir de dichos ejercicios, él puede explicar de qué trata un texto de forma corta y casi siempre clara. También trabaja en la comprensión de instrucciones tanto en libros como en cuadernos. En cuanto a la expresión escrita, se le está enseñando a realizar cartas breves a sus compañeros, teniendo en cuenta los principales elementos de esta (fecha, saludo, mensaje,

entre otros), asimismo realiza dictados de oraciones cortas, forma oraciones a partir de una palabra, contesta preguntas a partir de imágenes y resuelve crucigramas con apoyo en dibujos. Para este alumno las imágenes constituyen un gran apoyo, pues le permiten enfocar su atención, realizar descripciones y organizar sus ideas. Todas estas habilidades las aplica entre otras cosas para buscar algo en las revistas, entender las instrucciones de una receta médica, para describir a sus compañeros, enviar notas invitando a algún amigo a su casa, etc.

En cuanto a matemáticas, puede escribir y leer cantidades hasta 1000, compara colecciones a través de correspondencia uno a uno y forma grupos de 10 objetos y los identifica como decenas. Respecto a las operaciones de suma y resta, él suma cantidades hasta de cuatro cifras, pero aún necesita practicar más, pues no siempre retiene los números en la memoria u omite algún paso del procedimiento. También está trabajando con problemas en los cuales se le dan algunos apoyos para que lea el problema y pueda entenderlo para seleccionar la operación que debe aplicar. Como objetivos a lograr por este alumno están el realizar sumas y restas con transformación.

En lo referente al manejo del dinero, ha estado trabajando con ejercicios en donde pega las monedas que debe pagar por productos de la cafetería, cuenta cuánto dinero tiene cada uno de sus compañeros (representados por fotografías), identifica correctamente las monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10, así como billetes de \$20 y de \$50, no obstante, requiere apoyo para saber cuánto tiene si junta varias monedas para saber cuánto tiene en total o para pagar determinada cantidad, por lo que requiere que se le apoye al sumar cada valor de las monedas.

Respecto al tratamiento de la información, es capaz de ordenar secuencias temporales sencillas (en imágenes) de 4 episodios y responder preguntas a partir de esta información; asimismo, está trabajando con el reloj, pues aunque puede leer la hora correctamente aún no puede escribirla con números, objetivo que requerirá alcanzar.

En cuanto al uso del calendario, él puede realizarlo según el mes que corresponda, identificando el día en que empieza, cuántos días tiene e identificar algunos eventos que se realizarán en el mes (cumpleaños y fechas cívicas). Este alumno requiere seguir practicando

el uso del calendario para que a partir de la información que éste proporciona, él pueda contestar algunas preguntas, o bien asociarlo con lo que ocurrirá en el colegio o en su casa.

En lo que se refiere al uso del periódico, él puede identificar una noticia de su interés con algunos apoyos, por ejemplo, dándole opciones de en qué secciones podría encontrarse la nota, qué debe decir el encabezado, qué tipo de imágenes deben estar, etc. Una vez encontrada se realiza una lectura guiada y se le invita que comente la idea general de la noticia, lo cual casi siempre realiza correctamente.

En cuanto a las actividades de acceso a la comunidad, ha realizado salidas al supermercado, donde se muestra seguro y se mueve con independencia por la tienda para identificar lo que se le asigna comprar, aunque algunas veces se equivoca de sección. También se le ha llevado al Banco a pagar un recibo, al mercado, y a otras escuelas de visita. En dichas salidas se ha observado que requiere trabajar sobre el uso correcto del transporte y atender y respetar las señales informativas que hay en la calle.

Alumna IV

Ella tiene 18 años, se encuentra integrada en clases de español e inglés de 3° de secundaria.

En cuanto a la asignatura de español, ella realiza lecturas extensas identificando qué tipo de texto es (mito, leyenda, adivinanza, cuento, etc.), casi siempre acertadamente; desarrolla el análisis de cada texto identificando personajes principales, secundarios, sus características, las etapas de la narración, etc. A partir de las lecturas puede hacer inferencias sencillas, además da su punto de vista sobre lo que lee y hace uso de lo que conoce para solucionar algunos problemas o participar en el grupo. Como objetivos por alcanzar está lo referente a las reglas ortográficas.

Respecto a la materia de matemáticas, es capaz de leer, comparar y ordenar números de cuatro cifras; usar números ordinales para ubicar posiciones de lugar; trabajar con decenas de millar, con las cuales puede leer, escribir y utilizar en la solución de problemas sencillos vinculados a sus experiencias cotidianas o las de sus compañeros. Maneja las cuatro operaciones básicas, aunque necesita seguir practicando las multiplicaciones con

cifras de 2 dígitos como multiplicador y divisiones con un dígito como divisor, así como reforzar las tablas de multiplicar y el cálculo mental de operaciones sencillas.

En referencia al manejo del dinero, identifica las monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10, y los billetes de \$20, \$50 y \$100. También identifica cuánto dinero tiene con monedas y billetes juntos; coloca la cantidad de dinero necesaria para pagar; e identifica el precio de productos en el supermercado o restaurantes. No obstante, aún le falta trabajar la identificación del cambio exacto que debe recibir, sobretodo cuando es de billetes de \$100 o \$200, por lo cual la mayoría de los problemas matemáticos que se trabajan en el aula están relacionados a esto.

Con respecto al uso del calendario, ella puede elaborar o completar el calendario del mes correspondiente e identificar el día en que empieza, cuántos días tiene, qué eventos se realizarán en el mes, los cumpleaños de sus compañeros, fechas cívicas, sin embargo necesita trabajar más para lograr programar sus propias actividades (por ejemplo actividades de clases integradas o eventos personales).

Por otra parte, ella puede hallar y analizar una noticia, así como dar su opinión. Puede presentar dicha noticia a sus compañeros de manera clara y resumirla con una estructura lógica adecuada.

En cuanto a las actividades de acceso a la comunidad, ha ido junto con sus compañeros a realizar compras al supermercado, pagar recibos en el banco. Es necesario que ella continúe trabajando las medidas que debe tomar cuando se realizan las salidas, por ejemplo, prestar atención a señales informativas en la calle, saber resolver determinadas situaciones, etc.

Alumno V

Este alumno tiene 19 años y se encuentra integrado en clases de 3º de bachillerato como Psicología, Educación para la salud y Arte.

En cuanto a la asignatura de español, él puede comprender lo que lee, le da la entonación correcta considerando los signos de puntuación, busca en el diccionario las

palabras que no entiende, realiza escritos a partir de dicha información y además puede utilizarla en otros contextos. Un objetivo por trabajar es la mejora de sus escritos, pues aún requiere apoyo para identificar la información más importante ya que suele incluir datos que no son relevantes. Específicamente en cuanto al área de expresión oral, presenta de manera clara y completa sus ideas, da su punto de vista sobre lo que lee, hace uso de algunas cosas que ha aprendido para solucionar problemas o participar en el grupo y es capaz de solicitar apoyo cuando lo requiere. Como objetivo a lograr por este alumno en la asignatura de español es el aprender y utilizar correctamente las reglas ortográficas para aplicarlas en los escritos que realiza.

Respecto al área de matemáticas, él lee, compara y ordena números de hasta cinco cifras. Utiliza números ordinales para ubicar posiciones de lugar. Puede trabajar con decenas de millar en la solución de problemas sencillos. Él maneja las cuatro operaciones aritméticas básicas y si son sencillas las realiza mentalmente. Las multiplicaciones las trabaja con números de hasta 3 dígitos como multiplicador y las divisiones con un número como divisor, por lo cual es un objetivo a alcanzar el manejar más dígitos en dichas operaciones.

En torno al manejo del dinero fue que se han estado diseñando los problemas de matemáticas para este alumno. En ocasiones, cuando se requiere más de una operación para resolver el problema, hay que desglosárselo para que comprenda las operaciones que debe emplear. Como objetivo a lograr está el que logre identificar sin equivocarse la cantidad de cambio que debe recibir, pues aunque la mayoría de las veces lo hace correctamente, aún suele equivocarse.

Por otra parte, él puede leer y localizar coordenadas, utilizar un croquis sencillo para localizar lugares utilizando los puntos cardinales norte, sur, este y oeste. Ubica puntos en un plano cartesiano, aunque al escribirlos algunas veces es necesario recordarle cuál eje se escribe primero.

Respecto al uso del calendario, realiza el calendario del mes correspondiente, en donde también identifica el día en que empieza el mes, cuántos días tiene, qué eventos se realizarán, los cumpleaños de sus compañeros y fechas cívicas. Es necesario que practique el uso del calendario para registrar eventos personales.

Él identifica alguna noticia de su interés en el periódico. Ubica la fecha, el nombre y lugar del periódico, así como la sección y lugar donde ocurrió la noticia. También puede exponerla ante sus compañeros y participar al trabajar la noticia en equipo.

En relación a las actividades de acceso a la comunidad, ha ido junto con otros compañeros a al supermercado, a comprar el periódico, a pagar recibos al banco, a comprar una tarjeta de teléfono, a sacar dinero del cajero automático, al mercado, etc. Él requiere obtener mayor seguridad al manejarse en nuevos ambientes, sobretodo en la calle, por lo que deberá trabajar en las medidas que debe tomar cuando requiera tomar transporte público y hallar lugares de su interés.

1.1 Selección de objetivos

En la siguiente tabla se presenta la selección de objetivos del material didáctico, hecha en base a los conocimientos y habilidades que cada alumno se encuentra adquiriendo, mismas que ya han sido mencionadas en sus descripciones. Se ha marcado aquellos objetivos que el alumno necesita fortalecer para llegar a un nivel de dominio, utilizando las letras A, B y C, las cuales a la vez indican el nivel de dificultad que mejor se adaptó a las características y necesidades de los alumnos. Es importante mencionar que las casillas en blanco representan tanto a los objetivos que los alumnos ya han alcanzado, como aquellos en los cuales aún no han comenzado a incursionar, y por lo tanto, el alumno no se encuentra practicándolos.

OBJETIVOS	ALUMNA I	ALUMNO II	ALUMNO III	ALUMNA IV	ALUMNO V
1. Conocimiento y utilización del dinero					
1.1 El alumno identifica y utiliza monedas hasta 20 pesos	A	B	B		
1.2 Identifica y utiliza monedas hasta 50 pesos.		B	A		
1.3 Identifica y utiliza monedas y billetes hasta 200 pesos.		A		C	C
1.4 Identifica tipos de tiendas y establecimientos comerciales, y nombra lo que se vende en cada uno de ellos.	B	B	B		
1.5 Identifica situaciones y establecimientos (distintos de las tiendas) donde se utiliza el dinero.	A	B			C
1.6 Simula hacer encargos y sencillas compras en las tiendas adecuadas					C

OBJETIVOS	ALUMNA I	ALUMNO II	ALUMNO III	ALUMNA IV	ALUMNO V
1.7 Identifica los pasos para hacer compras en Autoservicios.	A	B	B	C	
1.8 Identifica los pasos para realizar compras complejas/importantes en distintos establecimientos comerciales.					
1.9 Identifica los pasos para usar máquinas automáticas para comprar.					C
1.10 Planifica los gastos y organiza el presupuesto de acuerdo con su disponibilidad económica.					
1.11 Ahorra dinero con el propósito de conseguir algo determinado a mediano o largo plazo.					
1.12 Reclama del modo adecuado cuando le cobran erróneamente o le dan algo defectuoso o en mal estado.					
1.13 Identifica los Servicios Bancarios.	A	A	B	C	C
2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc. de la comunidad					
2.1 El alumno interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.	A	B	B	C	C
2.2 Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente, y pregunta y dice correctamente la hora que es.		B	B		
2.3 Solicita la información que necesita, cuando está en la calle.					
2.4 Identifica y utiliza los módulos de información.				C	C
2.5 Solicita información sobre un empleo.					
2.6 Utiliza el teléfono para solicitar información sobre distintos servicios.					
2.7 Utiliza el periódico para obtener información sobre distintas actividades, acontecimientos y servicios de su localidad.	A	B	B		C
2.8 Interpreta informaciones escritas (paneles, tablas, horarios, carteles, instrucciones, etc.)			B		C
2.9 Identifica los números de servicio y emergencia y los asocia a eventos.					
2.10 Identifica información sobre actividades, eventos culturales, ocio, etc., en diferentes fuentes.					
2.11 Maneja la guía de calles para obtener la información que necesita.					B
2.12 Interpreta informaciones gráficas.	A	A	A	B	C
3. Llenado de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.					
3.1 El alumno llena impresos con sus datos personales.				C	C
3.2 Escribe un correo electrónico.					
3.3 Llena impresos para depositar o retirar dinero de los servicios bancarios.				B	C
3.4 Escribe una nota, aviso o recado.	A	A	B		

OBJETIVOS	ALUMNA I	ALUMNO II	ALUMNO III	ALUMNA IV	ALUMNO V
3.5 Escribe una carta solicitando algo que necesita o agradeciendo algo que ha recibido.			B		
3.6 Identifica las credenciales y documentos que utiliza habitualmente y llena impresos con los datos contenidos en ellos.					

Tabla1. Selección de objetivos del material didáctico para realizar el piloteo.

Cada una de las casillas marcadas indica los objetivos del material que fueron piloteados con la participación de los alumnos. A partir de la aplicación de dichas hojas de trabajo es que se reportan las siguientes observaciones, mismas que sirvieron para corregir y/o mantener ciertas características del material didáctico.

Durante el piloteo se identificaron características positivas del material y características que requerían ser modificadas o mejoradas, las cuales se describen a continuación.

En cuanto a las características objeto de mejora, se hallaron los siguientes aspectos. En los ejercicios que implicaban el manejo de dinero, cuando las instrucciones hacían referencia a las monedas o billetes “chicos” o “grandes”, se observó confusión en los alumnos al no saber si se trataba de cualidades de tamaño o de valor. Aunque inicialmente esto se había pasado por alto al considerar que de hecho, las monedas de menor tamaño son también las de menor valor (misma situación para las más grandes), no se había caído en cuenta de que los alumnos no han establecido esta relación, por lo que se cambió dichos adjetivos por “menor valor” y “menor tamaño”, por ejemplo. Asimismo, para no dejar lugar a confusiones, en las fichas técnicas para el facilitador se aclaró dicha situación.

Inicialmente se habían colocado varias cantidades de dinero para relacionarlas con los productos correspondientes, pero los alumnos no lograban delimitar los grupos de monedas (sobretudo en los niveles A y B), por lo cual se hizo uso de líneas, óvalos, círculos, etc., para delimitar las cantidades, lo cual resultó un buen apoyo sobretudo para este nivel.

Asimismo, con el piloteo se identificaron algunos errores en la redacción de las instrucciones, mismos que fueron corregidos.

También se halló que era necesario determinar un número más o menos constante de opciones de respuesta, dependiendo del nivel del material. Por ejemplo, para el nivel A se procuró dejar únicamente en la mayoría de los ejercicios 2 opciones entre las cuales el alumno pudiera discriminar, incrementándolas para los demás niveles.

Respecto a las imágenes, se observó que el tamaño de éstas era igual en todos los niveles, sin embargo para los alumnos de los niveles A y B se observó que algunos no alcanzaban a distinguir los detalles de las imágenes, por lo cual se decidió hacerlas más grandes, con respecto al nivel más alto (el C, en el cual los alumnos no mostraron dificultades). Igualmente, se sustituyeron algunos dibujos o fotografías que no eran lo suficientemente claras o explícitas y por lo tanto, no representaban un apoyo para los alumnos en la resolución de los ejercicios. Por ejemplo, en uno de los problemas, se mostraba la imagen de una calculadora para estimar su precio, pero el alumno pensó que se trataba de un teléfono celular, por lo que dio un precio que no correspondía.

Asimismo, se identificó que cuando se enlistaban lugares o situaciones, al alumno se le dificultaba recordar ciertas características, por lo cual se buscaron imágenes que sirvieran de apoyo para este fin.

Las viñetas que se presentaron inicialmente a partir de las cuales se resolvería el ejercicio, eran iguales en todos los niveles. No obstante, se identificó que en ocasiones se le dificultaba al alumno recordar toda la información, por lo cual se sintetizaron las viñetas para proporcionar menos datos de acuerdo con los niveles de dificultad.

En los ejercicios en los cuales era necesario subrayar determinada información, los alumnos subrayan con lápiz, por lo que no identificaban cada elemento. Por ejemplo, en uno de los ejercicios se pedía que subrayaran las características más importantes de una oferta de empleo del periódico, pero al preguntárseles cuál era el puesto, los alumnos leían todo lo subrayado, de manera que se optó por diferenciar dichos elementos de la información por colores, lo cual facilitó su comprensión.

Específicamente en el Nivel B, se observó que un alumno en este nivel no sólo puede identificar imágenes, también puede buscarlas, por ejemplo, en uno de los ejercicios se le

pedía al alumno que tachara las imágenes de productos que puede hallar en el supermercado, pero se observó que esta actividad fue realizada con gran facilidad, por lo cual se pensó en dar más libertad al alumno para buscar en revistas o folletos los productos. También, se establecieron secuencias de pasos en forma de enunciados. Sin embargo, la información escrita por sí sola dificultó a algunos alumnos organizar las fases correctamente, por lo cual se decidió utilizar, además de los enunciados, imágenes que proporcionaran pistas a los alumnos, lo cual resultó ser más efectivo.

Por otra parte, en el nivel C se identificó que los alumnos no requerían de determinadas imágenes de apoyo, por lo cual fueron eliminadas. También se observó que estos alumnos al tener más habilidad para dar respuestas más completas, era necesario poner más líneas para aquellas preguntas en las cuales se pedía una respuesta abierta.

En lo referente a las cualidades mostradas por el material durante las aplicaciones, se halló por ejemplo, que en ejercicios en los que era necesario pegar etiquetas, resultó conveniente el utilizar marcos para indicar el lugar y posición adecuada para pegarlas.

También se identificó que el marcar con rojo los títulos y el número de ejercicio ayuda al alumno a ubicarse en la hoja, a prestar atención al ejercicio que se estaba trabajando, así como para identificar dónde estaban las instrucciones.

