



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO
DE LA AUTONOMÍA EN ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

INFORME DE PRACTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
LLUVIA LIZBETH LÓPEZ ROMO

DIRECTORA :
MTRA. ELISA SAAD DAYAN

REVISORA:
LIC. PATRICIA MORENO WONCHEE



MÉXICO, D.F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM, 153
2008

N -
TPs,

H. JURADO

Mtra. Elisa Saad Dayán

Lic. Concepción Conde Álvarez

Lic. Fernando Fierro Luna

Lic. Patricia Guillermina Moreno Wonchee

Mtra. Cecilia Morales Garduño

AGRADECIMIENTOS

*A la Universidad Nacional Autónoma de México
Por la oportunidad de educación y su impulso a la superación.*

*A la Mtra. Elisa Saad Dayán
Por compartir sus conocimientos y experiencia, por sus enseñanzas, por su paciencia, su apoyo en cada momento y sus constantes aportaciones para la conclusión de este trabajo. Por ser una gran mujer y maestra.*

*A mis sinodales
Lic. Patricia Moreno, Lic. Fernando Fierro, Mtra. Cecilia Morales y Lic. Concepción Conde, cuyos valiosos comentarios enriquecieron mi trabajo.*

Al Profesor Humberto Zepeda por su orientación en el análisis estadístico y a la Mtra. Silvia Lizarraga por su colaboración en la revisión de mi trabajo. A todos mis profesores que participaron en mi desarrollo profesional durante mi trayecto en la universidad.

*A el Programa Educación Para la vida y al Grupo Técnico de Bachillerato
Por brindarme la oportunidad de colaborar en su programa y crecer profesionalmente.
A los alumnos por hacer mi estancia en el colegio tan agradable y aprender de cada uno de ellos.
A las profesoras Lety, Lili y Maribel por compartir su experiencia.*

A Silvia, Lety y Aitana por compartir y comprender esta experiencia, por su apoyo y por brindarme su amistad.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo sólo fue posible gracias al aporte de muchas personas. A todos ellos quiero agradecer.

A mis padres Leticia y Felipe

Por su amor, comprensión, guía, confianza y por todos sus esfuerzos que han realizados para apoyarme en la realización de mis metas. Soy afortunada por contar con ustedes.

A mi hermanita y hermanos

A Itzel, por su cariño, sus reconfortables sonrisas y una vida llena de alegrías que hemos compartido y a mis hermanos que se que cuento con ellos siempre.

A mis abuelitos Cuca, Abel y María

Por su cariño, apoyo y consejos irvaluables.

A Gustavo

Por su constante apoyo incondicional, comprensión y amor. Por compartir esta meta, por escucharme y por sus consejos. Gracias por ser parte de mi vida y por saber que siempre puedo contar y confiar en ti.

A mis amigas

A Lupita por ser mi amiga, por su confianza, alegrías y apoyo que me has brindado y que hemos compartimos durante este trayecto en la universidad. A Ely, Diana, Lilitiana y Lorena por su amistad y por contar con ustedes en cada momento. Y a todos mis amigos que quienes me motivaron al término de este trabajo por sus consejos y comentarios Jenny, Laura, Diana V., Aide, Blanca, Karina y Oscar. Gracias a todos mis amigos por su continuo y afectuoso apoyo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1	
1. Antecedentes Contextuales.....	8
2. Antecedentes Teóricos.....	12
2.1. Panorama Histórico de la Educación Especial.....	12
2.2. Cambios en la Concepción de Educación Especial.....	30
2.3. Necesidades Educativas Especiales.....	32
2.4. Educación Especial en México.....	34
2.5. Marco Legal de la Educación Especial.....	40
2.6. Discapacidad Intelectual.....	43
2.7. Una Nueva Perspectiva de Intervención: Apoyos.....	51
2.8. Calidad de Vida.....	56
2.9. Autodeterminación y Discapacidad Intelectual.....	59
2.10. Habilidades de Interacción Social.....	69
3. Antecedentes de Experiencias Similares.....	73
Capítulo 2	
2. Programa de Intervención.....	80
2.1. Objetivos Fundamentales.....	81
2.2. Población Destinataria.....	81
2.3. Espacio de Trabajo.....	86
2.4. Fases de la Intervención.....	86
2.5. Materiales y Recursos.....	98
2.6. Estrategias e Instrumentos de Evaluación.....	98
Capítulo 3	
3. Resultados.....	105
3.1. Evaluación Inicial y Final General.....	105
3.1.1. Lista de Cotejo de Conductas Autónomas.....	105
3.1.2. Escala de Autodeterminación.....	111
3.2. Evaluación Intermedia/ Objetivos Del Programa.....	115
3.2.1. Rúbrica: Evaluación de Objetivos de Sesión.....	115
3.2.2. Análisis por criterios: Actividades de las Sesiones.....	119
3.3. Resultados individuales de la intervención.....	122
Conclusiones.....	141
Referencias.....	144
Anexos.....	152

Índice de: Cuadros, Figuras, Tablas y Gráficas

Cuadro 1. Organización de la atención educativa a los alumnos con discapacidad.....	30
Cuadro 2. Aproximación a los términos E.E. y N.E.E.....	33
Cuadro 3. Modelo de toma de decisiones sobre la intensidad de apoyos.....	54
Cuadro 4. Autodeterminación y apoyos.....	63
Cuadro 5. Descripción de la población.....	82
Cuadro 6. Ejemplo de rúbrica.....	103
Cuadro 7. Análisis por criterios.....	119
Figura 1. Sistema de Cascada de Reynold.....	26
Figura 2. Niveles en el proceso de integración de Deno.....	27
Figura 3. Sistema de Cascada C.O.P.E.X.....	29
Figura 4. Elementos claves de D.I.....	49
Figura 5. Modelo teórico de D.I.....	50
Figura 6. Modelo de resultados del apoyo.....	53
Figura 7. Principales características y elementos de la autodeterminación.....	60
Figura 8. Instrumentos para la autonomía.....	67
Tabla 1. Actividades principales para cada fase de la intervención.....	93
Tabla 2. Actividades en la implementación del programa FPSA.....	94
Tabla 3. Estrategias e instrumentos de evaluación.....	98
Tabla 4. Resultados de lista de cotejo general.....	106
Tabla 5. Prueba Wilcoxon-análisis de resultados por categoría de lista de cotejo.....	107
Tabla 6. Prueba Wilcoxon-análisis de la escala de autodeterminación.....	114
Tabla 7. Rúbrica-A.....	123
Tabla 8. Rúbrica-J.....	125
Tabla 9. Rúbrica-G1.....	127
Tabla 10. Rúbrica-V.....	129
Tabla 11. Rúbrica-G2.....	132
Tabla 12. Rúbrica-P.....	135
Tabla 13. Rúbrica-S.....	137
Tabla 1. Rúbrica-F.....	139
Gráfica 1. Lista de cotejo de conductas autónomas.....	108
Gráfica 2. Escala de Autodeterminación.....	111
Gráfica 3. Lista de cotejo de conductas autónomas-A.....	122
Gráfica 4. Escala de Autodeterminación-A.....	123
Gráfica 5. Lista de cotejo de conductas autónomas-J.....	124
Gráfica 6. Escala de Autodeterminación-J.....	125
Gráfica 7. Lista de cotejo de conductas autónomas-G1.....	126
Gráfica 8. Escala de Autodeterminación-G1.....	127
Gráfica 9. Lista de cotejo de conductas autónomas-V.....	128
Gráfica 10. Escala de Autodeterminación-V.....	129
Gráfica 11. Lista de cotejo de conductas autónomas-G2.....	131
Gráfica 12. Escala de Autodeterminación-G2.....	131
Gráfica 13. Lista de cotejo de conductas autónomas-P.....	133
Gráfica 14. Escala de Autodeterminación-P.....	134
Gráfica 15. Lista de cotejo de conductas autónomas-S.....	136
Gráfica 16. Escala de Autodeterminación S.....	136
Gráfica 17. Lista de cotejo de conductas autónomas-F.....	138
Gráfica 18. Escala de Autodeterminación-F.....	139

INTRODUCCIÓN

Problemática abordada:

Históricamente, las personas con discapacidad intelectual han sido segregadas o excluidas de la sociedad, debido a la presencia de diversas dificultades y barreras que no permiten su plena participación dentro de la comunidad. Actualmente se han generado iniciativas para establecer condiciones en las que se favorezca la inclusión de las personas con discapacidad, con frecuencia requieren de constantes apoyos que, cuando no se brindan en forma apropiada, limitan su autonomía. Lo que los lleva a desempeñar un rol pasivo en sus vidas.

Cuando la autonomía de estas personas está limitada, ocurre lo que señala Edgerton (1994, en Wehmeyer, 2006, p. 41) "Las vidas de las personas con discapacidad intelectual, muchas veces, está sobredeterminada porque no sólo se les organiza el día a día, sino también el mañana y el futuro"; con esta declaración se afirma que las personas con discapacidad intelectual se encuentran desempeñando un rol pasivo en sus vidas.