El mostrar a las monedas en las hojas de trabajo en un de tamaño similar a las reales ayudó a los alumnos a resolver aquellos ejercicios en los cuales se hacía uso de imágenes, evitando que se confundieran.

El mostrar las imágenes de los productos con etiquetas de sus precios sirvió a los alumnos para comprender que ese era su costo de compra y no un número irrelevante.

De igual manera resultó conveniente para los alumnos el dar una distribución más amplia a los ejercicios. Esto es, el mostrar demasiados elementos sin dar los espacios debidos para que no se muestren amontonados, permitió a los alumnos enfocar mejor su atención y no confundirse. A su vez, esto resultó adecuado en los ejercicios en los cuales era necesario escribir operaciones aritméticas, pues se contaba con el espacio suficiente.

Se observó también que al hacer uso de marcas y nombres de tiendas con las cuales están familiarizados los alumnos constituyó un muy buen apoyo, pues les ayudó comprender lo que la actividad les pedía.

Cabe mencionar que el hecho de incluir situaciones, temas, imágenes, o elementos familiares o cotidianos de los alumnos, constituyó un elemento que incrementó la motivación, comprensión y atención importante para todos los alumnos.

Asimismo, de manera general, es posible mencionar que la impresión que el material les dio a los alumnos fue positiva. Es decir, mencionaron que les gustaba porque tenía muchos colores, los ejercicios hablaban de ellos, había cosas fáciles y otras no tanto, y en ocasiones también les resultaba divertido realizar las actividades.

Con base en todos estos elementos, se realizaron las correcciones pertinentes al material, para que una vez concluidas, se llevara a cabo la validación del mismo.

2. Validación del Material Didáctico

La validación del material se llevó a cabo con el apoyo de cinco jueces, expertos en el trabajo con alumnos con DI, colaboradores del programa Educación para la Vida.

Para llevar a cabo la validación se proporcionó a cada uno de los jueces el material didáctico elaborado y un formato de evaluación. Dicho formato se encuentra en el Anexo 4 y ya ha sido descrito en el punto 6 del capítulo anterior, correspondiente a materiales, instrumentos y recursos.

Los jueces realizaron su valoración de acuerdo con cada uno de los aspectos descritos en el formato (la puntuación cruda resultante, se encuentra en el Anexo 5). Posteriormente se cuantificaron los resultados, otorgando una puntuación a la valoración de los jueces estableciendo 3 puntos si el criterio estaba Cubierto, 2 puntos si estaba Parcialmente Cubierto o 1 punto si era evaluado como No cubierto.

De esta manera, se procedió a sumar el total de puntos correspondientes a cada criterio por cada uno de los cinco jueces utilizando la fórmula:

$$(Sumatoria\ total\ x\ 100) / Máximo\ de\ puntos\ posibles = \%$$

Los porcentajes obtenidos fueron condensados en la siguiente tabla de datos, en donde las filas representan cada una de las secciones de criterios de evaluación y las columnas las puntuaciones otorgadas por cada uno de los cinco expertos, para finalmente obtener los porcentajes generales por criterio y por juez.

Criterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	<i>Total</i>	<i>% total por criterio</i>
Formato de las Hojas de Trabajo	86.7	93.3	80	86.7	93.3	440	88
Características de la Ficha Técnica	88.9	100	77.8	100	100	466.7	93.3
Aspectos Psicopedagógicos	91.7	91.7	83.3	100	91.7	458.4	91.7
Aspectos en torno a la Funcionalidad	87.5	91.7	75	91.7	95.8	441.7	88.3
<i>Total</i>	354.8	376.7	316.1	378.4	380.8	1806.8	361.3
<i>% total por Juez</i>	88.7	94.2	79	94.6	95.2	451.7	90.3

Tabla 2. Porcentajes de la valoración de los Jueces.

Como se puede observar en la tabla, la fila correspondiente al porcentaje total por juez, todos los evaluadores otorgaron valores para los criterios del material didáctico que van del 79% de aceptación en adelante. Lo que dicho resultado indica es que cada uno de los cinco jueces consideró que de forma global, el manual cumple todos criterios establecidos para su evaluación.

Por otra parte, en la columna correspondiente al porcentaje total por criterio, se observa que la valoración de los jueces para cada uno de los cuatro criterios establecidos, se sitúa por arriba del 88%. Esto es, cada criterio fue considerado por los jueces como cubierto, según las definiciones de los elementos que se establecieron para cada uno de ellos.

Finalmente, se obtuvo un porcentaje general de la valoración del material didáctico, obteniéndose un 90.3% de aceptación de los jueces según los criterios de calidad descritos. Es decir, el material didáctico, de acuerdo con el procedimiento seguido para esta evaluación, resultó ser válido según las consideraciones hechas por los jueces.

El formato de evaluación proporcionado a los jueces también contenía, al final de la valoración una sección para expresar comentarios de forma libre acerca del manual didáctico. En cuanto a lo que los jueces expresaron sobre el trabajo presentado, en general, éstos hicieron referencia al agrado y aceptación de los evaluadores por el manual didáctico.

Específicamente algunos de sus comentarios fueron que: les gustó mucho que las actividades estuvieran basadas en situaciones reales y que se involucrara a los alumnos; les agradó que estuviera hecho en varios grados de dificultad debido a que esto les permitiría trabajar un mismo tema con alumnos de distintos niveles; reconocieron el esfuerzo y empeño implícitos en la elaboración del manual; fue de su agrado que el material tratara sobre habilidades sociales, y que a su vez éstas estuvieran vinculadas con áreas como la académico-funcional, laboral, de vida en la comunidad, por mencionar algunas; consideraron como una buena aportación las sugerencias de trabajo y recomendaciones que se propusieron en el manual; expresaron que muchas de las actividades se adecuaban a aspectos que es fundamental trabajar con los alumnos y que por tanto, el material les resultaría muy buen apoyo, sobretodo por que les daba ideas de cómo trabajar un tema y que además el material se prestaba para ser modificado y utilizar una misma actividad varias veces pero con dichas modificaciones; y finalmente hubo quienes consideraron que el material debería ser publicado.

CONCLUSIONES

Partiendo del trabajo descrito en este informe de prácticas y de la revisión teórica realizada, es posible concluir que las habilidades sociales son indispensables en la vida cotidiana de todos los individuos, aunque cobran mayor relevancia en personas con DI, pues son pieza clave de un proceso de integración exitoso en todos los ámbitos: escolar, social, laboral, etc. Sin embargo, para poseer dichas habilidades, es necesario proporcionar a las personas con DI recursos y apoyos adecuados que partan de sus necesidades y fortalezas.

Debido a la importancia de las habilidades sociales, es que distintos autores consideran a cierta gama de éstas como habilidades instrumentales (López, Carpintero, Campo, Lázaro y Soriano, 2006; Peñate, 2004; Verdugo, 2003), noción que es compartida por este trabajo, pues resalta su carácter de herramienta o instrumento para desenvolverse con autonomía y eficacia en diversos medios.

Es por eso que resulta indispensable incluir programas de enseñanza de habilidades sociales en los currículos educativos de los alumnos con DI, pues como refiere la AAMR (2002), esta población presenta limitaciones en dicho rubro, mismas que impactan su vida diaria, su capacidad para hacer frente a cambios y demandas del entorno.

Asimismo, a través de este trabajo, fue posible evidenciar que el uso de material didáctico constituye una forma efectiva para captar la atención y el interés de los alumnos, haciendo uso de situaciones realistas, cercanas a ellos, es decir, tal como señala Gutiérrez, (comunicación personal, Junio 28, 2007); Lorenzo y Sola, (2002); y Wang (1998), es una herramienta que favorece el aprendizaje, incrementan la motivación, permite al facilitador adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y le da oportunidad a los alumnos de identificar sus propios intereses y capacidades.

Por otra parte, cabe hacer algunas reflexiones en torno a ciertas implicaciones, relativas a la puesta en práctica del material didáctico presentado; a los elementos importantes del proceso educativo; así como a aspectos relacionados a la intervención del docente, la comunidad, los padres de familia, etc.

En primera instancia, es pertinente mencionar que este trabajo coincide con la concepción que Díaz - Barriga (2002) describe en torno a la función central del docente, la cual consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada a sus habilidades, características y necesidades.

Con el fin alcanzar dicha meta, el facilitador requiere del manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.), mismas que deberán ser flexibles y adaptables a las diferencias y al contexto de sus alumnos, de manera que logre inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la transferencia de responsabilidad hasta el tipo de ejecución que se busca.

El docente, desde una perspectiva constructivista, es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, de forma que comparta experiencias y saberes en un proceso de construcción conjunta del conocimiento.

Entonces, el facilitador, al hacer uso de este material didáctico, requerirá adoptar una actitud de apoyo hacia el alumno, en la cual haga énfasis en los conocimientos y/o habilidades ya adquiridos y los refuerce a través de los ejercicios planteados, haciendo uso de experiencias pasadas del alumno o de él mismo, a la vez que lo hace partícipe de su propio aprendizaje. Asimismo, el docente, en su papel de facilitador debe, en sus alumnos: promover aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales; comprender los procesos motivacionales y afectivos relativos al aprendizaje; disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase; prestar una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; y articular sus conocimientos sobre el contenido (representaciones), con las habilidades y experiencia de los alumnos para que su planeación sea más eficiente.

En este punto, es pertinente mencionar que el facilitador, así como la comunidad educativa no deben dar por hecho que al hablar en términos de la discapacidad intelectual, el alumno tendrá por consecuencia, un bajo desempeño o mínimos avances en todo tipo de aprendizajes. Por el contrario, es necesario mantener expectativas altas, sin caer en la sobrevaloración, relativas al desempeño de los alumnos, pues independientemente de una discapacidad, en toda acción educativa, las expectativas del docente pueden influir, positiva o negativamente, en el desempeño o en el comportamiento de sus alumnos. Además, al

igual que todo alumno regular, los alumnos con discapacidad poseen limitaciones en determinadas áreas, al igual que fortalezas en otras.

En otro orden de ideas, respecto al material didáctico, es importante señalar que no es de esperarse que el manual sea trabajado de principio a fin con cada uno de los alumnos con DI. Por el contrario, el facilitador requerirá identificar cuáles de los objetivos planteados en el material ya han sido enseñados o se están trabajando con el alumno, y por tanto éste último requiere practicarlos, pues no ha llegado a un nivel de dominio. Asimismo, es posible que haya objetivos que el alumno maneje por completo, los cuales ya no será necesario que se retomen, y viceversa, esto es, habrá objetivos que aún no hayan sido trabajados con el alumno, y por tanto éste no posea las habilidades o conocimientos básicos para llegar a la práctica de éstos, por lo cual el facilitador deberá considerar si se inicia su enseñanza, y en qué momento.

Probablemente, una de las mejores opciones para que el docente indague sobre las necesidades de sus alumnos es la observación misma, basada en la interacción diaria con el alumno, tanto para determinar qué objetivos se trabajarán, como el nivel de dificultad adecuado para cada uno de los alumnos. Al respecto de los niveles (A, B, C), independientemente de que cada uno tiene un grado de dificultad previamente establecido, no significa que para un alumno determinado se tenga que utilizar solamente uno de los niveles. Es decir, el facilitador requerirá hacer una revisión previa de los ejercicios y niveles para determinar cuál se ajusta mejor a las capacidades y necesidades de su alumno, pudiendo emplear en ciertas ocasiones un nivel A, y en otras un nivel B, o C.

Retomando lo correspondiente a la detección de necesidades, de acuerdo con Díaz-Barriga (*op.cit*), el potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada *zona de desarrollo próximo* (ZDP), concepto muy importante en la psicología de L. Vigotsky que permite ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La ZDP posee un límite inferior determinado por el nivel de ejecución que logra el alumno al trabajar de forma independiente o sin ayuda, y un límite superior, al que el alumno puede acceder con apoyo de un docente. Y es precisamente en la zona entre el límite inferior y el límite superior que el material didáctico cobra importancia, pues constituye una de las herramientas que el facilitador puede emplear para que el alumno alcance un aprendizaje y/o ejecución sin ayuda.

En cuanto al proceso instruccional, para que el aprendizaje sea realmente significativo, éste debe reunir varios elementos: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz-Barriga, *op.cit*).

Cuando se habla de que haya *relacionabilidad no arbitraria*, se busca dar a entender que si el material o contenido de aprendizaje no es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las ideas pertinentes que los alumnos son capaces de aprender. Respecto al criterio de *relacionabilidad sustancial* (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

El significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo y diferenciado dentro de un sujeto particular.

Lo anterior resalta la importancia que tiene el hecho de que el alumno posea ideas previas pertinentes como antecedente necesario para aprender, así como que el facilitador tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, pues sin dichas condiciones, aun cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, pocos serán los avances.

Por su parte, el enfoque de la cognición situada, destaca lo importante que es para el aprendizaje la actividad y el contexto. Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza debe llevarse a cabo por medio de prácticas auténticas: cotidianas, significativas, con relevancia cultural para el alumno (Díaz-Barriga, 2006). Por ejemplo, si los alumnos ya han realizado visitas al supermercado para comprar determinados artículos, y el facilitador detecta algunas imprecisiones en la ejecución de la actividad, al volver al salón de clases podría emplear el objetivo del material en el cual se retoman los pasos a seguir para realizar una compra en dicho establecimiento comercial y trabajarlo con los alumnos. Posteriormente, el facilitador podría realizar otra salida al supermercado y evaluar la ejecución de la habilidad.

Dado que no hay una vía única para promover el aprendizaje, es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase,

decida qué es conveniente hacer en cada caso considerando: las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos; la tarea de aprendizaje a realizar; los contenidos u objetivos perseguidos; la infraestructura y facilidades existentes; así como el sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

Por otra parte, dependiendo de la manera en que el facilitador estructure su enseñanza, es posible que el material didáctico sea empleado individualmente o por equipos de alumnos. Una opción podría ser que el facilitador iniciara la práctica de forma individual, y posteriormente eligiera alguno de los puntos de determinado objetivo para trabajarlo en grupo, incluso con equipos integrados por alumnos de diferente nivel, propiciando así el trabajo mediante pares, de manera que los alumnos se apoyen mutuamente.

Hasta este punto se ha hecho referencia, en su mayor parte, a aspectos relativos a la enseñanza por parte del docente y al proceso de aprendizaje del alumno. Sin embargo, el facilitador, necesita tener presente que la labor de enseñanza llevada a cabo dentro del aula demanda ciertos recursos que no se limitan al salón de clases. Es decir, es necesario formar una red de trabajo que enlace a la comunidad educativa (compañeros de clase, maestros, autoridades, padres de familia y otros expertos en el área) y la involucre en tareas y demandas que promuevan en el alumno el uso funcional de los aprendizajes.

Asimismo, el proceso de aprendizaje de los alumnos, no es únicamente responsabilidad o asunto exclusivo del facilitador. La participación y colaboración de los padres en la educación de sus hijos es un elemento fundamental que ejerce influencia positiva en su desarrollo. Es por eso que los padres de familia deben involucrarse, solicitando la comunicación de resultados por parte del docente, así como asesorándose con él respecto a las experiencias de seguimiento y apoyo para sus hijos.

Como conclusión a nivel personal, es pertinente mencionar que al trabajar con adolescentes con DI, fue posible dejar atrás falsas nociones en torno a que las personas con una discapacidad son y/o deben ser vistas como “diferentes”, que tienen intereses, inquietudes, preocupaciones y anhelos distintos a los de cualquier otro adolescente, que “sufren” una discapacidad, que la labor como profesional con dichos alumnos es en sí misma difícil y frustrante y que no están en condiciones de promover un cambio social y educativo a favor de la diversidad.

Asimismo, se considera oportuno reconocer en este punto el carácter recíproco que posee el trabajo directo con la comunidad mediante un programa de prácticas, pues mientras se realiza una intervención en favor de determinada población, también es posible obtener beneficios que permiten el crecimiento profesional, tal como lo resalta Díaz-Barriga (2006).

De esta manera es posible concluir que los objetivos planteados en este informe de prácticas fueron cubiertos de forma satisfactoria, aunque como toda aportación, durante el proceso se presentaron diversas situaciones que requirieron llevar a cabo modificaciones al mismo.

Limitaciones

A lo largo del desarrollo de esta aportación surgieron ciertas limitaciones, mismas que a continuación se describen:

1. Aunque no fue posible realizar la aplicación de todos y cada uno de los ejercicios planteados en el material didáctico, debido al tiempo que esto implicaría tomando en cuenta factores como el ritmo de aprendizaje de cada alumno, los conocimientos previos de éstos, la pertinencia de la introducción de algunos ejercicios según la secuencia de aprendizaje de los alumnos y la planeación de las facilitadoras del grupo técnico⁸, se considera que la evaluación del material no se vio afectada debido a que se complementó con la validación por jueces, quienes sí tuvieron la posibilidad de revisar el manual completo.
2. A pesar de que se contaba con un acercamiento previo con los alumnos, fue necesario indagar aún más sobre sus vivencias, con el objetivo de retomarlas en el material como ejemplos o viñetas, de manera que los alumnos hallaran mayor motivación en el material.
3. Tras realizar la búsqueda bibliográfica, no se hallaron experiencias idénticas al trabajo aquí presentado, sin embargo se encontró algo de información en torno al material didáctico vinculado al fortalecimiento de habilidades sociales, y en menor medida en lo relativo a adolescentes con DI. Debido a esto, fue necesario recurrir a entrevistas

⁸ Como se recordará, el grupo técnico es el aula de apoyo para alumnos con discapacidad intelectual.

directamente con expertos en el área, de los cuales se obtuvo valiosa información y recomendaciones determinantes para este trabajo. Debido a esto, estuvo implícito un gasto de tiempo que no había sido previsto y que por momentos retrasó el proceso. Por ejemplo, en vez de retomar algún formato propuesto por otro autor para la validación del material, fue necesario construir uno (ver Anexo 4).

Sugerencias

Por otra parte, es conveniente realizar algunas observaciones en torno a aquellos aspectos que podrían enriquecer esta aportación, en el plano de la integración de personas con DI. Éstas consisten en:

1. Llevar a cabo la implementación del programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003), acompañándolo de este material didáctico, integrándolo en actividades significativas, contextualizadas y funcionales para los alumnos.
2. Realizar una evaluación inicial de cada alumno, en la cual sea posible identificar cuáles son las habilidades sociales que requiere poner en práctica para alcanzar una mejor ejecución, teniendo como herramienta este material.
3. Durante el proceso de trabajo con el / los alumno (s), realizar una valoración del material didáctico empleado. Para realizar dicha valoración, el facilitador podría hacer uso del formato anexo utilizado para validar el material en este trabajo. Lo anterior permitiría al facilitador ajustar el material en función de las características y necesidades de sus alumnos, así como para retomar aquellos elementos que resulten convenientes en su enseñanza diaria.
4. Involucrar en el aprendizaje de los alumnos a los padres de familia y a la comunidad escolar para favorecer la generalización de los aprendizajes y la puesta en práctica de las habilidades entrenadas.
5. Que el facilitador valore los beneficios de el uso de material didáctico como herramienta en la enseñanza, no sólo para la puesta en práctica de habilidades sociales, sino de diferente tipo de contenido (declarativo, procedimental, actitudinal) y asignatura (matemáticas, español, etc.), de manera que llegue a elaborar e implementar materiales didácticos diversos que constituyan un apoyo en el aprendizaje de sus alumnos.

6. Realizar ajustes en función de cada comunidad. Para elaborar el material se consideraron las características, necesidades y contexto de una determinada comunidad: alumnos adolescentes con discapacidad intelectual que viven el proceso de integración de acuerdo al programa Educación para la Vida en el colegio Vista Hermosa. Sin embargo, dichos aspectos no son limitantes que determinen la utilidad del material ante otras poblaciones. Por el contrario, siempre y cuando se realicen los ajustes pertinentes (en torno a los intereses de los alumnos, vivencias cotidianas, características de la zona, etc.), el material podría ser una herramienta útil para otras instancias o programas de atención a personas con necesidades educativas especiales desarrollados, por ejemplo, en las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), en los CAM (Centro de Atención Múltiple), o bien, en programas desarrollados en medios rurales, semiurbanos, etc.

REFERENCIAS

- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (10ª ed.). (M. A. Verdugo y C. Jenaro, Trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 2002).
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. España: Aljibe
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe
- Brauner, A. y Brauner, F. (1972). *La educación de un niño deficiente mental*. España: Aguilar.
- Canda, F. (Coord.) (2002). *Diccionario de psicología y pedagogía*. Madrid: Cultural.
- Carbonell, R. (2003). La Integración Educativa de los alumnos con N.E.E. graves y permanentes. En López, T. M. y Carbonell, P. R. (coords.). *La Integración Educativa y Social*. (pp. 115-136). Valencia, España: Ariel.
- Carrascosa, S., Hernández, J., Herrero, J., Noblejas, M., Rodríguez, E., Rodríguez, F., Sterner, A., Torrea, M. y Tuero, M. (1999). *La respuesta educativa a alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carrera, S. (1998). *Propuesta de un programa de desarrollo de habilidades sociales para facilitar la integración laboral de jóvenes con discapacidad intelectual*. Tesis Inédita de Licenciatura. México: Facultad de psicología, UNAM.
- Casanova, M. (2003). La Integración Educativa en las etapas obligatorias. En López, T. M. y Carbonell, P. R. (coords.). *La Integración Educativa y Social*. (pp. 97-113). Valencia, España: Ariel.
- Castañeda, M. (1979). *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México: Trillas.

- Cidad, E. (1991). *Modificación de la conducta en el aula de integración escolar*. (5ª ed). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Colegio Vista Hermosa (s/f). *Grupo Técnico*. Recuperado el 24 de septiembre de 2006 en <http://www.cvh.edu.mx/grupo%20tecnico.htm>
- Díaz Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Egea, C. & Sarabia, A. (2000). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Recuperado el 14 de octubre de 2006 en <http://usuarios.dicapnet.es/disweb2000/art/VisionDis.pdf>
- En Marcha (1995, mayo). *Liga internacional de asociaciones a favor de las personas con discapacidad mental*, recopilación de los primeros 6 volúmenes. Madrid: Inclusion International, Vol. 1.
- En Marcha (1996, mayo). *Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, recopilación de los primeros 6 volúmenes. Madrid: Inclusion International, Vol. 3.
- En Marcha (1998, junio). *UNESCO y las necesidades educativas especiales*, recopilación de los primeros 6 volúmenes. Madrid: Inclusion International, Vol. 6.
- Flores, A. & Ibarra, L. (1989). *Manual educativo que integra psicomotricidad y socialización en niños con deficiencia mental moderada entre 5 y 7 años de edad*. Tesis inédita de licenciatura: Facultad de psicología, UNAM.
- Flores, E. (2002). *Modificación conductual y adquisición de habilidades para personas con retraso mental severo y profundo*. Informe laboral. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Gómez, M. (2001). *Retraso Mental y Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado el 14 de Octubre de 2006 en <http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/6.pdf>
- Ingalls, R. (1982). *Retraso Mental: L a nueva perspectiva*. México: Manual Moderno.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México: INEGI.
- Kauffman, J. & Snell, M. (1997). Tratamiento de la conducta de los retrasados profundos. En M. A. Verdugo y P. Azua (Dir.). *Siglo cero: XXV años de dedicación a las personas con retraso mental*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Kazdin, E. (2002). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno.
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. (3ª ed.). España: Desclée de Brouwer.
- Lobato, X. (1997). *Defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad: una propuesta educativa*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- López, F., Carpintero, E., Campo A. Lázaro, S. & Soriano, S. (2006). Desarrollo Personal y Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54-57.
- López Melero, M. & Guerrero J. (comp.) (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. México: Paidós.
- Lorenzo, M. & Sola, T. (Coords.). (2002). *Didáctica y Organización de la educación especial*. España: Dykinson.
- Macotela, S. (1995). *Introducción a la Educación Especial*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Macotela, S. (1999). La integración educativa en México. *Educar*, 11, 14-20.

Medina, G. & Santillana, A. (2003). *Propuesta de un programa de desarrollo de habilidades sociales a través de estrategias de solución de problemas y comunicación para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad intelectual*. Tesis Inédita de licenciatura. México: Facultad de psicología, UNAM.

Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Ochoa, M. & Torres, G. (1996). *Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de los alumnos regulares hacia alumnos con Necesidades Educativas Especiales que asisten a una escuela regular*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Ogalde, I. & Bardavid, E. (1991). *Los materiales didácticos; medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.

Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2 (2), 93-112.

Peñate, M. (2004). *Rol del psicólogo en rehabilitación psicosocial*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2006 en <http://www.cop.es/delegaci/palmas/biblio/clinic/clinic12.pdf>

Pérez, P., & Rodríguez, I. (2006). *Programa de fortalecimiento de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual en un contexto de integración escolar*. Informe de Prácticas. México: Facultad de psicología, UNAM.

Reyes, L. & Villalva, V. (1997). *Manual de sexualidad con adaptaciones curriculares para niños con discapacidad intelectual de 9 a 13 años*. Tesis Inédita de Licenciatura. México: Facultad de psicología, UNAM.

- Saad, E. (2000). *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con Discapacidad Intelectual*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Salinas, J., Aguaded, J. & Cabero, J. (2006). *Tecnologías para la educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza.
- Schalock, L. & Verdugo, M. (2003). *Calidad de vida*. Madrid, España: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2000) Documento de programación de aula y adecuación curricular: Tratamiento de la diversidad. *Antología de Educación Especial*. México: SEP, pp. 186 - 189.
- Secretaría de Educación Pública. (Octubre de 2006). *Integración Educativa*. Recuperado el 14 de octubre de 2006 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_643_integracion_educativ
- Soto, M. (2003). *Elaboración, aplicación, y evaluación de un paquete didáctico como apoyo en el aprendizaje de las ciencias sociales de segundo grado de secundaria abierta*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Torres, M (1988). *Propuesta de un manual del área académica-práctica para personas mexicanas adultas con deficiencia mental leve dentro de un programa de Educación para la Vida*. Tesis Inédita de licenciatura. México: Facultad de psicología, UNAM.
- Troncoso, M. & Del Cerro, M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. España: Fundación Síndrome de Down.
- Universidad Iberoamericana. (s/f). *Proyecto CAPYS - UIA*. Recuperado el 24 de septiembre de 2006 en http://www.uia.mx/departamentos/dpt_educacion/capys/mas#mas
- Vain, P. (Agosto, 2002). *El concepto necesidades educativas especiales*. Recuperado el 14 de Octubre de 2006 en <http://www.redespecialweb.org/ponencias4/48Jornadas.doc>

- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Habilidades Sociales y Autocontrol*. España: Marfil.
- Verdugo, M. (1998). *Personas con Discapacidad*. México: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M. (2003). *Programa de Habilidades Sociales*. (2ª ed.). Salamanca: Amarú.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Wielkiewicz, R. (1999). *Manejo Conductual en las escuelas*. México: Limusa.
- Zacarías, J. & Burgos, M. (1993). Vida independiente: de un movimiento social a un paradigma analítico. *Psicología Iberoamericana*, 1 (3), 83-97.
- Zacarías, J., Saad, E. & Ferraez, F. (en prensa). Aspectos a considerar en el trabajo con personas con discapacidad intelectual en la Etapa de Transición a Vida Adulta Independiente. *Psicología Iberoamericana*.

ANEXOS

PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

El programa "Educación para la Vida", diseñado y desarrollado por CAPYS, ha impulsado desde 1970 políticas sociales y educativas a favor de los derechos de las personas con discapacidad intelectual. A través de este programa se han encontrado diversas alternativas que aseguran la participación escolar y comunitaria de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Educación para la Vida es un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual y constituye asimismo un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación. El programa resalta, desde una visión sistémica, ecológica y comunitaria, la importancia de que los servicios a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se lleve a cabo en ambientes naturales sobre la base de un perfil de apoyos que respondan a sus necesidades.

Plantea como misión: "El desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autodeterminación".

Como efecto de la labor de los implicados en el programa se espera que la sociedad tome conciencia de la marginación resultante que ejercen sus instituciones y que se dirija hacia un crecimiento que la convierta en una sociedad democrática que goce de una cultura de la diversidad.

Los alcances del programa han sido muy amplios. Muchos jóvenes que han transitado por las escuelas regulares y se han preparado para la vida adulta, hoy son personas productivas que tienen un empleo, ejercen sus derechos, algunos viven en sus propias viviendas, independientes de sus padres, se autodeterminan y su calidad de vida se ha visto favorecida.

Áreas y Servicios

Las áreas y servicios que actualmente ofrece el programa Educación para la Vida son:

PROYECCIÓN SOCIAL	Busca incorporar en la conciencia pública y social a la discapacidad como una característica normal y predecible del proceso humano. Para ello lleva acciones a favor de la legislación, la investigación, actualización y formación de profesionales, la sensibilización y difusión así como la vinculación con organizaciones afines.
EDUCACIÓN INTEGRADA	Parte del principio de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad que los prepare para una vida rica y productiva en la comunidad. Considera que la mejor manera de preparar a los niños y adolescentes para vivir en la comunidad es educándolos junto con sus pares, flexibilizando y adecuando el currículum e incorporando los apoyos específicos a cada situación. La integración educativa del programa ocurre dentro de las escuelas regulares a las cuales se incorporan niños y adolescentes conforme a su edad cronológica en las secciones de preescolar, primaria y bachillerato. Actualmente se tiene participación en: Colegio Vista Hermosa, Colegio México, Colegio Tepepan, Colegio Justo Sierra, Colegio Sierra Nevada (Planteles: Interlomas y San Mateo), Colegio Fresnos.
TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE	Estos servicios son una respuesta a la necesidad de ofrecer una continuidad desde la escuela hacia la vida adulta. Esta etapa se inicia con jóvenes a partir de los 18 años que reciben los servicios de CAPYS. Es una fase de transición entre aprendizajes escolares y los requerimientos de una vida adulta independiente. Los jóvenes eligen opciones de desarrollo de destrezas en ambientes normalizados y en situaciones de la comunidad.
APOYO A LA VIDA INDEPENDIENTE	Se implementa a través de los servicios de empleo, el apoyo a los departamentos habitacionales y los grupos de autodeterminación. Los jóvenes son apoyados para obtener un empleo en la comunidad (con los apoyos requeridos) para vivir separados de sus padres aprendiendo a enfrentar la vida independiente con apoyos e impulsados a formar parte del grupo autogestivo "Personas Primero", a fin de conocer, difundir y promover sus derechos.
ENTORNO FAMILIAR	Las necesidades de orientación y apoyo que tiene una familia con un hijo con discapacidad intelectual suelen ser mayores que las de otras familias. El programa da apertura al trabajo con padres de forma individual y grupal conforme a las necesidades del ciclo vital por el que atraviesa la familia.

Inclusión, Derechos, Autodeterminación

De todas estas áreas, la que ocupa particular importancia en este proyecto es la de Transición a la Vida Independiente. El programa, desde su filosofía y sobre la base de un enfoque basado en la Inclusión, los Derechos y la Autodeterminación, considera que esta formación debiera recibirse en las Instituciones de Educación Superior ya que este es el entorno natural de formación que permite a los jóvenes en edad universitaria prepararse para enfrentar la Vida Independiente.

Desde la niñez hasta la adolescencia el programa lleva una continuidad en la integración a través de la participación en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. Esta continuidad se trunca al no existir alternativas de formación en las universidades.

Como se ha señalado previamente, aún son pocas las alternativas de integración educativa en México, menos todavía en el nivel educativo superior; aunque se conocen de algunas iniciativas aisladas para integrar a jóvenes adultos con discapacidad intelectual, no se ha documentado ninguna experiencia.

Beneficios

Respecto a los estudiantes regulares:

- Los jóvenes universitarios pueden favorecer la creación de una cultura de la diversidad, ser defensores de los derechos de las personas con discapacidad y convertirse tanto en sus amigos, como en sus futuros empleadores.
- La convivencia promueve un cambio de actitudes, los hace aprender a ser más tolerantes, más pacientes, aprenden a reconocer cualidades y fortalezas en los otros y a aceptar sus propias limitaciones, al ayudarse unos a otros y al poder trabajar y departir en equipo aprenden a valorar la diferencia como algo positivo que los hace mejores personas.
- Compartir y convivir establece relaciones más equitativas fundamentales en el respeto así mismo y a los derechos de los otros.

Respecto a los estudiantes integrados (jóvenes con discapacidad):

- Los jóvenes con discapacidad logran una formación integral en un marco de pertenencia social y educativo que amplía sus horizontes,
- Fortalecen sus capacidades para tomar decisiones y manejar su propia vida,

- Adquieren competencias personales, laborales y sociales para convertirse en ciudadanos con un alto respeto de si mismos y de sus derechos y obligaciones

Respecto a la institución educativa:

- La UIA ve reflejados su Ideario y Misión al generar condiciones para la formación de estudiantes con discapacidad.
- Introduce el tema de la discapacidad a las funciones sustantivas (investigación, docencia y extensión).
- Vincula las tareas Universitarias a demandas sociales apremiantes.
- A través de su enfoque humanista sensibiliza y promueve actitudes positivas hacia la diversidad en la comunidad local y regional.
- Abre oportunidades a que otras instituciones de educación superior para que repliquen el modelo beneficiando así a la sociedad en general.
- Contribuye a la formación de una sociedad mas justa, equitativa y plural.

En este sentido, el programa Construyendo Puentes se convierte en un esfuerzo coordinado entre una organización de la sociedad civil y una institución de educación superior para generar una alternativa de formación que asegure a los jóvenes adultos con discapacidad intelectual una vida digna, participativa, en igualdad de oportunidades que les brinde herramientas para hacer frente, con los apoyos necesarios, a las diferentes circunstancias que la vida les ofrezca.

Fichas de Trabajo del Objetivo General 3 del Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003).

Habilidades sociales "Instrumentales" que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.

⇒ OBJETIVO ESPECÍFICO 1. CONOCIMIENTO Y UTILIZACIÓN DEL DINERO

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación
	Facilitador	Alumno		
1.7 Realiza compras en Autoservicios.	<p>A.1 Muestra a los alumnos fotografías, video o diapositivas de Supermercados, Autoservicios... y comenta a los alumnos que en este tipo de establecimientos cada persona toma lo que va a comprar y después los paga al salir.</p> <p>A.2 Modela las conductas correctas para comprar en un Autoservicio: 1) Buscar e identificar la sección adecuada a lo que queremos comprar. 2) Una vez que hemos encontrado la sección, buscaremos el producto que deseamos, tratando de valorar siempre los productos que nos ofrecen: - Comprobar el precio, la calidad, la cantidad... de los productos. 3) Una vez que hemos tomado los productos que vamos a comprar, nos dirigimos a la CAJA y efectuamos el</p>	<p>B.1 Dramatiza las conductas correctas para comprar en Autoservicios.</p> <p>B.2 Junto con los otros alumnos realiza adecuadamente las compras que el profesor le ha encargado en A.4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Letreros con distintos precios - Fotografías o vides de Grandes Almacenes, Supermercados, Autoservicios. - Letreros: ENTRADA-SALIDA, EMPUJAR-JALAR, ABIERTO-CERRADO, CAJA, HORARIO de 9 a 1, de 4 a 8. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los autoservicios, supermercados... 2. identifica la sección adecuada. 3. Selecciona y elige lo que debe comprar. 4. Se dirige a la CAJA, y paga correctamente.