También, en diversas ocasiones los familiares, cuidadores, instituciones y la sociedad en general, realizan acciones que las personas con discapacidad intelectual podrían y serían capaces de hacer por sí mismos, lo cual ocurre por las bajas expectativas que se tienen en ellos, sin embargo, es importante señalar que las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a ser autodeterminadas y autónomas, y así, los profesionales de la educación deben invertir mayor energía y recursos para que ello pueda ser una meta al alcance de todas las personas implicadas (Wehmeyer, 1995).

Por lo anterior nos percatamos que, en la actualidad, las personas con discapacidad intelectual han empezado a exigir oportunidades y derechos a fin de que se les respete y valore igual que cualquier otro ciudadano, para lo cual se fortalecen como autogestores de su propia vida, siendo autónomos e independientes e intentando conducir su vida como cualquier otra persona.

El concepto de autonomía se desprende de autodeterminación (Wehmeyer, 2006) la cual se define como aquellas actividades y habilidades que una persona requiere para poder actuar como agente causal primario en su propia vida, así como para hacer elecciones y tomar decisiones que atañen a la propia calidad de vida sin ningún tipo de influencia o interferencia externa innecesaria. La autodeterminación se compone de autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización.

Wehmeyer (1996), define que una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas.

Justificación:

Se han iniciado movimientos sociales a favor de las personas con discapacidad intelectual, ya que éstas comenzaron a defender el reconocimiento y aceptación de su habilidad para hablar por sí mismos cuando se tomaban decisiones que afectaban a sus vidas, conformaron grupos de autogestores quienes, en un principio, luchaban por sus derechos simples, sin embargo, en la actualidad se ha creado una fuerza política significativa que está conformando el futuro de las políticas en discapacidad (Zacarías y Burgos, 1993).

Algunos de los autogestores es el de "*Primero Personas*", grupo de personas con discapacidad que decidieron trabajar unidos y luchar para que se les trate como lo que son: personas, y manifiestan que poseen los mismos derechos que los demás y pueden tomar las decisiones de su vida, por lo cual han emprendido acciones como son el aprender a ser líderes, perder el miedo a hablar y conocer sus derechos, todo ello para lograr una mayor autonomía.

En relación con los movimientos de grupos autogestores de personas con discapacidad, se puede mencionar que Inclusión Internacional¹ (2006) presenta un

¹ Federación formada por organizaciones y personas que abogan por los derechos humanos de las personas con discapacidades intelectuales alrededor del mundo.

informe titulado Oígan nuestras voces: las personas con discapacidad y sus familias hablan sobre pobreza y exclusión, en el que se indica que los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual no se les estimula ni apoya a que desarrollen sus propias ideas, expresen lo que quieren o tomen sus propias decisiones: las decisiones que les corresponde las toman los demás.

Así mismo, las personas con discapacidad intelectual exponen una serie de puntos en el informe de Inclusión Social (2006), que se presentan de manera literal, en los que comunican ciertos aspectos en los que se requiere desarrollar acciones para promover un cambio a favor de su autonomía:

- No más nombres "etiquetas", nosotros somos personas primero.
- La gente debe saber que tenemos habilidades.
- Reconocer nuestros derechos y hacer que todo el mundo los respete.
- "Empoderarnos"² para hablar por nosotros mismos, en cualquier lugar, en nuestros propios asuntos.
- Entrenar a las personas para ser autogestores.
- El derecho a elegir en donde y con quien vivir.
- Controlar los servicios nosotros mismos.
- Proveer soporte para la participación total.
- Soportes para apoyar la toma de decisiones. Igual a lo que ustedes hacen.
- Incluir los derechos de las personas con discapacidad en las agendas de desarrollo de los gobiernos.
- Asegurar acceso equitativo a la justicia.
- Necesitamos elegir trabajos que sean interesantes y útiles.
- Brindar la capacitación vocacional adecuada.

Ante estas premisas se debe señalar la importancia de implementar un programa de autonomía que permita favorecer habilidades a los autogestores con discapacidad intelectual para fortalecer su autonomía; en un principio es necesario que se les

² El término "epoderarnos" proviene del inglés "empowermet" la cual no tiene una traducción precisa en español, sin embargo, se refiere a fortalecer o favorecer cierto aspecto.

reconozca como personas con habilidades para tomar decisiones y respeten sus derechos con el fin de una mejor calidad de vida.

Se realizó una encuesta a una población de 5000 personas con discapacidad sobre autodeterminación, por Wehmewyer y Maltzer (1995, en Saad, 2000) en la cual se reportó:

- Que el 33 % de las personas adultas con discapacidad intelectual tenían la elección de dónde querían vivir.
- Un 12% mencionó que eran escuchados por las personas que trabajaban con ellos.
- El 44% señaló que tenían elección en el empleo o actividades diarias.
- 42% indicó que ellos tenían algún recurso en el banco.
- Sólo un 2.5% está casada y el 2% se encuentra divorciada o separada.
- Los encuestados indicaron que no tenían nada que decir en relación a un compañero con quien vivir, elegir una casa donde vivir, aprobar la contratación del personal de apoyo. Las acciones como ir al cine y al teatro fueron pocas, observándose, aparentemente, que las elecciones se reducen a planear el menú, decidir qué hacer con el tiempo libre e ir de compras.

Con relación a los datos expuestos se observa que los adultos con discapacidad intelectual consideran tener poco control en su vida, tanto en su independencia, productividad e integración se observa una percepción neutral. Ante esto se percibe que las personas con discapacidad intelectual no tienen posibilidad de una elección real y asumen que otros tomen decisiones por ellos.

Por todo lo anterior, se requiere favorecer el desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual para fomentar su autonomía, autosuficiencia, autorepresentación, autodeterminación y habilidades adaptativas para que logren su independencia e integración en la medida de sus posibilidades, ofreciéndoles oportunidades para que aprendan destrezas que necesitan y que puedan ponerlas en práctica.

La autonomía permite al sujeto actuar de acuerdo con sus intereses y habilidades de manera independiente, promoviendo mayor participación e intervención en actividades cotidianas y responsabilidad en la interacción social, es decir, implica poseer habilidades cruciales para responder a las exigencias de la vida diaria, siendo el agente de las decisiones de la propia vida. Por ello, es una tarea primordial el desarrollo de habilidades que les proporcionen el máximo grado de autonomía posible, lo que les permitirá desenvolverse dentro de la sociedad y desarrollar competencias para su integración social, favoreciéndoles el acceder a una mayor calidad de vida.

En el estudio de Inclusión Internacional (2006) se informa que " (...) sin educación la mayoría de jóvenes no desarrolla las habilidades que son necesarias para el empleo y la mayor independencia, de modo que los padres y los demás continúan tomando las decisiones en lugar de ellos." (p.46).

Se debe de señalar que las limitaciones en la capacidad cognitiva de las personas con discapacidad intelectual tienen un impacto en su autonomía, aspecto que se debe de considerar, ya que estas limitaciones no impiden el desarrollo y adquisición de componentes y elementos de la conducta autodeterminada y la autonomía, ya que éstas no son consideradas como cuestión del todo o el nada, sino que siempre es posible alcanzar un mayor grado de autodeterminación y autonomía fomentando las actitudes (confianza, motivación, etc.) y las habilidades (establecer metas, solución de problemas, etc.). Por lo cual se requiere que sean los padres de familia, personal de apoyo y la sociedad en general los que ofrezcan a los alumnos con discapacidad intelectual un espacio que les brinde la posibilidad de lograr una mayor autodeterminación y autonomía.

La autonomía es una conducta que implica un proceso que se da a lo largo de la vida y paulatinamente, en el transcurso de las diferentes etapas evolutivas y se consolida en la etapa de la transición a la vida adulta a partir de la adolescencia (Wehmeyer, Sands, Doll y Palmer, 1996), por ello, es de gran importancia la implementación de programas

para favorecer la autonomía dirigidos a adolescentes, lo que les brindará apoyos y espacios para fortalecer sus capacidades y habilidades autónomas.

Con base en lo anterior surge el interés, inquietud y necesidad de proponer y desarrollar un programa con el fin de fortalecer la autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual.

Al participar en un contexto de educación integrada, en el que se tuvo una interacción directa con alumnos con necesidades de educación especial asociada a una discapacidad intelectual se reforzó la necesidad de desarrollar un programa de fortalecimiento de la autonomía en estos alumnos.

Por lo anterior se diseñó e implementó el programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" (FPSA) buscando promover y fortalecer la autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual integrados a una escuela regular.

Es importante señalar que no existen límites definidos entre las áreas que constituyen la autodeterminación y, aunque en el presente programa se trabajó sólo la autonomía, es innegable que también se incidió en otros aspectos.

Objetivos generales:

Diseñar e implementar el programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" (FPSA) para promover y fortalecer la autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual integrados a una escuela regular, con la finalidad de ofrecer a las personas con discapacidad intelectual los apoyos requeridos para poder iniciar un proyecto de vida autónoma, cuyo propósito implica:

- aumentar la confianza y seguridad en sí mismos que favorezca y fortalezca su rol activo;
- que sepan adaptarse a las circunstancias que los rodean para acceder a una mayor participación en diversas actividades;

- que adopten la actitud pertinente para un comportamiento controlado que les permita evaluar las consecuencias de los actos que realizan: toma de decisiones, solución de problemas y acatar las consecuencias y responsabilidades desde sus decisiones y acciones.