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación
	Facilitador	Alumno		
	<p>pago.</p> <p>A.3 Advierte a los alumnos las consecuencias de tomar productos y esconderlos o robarlos.</p> <p>A.4 Encarga a los alumnos que compren en un Autoservicio determinadas cosas.</p>			

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación
	Facilitador	Alumno		
1.13 Utiliza adecuadamente los Servicios bancarios cuando los necesita.	<p>A.1 Expone a los alumnos los servicios que nos ofrece un banco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuenta de ahorros - Realización de pagos y cobros - Cambio de monedas... <p>A.2 Explica a los alumnos los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - depósito (entregar dinero en la propia cuenta). - retiro o disposición en efectivo (retirar dinero de la propia cuenta). <p>A.3 Muestra a los alumnos impresos de depósito o retiro de diferentes Bancos, y los rellena ante ellos consignando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre del titular - N° de cuenta - Importe en números y letra. - Fecha y forma. <p>A.4 Modela un depósito y retiro marcando los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Recoger el impreso adecuado Rellenarlo 2) Dirigirse a la ventanilla y entregar o Recoger el dinero 3) Dirigirse a la ventanilla y entregar o recoger el dinero. <p>El facilitador indica a los alumnos que si se tienen dudas sobre algo se ha de preguntar en información.</p>	<p>B.1 Enumera 2 o tres servicios de los que nos ofrecen los Bancos.</p> <p>B.2 Rellena impresos de depósito y retiro, imitando las conductas modeladas por el profesor (ver A.4).</p> <p>B.3 Dramatiza situaciones de imposición y reintegro, imitando las conductas modeladas por el profesor (ver A.4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjeta de Ahorros - Impresos de depósito y retiro - Letreros: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Banco ▪ Caja de ahorros ▪ Caja ▪ Información 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los términos depósito y retiro con su significado: entregar/retirar dinero de una cuenta. 2. Realiza correctamente y un depósito y un retiro (ver A.3 y A.4)

⇒ **OBJETIVO ESPECÍFICO 2. CONOCIMIENTO Y UTILIZACIÓN DE LOS MECANISMOS APROPIADOS PARA DAR Y OBTENER INFORMACIÓN SOBRE SERVICIOS, ACTIVIDADES, ETC... DE LA COMUNIDAD.**

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación									
	Facilitador	Alumno											
2.1 Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.	<p>A.1 Muestra a los alumnos un calendario del año actual y señala la fecha del día y otras fechas señaladas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Día de reyes, vacaciones... <p>A.2 Propone a los alumnos que busquen y localicen en el calendario distintas fechas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fecha del cumpleaños de cada uno - ¿en qué día cae/que día de la semana es el 13... de junio, 5 de mayo...? <p>A.3 Modela fórmulas verbales correctas al preguntar y/o decir la fecha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preguntar: ¿qué día es hoy?, ¿en qué día cae el... de...?, ¿qué día es el...? - Decir: <ol style="list-style-type: none"> 1. día de la semana 2. día del mes 3. mes 4. año <p>Ejemplo: hoy es martes 14 de abril de 2006</p> <p>A.4 Demuestra a los alumnos varias formas de escribir la fecha del día. Ejemplo: martes 14 de abril de 2006 14/abril/2006 14/4/06 14-IV-06</p>	<p>B.1 Localiza en el calendario las fechas que le pide el facilitador en A.2.</p> <p>B.2 Utiliza las fórmulas verbales modeladas por el facilitador en una dramatización de preguntar/decir la fecha.</p> <p>B.3 Copia y escribe de distintas formas (señaladas en A.4) la fecha del día.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Calendario de pared - Calendario de bolsillo - Mural de los meses <p>- N° N° Mes Romano</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>I</td> <td>Enero</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>II</td> <td>Febrero</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>III</td> <td>Marzo</td> </tr> </table>	1	I	Enero	2	II	Febrero	3	III	Marzo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localiza en el calendario el mes y el día 2. utiliza fórmulas verbales correctas al preguntar y/o decir la fecha (ver A.3) 3. Copia o escribe la fecha del día
1	I	Enero											
2	II	Febrero											
3	III	Marzo											

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación
	Facilitador	Alumno		
2.12 Interpreta y responde a informaciones gráficas y escritas (paneles, tabloneros, horarios, planos, carteles, avisos, indicadores, instrucciones...).	<p>A.1 Presenta a los alumnos carteles y letreros indicadores de prohibición/informativos... Ejemplo: prohibido fumar, perros no, cafetería, restaurante; explicándoles el significado de los signos, símbolos y términos.</p> <p>A.2 Presenta a los alumnos fotografías/diapositivas de paneles tabloneros, horarios... mostrando el modo de proceder para obtener información deseada en cada caso: Ejemplo: horario de autobuses, información en cabinas de teléfonos, paneles informativos en grandes almacenes.</p> <p>A.3 Presenta a los alumnos el plano de la ciudad y les da instrucciones para que localicen en él 3 puntos importantes para orientarse en el plano. Ejemplo: Zócalo, parque próximo y el domicilio del alumno. Después de localizados estos tres puntos, les pide que localicen otros puntos. Ejemplo: Estadio de Fútbol, domicilio de otros compañeros...</p> <p>A.4 Encarga a los alumnos que en el trayecto del colegio hasta su casa observen letreros, carteles... y que los describan, dibujen... en la siguiente sesión.</p>	<p>B.1 Identifica los carteles y letreros que le presenta el facilitador en A., describiendo el significado de los signos/términos del cartel o letrero.</p> <p>B.2 Ensaya las conductas necesarias para obtener información de carteles, paneles, ... siguiendo las partes modeladas por el facilitador en A.2.</p> <p>B.3 Localiza en el plano de la ciudad los puntos que le señala el profesor en A.3.</p> <p>B.4 Describe al facilitador al menos 3 letreros, carteles... de los observados en la calle y posteriormente los dibuja/escibe.</p>	<p>Carteles y letreros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - W.C. - Cafetería - Bar - Teléfono - Correos - Farmacia - Perros no - Restaurante - Información - No fumar - Fumadores/no fumadores - Taxis - Hospital - Peligro de muerte - Cruz roja - Paso subterráneo - Estanco - Plano del centro - Plano de la ciudad - Horarios 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y localiza carteles, letreros, paneles informativos... diferenciándolos de otras informaciones gráficas y/o escritas. Ejemplo: publicidad. 2. Interpreta el significado de los signos y términos de información gráfica y escrita asociándolo con la conducta adecuada. 3. Localiza la información deseada en paneles, horarios

⇒ **OBJETIVO ESPECÍFICO 3. CUMPLIMENTACIÓN DE IMPRESOS Y REDACCIÓN DE ESCRITOS Y DOCUMENTOS DE UTILIDAD PARA EL ALUMNO.**

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación
	Facilitador	Alumno		
3.1 Rellena impresos con sus datos personales y familiares.	<p>A.1 Muestra a los alumnos diversos impresos de solicitud. Ejemplo: explica a los alumnos el significado de cada uno de los términos que suelen aparecer en los impresos: Nombre, apellidos, fecha de nacimiento, domicilio (calle, número, delegación, código postal), teléfono, edad, estado civil, sexo, firma, etc.</p> <p>A.2 Pregunta a los alumnos cada uno de estos datos hasta que los memoricen.</p> <p>A.3 Rellena una ficha/impreso con sus datos o con los del alumno.</p> <p>A.4 Escenifica las conductas adecuadas al hacer una solicitud, rellenar, firmar, etc.</p>	<p>B.1 Dice sus datos personales y familiares.</p> <p>B.2 Escribe de forma legible esos datos.</p> <p>B.3 Rellena los impresos que le presenta el facilitador registrando sus datos en los apartados correspondientes.</p> <p>B.4 Dramatiza una solicitud e imita las conductas modeladas por el profesor.</p>	<p>- Impresos diversos (solicitud de empleo, formatos varios).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dice de memoria sus datos personales y familiares. 2. Escribe de forma clara y legible sus datos personales y familiares. 3. Identifica e interpreta el significado de cada apartado a rellenar (ver A. 2). 4. Registra sus datos en el apartado correspondiente.

Objetivo Operativo	Actividades		Materiales	Criterios de Evaluación
	Facilitador	Alumno		
3.4 Escribe una nota, aviso o recado cuando lo necesita	<p>A.1 Comenta a los alumnos situaciones en las que se necesita dejar una nota, aviso o recado por escrito, y les pregunta por situaciones en las que ellos y otras personas conocidas escriben una nota. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cuando vas de compras y tienes que comprar muchas cosas. - cuando el facilitador quiere visitar a los padres para una reunión. - cuando vas a visitar a unos amigos y no están en casa. - cuando quieres ponerte en contacto con alguien y no tiene teléfono. <p>A.2 Escenifica alguna situación, de las indicadas en A.1, y escribe en el pizarrón o en papel las notas/avisos correspondientes, señalando la necesidad de escribir la nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nombre de la persona a la que va dirigida. - Lo que queremos decir. - La firma de la persona que lo escribe. <p>A.3 Propone a los alumnos que envíen notas entre sí y a otras personas del colegio.</p>	<p>B.1 Describe 3 situaciones en las que él necesita escribir una nota.</p> <p>B.2 Imita las situaciones modeladas por el facilitador en A.2.</p> <p>B.3 Envía notas a sus compañeros y otras personas dentro del colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel - Lápiz - Bolígrafo/rotuladores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enumera/cita situaciones en las que es adecuado y/o necesario escribir una nota, aviso o recado (ver A.1). 2. Escribe una nota indicando: <ul style="list-style-type: none"> - Nombre de la persona a quien va dirigida - Contenido del aviso/recado, firma.

*Material Didáctico
para fortalecer
Habilidades Sociales
Instrumentales*

Basado en el Programa de Habilidades Sociales (PHS) de M. A. Verdugo (2003).

MATERIAL DIDÁCTICO PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIALES INSTRUMENTALES

I. Introducción

El presente material didáctico ha sido diseñado para favorecer, por medio de la práctica, Habilidades Sociales "Instrumentales" que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad. Este gran rubro de habilidades se subdivide, según el Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003) en tres temas, mismos que tratan del conocimiento y uso del dinero, actividades y servicios de la comunidad, y del llenado de formatos y redacción de escritos útiles para el alumno.

Es importante resaltar que las actividades planteadas en el material han sido elaboradas como ejercicios de práctica. Esto es, se parte del supuesto de que el docente previamente ha llevado a cabo el proceso instruccional para establecer conceptos básicos que le proporcionen al alumno cierta experiencia y contacto con los temas que se plantean en este trabajo.

De este modo, el material didáctico tiene como fin introyectar y consolidar, por medio de la práctica, los conocimientos que el docente ya ha presentado, con el propósito de que el alumno alcance un nivel de dominio.

Para lograr esto, el material ha sido diseñado con adecuaciones curriculares presentadas en tres niveles de dificultad, partiendo de las necesidades y características psicopedagógicas pertinentes para los alumnos adolescentes con discapacidad intelectual de media a leve.

Los niveles se denominaron A, B y C, siendo A el de menor dificultad, pasando por B, hasta C, el de mayor dificultad. Para la fácil identificación de cada uno de los niveles, tanto en las fichas técnicas como en los encabezados de las hojas de trabajo que constituyen el material, se le asignó a cada nivel un color (elegido arbitrariamente), de manera que el nivel A es de color azul, el B de color naranja y el C de color verde.

II. Características de los niveles que contempla el manual

Las características así como los criterios empleados para establecer dichos niveles se describen a continuación.

Nivel A

Este es el nivel de menor dificultad. Para elaborar este nivel se ha tomado en consideración que en las actividades se haga uso de *material concreto e imágenes*. En ciertas actividades, como en el uso del dinero, se hace hincapié en que el facilitador presente monedas y billetes reales al alumno para resaltar sus características y que este pueda distinguirlos para resolver los ejercicios de las hojas de trabajo, donde se usan las imágenes para representar la respuesta.

El *tamaño* de las imágenes para este nivel es el mayor, con el fin de que el alumno pueda distinguirla sin dificultades, así como para que la imagen ayude a atraer su atención y relacionarla con el contenido.

Igualmente, para el tema del uso del dinero, se ha contemplado que en este nivel se empleen únicamente *operaciones* como las sumas con pocos elementos (un par de billetes o pocas monedas).

Los *formatos de respuesta* que se han considerado son todos aquellos en los que sólo es necesario marcar las respuesta correcta, ya sea tachando, circulando, subrayando o uniendo con una línea con el fin de facilitar la respuesta cuando al alumno se le dificulta la escritura o está en el proceso de adquisición.

Los ejercicios se basan en el *reconocimiento* de elementos. Se presenta un estímulo esperando que el alumno identifique alguna de sus características, según lo planteado y con apoyo del facilitador.

En su mayoría, como *opciones* de respuesta se plantean dos o tres estímulos, mismos que pueden ser oraciones sencillas o imágenes.

Se ha utilizado una variedad de *apoyos tipográficos* para guiar al alumno en la resolución de los ejercicios, de manera que se recurrió a las señalizaciones por medio de colores, numeración y etiquetas, con las cuales se buscó que el alumno trabajara por medio de la correspondencia entre elementos.

Para realizar las actividades, se ha considerado que el facilitador proporcione *pistas* y *apoyos* varios. Debido a que para este nivel las instrucciones son breves y en forma de una oración simple, se ha contemplado que sea el facilitador quien explicita verbalmente lo que requiere la actividad. También se incita a que el facilitador proporcione ejemplos claros y sencillos para apoyar la comprensión del alumno.

Nivel B

Es un nivel de dificultad media. En el diseño de este nivel se ha considerado que en los ejercicios se recurra al uso de *imágenes*, y en menos ocasiones, al material concreto. Se ha buscado que las imágenes sean lo suficientemente explícitas para el alumno.

El *tamaño* de las imágenes para este nivel es menor que en el nivel A, pero igualmente se ha cuidado que la nitidez de ésta sea lo suficientemente buena para que constituya un apoyo para el alumno.

Para tratar el tema del manejo del dinero, se ha considerado el uso de operaciones como *sumas, restas y equivalencias sencillas*.

Los *formatos de respuesta* que se han establecido son por medio de la escritura y el marcaje de la respuesta. Sin embargo, en su mayoría se ha pretendido que el alumno proporcione respuestas por escrito que indiquen cantidades u oraciones breves y específicas con apoyo del facilitador.

Los ejercicios pretenden que el alumno lleve a cabo *clasificación* de elementos. Se presentan algunos estímulos con el propósito de que el alumno los agrupe según cierta característica.

Generalmente, en los casos en los que se plantean *opciones* de respuesta, se han presentado tres estímulos entre los cuales se debe discriminar.

Se han utilizado *apoyos tipográficos* como numeración, incisos y señalizaciones de colores, con las cuales se buscó que el alumno trabajara por medio de la identificación de los elementos de una lista con respecto a los apoyos tipográficos.

Para resolver los ejercicios se ha contemplado que el facilitador proporcione algunas *pistas* y *apoyos* que propicien el recuerdo del alumno de sus experiencias previas con los conceptos. Se ha pretendido que las instrucciones sean claras, por lo que el apoyo del facilitador para que el alumno comprenda la instrucción es menor que en el Nivel A, permitiendo que el alumno junto con el profesor, plantee algún ejemplo.

Nivel C

De los tres niveles, este es el de mayor dificultad. Para este nivel se ha establecido que el alumno trabaje, en la mayor parte de los casos, con *imágenes* o bien, sólo con el *recuerdo* reexperiencias, lugares, objetos y dinero.

En cuanto a las imágenes, el *tamaño* de estas es más pequeño que en los otros niveles, pues al ser apoyos para el alumno, se ven reducidas al tratarse del nivel más alto.

Específicamente, para trabajar el tema del uso del dinero, se ha considerado el empleo de operaciones aritméticas básicas como la *suma*, *resta*, y *multiplicación*, así como ejercicios de *equivalencias* más complejos.

El *formato de respuesta* predominante es la respuesta escrita. Se ha contemplado que las respuestas sean más explícitas y que sean comentadas o bien argumentadas ante el facilitador.

Para resolver ciertas actividades, se ha establecido que el alumno realice la *clasificación* de elementos y les dé un *orden* bajo determinado criterio.

En las situaciones donde se plantean *opciones* de respuesta se presentan más de tres opciones entre las cuales el alumno debe discriminar.

La utilización de *apoyos tipográficos* para este nivel fue menor, sin embargo sí se ha hecho uso de ellos, empleando números y/o íconos para identificar elementos importantes para la resolución de los ejercicios.

Para realizar los ejercicios, se ha planteado que el facilitador proporcione *pistas* y *apoyos* mínimos. También se ha considerado que sea el alumno quien proporcione ejemplos varios de acuerdo a sus experiencias cotidianas y los comente con el facilitador.

III. Estructura del Manual

El presente manual de actividades se encuentra organizado de la siguiente manera. En una primera sección se presentan las fichas técnicas, éstas son orientaciones y recomendaciones para el facilitador en torno al trabajo con el alumno, y de acuerdo con las características de cada uno de los ejercicios propuestos en el material didáctico. Dichas fichas están constituidas por los siguientes elementos:

1. **FICHA:** en la parte superior de la hoja se muestra el número de la ficha. Por ejemplo, en la ficha 1.13, el 1 hace referencia al tema 1. *Conocimiento y utilización del dinero*; y el 13, se refiere al objetivo 13. *El alumno identifica los servicios bancarios.*
2. **TEMA:** se refiere al área de las Habilidades Sociales Instrumentales que se trabajarán con esa ficha. Como se recordará son tres los temas que se contemplan: conocimiento y uso del dinero, actividades y servicios de la comunidad, y llenado de formatos y redacción de escritos útiles para el alumno.
3. **ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS:** los incisos que se desglosan en este apartado hacen referencia a los ejes que guiaron la elaboración de los ejercicios, mismos que se espera logre alcanzar el alumno tras su puesta en práctica.
4. **MATERIALES:** en este apartado se indica aquello que será necesario utilizar para poder resolver los problemas, desde material concreto (como monedas y billetes reales o en imágenes), así como todo tipo de útiles escolares (tijeras, pegamento), al igual que otros elementos (revistas, folletos, periódico, directorio telefónico, etc.)
5. **SUGERENCIAS DE TRABAJO:** en estas se hacen recomendaciones al facilitador en cuanto a aspectos específicos y otros detalles en torno a cada una de las actividades, y de acuerdo al nivel trabajado (A, B, C).

En una segunda sección se presentan se presentan las hojas de trabajo. Esta sección se subdivide en tres debido a que éste es el número de áreas que integran el rubro de las Habilidades Sociales Instrumentales contempladas por Verdugo (op. cit).

IV. Recomendaciones para la utilización del manual

Los siguientes son aspectos que es necesario tomar en consideración para hacer uso de este material didáctico y lograr obtener el mayor provecho posible.

✍ El docente como facilitador

La función central del docente (Díaz - Barriga, 2002) consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Para lograr esto, el facilitador requiere del manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la transferencia de responsabilidad hasta el tipo de ejecución que se busca.

El docente, desde una perspectiva constructivista, debe ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, de manera que comparta experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.

Es decir, el facilitador, al hacer uso de este material didáctico en clase, requerirá adoptar una actitud de apoyo para el alumno, en la cual haga énfasis en los conocimientos y/o habilidades ya adquiridos y los refuerce a través de los ejercicios planteados, haciendo uso de experiencias pasadas del alumno o de él mismo, así como haciéndolo participe de su propio aprendizaje.

Asimismo, el docente, en su papel de facilitador debe en sus alumnos: promover aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales; comprender los procesos motivacionales y afectivos relativos al aprendizaje; disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase; prestar una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; y articular sus conocimientos sobre el contenido (representaciones), con las habilidades y experiencia de los alumnos para que su planeación sea más eficiente.

Detección de necesidades

Cabe resaltar que no es de esperarse que el manual sea trabajado de principio a fin con cada uno de los alumnos. Por el contrario, el facilitador requerirá identificar cuáles de los objetivos planteados en el material ya han sido enseñados o se están trabajando con el alumno, y por tanto éste último requiere practicarlos, pues no ha llegado a un nivel de dominio. Asimismo, es posible que haya objetivos que el alumno maneje por completo, los cuales ya no será necesario que se retomen, y viceversa, esto es, habrá objetivos que aún no hayan sido trabajados con el alumno, y por tanto éste no posea las habilidades o conocimientos básicos para llegar a la práctica de dichos objetivos por lo cual el facilitador deberá considerar si se inicia su enseñanza, y en qué momento.

Probablemente, una de las mejores opciones para que el docente indague sobre las necesidades de sus alumnos es la observación misma, basada en la interacción diaria con el alumno, tanto para determinar qué objetivos se trabajarán, como el nivel de dificultad adecuado para cada uno de los alumnos. Al respecto de los niveles (A, B, C), es pertinente mencionar que independientemente de que cada uno tiene un grado de dificultad previamente establecido, esto no significa que para un alumno determinado se tenga que utilizar solamente uno de los niveles. Es decir, el facilitador requerirá hacer una revisión previa de los ejercicios y niveles para determinar cuál se ajusta mejor a las capacidades y necesidades de su alumno, pudiendo emplear en ciertas ocasiones un nivel A, y en otras un nivel B, o C.

Retomando lo correspondiente a la detección de necesidades, de acuerdo con Díaz-Barriga (2002), el potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada *zona de desarrollo próximo* (ZDP), concepto muy importante en el enfoque sociocultural de L. Vigotsky que permite ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La ZDP posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente o sin ayuda, y un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado. Y es precisamente en la zona entre el límite inferior y el límite superior que el material didáctico cobra importancia, pues constituye una de las herramientas que el facilitador puede emplear para que el alumno alcance un aprendizaje y/o ejecución sin ayuda.

✍ Altas expectativas

El facilitador y la comunidad educativa no deben dar por hecho que al hablar en términos de la discapacidad intelectual, el alumno tendrá por consecuencia, un bajo desempeño o mínimos avances en todo tipo de aprendizajes.

Por el contrario, se les exhorta a tener altas expectativas acerca del desempeño del alumno, pues independientemente de una discapacidad, en toda acción educativa, las expectativas del docente pueden influir, positiva o negativamente, en el desempeño o en el comportamiento de sus alumnos.

✍ Establecimiento de situaciones significativas

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2002.).

Cuando se habla de que haya *relacionabilidad no arbitraria* (Ausubel, Novak, Hanesian, 1976; citados por Díaz-Barriga, 2002), se busca dar a entender que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las ideas pertinentes que los alumnos son capaces de aprender. Respecto al criterio de *relacionabilidad sustancial* (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

El significado es potencial o lógico (Ausubel, Novak, Hanesian, 1976; citados por Díaz-Barriga, op. cit.) cuando nos referimos al significado que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo y diferenciado dentro de un sujeto particular.

Lo anterior resalta la importancia que tiene el que alumno posea ideas previas pertinentes como antecedente necesario para aprender, así como que el facilitador tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, pues sin dichas condiciones, aun cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, poco será lo que el alumno logre.

Contextualización de las actividades

La cognición situada destaca lo importante que son para el aprendizaje la actividad y el contexto. Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza debe llevarse a cabo por medio de prácticas auténticas: cotidianas, significativas, con relevancia cultural para el alumno (Díaz-Barriga, 2006).

Por ejemplo, si los alumnos ya han realizado visitas al supermercado para comprar determinados artículos, y el facilitador detecta algunas imprecisiones en la ejecución de la actividad, al volver al salón de clases podría emplear el objetivo del material en el cual se retoman los pasos a seguir para realizar una compra en dicho establecimiento comercial y trabajarlo con los alumnos. Posteriormente, el facilitador podría realizar otra salida al supermercado y evaluar la ejecución de la habilidad.

Dado que no hay una vía única para promover el aprendizaje, es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso considerando:

- Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos
- La tarea de aprendizaje a realizar
- Los contenidos u objetivos perseguidos
- La infraestructura y facilidades existentes
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

Solución de problemas reales

El material fue diseñado contemplando problemas cotidianos, no obstante, al trabajarlos con los alumnos es necesario que sean contextualizados en situaciones o vivencias reales. Por ejemplo, al trabajar el proceso de la compra de un artículo en una máquina expendedora, también deberá llevarse al alumno a la situación real, en la cual él compre un producto de su preferencia, emplee cantidades reales, elija entre productos de diferentes marcas, etc.

Uso de otros apoyos

Para utilizar este material didáctico, en algunos objetivos es necesario utilizar otro tipo de apoyos, como el material concreto, por ejemplo, billetes y monedas.

Respecto a otros elementos necesarios, el facilitador deberá cerciorarse en la ficha técnica, de cuáles son los materiales solicitados, pues determinados ejercicios requieren por ejemplo, de documentos del alumno, credenciales, recibos de pago, etc.

Trabajo individual y en equipo

Dependiendo de la manera en que el facilitador estructure su enseñanza, es posible que el material didáctico sea empleado individualmente o por equipos de alumnos.

Una opción podría ser que el facilitador iniciara la práctica de forma individual, y posteriormente eligiera alguno de los puntos de determinado objetivo para trabajarlo en grupo, incluso con equipos integrados por alumnos de diferente nivel, propiciando así el trabajo mediante pares, de manera que los alumnos se apoyen mutuamente.

Involucrar a los padres de familia

El proceso de aprendizaje del alumno no es únicamente responsabilidad o asunto exclusivo del facilitador. La participación y colaboración de los padres en la educación de sus hijos es un elemento fundamental que ejerce influencia positiva en su desarrollo. Es por eso que se invita a los padres de familia a involucrarse en él solicitando la comunicación de resultados por parte del docente, así como asesorándose con él respecto a las experiencias de seguimiento y apoyo para sus hijos.

Vinculación de la comunidad

El facilitador requiere tener presente que la labor de enseñanza llevada a cabo dentro del aula requiere de ciertos recursos que no se limitan al salón de clases. Es decir, es necesario formar una red de trabajo que enlace a la comunidad educativa (compañeros de clase, maestros, autoridades, padres de familia y otros expertos en el área) y la involucre en tareas y demandas que promuevan en el alumno el uso funcional de los aprendizajes.

Ajustes para otras comunidades

Para elaborar el material se consideraron las características, necesidades y contexto de una determinada comunidad: alumnos adolescentes con discapacidad intelectual que viven el proceso de integración de acuerdo al programa Educación para la Vida en el colegio Vista Hermosa. Sin embargo, dichos aspectos no son limitantes que determinen la utilidad del material ante otras poblaciones. Por el contrario, siempre y cuando se realicen los ajustes pertinentes (en torno a los intereses de los alumnos, vivencias cotidianas, características de

la zona, etc.), el material podría ser una herramienta útil para otras instancias o programas de atención a personas con necesidades educativas especiales desarrollados, por ejemplo, en las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), en los CAM (Centro de Atención Múltiple), o bien, en programas desarrollados en medios rurales, semiurbanos, etc.

Inserción en un programa de Vida Independiente

De acuerdo con Zacarías, Saad y Ferraez (en prensa), en nuestro país durante las últimas dos décadas se han propuesto innumerables modelos, programas y alternativas para atender a los niños y niñas con discapacidad bajo modelos de inclusión educativa. A pesar de que dichas alternativas están respondiendo a las actuales demandas, también es cierto que ésta gama de opciones tiende a disminuir hacia la adolescencia, siendo sumamente escasas o nulas aquellas que se enfocan a la preparación para la vida adulta independiente.

A pesar de dicha situación, es sumamente importante que una persona con discapacidad se encuentre dentro de un programa de Vida Independiente, pues como sabemos, muchos adultos con discapacidad que no han recibido apoyos durante la niñez y la adolescencia pasan a la vida adulta a formar parte de la población desempleada, siendo objeto de aislamiento, y viviendo en entornos segregados sin oportunidades de participación social.

Sin embargo, al estar inmersos en un programa de Vida Independiente, las personas con discapacidad logran una formación integral que amplía sus horizontes, a la vez que fortalecen sus habilidades para manejar su propia vida y adquieren competencias personales, laborales y sociales para convertirse en ciudadanos con derechos y obligaciones.

De lo anterior se desprende la necesidad de aportar recursos necesarios para favorecer el paso a la vida adulta, dentro de un programa de esta naturaleza, en el cual se apoye la transición entre aprendizajes escolares y los requerimientos de una vida adulta independiente.

Fichas Técnicas

FICHA 1.7

TEMA

1. Conocimiento y utilización del dinero

OBJETIVO

El alumno identifica los pasos para hacer compras en Autoservicios.

ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS

- a) Identifica los Autoservicios, Supermercados, etc.
- b) Identifica la sección adecuada.
- c) Selecciona y elige lo que debe comprar.
- d) Identifica los pasos para pagar.

MATERIALES

- Material recortable anexo para nivel B y C.
- Tijeras
- Pegamento

SUGERENCIAS DE TRABAJO

Nivel A

- ▲ En el punto ❶, el alumno deberá leer cada pregunta y subrayar una de las dos opciones (la que sea correcta). El facilitador podrá proporcionarle más explicaciones, sobretodo comentándole las consecuencias de tomar productos sin pagarlos.
- ▲ En el punto ❷, el alumno deberá discriminar cuáles imágenes corresponden a supermercados y cuál no.
- ▲ Para el punto ❸, ya sea el alumno o el facilitador leerán la viñeta y las preguntas. Posteriormente el alumno observará la imagen y tachará la respuesta correcta.
- ▲ En el punto ❹, el alumno deberá unir el producto con la sección del supermercado en donde suele encontrarse.

Nivel B

- ▲ En el punto ❶, el alumno deberá responder a las preguntas brevemente. El facilitador podrá comentar con él sus respuestas para explicarle las consecuencias de tomar productos sin pagarlos.
- ▲ En el punto ❷, el alumno deberá discriminar cuáles imágenes corresponden a supermercados y cuáles no.

- ▲ Para el punto ③, el alumno leerá la viñeta y los enunciados que describen los pasos para realizar la compra. Después, recortará las imágenes del material recortable y las pegará de acuerdo a la secuencia.
- ▲ En el punto ④, el alumno, tras observar la imagen, circulará el letrero de la sección del supermercado a la que corresponda el producto.

Nivel C

- ▲ Para el punto ①, el alumno responderá a las preguntas y comentará sus respuestas con el facilitador. El facilitador podrá darle algunas pistas para responder la pregunta que habla sobre las consecuencias de tomar productos sin pagarlos.
- ▲ En el punto ②, el alumno recordará aquellos supermercados en los que ha estado y escribirá el nombre de los mismos.
- ▲ En el punto ③, el alumno leerá la viñeta y el material recortable que describe los pasos para realizar la compra. Después, recortará las imágenes y los enunciados para pegarlos según la secuencia correcta.
- ▲ En el punto ④, el alumno, dibujará tres productos que recuerde están en cada una de las secciones.

✂ Material recortable [Nivel B], punto ③



✂ Material recortable [Nivel C], punto ③



Buscó la sección de Abarrotes.

Fue a las cajas para pagar.

Angélica fue a la tienda Superama.

Angélica tomó los refrescos de sus sabores favoritos.

FICHA 1.13

TEMA

2. Conocimiento y utilización del dinero.

OBJETIVO

El alumno identifica los Servicios Bancarios.

ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS

- a) Identifica los términos depósito y retiro con su significado: entregar/ retirar dinero de una cuenta.
- b) Realiza correctamente un depósito y un retiro.

MATERIALES

OBSERVACIONES

Este objetivo se complementa con el objetivo 3.3. Mientras en éste se hace énfasis en los servicios bancarios y en la identificación de los elementos de las fichas de depósito y retiro, en la ficha 3.3 enfatiza en el llenado de éstas.

SUGERENCIAS DE TRABAJO

Nivel A

- ▲ En el punto ❶, el alumno deberá marcar con una paloma aquellos servicios que sí proporcionan los bancos. El facilitador puede mencionarle más ejemplos y o explicarle más ampliamente en qué consisten los servicios que ha marcado.
- ▲ Para contestar el punto ❷ el alumno deberá subrayar la opción correcta a cada pregunta. El facilitador deberá hacer énfasis en los significados y diferencias de los términos “depósito” y “retiro”.
- ▲ En los puntos ❸ y ❹, se presenta una ficha de depósito y de retiro respectivamente. Tras observar cada una detenidamente, el alumno deberá encontrar en la ficha y encerrar en un círculo de color rojo cada uno de los elementos de la lista. Si el alumno desconoce algún término, el facilitador se lo explicará.

Nivel B

- ▲ En el punto ❶, el alumno deberá marcar aquellos servicios que sí proporcionan los bancos. El facilitador puede mencionarle más ejemplos y o explicarle más ampliamente en qué consisten los servicios que ha marcado.

- ▲ En el punto ② el alumno debe subrayar la opción correcta a cada pregunta. El facilitador deberá hacer énfasis en los significados y diferencias de los términos “depósito” y “retiro”.
- ▲ En los puntos ③ y ④, se presenta una ficha de depósito y de retiro respectivamente. El facilitador señalará al alumno que cada apartado de la ficha está marcado por un número de color rojo. Posteriormente se encuentra una lista numerada que debe ser llenada por el alumno copiando los nombres de cada sección de acuerdo con su número. Si el alumno desconoce algún término, el facilitador se lo explicará.

Nivel C

- ▲ Para el punto ①, el alumno deberá recordar algunos servicios que proporcionan los bancos y escribir tres ejemplos.
- ▲ En el punto ② el alumno debe explicar en qué consiste un depósito y un retiro bancario. Comentaré sus respuestas con el facilitador.
- ▲ En los puntos ③ y ④, se presenta una ficha de depósito y de retiro respectivamente. El alumno debe responder las preguntas que aparecen debajo de la ficha.

FICHA 2.1

TEMA

2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc., de la comunidad.

OBJETIVO

El alumno interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS

- a) Localiza en el calendario el mes y el día
- b) Utiliza las fórmulas verbales correctas al preguntar y/o decir la fecha.
- c) Copia o escribe la fecha del día

MATERIALES

- Calendario de pared o de bolsillo.

SUGERENCIAS DE TRABAJO

Nivel A

- ▲ Para contestar el punto ❶, antes de entregar la hoja de trabajo al alumno, el facilitador deberá llenar el calendario. Escribirá dentro del recuadro azul el mes actual, mientras que en los cuadros anotará la fecha de cada día. Posteriormente el alumno deberá seguir las instrucciones que se encuentran bajo el calendario para marcar las respuestas.
- ▲ En el punto ❷, el facilitador hará hincapié en que existen diferentes formas en que podemos expresarnos para preguntar por una fecha. El alumno deberá elegir las opciones correctas marcándolas con una paloma.
- ▲ Para el punto ❸, el facilitador deberá escribir, donde se encuentra la marca (◆) la fecha completa del día, para que el alumno la copie sobre está la línea. Por ejemplo:

Lunes 17 de Diciembre de 2007

Mientras el facilitador la escribe, puede ir diciéndola en voz alta, recordándole cuál es el día, fecha, mes y año.

A continuación, el facilitador escribirá otras dos formas para representar la misma fecha, por ejemplo:

*17 / 12 / 07
17 - XII - 2007*

Las escribirá donde están las marcas (◆), y sobre las líneas las copiará el alumno. El facilitador le explicará al alumno cómo se componen estos formatos de fechas.

- ▲ Para contestar el punto ④, el facilitador primero escribirá dos opciones de respuesta para las preguntas y posteriormente le proporcionará un calendario (preferentemente de pared) al alumno y lo apoyará en la búsqueda de las fechas que se indican en las preguntas para subrayar la opción correcta.

Nivel B

- ▲ Para contestar el punto ①, el facilitador preguntará al alumno en qué mes estamos y le señalará la línea (en la parte sombreada de naranja del calendario) sobre la que debe escribirlo. A continuación el facilitador le indicará al alumno en qué día inició el mes y escribirá el número 1 en el día que corresponda. El alumno deberá seguir escribiendo la secuencia de números y el facilitador se asegurará de que el número de días sea correcto. Posteriormente, el alumno deberá identificar en el calendario el día actual para después contestar las preguntas.
- ▲ En el punto ②, el facilitador hará hincapié en que existen diferentes formas en que podemos expresarnos para preguntar por una fecha. El alumno deberá elegir las opciones correctas marcándolas con una paloma.
- ▲ En el punto ③, el alumno comenzará por escribir la fecha completa del día. El facilitador supervisará que ésta contenga el día de la semana, día del mes, mes y año. Por ejemplo:

Lunes 17 de Diciembre de 2007

A continuación, el facilitador escribirá otras formas para representar la misma fecha, por ejemplo:

17 / 12 / 07
17 – XII – 2007

Para que el alumno seleccione las fórmulas correctas, el facilitador escribirá tres opciones correctas y dos erróneas junto a cada recuadro .