Todo ello para favorecer su autonomía y calidad de vida.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

El presente informe es resultado de una experiencia de Formación en la Práctica, cuyo enfoque y sustento se basa en la premisa de que la formación profesional se enriquece al llevarse a cabo dentro de un contexto natural, en el que los conocimientos teóricos se aplican en una situación real, y se obtiene un aprendizaje significativo, vivencial y reflexivo.

Esta formación se basa en las concepciones de Dewey sobre aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva y situada, así como en la propuesta de Schön de la formación en la práctica reflexiva en contextos situados (Díaz Barriga, 2006).

El aprendizaje situado y experiencial que se realiza en contextos comunitarios se refiere al enfoque de aprender sirviendo. Este tipo de programas pretende vincular el pensamiento a la acción, desarrollando las capacidades de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento a situaciones reales (Díaz Barriga, 2006). Además de que se fomenta el desarrollo de capacidades reflexivas y pensamiento crítico.

En 1996 Jacoby (citado en Díaz Barriga, 2006) definió los programas de aprender sirviendo como aquéllos que se basan en el principio de la educación experiencial, que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad mediante oportunidades educativas organizadas y estructuradas para promover aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad.

Es evidente que este tipo de aprendizaje permite poner en práctica la teoría porque proporciona la oportunidad de un acercamiento con la población, ya que al detectar sus necesidades se fomenta el compromiso a contribuir con la comunidad al reflexionar acerca de sus problemáticas y de poder intervenir de manera activa, comprometida y ética.

Es en la Educación Superior donde se consideran los problemas a los que se enfrenta la sociedad, por lo que se debe tener el compromiso de vincularse y participar de manera crítica y responsable en las necesidades de la comunidad.

El Informe de Prácticas que se presenta se llevó a cabo en un escenario de experiencias de formación basadas en el servicio comunitario que forma parte del Sistema de Formación en la Práctica de la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se trabajó dentro del escenario del Grupo Técnico del Programa *Educación Para la Vida* ubicado en el Colegio Vista Hermosa. Este programa está representado por el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPyS, A.C.) fundado y dirigido desde 1969 por la Dra. Julieta Zacarías Ponce, quien en colaboración con la Coordinación de Prácticas del Área de Psicología Educativa, bajo la dirección de la Mtra. Elisa Saad Dayán apoyan un programa de integración educativa para alumnos con discapacidad intelectual.

CAPyS es una asociación civil sin fines de lucro que surgió debido a las escasas políticas sociales que existían en relación a la integración de las personas con discapacidad intelectual, las cuales resultaban insatisfactorias ya que, aún predominaban actitudes tradicionales de segregación que se reflejaban en una atención en ámbitos aislados.

El Programa *Educación Para la Vida* (Ver anexo 1), está dirigido a la población con discapacidad intelectual en las etapas de la niñez, la adolescencia y la vida adulta; se plantea la integración del individuo a la educación, la sociedad, al campo laboral, posibilitando su desarrollo autónomo e integral. También se fomenta el que la sociedad se sensibilice y tome conciencia de la necesidad de la integración educativa al ofrecer una educación de calidad para todos.

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.

Este programa se lleva a cabo en diversas escuelas regulares de la Ciudad de México, en las cuales se incorporan a los alumnos en los niveles de preescolar, primaria, bachillerato y en instituciones de educación superior

El escenario en el que se llevó a cabo la intervención del programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" es en el Colegio Vista Hermosa, en el grupo técnico de bachillerato, bajo la coordinación del *Programa de Educación para la Vida*.

El programa de integración educativa en el Colegio Vista Hermosa se inició en 1980, desarrollándose en un espacio denominado grupo técnico, cuyo objetivo es brindar una educación de calidad para los alumnos con discapacidad intelectual, incorporándolos a las actividades escolares, desarrollando en ellos conocimientos y habilidades de la educación básica, al igual que proporcionarles herramientas que le permitan una vida independiente.

En el grupo técnico se reúnen los alumnos con discapacidad intelectual de acuerdo a su edad cronológica recibiendo apoyo individual de psicólogas, se encuentra ubicado en una aula en la cual se trabaja con cada alumno de acuerdo a sus necesidades de educación, es decir, con programas individualizados y un grupo multigrado. El estudiante se encuentra integrado en algunas clases en los grupos regulares, para lo cual el profesor de la clase regular adapta el material a las necesidades del alumno, esto lo realiza con el apoyo del docente del grupo técnico. El aula posee las características de infraestructura similares a cualquier otro salón dentro del colegio.

Los alumnos que se encuentran integrados en el grupo técnico del nivel de bachillerato en donde se llevó a cabo el proyecto de intervención, oscilan entre 14 y 19 años de

edad, y consta de 17 jóvenes, los cuales están incorporados en aproximadamente 5 ó 6 materias del currículo escolar del grado correspondiente a su edad cronológica.

La incorporación y desarrollo del grupo técnico ha permitido respetar el derecho a la educación de calidad de todos los alumnos, promoviendo la sensibilización de alumnos, profesores y personal del colegio hacia la integración.

Los jóvenes al término del bachillerato pueden transitar al programa de "Transición a la Vida Adulta" de CAPyS en donde continúan con aprendizajes académicos funcionales, se les brinda apoyo para una vida adulta independiente y preparación para integrarse a un empleo.

Así mismo, el *Programa de Educación Para la Vida* se ha expandido y para que a los egresados del grupo técnico se les pueda brindar una oportunidad de educación a nivel superior, la Universidad Iberoamericana en coordinación con CAPyS han generado el proyecto "Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual", el cual les ofrece la oportunidad para realizar actividades que contribuyan a su formación personal integral.

Un aspecto central para el *Programa Educación Para la Vida* es el desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual fomentando una mayor autodeterminación y autonomía, permitiéndoles una participación activa en la comunidad, contando con los mismos derechos y obligaciones que cualquier ciudadano, todo ello para lograr una mayor calidad de vida.

Es importante señalar que este programa ha servido como base para que otras instituciones implementen programas a favor de la integración e inclusión educativa y social de personas con discapacidad intelectual, así mismo, es de destacar que este escenario de prácticas ha permitido que se desarrollen y lleven a cabo diversos proyectos que favorezcan la integración de personas con discapacidad intelectual.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A lo largo de la historia de la sociedad las actitudes hacia las personas con discapacidad³ han evolucionado en función del tipo de sociedad, desde un rechazo absoluto hasta el requerimiento de su integración en la sociedad actual.

En algunas sociedades antiguas era frecuente el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños. Tras la aparición de la Iglesia Cristiana en la edad media, se condena el infanticidio pero se alienta el atribuir sus limitaciones a causas sobrenaturales y se les denominan personas poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, sometiéndoles a prácticas exorcistas (Bautista, 2002).

Así mismo, se puede observar que en esta época las personas con alguna discapacidad eran atendidas por la iglesia, desde una intervención con carácter asistencial.

En el siglo XIV se realizan algunos trabajos con personas con deficiencias sensoriales debidas a problemas auditivos y visuales, siendo estas deficiencias las primeras que fueron tratadas en el contexto educativo. Fue Fray Ponce de León quien consiguió con éxito enseñar a hablar, leer y escribir a un pequeño grupo de sordos. Posteriormente, en 1620 su metodología fue recogida por Juan Pablo Bonet quien contribuyó a la educación de los niños sordos. En 1760 L'Épée fundó la primera escuela de sordos en París iniciándose la utilización del lenguaje de signos. En 1784 Valentín Hüay fundó la primera institución para ciegos en París, enseñándoles a leer con grandes letras de madera, mientras su alumno Braille desarrolló y perfeccionó su sistema para enseñar a leer y escribir a personas ciegas (Arnaiz, 2003).

Sin embargo, durante los siglos XVI y XVIII a quien tenía una discapacidad psíquica se le consideraba persona trastornada, que debía ser internada en orfanatos o manicomios, sin recibir ningún tipo de atención específica, donde convivan con todo

³ El término de discapacidad es el que en la actualidad se utiliza y se empleara en el presente informe, sin embargo, se hace referencia a términos como "retrasado mental" entre otros ya que son los que aparecen en la literatura.

tipo de marginados sociales (delincuentes, mendigos, ancianos). En este periodo prevalece una postura generalizada de ignorancia y rechazo hacia las personas con alguna discapacidad las cuales eran eliminadas, aisladas, marginadas o escondidas por las familias (López y Díaz en Sola, 2002).

A principios del siglo XIX surgen las primeras instituciones especializadas de quienes tienen una discapacidad. Sin embargo, se consideraba que estas personas eran un peligro para la sociedad o debían de ser protegidas de la sociedad porque eran seres indefensos por lo cual se les segregaba, se les separaba, es decir se les discriminaba, ya que los institutos eran creados fuera de las poblaciones. Esta atención era de carácter asistencial más que educativo.