- ▲ Para contestar el punto ④, el facilitador le proporcionará un calendario para identificar las fechas y responder las preguntas.

Nivel C

- ▲ Para contestar el punto ①, el alumno deberá llenar el calendario que ahí aparece con el mes actual. Iniciará escribiendo el nombre del mes sobre la línea que se encuentra en la parte sombreada de verde del calendario. Después, deberá completar los nombres de los días de la semana. Asimismo, el facilitador deberá supervisar que el alumno coloque los números de los días correctamente, teniendo cuidado de que el número 1 corresponda con el día de la semana en que inició el mes. Posteriormente, el alumno contestará las preguntas.
- ▲ En el punto ②, el alumno debe leer las fechas que se enlistan y escribir alguna forma adecuada para preguntar a otra persona por esa fecha. Es decir, algunas veces se preguntará por el día de la semana, otras por la fecha, o por algún evento en especial.
- ▲ Para el punto ③, el alumno escribirá la fecha del día actual. Por ejemplo:

17 de Diciembre de 2007

A continuación, escribirá otras tres formas para representar la misma fecha. Por ejemplo:

*17 / 12 / 07
17 – XII – 2007
Diciembre 17, 2007*

- ▲ Para contestar el punto 4, el alumno deberá preguntar a sus compañeros y facilitadores las fechas de sus cumpleaños. Registrará los datos en la tabla y buscará en el calendario cada fecha para registrar el día de la semana que le corresponde.

FICHA 2.12

TEMA

3. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc., de la comunidad.

OBJETIVO

El alumno interpreta informaciones gráficas.

ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS

- a) Identifica y localiza letreros informativos, diferenciándolos de otras informaciones gráficas.
- b) Interpreta el significado de los signos y términos de información gráfica.

MATERIALES

- Material recortable para Nivel B.
- Tijeras
- pegamento

SUGERENCIAS DE TRABAJO

Nivel A

- ▲ Para el punto ❶, el alumno deberá elegir una de las opciones para cada pregunta.
- ▲ En el punto ❷, el alumno deberá identificar cuáles de las imágenes son señales informativas y cuales no. El facilitador le explicará o recordará qué indica cada señal.
- ▲ Para el punto ❸, el alumno deberá elegir de entre las dos señales y tachar la que corresponda con el significado.
- ▲ En el punto ❹, el alumno buscará una señal informativa dentro de las instalaciones donde se encuentre. Al ubicarla, el facilitador la dibujará dentro del recuadro para que el alumno la ilumine de acuerdo a los colores de la señal. Finalmente el facilitador escribirá lo que la señal significa, ya sea para que el alumno lo remarque o para que lo copie.

Nivel B

- ▲ Para el punto ❶, el alumno deberá subrayar una de las opciones para cada pregunta.
- ▲ En el punto ❷, el alumno deberá identificar cuáles de las imágenes son señales informativas y cuales no. El facilitador le recordará qué indica cada señal.

- ▲ Para resolver el punto ③, el alumno se utilizará el material recortable anexo. El alumno pegará la etiqueta con el significado en el recuadro que corresponda para cada señal.
- ▲ En el punto ④, el alumno buscará una señal informativa dentro de las instalaciones donde se encuentre. Al ubicarla, el alumno, con apoyo del facilitador, la dibujará dentro del recuadro para después iluminarla de acuerdo a los colores de la señal. Al final escribirá lo que la señal significa.

Nivel C

- ▲ Para el punto ①, el alumno responderá a las preguntas y comentará sus respuestas con el facilitador.
- ▲ Para el punto ②, el alumno deberá encerrar en un círculo las cinco imágenes que corresponden a señales informativas.
- ▲ En el punto ③, el alumno escribirá sobre la línea el significado de cada una de las señales informativas.
- ▲ En el punto ④, el alumno buscará una señal informativa dentro de las instalaciones donde se encuentre. Al ubicarla, el alumno la dibujará dentro del recuadro para después iluminarla de acuerdo a los colores de la señal. Al final escribirá lo que la señal significa.

✂ Material recortable [Nivel B], punto ③

Prohibido fumar Área de fumar No estacionarse

Servicio Médico Gasolinera Teléfono

FICHA 3.1

TEMA

3. Llenado de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.

OBJETIVO

El alumno llena impresos con sus datos personales.

ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS

- a) Escribe sus datos personales
- b) Identifica e interpreta el significado de cada apartado a llenar
- c) Registra sus datos en el apartado correspondiente

MATERIALES

SUGERENCIAS DE TRABAJO

Nivel A

- ▲ En el punto ❶, el facilitador le recordará al alumno lo que son las solicitudes, para qué sirven, ejemplos, etc. Posteriormente el alumno subrayará la respuesta correcta.
- ▲ Para contestar el punto ❷, el facilitador deberá preguntar al alumno cada uno de los datos que se enlistan en dicho punto, y los escribirá. Si el alumno no los conoce, el facilitador se los proporcionará. Posteriormente, el alumno copiará los datos en la solicitud de empleo. El facilitador supervisará que el alumno coloque cada dato en el apartado correcto siguiendo la numeración que aparece con rojo tanto en la lista de datos como en la solicitud.

Nivel B

- ▲ En el punto ❶, el alumno subrayará la respuesta correcta, siendo supervisado por el facilitador.
- ▲ En el punto ❷, el alumno revisará la solicitud de empleo y si hay algún término que desconozca o no recuerde, le preguntará al facilitador, quien le proporcionará ejemplos. Posteriormente el facilitador apoyará al alumno para llenar la solicitud, recordándoles los datos necesarios o proporcionándole pistas.

Nivel C

- ▲ En el punto ❶, el alumno contestará las preguntas y las comentará con el facilitador.
- ▲ En el punto ❷, el alumno revisará la solicitud de empleo y la llenará con sus datos. El facilitador supervisará que sus datos sean correctos y que los halla colocado en la sección adecuada.

FICHA 3.4

TEMA

4. Llenado de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.

OBJETIVO

El alumno escribe una nota, aviso o recado.

ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS EN LOS EJERCICIOS

- a) Enumera/cita situaciones en las que es adecuado y/o necesario escribir una nota, aviso o recado.
- b) Escribe un recado indicando:
 - a. fecha
 - b. nombre de la persona a quien dirige el mensaje
 - c. contenido del recado
 - d. escribe su nombre para indicar quien dejó el recado.

MATERIALES

SUGERENCIAS DE TRABAJO

Nivel A

- ▲ En el punto ❶, el alumno, con apoyo del facilitador, marcará las opciones correctas para las situaciones donde es necesario dejar un recado por escrito a una persona conocida.
- ▲ Posteriormente en el punto ❷, el facilitador o el alumno, con apoyo de éste, leerá la viñeta. El facilitador recordará al alumno los elementos de un recado y escribirá uno de acuerdo a la situación de la viñeta. Posteriormente el alumno deberá copiar ese mismo recado en la ilustración de abajo. Una opción para el recado puede ser como el siguiente ejemplo:

1. *Fecha*
2. *Nombre de la persona a quien va dirigido*
3. *Breve texto*
4. *Nombre de quien escribe el recado*

●	Lunes 25 de Junio de 2007 .
●	Genaro :
●	Vine a regresarte tu disco pero no te encontré. Llámame por teléfono para saber cuándo te puedo ver.
●	Juan José.

Nivel B

- ▲ En el punto ❶, el alumno marcará las opciones correctas para las situaciones donde es necesario dejar un recado por escrito a una persona conocida.
- ▲ Para contestar el punto ❷, el alumno primero leerá la viñeta para después completar el recado según la lectura. El facilitador hará hincapié en las partes que componen un recado y en que el alumno lo completa correctamente.

Nivel C

- ▲ Para el punto ❶, el alumno describirá dos situaciones en las que es necesario dejar un recado para una persona conocida.
- ▲ En el punto ❷, el alumno leerá la viñeta. Posteriormente llenará el recado, mismo que deberá llevar las partes que se enlistan con números rojos. Es decir, si la lista dice:

Nombre de la persona a quien va dirigido.

En el recado deberá escribir:

●	1 _____
●	2 <u>Fernando :</u>
●	3 _____
●	4 _____

1

CONOCIMIENTO Y UTILIZACIÓN DEL DINERO.

¡Vamos todos al Súper!

1 Subraya la respuesta correcta:

¿Qué son los supermercados?

- a) Grandes tiendas donde tomas lo que vas a comprar y lo pagas al salir.
- b) Pequeñas tiendas donde alguien te da los productos.

¿Qué pasa si no pagas lo que tomaste?

- a) Todos dirán que eres honrado.
- b) Te detiene un policía.

2 Tacha las imágenes de los supermercados.



1.7.A Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.

3 Lee lo que sigue:

Angélica necesita comprar refrescos para la fiesta que está organizando, así que fue al supermercado.



Lee la pregunta y observa la imagen. Tacha la respuesta correcta.



¿Cómo se llama el supermercado al que fue?

Cinemex

Superama



¿En qué sección están los refrescos?

Abarrotes

Panadería

1.7.A Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.



¿A que parte de la tienda debe ir Angélica a pagar los refrescos?

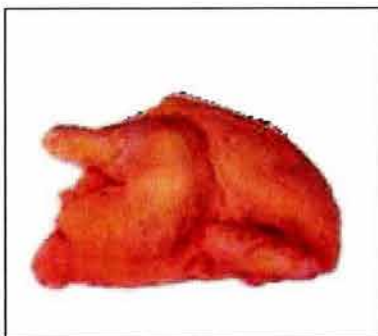
Guardarropa

Cajas

4 Une con una línea el producto con la sección donde se encuentra.



Lácteos



Artículos de Limpieza



Carnes

¡Vamos todos al Súper!

1 Responde las preguntas:

¿Qué son los supermercados?

¿Qué pasa si no pagas lo que tomaste?

2 Tacha las imágenes de los supermercados.



3 Lee lo que sigue:

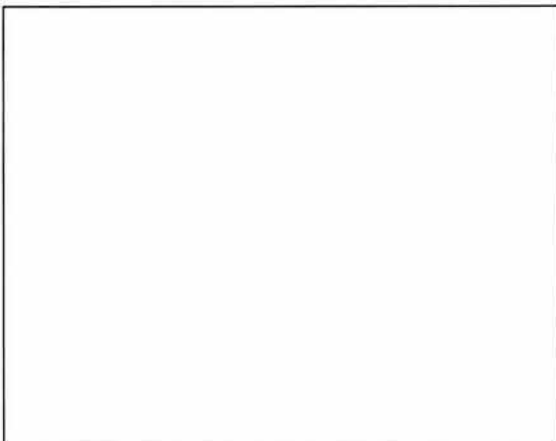
Angélica necesita comprar refrescos porque está organizando una fiesta de cumpleaños para su mejor amiga, así que fue al supermercado para comprarlos.



- Lee cada paso y pega la imagen que corresponde.

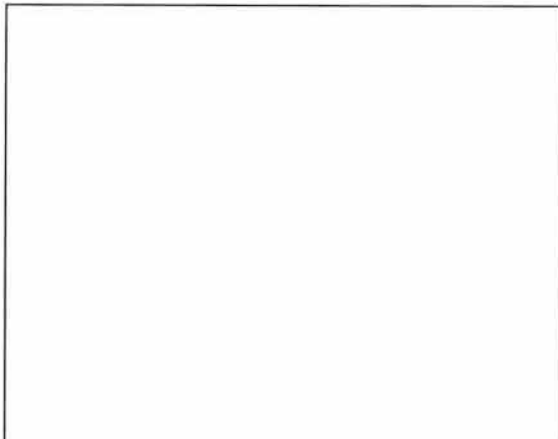


1. Angélica fue la tienda Superama.



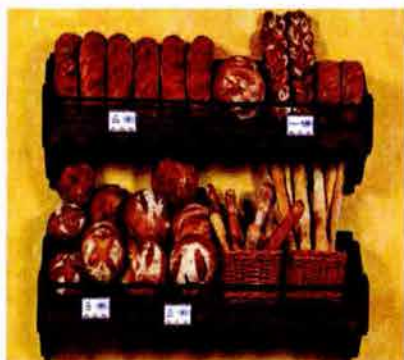
2. Buscó la sección de Abarrotes y tomó los refrescos.

1.7.B Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.



3. Fue a las cajas para pagar.

4 Piensa en las veces en que has ido al supermercado. ¿En qué sección del súper se encuentra cada producto?. Tacha la respuesta correcta.



Ferretería

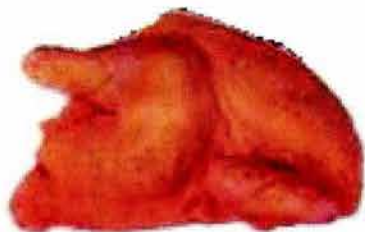
Panadería



Lácteos

Salchichonería

1.7.B Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.



Carnes

Jarcería



Tortillería

Artículos
de
Limpieza



Congelados

Farmacia

¡Vamos todos al Súper!

① Responde las preguntas:

¿Qué son los supermercados?

¿Qué pasa si tomas un producto y no lo pagas al salir?. Escribe tres consecuencias:

1. _____

2. _____

3. _____

② Escribe tres nombres de supermercados que conozcas.

1. _____

2. _____

3. _____

1.7.C Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.

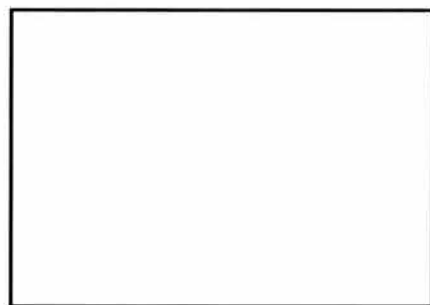
3 Lee lo siguiente:



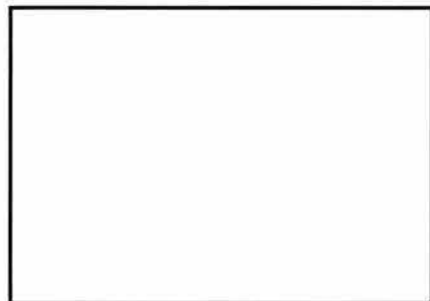
Angélica está organizando una fiesta de cumpleaños en su casa para festejar a su mejor amiga. La fiesta ya casi estaba lista, pero Angélica se dio cuenta de que ¡no había refrescos!. Pensó en encargárselos a alguien, pero creyó que perdería tiempo buscando quien la ayudara, así que decidió ir ella misma al supermercado para comprar los refrescos.

Ordena la secuencia de pasos que siguió Angélica para comprar los refrescos y pega la imagen que les corresponde.

1



2

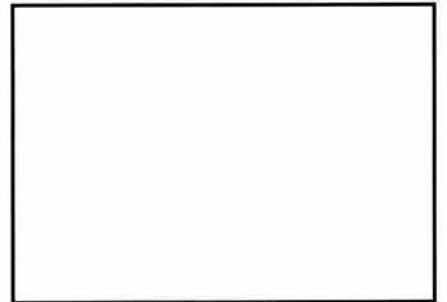


1.7.C Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.

3



4



1.7.C Identifica los pasos para hacer compras en Supermercados.

4 Dibuja tres de los productos que se encuentran en cada sección del supermercado:



¿Me acompañas al banco?



1 Marca con una los servicios que nos ofrecen los bancos:

Cuenta de ahorros

Pago del recibo de luz

Venta de boletos

2 Subraya la opción correcta:

¿Qué es un depósito bancario?

a) Sacar dinero del cajero

b) Ingresar dinero en una cuenta de banco

¿Qué es un retiro bancario?

a) Sacar dinero de tu cuenta de banco

b) Verificar tus ahorros

1.13.A Identifica los Servicios Bancarios.

3 Para hacer un depósito en el banco debes llenar una ficha. Observa la siguiente Ficha de Depósito.

COPIA-CUENTE		FICHA MULTIPLE DE DEPOSITO					
		MONEDA NACIONAL					
LUGAR Y FECHA:				NUMERO DE CUENTA:			
NOMBRE:				CIUDAD DONDE RADICA SU CUENTA:			
CHEQUES A CARGO DE BANCOS LOCALES			CHEQUES A CARGO DE BANCOS FORANEOS			EFECTIVO	
NUMERO DE CHEQUE	BANCO EMISOR	IMPORTE	NUMERO DE CHEQUE	BANCO EMISOR	IMPORTE		
						TOTAL	
						TOTAL 2	
						TOTAL DEL DEPOSITO	
TOTAL 1			TOTAL 2				
NOMBRE DE QUIEN DEPOSITA: _____						ESTE RECIBO SOLO SERA VALIDO CUANDO FIGURE EN EL, LA IMPRESION DE NUESTRA MAQUINA REGISTRADORA, SELLO Y FIRMA DEL CAJERO. LOS CHEQUES SE RECIBEN SALVO BUEN COBRO.	
FIRMA _____							

ORIGINAL-BANCO



- Encierra en un círculo de color rojo cada uno de los siguientes apartados:
 - Lugar y fecha
 - Número de cuenta
 - Nombre
 - Ciudad
 - Efectivo
 - Total del depósito
 - Nombre de quien deposita
 - Firma

- 4 Para retirar dinero de tu cuenta, necesitas llenar otra ficha. Observa la siguiente Ficha de Retiro:

HSBC

R.F.C. HSB-350125-KGB
PASEO DE LA REFORMA 347 C.P. 06500 MEXICO, D.F. TEL. 6721-22-22

**FICHA MÚLTIPLE DE RETIRO
MONEDA NACIONAL**

LUGAR Y FECHA: _____

NUMERO DE CUENTA: _____

TIPO DE CUENTA: _____

NOMBRE: _____

DATOS DE IDENTIFICACION: _____

IMPORTE: \$

COMISION: _____

I.V.A. _____

TOTAL: _____

IMPORTE CON LETRA: _____

FIRMA DEL CLIENTE _____

AUTORIZO NOMBRE Y FIRMA _____

HSBC MEXICO, S.A. INSTITUCION DE BANCA MULTIPLE, GRUPO FINANCIERO HSBC

LA REPRODUCCION NO AUTORIZADA DE ESTE COMPROBANTE, CONSTITUYE UN DELITO EN LOS TERMINOS DE LAS DISPOSICIONES FISCALES

1152.089.4-1

- Encierra en un círculo de color rojo cada uno de los siguientes apartados:
 - Lugar y fecha
 - Número de cuenta
 - Tipo de cuenta
 - Nombre
 - Importe
 - Importe con letra
 - Firma del cliente

¿Me acompañas al banco?