Los primeros pasos de la educación especial se dan debido a los avances significativos en el campo de la medicina como son las aportaciones de Pinel (1745-1840) dedicado al tratamiento médico de los "retrasados mentales". Así mismo, en 1818 el psiquiatra Esquirol (1722-1840), establece la diferencia entre "idiota" y demencia o confusión mental. Propone que el "retrasado mental" debía de ser definido como un déficit intelectual de origen orgánico, o incurable, indicando la imposibilidad de la educación de estas personas (Arnaiz, 2003).

Como consecuencia de la revolución Francesa y Americana fue que las ideas de libertad e igualdad comenzaron a influir en el terreno de la discapacidad. Además comienzan a surgir las primeras bases de la educación especial con los trabajos de Itard, Seguin y Montessori (Macotela, 1995)

Jean Itard (1774-1836) es considerado como el padre de la educación especial, debido a su trabajo educativo con un "niño salvaje", Víctor, encontrado en los bosques de Aveyron; era un niño sin lenguaje que no daba muestra de haber recibido educación o de haber tenido contacto humano. Itard demostró que un niño diagnosticado con discapacidad incurable podía aprender y desarrollar habilidades sociales si se le brindaba un programa de capacitación adecuado (González y García, 2003).

Edward Seguin (1812-1880) continuó con los trabajos de Itard, desarrollando un método fisiológico basado en la actividad sensorial para educar a niños con

discapacidad intelectual que abarca desde los primeros momentos de vida del niño hasta la formación vocacional y para el empleo y, en 1837, crea la primera escuela dedicada especialmente a la educación de los "débiles mentales" (Sánchez y Torres, 1999). Estableció una colaboración médico-pedagógica para la rehabilitación de las personas con discapacidad intelectual. Realizó una clasificación sobre la discapacidad intelectual: idiocia (gravemente afectado); imbecilidad (gravemente retrasado); debilidad mental (retardo del desarrollo); simple retraso (desarrollo intelectual lento) (Ibáñez, 2002). Sus aportaciones son de importancia ya que demostró que las personas con discapacidad podrían mejorar y evolucionar con una educación adecuada.

Por otro parte, Samuel Howe (1864) impulso el movimiento institucional en Estados Unidos al crear centros de atención para sordos y ciegos. Así mismo, María Montessori (1870-1952) apoyaba los estudios de Seguin, con los cuales desarrolló procedimientos educativos-analíticos para utilizarlos en la educación de niños con discapacidad intelectual (Macotela, 1995).

A finales del siglo XIX y principios del XX se observa una expansión de la escolarización, unida con el inicio de la obligatoriedad de la enseñanza elemental y el derecho a la educación, lo cual muestra una realidad en la que aparecen muchos niños que presentan dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje considerado normal, que anteriormente habrían quedado en el hogar o aislados sin acudir a la escuela (Sola, 2002).

Este evento de la obligatoriedad de la enseñanza tuvo como consecuencia el desarrollo de la educación especial ya que se derivó la necesidad de clasificar a los alumnos, con lo cual se pretendía situar a cada alumno en el nivel de conocimientos más adecuado, además de formar grupos homogéneos.

Así mismo, la creación de la primera prueba de inteligencia elaborada por Binet en 1905 representa el origen de la evaluación de tipo psicométrico y en 1908 Binet y Simon publicaron una versión revisada de la prueba anterior. Uno de sus supuestos era que los niños progresaban en capacidad intelectual, conforme iban creciendo, por lo cual se podía establecer su edad mental como sinónimo del rendimiento concreto

obtenido en la prueba. El concepto formulado por Stern, en 1912, de cociente intelectual (C.I.) fue aceptado universalmente de manera inmediata.

Con estos hechos se ve favorecida la clasificación y etiquetación de las personas con discapacidad intelectual además de reforzar la ya establecida separación médica entre lo normal y patológico y entre las personas normales y anormales (Arnaiz, 2003). Esta concepción trajo dos consecuencias, la primera fue la necesidad de contar con una detección precisa del trastorno en la cual el uso de las pruebas de inteligencia permitieron identificar y clasificar a los alumnos que requieren programas educativos especiales y, la segunda, la aceptación generalizada de una atención educativa especializada, distinta y separada de la educación normal, originando las escuelas de educación especial como solución para atender a esta población.

Al ir aumentando el porcentaje de alumnos que presentaban una discapacidad se iban presentando complicaciones y diversificando sus problemas, por lo cual para sistematizarlos se empezaron a aplicar clasificaciones, estableciendo distintos grados y tipos. Entre las primeras clasificaciones que se aplicaron cabe destacar la desarrollada por Binet y Simon en 1907 (Arnaiz, 2003):

Idiotas (edad mental entre 0-2 años, se subdivide en: vegetativos, con mirada voluntaria, con prehensión, con conocimiento de los alimentos, con imitación de los gestos simples).

Imbéciles (edad mental entre 2-3 años, se subdivide en: imbéciles con facultad de denominación, con facultad, de comparación y de repetición).

Retrasados mentales (quienes se diferencian de los "normales" por su dificultad para emitir respuestas a cuestiones de tipo abstracto propuestas por los test de inteligencia).

De estos grupos, solamente los "retrasados mentales" asistiría a la escuela mientras que los otros permanecerían en asilos y hospitales recibiendo una atención asistencial.

Ante las clasificaciones se consideró que la especialización de los servicios educativos era la mejor opción para su educación, por lo cual en esta época se expanden las clases especiales y la clasificación y etiquetación de las personas con alguna discapacidad. Se observa la presencia de centros que se diferenciaban en función de

las distintas etiologías: ciegos, sordomudos, discapacidad intelectual, parálisis cerebral entre otros.

Estos centros especiales y segregadores constituyen la educación especial, diferenciándose de la educación general, las escuelas especiales empezaron a proliferar rápidamente con lo que se extendió la llamada era de la institucionalización.

Esta situación se prologa, según García (1989, en Sola, 2002), debido a: el arraigo de actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, el abuso de la psicometría con finalidades de etiquetación y el considerar al deficiente como elemento perturbador de la sociedad.

En los años sesenta del siglo XX surgen investigaciones en las que se manifiestan los efectos de la educación segregada, destacando la inadaptación social de los sujetos institucionalizados, el surgimiento de distintas concepciones del término de deficiencia mental y la negativa de las familias a enviar a sus hijos a escuelas especiales, exigiendo el derecho del acceso a la educación normal. (Solity, 1992 cit. en Sánchez y Torres, 1999). En esta época surgen cuestionamientos de la sociedad acerca de las aportaciones que traía la educación segregada, en la que se comenzó a considerar el beneficio de la participación en la comunidad de las personas con discapacidad.

En los años setenta del siglo pasado se cuestiona sobre la educación segregada, comienza a surgir un cambio en la manera de atender a las personas con discapacidad. Se plantea la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación, y por lo tanto el derecho de cada niño a asistir a la escuela de su entorno así como su participación en la comunidad educativa y social (Sánchez y Torres, 1999).

La segregación y marginación de los alumnos debido a factores sociales y culturales generales se convirtió en un aspecto dominante que caracterizó a los centros especiales, siendo uno de los principales motivos por los que se originó el movimiento a favor de la normalización.

Normalización

El concepto de normalización surge en los Países Bajos, el cual se define como un principio que promueve crear condiciones de una vida digna, para el desarrollo de las personas con discapacidad en su ambiente, como lo hace cualquier otro miembro de la comunidad. Con la finalidad de evitar las consecuencias negativas de los ambientes segregados y restringidos de los servicios de educación especial.

Para Nirje (1969, en Bautista, 2002) la normalización consiste en poner a disposición de todas las personas con discapacidad unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias vigentes en la sociedad, es decir, debe estar situado en un entorno parecido al sujeto normal impregnado en una atmósfera cálida y rica en estimulación.

Otra perspectiva supone que la normalización se trata de la posibilidad de que la persona con discapacidad intelectual desarrolle un tipo de vida tan "normal" como sea posible (Bank, Mikkelsen, 1972 cit. en Sánchez y Torres, 1997). Se indica que este principio de normalización dependerá de las condiciones socioculturales existentes en el país que se aplique.

Wolfesberger (1972) define que normalización es la utilización de medios culturalmente tan normativos como sea posible, en orden a establecer y mantener conductas y características personales propias de la cultura (Wolfesberger, 1972, cit. en Marchesi, 2001). La esencia de la normalización no reside en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas "devaluadas socialmente" la dignidad completa que les corresponde por derecho propio (Perrin y Nirje, 1985, cit en Bautista, 2002). Esto implica la puesta en marcha de actividades más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

La Dirección General de Educación Especial de México, en 1981, planteó la normalización como el principio que acentúa el derecho de las personas con discapacidad de vivir en condiciones consideradas "normales" y brindarles la oportunidad para el desarrollo de sus potencialidades.

El Diccionario de Educación Especial (1982), menciona que el principio de normalización es simplemente una declaración de aspiraciones para asegurar a todos los ciudadanos una vida tan cercana a la normal como sea posible; son las condiciones de vida las que deben de normalizarse y no las personas con discapacidad las que han de transformarse en lo que se entiende por normal. (Sánchez y Cantón, 1997).

Ingalls (1982), indica que la normalización se refiere a la filosofía de tratamiento y servicios que tiene por objeto convertir la vida de las personas con discapacidad en una muy semejante a la de cualquier otro sujeto "normal", tanto como sea posible.

Así mismo, Sánchez y Torres (1997) mencionan que el concepto de normalización es un principio de acción que surge en el ámbito de lo social y no se refiere de manera exclusiva a las personas con discapacidad, sino a las relaciones de éstas y los demás.

En este paradigma de la normalización, se considera a las personas con discapacidad como individuos con derechos los cuales pueden intervenir buscando independizarse y manejarse como cualquier adulto en la sociedad (Puig de la Bellacasa, 1993, cit. en Ibáñez, 2002). Se pretende promover la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual para tomar elecciones sobre su propia vida.

Se basa en los derechos humanos y en la pertenencia a una sociedad en la que se pretende que la sociedad elimine de su ámbito las segregaciones a todos los niveles, cumpliendo el principio de igualdad de oportunidades para todos (Ibáñez, 2002). La prioridad es la eliminación de barreras físicas y sociales ya que se consideran los factores que dificultan el problema de la discapacidad.

Es importante señalar que para lograr la igualdad y las oportunidades no son suficientes las medidas de rehabilitación dirigidas a las personas con discapacidad pues se ha observado que es el medio el que determina en mayor proporción el efecto de una discapacidad sobre la vida cotidiana de la persona. "Una persona se ve abocada a la minusvalía cuando se le niegan las oportunidades de que dispone en general en la comunidad y que son necesarias para los aspectos fundamentales de la vida: vida familiar, educación, empleo, vivienda, seguridad económica y personal (...)

libertad de movimientos y el estilo general de la vida diaria" (Naciones Unidas, 1996, art. 21 en Ibáñez, 2002, p.54).

En relación al principio de normalización se puede indicar que se debe buscar disminuir los efectos de una educación segregada, para ello, se menciona que los profesionales que trabajan en estos servicios deben adoptar este principio, ser conscientes de las consecuencias de la educación excluyente y crear una ideología alternativa, de normalización de servicios, que significaría el fin de los servicios segregados (Sánchez y Torres, 1999.).

En general el principio de normalización, propone utilizar los medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general. Es decir, educar en condiciones lo más cercanas a la "normalidad".

De este principio de normalización surge el de sectorización, el cual se refiere a la descentralización de los servicios ya que las necesidades de las personas deben satisfacerse allí donde se producen y no en sitios aislados o especiales (SEP, 2005). Este principio implica que las personas disfruten de los servicios en su comunidad no alejándolos de su entorno ni segregándolos en instituciones especializadas, esto con el fin de descentralizar los servicios y acercándolos a las regiones y localidades donde viven las personas que los requieren.

La aplicación de normalización es denominada principio de integración ésta puede realizarse en el contexto familiar, escolar, laboral y social.

Se puede apreciar que a lo largo de la educación especial ésta ha transcurrido por diversos modelos de atención: desde la perspectiva asistencial, posteriormente en un enfoque médico terapéutico y finalmente la concepción educativa y de integración.

Integración e inclusión educativa

Como se ha señalado anteriormente la integración de personas con discapacidad apareció ligada al concepto de normalización.

El movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, llevó 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.

En los sesenta del siglo pasado surge el movimiento de integración educativa el cual propone que todos los niños con alguna discapacidad se integren a la educación en aulas regulares.

La integración, al igual que la normalización, surge en el ámbito de lo social y son aplicados a los sistemas educativos (García Pastor, 1993 cit. en Sánchez y Cantón, 1997)

Birch (1974, cit. en Bautista, 2002) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base en sus necesidades de integración.

Por su parte Sánchez y Torres (1999), consideran que la integración es un principio en el cual se pretende la unificación de la educación ordinaria y la especial, con el objetivo de ofrecer educación a todos, de acuerdo a sus características.

En México la integración ha llevado un modelo jerárquico que integra a los alumnos realizando de manera gradual: a) el apoyo al alumno dentro del aula regular a través de clases especiales por maestros especiales; b) atención en la escuela regular con clases especiales que se suman a las horas de clases regulares y c) grupos de estudiantes con discapacidad dentro de una escuela regular que interactúan con sus pares sin discapacidad. Sin embargo aun persiste la falta de un modelo de integración y servicios para su funcionamiento.

La finalidad de la integración educativa se basa en asumir que: a) Proporciona oportunidades a todos los alumnos para aprender, con base en la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión

futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d) Fomenta la comprensión del aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad, sin estigmatizarlos.

En general, la integración educativa es un proceso a través del cual las escuelas regulares buscan y generan los apoyos que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual implica la flexibilización del currículum y la actividad escolar.

La integración ha proporcionado justicia e igualdad y permite la posibilidad de ofrecer condiciones educativas que favorecen la interacción entre compañeros de la misma edad, lo que les permitirá una integración y participación en la sociedad. Igualmente la integración les ofrece beneficios al resto de los alumnos, profesores y sociedad ya que se fomentan actitudes de respeto a la diversidad y solidaridad.

La UNESCO 1996, (Saad, 2000) señala que son diversos los aspectos a favor de aulas integradoras ya que:

- La segregación enseña a los niños a ser temerosos e ignorantes y a alimentar prejuicios y mitos.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a interactuar y los prepare para vivir en el seno de su sociedad.
- Sólo la integración tiene el potencial de reducir el temor y construir la amistad, el respeto y la comprensión

Así mismo, Zacarias y Saad (1998, en Saad, 2000) indican aspectos que respaldan a la integración ya que mencionan:

- El derecho de todos los niños de aprender juntos
- Los niños no deben ser discriminados separándolos solo porque no ven, no caminan o no piensan igual
- Los adultos con discapacidad ya no quieren educación especial están reclamando educarse con los demás.

- No existen razones legítimas para separar a los niños en la educación; los niños interactúan con ventajas y beneficios para todos, no necesitan ser protegidos unos de otros.

Es de destacar que son diversos los argumentos que hacen énfasis del escaso beneficio de la segregación de alumnos con necesidades de educación especial en escuelas de educación especial y se hace mención acerca de los argumentos a favor de una educación integradora.

En general, la normalización e integración surgen para dar una respuesta social y disciplinaria ante las limitaciones del modelo médico-rehabilitatorio que se centraba en las limitaciones y clasificaba en función de categorías por lo cual se observaba incapaz de brindar alternativas para promover el desarrollo integral de las personas que asistían a los servicios de educación especial, (Fierro, 1996 en Rodríguez, 2006).

Un concepto que surge del movimiento de integración es el de inclusión, el cual no solamente se refiere al terreno educativo, sino que incluye el aspecto social y laboral. En general, el hacer accesibles los sistemas y estructuras a todas las personas con o sin discapacidad.

En relación a integración e inclusión se ha originado un debate acerca de si la inclusión supone una ruptura en relación a los presupuestos de la integración escolar, o si se puede establecer un continuo, sin embargo, no cabe duda de que las raíces del movimiento de inclusión provienen de la integración escolar. Aunque pueda existir un continuo entre ellos, la educación inclusiva presenta alternativas tendentes a mejorar y hacer avanzar la atención a la diversidad del alumnado, debido a las fuertes críticas sobre el proceso de integración (Peralta, 2001 en Arnaiz, 2003).

Una crítica realizada al movimiento de integración se refiere a que se ha constatado que un alumno podía estar integrado, y sin embargo, pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero sin interactuar apenas con sus compañeros. (Arnaiz y Haro de, Blázquez y Martínez, 2001 en Arnaiz, 2003). Con lo que se indica que para muchos alumnos con discapacidad la integración en centros y

aulas regulares ha legitimado un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria, que ha dado lugar a formas más sutiles de segregación.

En opinión de Corbett (1999 en Arnaiz, 2003), indica que bajo la integración se han fomentado prácticas de exclusión porque generalmente la persona con necesidades de educación especial estaba obligada a integrarse en la comunidad escolar. En la inclusión, por el contrario, es la institución la que crea un clima de receptividad, flexibilidad y sensibilidad hacia cualquier alumno que sea escolarizado en ella.

Se consideran la integración como un movimiento de los alumnos de los programas especiales a la educación regular, mientras que la inclusión hace referencia al grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la escuela regular. Con lo que se puede observar que mientras la integración tiene que ver con las personas, la inclusión se refiere a los valores de la comunidad.

Así mismo, Ainscow (1998 en Arnaiz, 2003) menciona que la inclusión va más allá de atender a los alumnos con necesidades de educación especial sino que más bien supone la mejora de las prácticas educativas para todos los alumnos. Por ello, mientras la integración ha puesto énfasis en el alumno con necesidades de educación especial, la inclusión centra su interés en todos los alumnos. Por lo cual la filosofía de la inclusión va dirigida a promover los derechos humanos, respecto de la diversidad y diferencias y establecer la justicia social e igualdad de oportunidades.

Se menciona que la tendencia de integración se dirige únicamente a cuestionar y rechazar la segregación y aislamiento en el que se encontraban las personas con discapacidad en los centros de educación especial. Mientras que la inclusión se dirige a todos los alumnos, ya que todos pueden experimentar dificultades de aprendizaje en un momento dado.