1 Marca con una los servicios que nos ofrecen los bancos:

Pago del recibo de luz

Venta de boletos

Apertura de Cuenta de Ahorros

Préstamos

Información turística

2 Circula la opción correcta:

¿Qué es un depósito bancario?

- a) Sacar dinero del cajero
- b) Ingresar dinero en una cuenta de banco
- c) Pedir un préstamo

¿Qué es un retiro bancario?

- a) Verificar tus ahorros
- b) Pagar el recibo de teléfono
- c) Sacar dinero de tu cuenta de banco

1.13.B Identifica los Servicios Bancarios.


3 Para hacer un depósito en el banco debes llenar una ficha. Observa la siguiente Ficha de Depósito.

COPIA-CLIENTE		ORIGINAL-BANCO				
1 LUGAR Y FECHA:		2 NUMERO DE CUENTA:				
3 NOMBRE:		4 CIUDAD DONDE RADICA SU CUENTA:				
CHEQUES A CARGO DE BANCOS LOCALES			CHEQUES A CARGO DE BANCOS FORANEOS			5 EFECTIVO
NUMERO DE CHEQUE	BANCO EMISOR	IMPORTE	NUMERO DE CHEQUE	BANCO EMISOR	IMPORTE	
						TOTAL
						TOTAL 2
						TOTAL DEL DEPOSITO 6
TOTAL 1			TOTAL 2			ESTE RECIBO SOLO SERA VALIDO CUANDO FIGURE EN EL, LA IMPRESION DE NUESTRA MAQUINA REGISTRADORA, SELLO Y FIRMA DEL CAJERO. LOS CHEQUES SE RECIBEN SALVO BUEN COBRO.
7 NOMBRE DE QUIEN DEPOSITA:						
8 FIRMA						

▪ Copia los nombres de las secciones marcadas con números rojos:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____

- 4 Para retirar dinero de tu cuenta, necesitas llenar otra ficha. Observa la siguiente Ficha de Retiro:

HSBC  **FICHA MULTIPLE DE RETIRO**
MONEDA NACIONAL

R.F.C. HSBC-960125-KGB C.P. 06600 MEXICO, D.F. TEL. 8721-22-22
PASO DE LA REFORMA

LUGAR Y FECHA: **1** _____ NUMERO DE CUENTA: **2** _____
TIPO DE CUENTA: **3** _____

NOMBRE: **4** _____

DATOS DE IDENTIFICACION: _____

5 IMPORTE: \$ _____ COMISION: _____
I.V.A. _____
TOTAL: _____

IMPORTE CON LETRA: **6** _____

HSBC MEXICO, S.A. INSTITUCION DE BANCA MULTIPLE, GRUPO FINANCIERO HSBC

7 FIRMA DEL CLIENTE AUTORIZO NOMBRE Y FIRMA

LA REPRODUCCION NO AUTORIZADA DE ESTE COMPROBANTE, CONSTITUYE UN DELITO EN LOS TERMINOS DE LAS DISPOSICIONES FISCALES

1:82.098.4-1

- Copia los nombres de las secciones marcadas con números rojos:

- 1** _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____

¿Me acompañas al banco?

❶ Los bancos nos ofrecen muchos servicios.

Por ejemplo:

- *Apertura de cuentas de ahorros.*
- *Cambiar billetes por monedas.*



▪ Ahora tú escribe más ejemplos:

1. _____

2. _____

3. _____

❷ Contesta las siguientes preguntas:

¿Qué es un depósito bancario?

¿Qué es un retiro bancario?

¿Dónde va el nombre de la ciudad donde vives y la fecha en que realizas el depósito?

¿Dónde se escribe la cantidad de dinero que vas a depositar?

¿En qué apartado debes firmar?

¿Dónde va tu nombre y apellidos?

4 Observa muy bien la siguiente Ficha:

HSBC

R.F.C. 198-960125-K08
PASO DE LA REFORMA 347 C.P. 06600 MEXICO, D.F. TEL. 8721-22-22

FICHA MÚLTIPLE DE RETIRO EN MONEDA NACIONAL

LUGAR Y FECHA: _____

NUMERO DE CUENTA: _____

TIPO DE CUENTA: _____

NOMBRE: _____

DATOS DE IDENTIFICACION: _____

IMPORTE: \$

COMISION: _____

I.V.A. _____

TOTAL: _____

IMPORTE CON LETRA: _____

_____ FIRMA DEL CLIENTE

_____ AUTORIZO NOMBRE Y FIRMA

LA REPRODUCCION NO AUTORIZADA DE ESTE COMPROBANTE, CONSTITUYE UN DELITO EN LOS TERMINOS DE LAS DISPOSICIONES FISCALES

1:82.098.4-1

▪ Responde las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de ficha es?

¿En qué sección debes escribir si tu cuenta es de ahorros, crédito, etc.?

¿Dónde va el nombre de la ciudad donde vives y la fecha en que realizas el retiro de dinero?

¿En qué sección va tu firma?

1.13.C Identifica los Servicios Bancarios.

¿En qué apartado pones cómo te llamas?

¿Dónde escribes el número o clave de tu cuenta bancaria?

¿Dónde pones con números, la cantidad de dinero que deseas retirar?

¿En qué apartado escribes con letra la cantidad de dinero que vas a retirar?

2

**CONOCIMIENTO Y UTILIZACIÓN DE LOS
MECANISMOS APROPIADOS PARA DAR Y
OBTENER INFORMACIÓN SOBRE SERVICIOS,**

2.1.A Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

¿Alguien tiene un calendario?

❶ Observa el calendario:

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado

- Encierra en un círculo el nombre del mes.
- Tacha el nombre del día de hoy.
- Subraya la fecha del día de hoy.

❷ Coloca una en las formas correctas para preguntar una fecha:

¿Qué día es hoy?

¿En qué día cae el 10 de Mayo?

¿Qué hora es?

2.1.A Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

3 Copia sobre la línea la fecha de hoy:

◆

■ Las siguientes son otras formas de escribir la fecha. Cópialas sobre las líneas:

◆

◆

4 Pide a tu facilitador un calendario. Busca en él los siguientes días festivos y subraya la respuesta correcta a cada pregunta:

¿En qué día de la semana cae tu cumpleaños?

a)

b)

¿Qué fecha fue el domingo pasado?

a)

b)

2.1.B Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

¿Alguien tiene un calendario?

1 Observa el calendario:

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado

▪ Responde las siguientes preguntas:

¿Qué mes es?

¿Qué día de la semana es hoy?

¿Qué día del mes es hoy?

2 Coloca una en las formas correctas de preguntar distintas fechas:

¿Qué día es hoy?

¿En qué día cae el 10 de Mayo?

¿Qué hora es?

¿Qué fecha es el próximo sábado?

2.1.B Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

3 Escribe sobre la línea la fecha completa de hoy:

- Marca con una otras de las formas correctas para escribir la fecha:

4 Pide a tu facilitador un calendario. Busca en él las siguientes fechas y responde las preguntas:

¿En qué día de la semana cae tu cumpleaños?

¿Qué fecha fue el domingo pasado?

2.1.C Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

¿Alguien tiene un calendario?

❶ Completa el calendario:

- Sobre la línea escribe en qué mes estamos.
- Completa la secuencia de los días de la semana.
- Dentro de los cuadros escribe el número de cada día según corresponda.

Domingo		Martes		Jueves		Sábado

▪ Ahora responde las preguntas:

¿En qué año estamos?

¿En qué mes estamos?

¿Qué día de la semana es?

¿Qué día del mes es?

2.1.C Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

¿En qué fechas caen los días viernes de este mes?

¿Qué día de la semana fue el día 1º del mes?

¿Qué día de la semana finaliza el mes?

- ② Existen varias formas en que podemos preguntar las fechas. Algunas veces nos interesa saber el día de la semana de una fecha, el día del mes, etc.

Observa la siguiente lista de fechas y escribe sobre la línea la forma en que las preguntarías a otra persona. Por ejemplo:

27/Agosto

¿En qué día cae el 27 de octubre?

El cumpleaños de tu mejor amigo

16 de Septiembre

1^{er} martes de Abril

2.1.C Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

3 Escribe sobre la línea la fecha completa de hoy:

▪ Ahora escribe otras formas diferentes para poner la misma fecha de forma corta:

a) _____

b) _____

c) _____

4 Consigue un calendario y pregunta a tus compañeros y facilitadores las fechas de sus cumpleaños.

En la siguiente tabla, escribe su nombre, fecha completa de cumpleaños y el día de la semana que les corresponde.

Nombre	Fecha de su cumpleaños	Día de la semana

2.12.A Interpreta información gráfica.

¿Y eso qué significa?

1 Subraya la respuesta correcta:

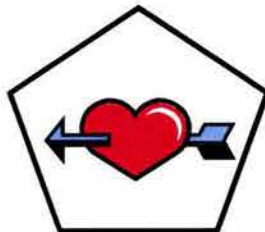
¿Qué son las señales informativas?

- a) Dibujos que hay en la calle para dar información.
- b) Letreros de promociones de las tiendas.

¿Para qué sirven las señales informativas?

- a) Para indicarnos servicios, prohibiciones o prevenirnos.
- b) Para conocer los nuevos productos a la venta.

2 Coloca una en las señales informativas.



2.12.A Interpreta información gráfica.

3 Tacha el símbolo según corresponda:

Servicio Médico



Teléfono

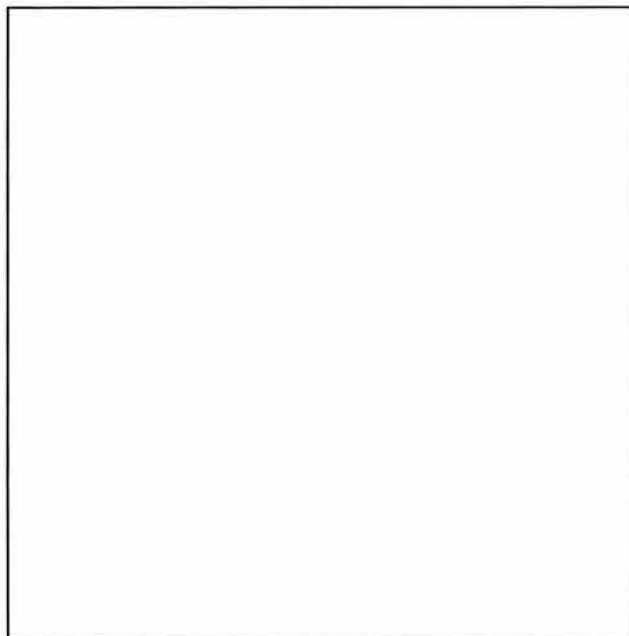


Prohibido fumar



2.12.A Interpreta información gráfica.

- 4 Busca una señal informativa. Pide a tu facilitador que la dibuje y luego ilumínala. Al final escribe sobre la línea lo que indica la señal.



2.12.B Interpreta información gráfica.

¿Y eso qué significa?

❶ Subraya la respuesta correcta:

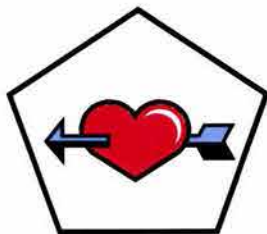
¿Qué son las señales informativas?

- a) Adornos para las avenidas.
- b) Dibujos que hay en la calle para dar información.
- c) Letreros de promociones de las tiendas.

¿Para qué sirven las señales informativas?

- a) Para conocer los nuevos productos a la venta.
- b) Para saber dónde detenernos.
- c) Para indicarnos servicios, prohibiciones o prevenirnos.

❷ Encierra en un círculo las señales informativas:



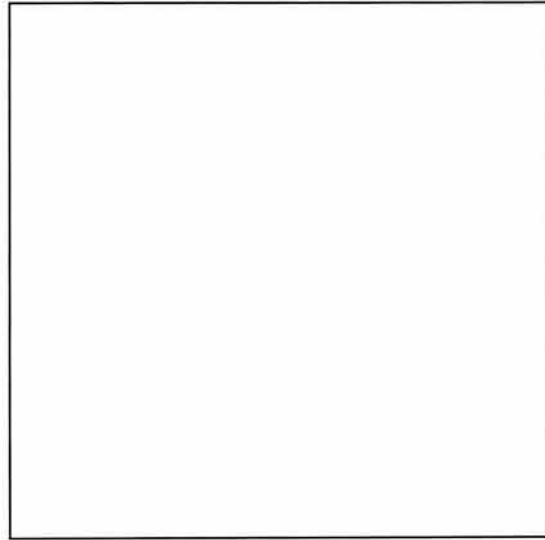
2.12.B Interpreta información gráfica.

3 Pega la etiqueta con el símbolo que le corresponda:



2.12.B Interpreta información gráfica.

- 4 Busca una señal informativa. Dibújala y luego ilumínala. Al final escribe sobre la línea lo que el símbolo indica.



2.12.C Interpreta información gráfica.

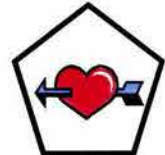
¿Y eso qué significa?

1 Subraya la respuesta correcta:

¿Qué son las señales informativas?

¿Para qué sirven las señales informativas?

2 Encierra en un círculo las señales informativas:



2.12.C Interpreta información gráfica.

3 Escribe lo que significa cada símbolo:







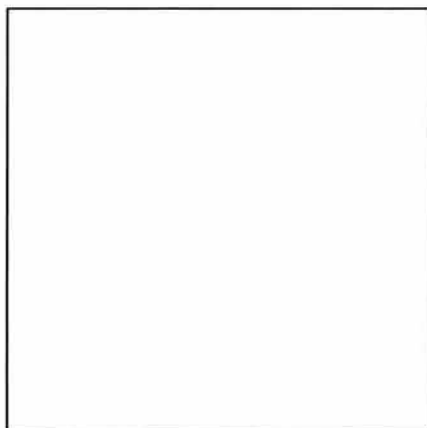






2.12.C Interpreta información gráfica.

- 4 Busca una señal informativa. Dibújala dentro del recuadro e ilumínala. Al final escribe sobre la línea lo que el símbolo indica.





**LLENADO DE IMPRESOS Y REDACCIÓN DE
ESCRITOS Y DOCUMENTOS DE UTILIDAD
PARA EL ALUMNO.**

3.1.A Llena impresos con sus datos personales.

Llena tu solicitud

1 Subraya la respuesta correcta.

¿Qué es una solicitud?

- a) Una tarjeta de felicitación que debemos llenar.
- b) Una hoja donde hay que escribir nuestros datos.

¿Alguna vez has llenado una solicitud?

- a) Si
- b) No

¿Cuáles de los siguientes documentos son solicitudes?

- a) De inscripción a la escuela y de empleo
- b) Para comer y para pasear

2 Dicta a tu facilitador tus datos personales.

1 Apellido Paterno: _____

2 Apellido Materno: _____

3 Nombre (s): _____

4 Calle: _____

5 Número: _____

6 Colonia: _____

7 Delegación: _____

8 Teléfono de casa: _____

3.1.A Llena impresos con sus datos personales.

9 Teléfono Celular: _____

10 Fecha de Nacimiento: ____ ____ ____

11 Lugar de Nacimiento: _____

- Para pedir trabajo debes llenar una solicitud. Observa la siguiente solicitud de empleo y llénala copiando los datos que escribió tu facilitador, de acuerdo con la numeración.



Solicitud de Empleo



1 Apellido Paterno

2 Apellido Materno

3 Nombre (s)

4 Calle

5 Número

6 Colonia

7 Delegación

8 Tel. Casa

9 Tel. Celular

10 Lugar de Nacimiento

11 Fecha de Nacimiento

3.1.B Llena impresos con sus datos personales.

Llena tu solicitud

❶ Subraya la respuesta correcta.

¿Qué es una solicitud?

- a) Una tarjeta de felicitación que debemos llenar.
- b) Una hoja donde hay que escribir nuestros datos.
- c) Una carta para un amigo.

¿Alguna vez has llenado una solicitud?

- a) Si
- b) No

¿Cuáles de los siguientes documentos son solicitudes?

- a) Para comprar zapatos y ropa.
- b) De inscripción a la escuela y de empleo.
- c) Para comer y para pasear.

3.1.B Llena impresos con sus datos personales.

2 Observa la siguiente solicitud de empleo.

- Las palabras que no conozcas pregúntalas a tu facilitador.
- Llena la solicitud.



Solicitud de Empleo



Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombre (s)

Sexo

Calle

Número

Colonia

C.P.

Delegación

Estado

Tel. Casa

Tel. Celular

Lugar de Nacimiento

Fecha de Nacimiento

3.1.C Llena impresos con sus datos personales.

Llena tu solicitud

❶ Responde las siguientes preguntas.

¿Qué es una solicitud?

¿Alguna vez has llenado una solicitud? ¿Para qué?

¿Menciona tres tipos de solicitudes?

1. _____
2. _____
3. _____

3.1.C Llena impresos con sus datos personales.

2 Observa la siguiente solicitud de empleo y llénala:



Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre (s)	Sexo	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Calle	Número	Colonia	C.P.	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Delegación	Estado			
<input type="text"/>	<input type="text"/>			
Tel. Casa	Tel. Celular			
<input type="text"/>	<input type="text"/>			
Lugar de Nacimiento	Fecha de Nacimiento			CURP
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3.4.A Escribe una nota, aviso o recado.**Deja un recado**

- 1 Pon una en los enunciados que indiquen situaciones donde necesitas dejar un recado:

<input type="checkbox"/>	Cuando visitas a alguien que no está en casa.
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Cuando puedes llamar por teléfono para dar un aviso
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Para dar un aviso a alguien con quien vives y no está.