Las razones que justifican el cambio entre integración e inclusión, en opinión de Stainback, Stainback y Jackson (1998), son:

- 1) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que

todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.

- 2) El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.
- 3) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícita que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.
- 4) Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Se puede concluir que la inclusión defiende que las escuelas regulares son para todos, lo que ofrece una mayor posibilidad de participación de las personas con necesidades de educación especial, generando la disminución de la segregación y marginación y propiciando una mayor inclusión y participación de las personas con discapacidad.

Niveles de Integración Educativa

Nirje (1969), distingue varios niveles de integración: integración física, integración funcional, social, personal y participativa en la sociedad.

Por otro lado Söder (1980, en Bautista, 2002.) menciona que existen cuatro formas de integración: física, funcional, social y comunitaria.

Integración física: La cual se refiere a que las clases de educación especial se llevan a cabo en los centros ordinarios, sin embargo aun existe las clases segregadas.

Integración funcional: Ésta es una integración progresiva en la utilización de las instalaciones y recursos educativos. Se consideran tres niveles:

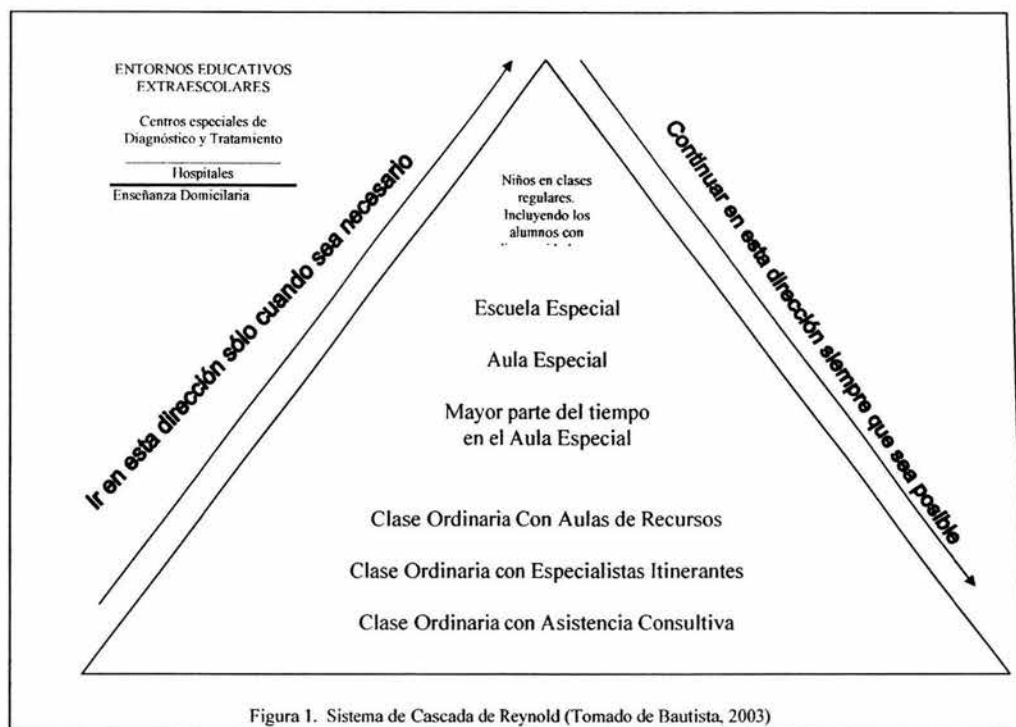
- Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos con discapacidad y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes
- Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.
- Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.

Integración social: Se refiere a la inclusión individual de un alumno con discapacidad en un grupo regular.

Integración a la comunidad: Es la que se continúa en la juventud y vida adulta después de la integración escolar.

Modelos de integración educativa

En 1962 Reynold, propone una guía de opciones en los que propone servicios educativos para la colocación de alumnos con discapacidad en diferentes situaciones de acuerdo a sus necesidades de educación especial. Reynold indica que la educación especial no siempre tenía que localizarse en centros específicos, sino que podía llevarse en instalaciones intermedias entre la educación especial y ordinaria, y al mismo tiempo debería existir una relación entre ambos centros. De esta manera surge el sistema en Cascada (Figura 1) con ocho niveles educativos intermedios y tres niveles de servicio no educativos.



Posteriormente Deno (1970 en Marchesi, 2001) modifica el modelo de Reynold proponiendo el modelo de Cascada de servicios, el cual está basado en una jerarquización de opciones en diferentes niveles de servicios, desde la segregación a la integración. El modelo en Cascada, enfatiza el proceso de emparejar las alternativas de los programas con las necesidades de lo alumnos. Los niveles son siete, desde un primer nivel (1) de alumnos con necesidades educativas especiales en clases ordinarias, al último nivel (7) el cual es el extremo opuesto en un servicio no-educativo y más restringido (Figura 2).

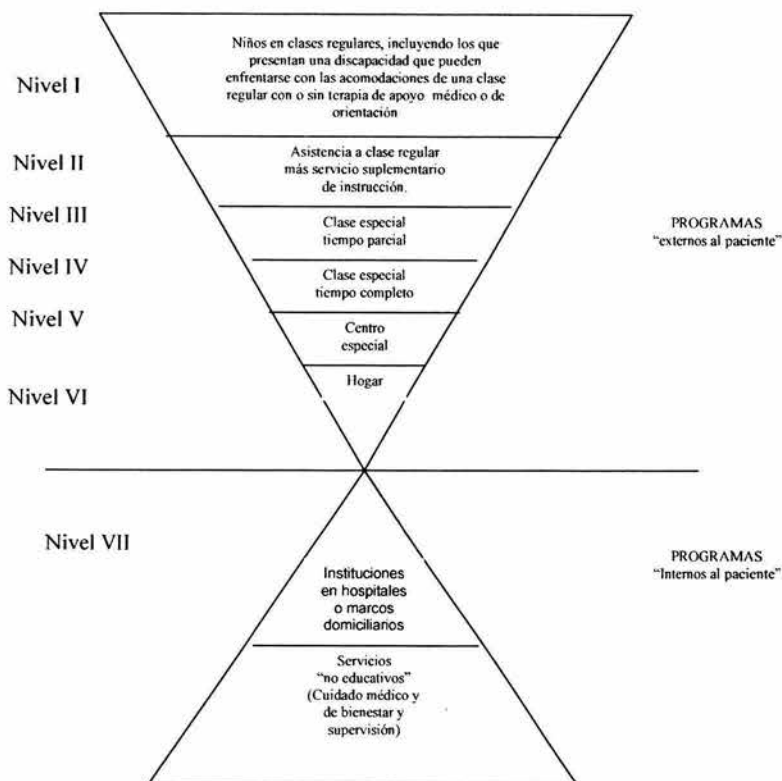


Figura 2. Niveles en el proceso de integración de Deno (1970, en Marchesi, 2001)

El informe C.O.P.E.X (Publicado en Québec en 1976) propone una versión en ocho niveles, es un sistema en cascada (Figura 3) que se compone por una diversidad de medidas, graduadas en función de las necesidades del niño, pero desde una perspectiva de la normalización (Bautista, 2002).

Nivel 1: Incluye todos los alumnos capaces de seguir los programas ordinarios de la clase, son atendidos por un profesor que interviene en la prevención y corrección de las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Nivel 2: Los alumnos permanecen toda la jornada escolar en el aula regular con su profesor siguiendo los programas ordinarios. El profesor recibe orientación de un profesor de apoyo o de un especialista.

Nivel 3: Los alumnos permanecen todo el tiempo en el aula ordinaria con su profesor y reciben en la misma aula la asesoría que requieran mediante un profesor de apoyo quien orienta al profesor del aula, si se requiere, y podrán intervenir ambos coordinadamente.

Nivel 4: Los alumnos con necesidades de educación especial permanecen una parte de la jornada en el aula ordinaria y otra parte en el aula de apoyo. Se indica que la salida del aula ordinaria debe de ser lo más breve que se pueda y solo para recibir atención individual o en pequeño grupo. Y si es posible se debe continuar proporcionando apoyo dentro del aula ordinaria.

Nivel 5: Este corresponde a alumnos escolarizados en aulas o clases especiales dentro de un centro ordinario, atendidos por un profesor especialista. Los alumnos participan y conviven con los demás niños en el comedor, recreo y actividades de ocio y tiempo libre.

Nivel 6: Los alumnos están escolarizados en un centro de educación especial, cuando así lo requieran por su discapacidad. Estos centros cuentan con unidades de transición y conectados con los centros regulares para facilitar a los alumnos el paso de otros niveles de mayor integración.

Nivel 7: En caso de que los alumnos no puedan asistir a ninguna institución escolar o deban permanecer la mayor parte del tiempo en su domicilio, deberán recibir atención que requieran para el normal desarrollo social y educativo.

Nivel 8: Los alumnos por sus características especiales, circunstancias familiares, o por falta de servicios en su sector socio-familiar, que no puedan recibir la atención que

requieran, serán escolarizados en internados o escuelas hospitalarias que presten la atención necesaria. El carácter de esta escolarización será transitoria de forma que facilite el retorno de los alumnos a su hogar tan pronto como sea posible.

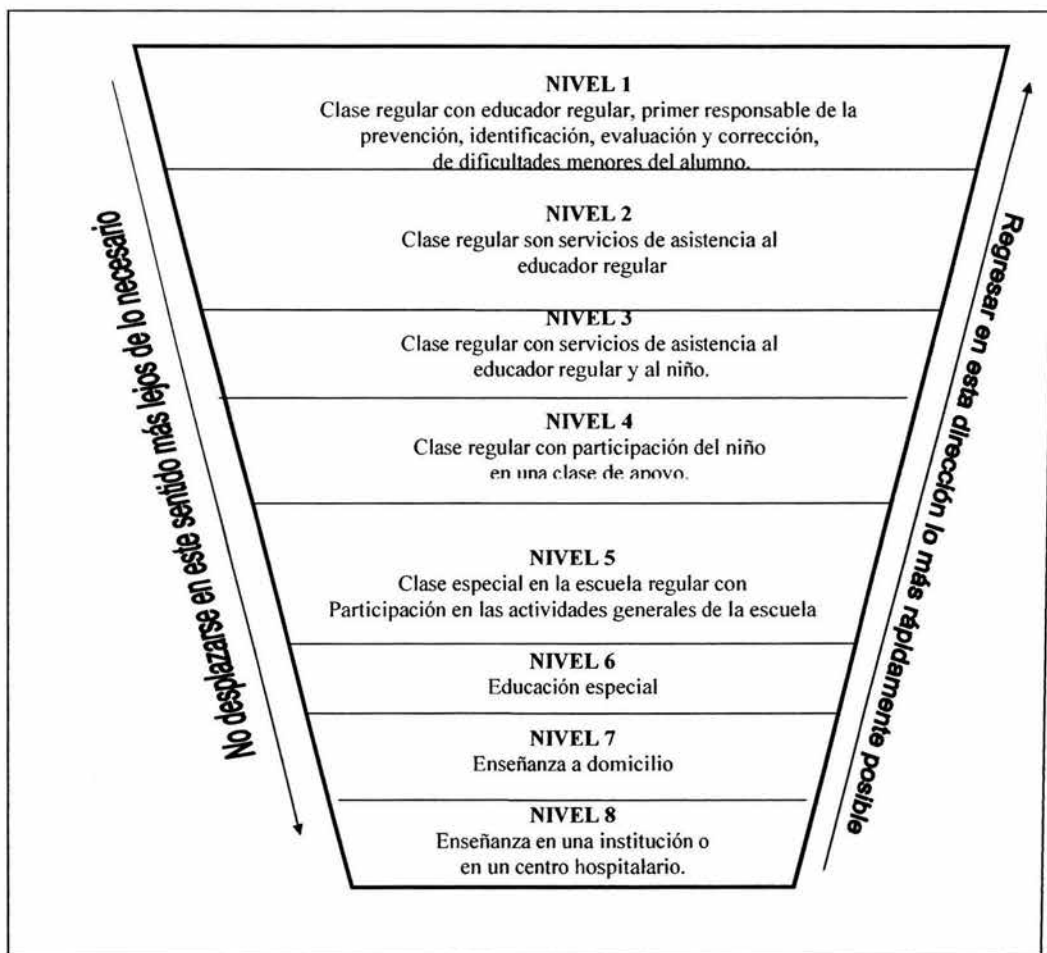


Figura 3. Sistestema de cascada C.O.P.E.X. (Tomado de Bautista, 2003)

Otra perspectiva es la propuesta por Hegarty, Pocklington y Lucas (1981 en González, 2003) basada en la organización del currículo y la atención educativa que reciben los alumnos y las diferentes posibilidades de integración escolar. Esta variedad de posibilidades debe de conducir a que el alumno se sitúe en la más conveniente para su educación (Cuadro 1).

ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
A.- Clase ordinaria, sin apoyo. B.- Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal. C.- Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de clase. Di.- Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial. Dii.- Clase especial como base, tiempo parcial en la clase ordinaria. E.- Clase especial tiempo completo. F.- Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial. G.- Colegio especial a tiempo completo.

Cuadro 1. ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD. Hegarty, Pocklington y Lucas (1981, en González, 2003).

En general, se puede apreciar que las medidas que se han llevado a cabo para la integración de los alumnos con discapacidad intelectual buscan dar respuesta a la diversidad de las características de todos los alumnos.

2.2. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Anteriormente la educación especial ha sido una educación paralela, segregada de la regular, sin embargo, en la actualidad está sufriendo diferentes cambios que afectan no sólo a los aspectos teóricos, sino que en la dimensión práctica ya que las tendencias en educación especial han mostrado una transformación, de una educación institucionalizada y segregada de la educación regular a una cultura de educación integrada e inclusiva.

Se concibe a la educación especial como el estudio de métodos y técnicas específicas, es decir, es el tratamiento de diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto según las necesidades especiales (Toledo cit. en Sánchez y Torres, 1997). La UNESCO, en 1977, consideraba que la educación en este aspecto es la forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que presentan diversas minusvalías; enriquecidas en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias.

Ya para 1993, la UNESCO (cit en Rodríguez y Pérez, 2006) definió la educación especial como "una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzaban o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles" (p. 17).

Así también se considera a la educación especial como un conjunto de recursos o apoyos educativos, para Garanto (1993 en Sánchez y Torres, 1997) educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos (Sánchez y Torres, 1999)

Otro aspecto a considerar en la educación especial es lo señalado por Jurado de los Santos (1993) en relación al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas, en la que se menciona que: la educación especial se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como finalidad potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas.

En nuestro país, según Sánchez y Cantón (1997, p.1) se considera la educación especial como "una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes quienes tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta".

Macotela (2003 cit, en Rodríguez, 2006, p. 12) indica que la educación especial se refiere a "la instrucción y los servicios relacionados que se diseñan específicamente para satisfacer las necesidades únicas de las personas excepcionales con el propósito de desarrollar al máximo su potencial humano personal, familiar y social"

La educación especial debe de ser concebida como un servicio de apoyo de la educación general, que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje y se define por los apoyos necesarios del alumno y nunca por las limitaciones, con el objetivo de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas que presenten necesidades educativas especiales.

2.3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En el informe Warnock (1978) aparece por primera vez el término necesidades educativas especiales (NEE) (Bautista, 2002). A partir de este informe Brennan (1998, cit. en Sánchez y Torres, 1999) indica que el concepto de necesidades educativas especiales surge cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional o social) afecta el aprendizaje de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. Su duración puede ser temporal o permanentemente y presentarse desde una forma leve hasta grave.

Se considera que un alumno presenta 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 curriculares en varias áreas de ese currículo.

El concepto de NEE forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial, 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. Es importante señalar que el término de NEE puede ser utilizado para alumnos con discapacidad y sin ella.

El concepto de adaptaciones curriculares es parte fundamental de las iniciativas de integración y toca, de manera directa, a la noción de NEE. Las adaptaciones curriculares se refieren básicamente a la modificación de los formatos y materiales de

instrucción, de manera que se atienda a las características individuales de los alumnos y se facilite el logro de los objetivos instruccionales en el aula regular.

La integración implica que el eje básico de la instrucción es el currículum de la educación regular. Las NEE representan la exigencia de ajustar las demandas del currículum para que todo niño (con discapacidad o sin ella) pueda responder a los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente a asumir que a quien hay que adaptar al currículum, es al niño.

En resumen, el concepto de NEE se centra en los problemas de aprendizaje de los alumnos por lo tanto requieren de mayores recursos con el propósito de lograr los objetivos curriculares, ante esto resulta importante la respuesta que ofrezca el sistema educativo y no la descripción de la discapacidad.

Se debe de señalar que la aplicación del principio de normalización e integración NEE generaron las bases para generar los cambios en la educación especial.

Gallardo y Gallo (1993 en Sola, 2002) resumen las características diferentes entre educación especial y necesidades de educación especial (Cuadro 2).

Educación Especial (E.E.)	Necesidades de Educación Especial (N.E.E.)
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Suele ser utilizado como "etiqueta" diagnóstica.	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumno.
Se aleja de los alumnos/as considerados como "normales".	Las NEE se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término E.E.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo de una causa personal, escolar o social.
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo par todos los alumnos/as. Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del diseño curricular ordinario.

Cuadro 2. Aproximaciones a los términos E.E. y N.E.E (Tomado de Sola, 2002).

Como se puede observar el concepto de NEE destaca a la educación especial como la respuesta educativa a la diversidad y no como la educación de los alumnos con discapacidad.

2.4. EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

La aparición de instituciones especiales de educación en México se remonta a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, quien fundó en 1867 la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. A partir de estos acontecimientos históricos se marca el desarrollo de las instituciones de educación especial en México.

En 1914 el Dr. José de Jesús González, precursor de la educación especial, crea una escuela para alumno con discapacidad intelectual en León, Guanajuato.

En el periodo de 1927 la Universidad Nacional Autónoma de México comenzó a colaborar con grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con discapacidad intelectual.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial en México y, como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de las personas con discapacidad intelectual por parte del Estado. Otro centro, creado en 1935, es el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de la personas con discapacidad intelectual.