- 2 Lee lo siguiente:

Imagina que vas a visitar a tu mejor amigo para devolverle un disco que hace tiempo te prestó. Después de tocar la puerta de su casa y esperar un rato, nadie abre. Lo mejor será que dejes un recado para avisarle de tu visita y pedirle que te llame para verse.



- Recuerda que para hacer un recado debes escribir:

1. Fecha
2. Nombre de la persona a quien va dirigido
3. Breve texto
4. Nombre de quien escribe el recado

3.4.A Escribe una nota, aviso o recado.

- Pide a tu facilitador que escriba un recado e identifica cada una de sus partes:

A diagram showing the structure of a note. It consists of three bullet points on the left side. The first bullet point is followed by a line labeled '1' ending in a period. The second bullet point is followed by a line labeled '2' ending in a colon. The third bullet point is followed by three lines labeled '3' ending in a period. The fourth bullet point is followed by a line labeled '4' ending in a period. The entire diagram is enclosed in a rectangular box with a thick black border on the right and bottom sides.

- Ahora copia el recado:

A diagram showing the structure of a note for copying. It consists of three bullet points on the left side. The first bullet point is followed by a line labeled '1' ending in a period. The second bullet point is followed by a line labeled '2' ending in a colon. The third bullet point is followed by three lines labeled '3' ending in a period. The fourth bullet point is followed by a line labeled '4' ending in a period. The entire diagram is enclosed in a rectangular box with a thick black border on the right and bottom sides.

3.4.B Escribe una nota, aviso o recado.**Deja un recado**

- 1 Pon una en los enunciados que indiquen situaciones donde necesitas dejar un recado:

<input type="checkbox"/>	Cuando visitas a alguien que no está en casa.
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Cuando puedes llamar por teléfono para dar un aviso
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Para dar un aviso a alguien con quien vives y no está.
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Para informar a alguien que no conoces.

- 2 Lee lo siguiente:

Imagina que vas a visitar a tu mejor amigo para devolverle un disco que hace tiempo te prestó. Después de tocar la puerta de su casa y esperar un rato, nadie abre. Lo mejor será que dejes un recado para avisarle de tu visita y pedirle que te llame para verse.



3.4.B Escribe una nota, aviso o recado.

▪ Recuerda que para hacer un recado debes escribir:

1. Fecha
2. Nombre de la persona a quien va dirigido
3. Breve texto
4. Nombre de quien escribe el recado

Completa el siguiente recado para tu amigo:

● _____ de _____ de _____ .

Para _____ :

● Vine a regresarte tu _____ . Como no te encontré, te pido que me llames por _____ para saber cuándo te puedo ver.

● _____

3.4.C Escribe una nota, aviso o recado.**Deja un recado**

- ❶ Escribe dos situaciones en las que es necesario dejar un recado para alguien que conoces.

1. _____

2. _____

- ❷ Lee lo siguiente:

Imagina que vas a visitar a tu mejor amigo para devolverle un disco que hace tiempo te prestó. Después de tocar la puerta de su casa y esperar un rato, nadie abre. Lo mejor será que dejes un recado para avisarle de tu visita y pedirle que te llame para verse.



- Recuerda que para escribir un recado debes poner:

1. Fecha
2. Nombre de la persona a quien va dirigido
3. Breve texto
4. Nombre de quien escribe el recado

3.4.C Escribe una nota, aviso o recado.

- Llena el siguiente recado para tu amigo de acuerdo a los puntos marcados con rojo de la lista y del recado.

The form is a rectangular box with a thick black border. On the left side, there are three black dots. To the right of each dot is a horizontal line. The numbers 1, 2, 3, and 4 are written in red above each line. Line 1 is at the top right, line 2 is in the middle left, line 3 is in the middle right, and line 4 is at the bottom right.

CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA VALORACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

(Descripción de los criterios)

Éste formato de evaluación se toman en consideración cuatro aspectos generales de criterios para la validación del material didáctico presentado: a) Formato de las hojas de trabajo; b) Características de la Ficha técnica; c) Aspectos psicopedagógicos; y d) Aspectos en torno a la funcionalidad. En cada uno de estos apartados se describen elementos específicos, mismos que constituyen una referencia para que el juez realice su valoración. En la hoja de valoración, cada uno de los criterios puede ser evaluado como Cubierto, Parcialmente Cubierto y No cubierto colocando una X en la casilla correspondiente. De esta manera, para poder cuantificar los resultados se otorgarán 3, 2 y 1 punto respectivamente.

Este formato fue diseñado a partir una búsqueda bibliográfica y asesorías con expertos. De esta manera se halló tanto la estructura de los formatos como algunos de los criterios que se establecieron para la valoración.

Entre los recursos que dieron base a la elaboración de estos formatos se encuentran:

- Formato "Criterios de calidad para la valoración de sitios web educativos" (Marqués, 2005) que retoman Salinas, J., Aguaded, J.I. y Cabero, J. (2004, pp. 180-181).
- Ejemplos de formatos de evaluación para materiales didácticos y cuestionarios de valoración para programas de intervención proporcionados por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo.
- Formato por unidad, bloque, capítulo o equivalente de Editorial Santillana.
- Bases teóricas retomadas de Carrascosa y cols. (1999) y criterios de funcionalidad de Brown (1989; citado por SEP, 2000).

Antes de realizar la valoración, cabe recordar al evaluador que lo que se pretende con la elaboración del presente material didáctico es realizar una adecuación o mejora a un programa ya existente, el Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (2003). No obstante, es importante resaltar que mientras el PHS busca *establecer* en el alumno conductas de adaptación e integración en la comunidad, la finalidad de introducir el material didáctico a dicho programa es el permitir la puesta en *práctica* de las habilidades o conductas previamente entrenadas, conductas que el autor del programa denomina *Habilidades sociales instrumentales que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.*

Una vez hechas estas consideraciones, se procederá a describir los criterios que se ha considerado pertinente poner a juicio del evaluador para determinar la validez del material didáctico.

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Criterios	Descripción
Distribución	Los ejercicios ocupan el espacio necesario en la hoja. Se observa equilibrio en los espacios destinados a cada elemento.
Calidad de las imágenes	Las imágenes son nítidas. El tamaño de éstas permiten al alumno observarlas sin dificultad.
Ilustraciones relevantes	Las ilustraciones presentadas tienen como finalidad brindar apoyos concretos de acuerdo al ejercicio. Son relevantes y congruentes con el tema, por lo que no alejan la atención del alumno del tópico central.
Apoyos tipográficos	Presencia y pertinencia de elementos como íconos/viñetas, numeración, texto en diferentes tipos y colores, etc. Dichos apoyos tipográficos no resultan excesivos y cumplen la función de apoyar al alumno a dirigir y mantener su atención, a ubicar los ejercicios de cada objetivo, a establecer conexiones internas entre estos o bien a formarse una idea de los pasos a realizar. En cuanto al facilitador, estos apoyos le permiten identificar los niveles, objetivos, así como información relevante.
Atractivo	La presentación del material es agradable, es decir motiva al alumno, despierta su curiosidad, etc.

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Criterios	Descripción
Claridad	Se especifica qué objetivo general se está abordando y el objetivo específico derivado. Se describen los objetivos en términos de lo que se busca ponga en práctica el alumno. Dependiendo del caso, se especifica que tipo de materiales (objetos, útiles escolares, dinero, etc.) requerirán las actividades de las hojas de trabajo.
Sugerencias suficientes	Las sugerencias de trabajo para cada nivel son lo suficientemente explícitas para no dejar lugar a dudas con respecto a la forma de trabajo. Los casos que incluyen ejemplos, facilitan la comprensión de las instrucciones.
Congruencia	Las sugerencias de trabajo corresponden a los ejercicios de las hojas de trabajo, de acuerdo con cada uno de los niveles. Las sugerencias también complementan las instrucciones que el alumno encuentra en cada actividad.

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Criterios	Descripción
Discriminación de los niveles	Es posible diferenciar cada nivel de dificultad del material didáctico e identificar que su complejidad va de menor a mayor grado.
Contexto del alumno	Las actividades están estrechamente vinculadas a las características personales y circunstancias sociales de los alumnos: capacidades, intereses y necesidades, así como vivencias, rutinas, nivel económico, características de su comunidad, etc.
Significatividad	El contenido es relevante de acuerdo a las características y necesidades del alumno. Conduce a la aplicación del conocimiento.
Lenguaje accesible	El lenguaje es correcto ortográfica y gramaticalmente. El vocabulario empleado es accesible o cercano al contexto y capacidades del alumno.

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Criterios	Descripción
Funcionalidad	Las actividades planteadas promueven el desarrollo del alumno y facilitan su adaptación a la vida futura al prepararlo para tener una mayor participación posible en situaciones y actividades sociales, de manera que esto constituya la base para su transición a otros contextos.
Funciones comunicativas	Los contenidos ponen en práctica el uso del lenguaje y las reglas para su uso en el contexto social (variaciones contextuales, respuesta a la comunicación, etc.)
Situaciones sociales	Las actividades refuerzan la relación del alumno con su medio social, su participación y adaptación a situaciones y actividades de la vida diaria.
Autonomía e independencia personal	Las actividades implican que el alumno practique situaciones cuyo futuro dominio le permitirá tener mayor participación en situaciones y actividades sociales. Se potencia la adquisición de habilidades que de no ser adquiridas por el alumno con discapacidad, deberán ser realizadas por otra persona, por ejemplo, la utilización de servicios de la comunidad, manejo del dinero, desarrollo de la capacidad para orientarse y desplazarse autónomamente en espacios habituales, entre otros.
Transferencia	El material promueve la puesta en práctica de aprendizajes que posiblemente se presentarán en situaciones similares a como han sido ejercitadas, al salir de la escuela. Por ejemplo, el uso del dinero en situaciones de compra, utilización del periódico para obtener información específica, la interpretación de señales informativas, escribir un recado, etc.
Preferencias personales	El material contempla la posibilidad de potenciar el trabajo en función de las experiencias personales o de aquellas situaciones

Criterios	Descripción
	por las que el alumno muestra mayor interés.
Edad Cronológica	Las actividades diseñadas toman en consideración la edad cronológica de los alumnos (adolescentes). Esto es, son ecológicamente relevantes, pues los ejercicios están directamente relacionados con las habilidades que los alumnos adolescentes necesitan practicar según las demandas de los contextos en que se desenvuelven o bien en los que más adelante deberán desenvolverse
Ampliación de ámbitos	El material favorece la familiarización del alumno con situaciones diversas, mismas que dan pie a la ampliación de intereses y entornos. Por ejemplo, identificar información sobre actividades, eventos culturales, ocio, etc.

CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA VALORACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

(Evaluación de los criterios)

Nombre del Evaluador: _____

Una vez revisadas las consideraciones de cada criterio, coloque una **X** en la casilla que considere adecuada para la evaluación de los mismos.

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Criterios	Cubierto	Parcialmente Cubierto	No cubierto
Distribución			
Calidad de las imágenes			
Ilustraciones relevantes			
Apoyos tipográficos			
Atractivo			

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Criterios	Cubierto	Parcialmente Cubierto	No cubierto
Claridad			
Sugerencias suficientes			
Congruencia			

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Criterios	Cubierto	Parcialmente Cubierto	No cubierto
Discriminación de los niveles			
Contexto del alumno			
Significatividad			
Lenguaje accesible			

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Crterios	Cubierto	Parcialmente Cubierto	No cubierto
Funcionalidad			
Funciones comunicativas			
Situaciones sociales			
Autonomía e independencia personal			
Transferencia			
Preferencias personales			
Edad Cronológica			
Ampliación de ámbitos			

Comentarios adicionales:

VALIDACIÓN POR JUECES

A continuación se muestra la valoración que cada uno de los cinco jueces realizó según los criterios definidos en el anexo 4.

Para cuantificar los resultados se otorgó 3 puntos si el criterio era considerado Cubierto, 2 puntos si era Parcialmente Cubierto y 1 punto si se consideraba No Cubierto. Posteriormente se realizó la sumatoria y se obtuvo un porcentaje a través de la fórmula:

$$(Sumatoria\ total\ x\ 100) / Máximo\ de\ puntos\ posibles = \%$$

Los porcentajes resultantes fueron redondeados a un decimal. Así se obtuvieron los siguientes datos:

Juez 1

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Distribución	X			3
Calidad de las imágenes		X		2
Ilustraciones relevantes	X			3
Apoyos tipográficos		X		2
Atractivo	X			3
Total	9	4	0	13

$$(13 \times 100) / 15 = 86.66 \approx 86.7 \%$$

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Claridad	X			3
Sugerencias suficientes		X		2
Congruencia	X			3
Total	6	2	0	8

$$(8 \times 100) / 9 = 88.88 \approx 88.9 \%$$

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Discriminación de los niveles	X			3
Contexto del alumno	X			3
Significatividad	X			3
Lenguaje accesible		X		2
<i>Total</i>	9	2	0	11

$$(11 \times 100) / 12 = 91.66 \approx 91.7 \%$$

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Funcionalidad	X			3
Funciones comunicativas		X		2
Situaciones sociales	X			3
Autonomía e independencia	X			3
Transferencia		X		2
Preferencias personales	X			3
Edad Cronológica	X			3
Ampliación de ámbitos		X		2
<i>Total</i>	15	6	0	21

$$(21 \times 100) / 24 = 87.5 \%$$

Juez 2

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Distribución	X			3
Calidad de las imágenes		X		2
Ilustraciones relevantes	X			3
Apoyos tipográficos	X			3
Atractivo	X			3
Total	12	2	0	14

$$(14 \times 100) / 15 = 93.33 \approx 9.3 \%$$

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Claridad	X			3
Sugerencias suficientes	X			3
Congruencia	X			3
Total	9	0	0	9

$$(9 \times 100) / 9 = 100 \%$$

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Discriminación de los niveles		X		2
Contexto del alumno	X			3
Significatividad	X			3
Lenguaje accesible	X			3
Total	9	2	0	11

$$(11 \times 100) / 12 = 91.66 \approx 91.7 \%$$

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Funcionalidad	X			3
Funciones comunicativas		X		2
Situaciones sociales	X			3
Autonomía e independencia	X			3
Transferencia	X			3
Preferencias personales	X			3
Edad Cronológica	X			3
Ampliación de ámbitos		X		2
Total	18	4	0	22

$$(22 \times 100) / 24 = 91.66 \approx 91.7 \%$$

Juez 3

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Distribución	X			3
Calidad de las imágenes		X		2
Ilustraciones relevantes	X			3
Apoyos tipográficos		X		2
Atractivo		X		2
Total	6	6	0	12

$$(12 \times 100) / 15 = 80 \%$$

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Claridad		X		2
Sugerencias suficientes		X		2
Congruencia	X			3
Total	3	4	0	7

$$(7 \times 100) / 9 = 77.77 \approx 77.8 \%$$

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Discriminación de los niveles		X		2
Contexto del alumno	X			3
Significatividad	X			6
Lenguaje accesible		X		2
Total	6	4	0	10

$$(10 \times 100) / 12 = 83.33 \approx 83.3 \%$$

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Funcionalidad	X			3
Funciones comunicativas		X		2
Situaciones sociales	X			3
Autonomía e independencia		X		2
Transferencia		X		2
Preferencias personales		X		2
Edad Cronológica	X			3
Ampliación de ámbitos			X	1
Total	9	8	1	18

$$(18 \times 100) / 24 = 75 \%$$

Juez 4

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Distribución		X		2
Calidad de las imágenes	X			3
Ilustraciones relevantes	X			3
Apoyos tipográficos		X		2
Atractivo	X			3
Total	9	4	0	13

$$(13 \times 100) / 15 = 86.66 \approx 86.7 \%$$

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Claridad	X			3
Sugerencias suficientes	X			3
Congruencia	X			3
Total	9	0	0	9

$$(9 \times 100) / 9 = 100 \%$$

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Discriminación de los niveles	X			3
Contexto del alumno	X			3
Significatividad	X			3
Lenguaje accesible	X			3
Total	12	0	0	12

$$(12 \times 100) / 12 = 100 \%$$

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Funcionalidad	X			3
Funciones comunicativas	X			3
Situaciones sociales		X		2
Autonomía e independencia	X			3
Transferencia	X			3
Preferencias personales	X			3
Edad Cronológica	X			3
Ampliación de ámbitos		X		2
Total	18	4	0	22

$$(22 \times 100) / 24 = 91.66 \approx 91.7 \%$$

Juez 5

FORMATO DE LAS HOJAS DE TRABAJO

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Distribución		X		2
Calidad de las imágenes	X			3
Ilustraciones relevantes	X			3
Apoyos tipográficos	X			3
Atractivo	X			3
<i>Total</i>	12	2	0	14

$$(14 \times 100) / 15 = 93.33 \approx 93.3 \%$$

CARACTERÍSTICAS DE LA FICHA TÉCNICA

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Claridad	X			3
Sugerencias suficientes	X			3
Congruencia	X			3
<i>Total</i>	9	0	0	9

$$(9 \times 100) / 9 = 100 \%$$

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Discriminación de los niveles	X			3
Contexto del alumno	X			3
Significatividad	X			3
Lenguaje accesible		X		2
<i>Total</i>	9	2	0	11

$$(11 \times 100) / 12 = 91.66 \approx 91.7 \%$$

ASPECTOS EN TORNO A LA FUNCIONALIDAD

Elementos	Cubierto (3)	Parcialmente cubierto (2)	No cubierto (1)	Total
Funcionalidad	X			3
Funciones comunicativas		X		2
Situaciones sociales	X			3
Autonomía e independencia	X			3
Transferencia	X			3
Preferencias personales	X			3
Edad Cronológica	X			3
Ampliación de ámbitos	X			3
<i>Total</i>	21	2		23

$$(23 \times 100) / 24 = 95.83 \approx 95.8 \%$$