Así mismo en el año de 1943 se inauguró la escuela de formación docente para maestros en educación especial.

El profesor Manuel Dávila en 1959 crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e investigación Científica, la cual se dedicaba a la atención temprana de niños con discapacidad intelectual. Y en el periodo de 1960 surgen instituciones encargadas de atender a niños con dificultades en el aprendizaje audición y lenguaje y posteriormente se forman escuelas de educación especial.

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (la actual Dirección de Educación Especial) con las funciones de dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas. A su mismo, se crea el programa "grupos integrados" para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura y cálculo aritmético para reincorporarlos al aula regular.

A partir de 1980 en México se empieza a formular una política de integración educativa ya que se impulsa a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad a desarrollar aptitudes y habilidades físicas e intelectuales para incorporarse de forma gradual a la sociedad, sin embargo, no fue sino hasta el periodo de 1989-1994 con el Programa para la Modernización Educativa que se observa un mayor esfuerzo para llevar a cabo la integración educativa.

Durante los ochenta del siglo pasado los servicios de educación especial en México se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarias, de acuerdo a las necesidades de atención que requieren los alumnos del sistema.

Los servicios de carácter indispensable: Funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con "deficiencia mental" leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. (Instituciones de servicio indispensable: Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial)

Los servicios complementarios: Prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (Instituciones de servicios complementarios: Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A y Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes)

A partir de 1993, con la nueva Ley General de Educación y la modificación del artículo 3º, se dio un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial. Esto fue con el propósito de combatir la discriminación, la segregación y etiquetación que se originaba al atender a los alumnos con discapacidad separados de los alumnos regulares, y por el otro, se buscaba brindar los servicios a los alumnos de educación básica que lo requerían. Es en esta época cuando el concepto de integración educativa tuvo mayor fortaleza transformando la concepción de los servicios de educación especial e incorporándose el concepto de necesidades de educación especial (N.E.E) el cual plantea que ningún niño debe considerarse ineducable, y realiza énfasis en la educación como un derecho para todos y los fines de ésta deben de ser los mismos, así mismo reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar los propósitos.

Es en el artículo 41, de la Ley General de Educación donde se establece con precisión la obligación de promover la integración de las niñas y niños con discapacidad a las aulas y escuelas regulares, de tal modo que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, como base para su integración social. Asimismo, se han suscrito distintos convenios internacionales para promover la integración educativa de estos alumnos: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990; la Declaración de Salamanca, España, en 1994, entre otros.

En 1994, la Dirección de Educación Especial indica tres modelos de atención a los alumnos con discapacidad que han ido evolucionando históricamente desde el asistencial, terapéutico y finalmente el educativo.

Modelo asistencial: Considera a la persona como minusválido ya que requiere de apoyo permanente, es decir, asistido todo el tiempo durante toda su vida a un hospital o internado.

Modelo terapéutico: La persona es considerada como un atípico que requiere terapia para modificar su conducta dirigido a la normalidad. Se le diagnostica, se les da

tratamiento y se les pide apoyo a los maestros que actúan como paramédico o terapeuta.

Modelo Educativo: En este modelo se rechazan los términos de minusválido y atípico por considerarlos discriminatorios y estigmatizantes adoptando el de necesidades de educación especial. La estrategia de la educación especial es la integración y la normalización con el propósito de lograr el desarrollo y autonomía como persona en la comunidad. Dicha estrategia consiste en integrar al alumno en la sociedad con el apoyo necesario, para ello se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el profesor de la escuela regular, con la familia y que elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo ni segregaciones.

Para que las personas con discapacidad puedan acceder a un modelo educativo se requirió de una reorientación, tanto de los servicios y centros de educación especial, como de las funciones y características de la escuela regular. La educación especial inició un proceso de transformación para mostrarse como un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica en lugar de constituir un sistema educativo paralelo.

En el periodo de 1994-1995 se reorienta la educación especial en México, actualmente, las modalidades de atención para personas con discapacidad son:

- **Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Especial Regular (USAER):** Instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.
- **Centros de Atención Múltiple (CAM):** Surgen de la conversión de los Centros de Intervención Temprana, de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial. Dicha transformación incluyó cambios ya que de ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos se convierten en centros educativos que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general, así como con los de los Centros

de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI). Así mismo, las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención, es decir, especializadas en diferentes discapacidades y la reorientación promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por discapacidad.

- Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP): El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.
- Unidad de Orientación al Público (UOP): Se plantean como el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y maestras y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa.

Estos centros buscan ofrecer servicios que permitan identificar y estimular tempranamente a los alumnos con NEE, apoyar su integración a las escuelas regulares de educación básica, ofrecerles una escolarización en centros específicos, así como la posibilidad de recibir una capacitación para el trabajo.

Es importante mencionar que una gran parte de la población atendida por los servicios de educación especial no presenta discapacidad y que en varias USAER y CAPEP continúan la tradición de los servicios complementarios de atender principalmente a alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o con "problemas de conducta". Así mismo, se debe de señalar que sólo 10% de los alumnos que acuden a USAER y 7% de los alumnos de CAPEP tienen alguna discapacidad. Otro aspecto interesante es el alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%) que

asisten a los CAM, y de acuerdo con los principios de la integración educativa, esos alumnos deberían estar inscritos en las escuelas regulares.

En el siglo XXI la educación en México enfrenta problemas graves que impiden que las niñas y los niños, y los jóvenes de nuestro país ejerciten plenamente su derecho a una educación de calidad. Presentándose como uno de los principales aspectos el de la falta de equidad en la oferta de los servicios educativos. Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) indica que se han realizado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, pero también advierte que el propio funcionamiento del sistema educativo ha sido un factor para reproducir la injusticia educativa.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), señala: " (...) con frecuencia, la incapacidad para identificar oportunamente a estos menores (con algún tipo de discapacidad) tiene efectos adversos sobre sus oportunidades educativas, puesto que dejan de recibir la atención especial que requieren durante un tiempo que puede resultar decisivo para su desarrollo. Por otra parte, la integración de estos menores al sistema regular no siempre funciona de la mejor manera, entre otras razones porque los profesores carecen, con frecuencia, de la preparación para identificarlos y tratar sus discapacidades específicas. La atención a esta problemática reclama acciones decididas por parte de las autoridades educativas" (p.110) Así pues, en el PNE se plantea como uno de los objetivos estratégicos de la educación básica el de justicia educativa y equidad en el que, entre otras líneas de acción, se propone: "establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación – que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes con atipicidades físicas, con discapacidades o sin ellas, que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes" (pp.132-133) Lo anterior se pretende lograr mediante el Programa de Integración Educativa (PIE).

El objetivo del PIE consiste en fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida.

En el año de 2002 surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que representa una respuesta a la demanda de más oportunidades educativas para alumnos con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad. La misión de dicho programa es la de " (...) favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente" (p. 27).

Como se puede apreciar la educación especial en nuestro país ha transcurrido por diversas etapas y actualmente se han llevado a cabo diversas acciones que han permitido la aceptación y participación de las personas con discapacidad intelectual dentro de la sociedad.

2.5. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Las acciones que se han tomado en relación a las políticas sociales de los derechos de personas con discapacidad han sido diversas, buscan promover su integración educativa y proporcionar una mejor calidad de vida. Entre ellas se encuentran:

1) La declaración mundial sobre educación para todos/Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990).

En esta declaración se resaltó la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos.

En el art. 3º se establece el universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, se menciona que se deben de suprimir los obstáculos que impidan el acceso a la educación ya que se debe de ofrecer a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje (En marcha, 1993).

2) Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993).

Los derechos de las personas con discapacidad han sido objeto de gran atención en las Naciones Unidas y en otras organizaciones internacionales durante mucho tiempo. La finalidad de estas normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. En todas las sociedades del mundo hay todavía obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades. Es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar esos obstáculos. Las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan deben desempeñar una función activa como copartícipes en ese proceso. El logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de movilización de los recursos humanos (En marcha, 1993).

3) La declaración de Salamanca (1994).

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en la que se puso a consideración la declaración de Salamanca, se declara que:

"Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación y renovando el empeño de la comunidad mundial de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares, recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta

a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo, Observando la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales” (Booth, 2000, p. 64) .

Proclamaron que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

En suma, la legalidad de los procesos de integración, políticas sociales equitativas y justas de la población con necesidades de educación especial ha sido un importante paso, que ha permitido se multipliquen las propuestas de atención a esta población para ofrecer una mejor calidad de vida dentro de la sociedad.

2.6. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El concepto de discapacidad intelectual ha evolucionado a lo largo de la historia como lo señala González (2003), inicialmente se consideraban concepciones orgánicas (Esquirol, 1818), posteriormente a principios del siglo XX se presentó la psicometría (Binet, 1905), mas tarde se incorporó el criterio de incompetencia social (Doll,1914; Kanner, 1957 y Tredgold,1937), hasta la concepción multidimensional actual que proporciona la AAMR (American Association on Mental Retardation) que es la asociación que ha orientado el campo de discapacidad intelectual en la comprensión, definición y clasificación.

A las personas con discapacidad intelectual se les ha nombrado de múltiples formas: débil mental, subnormal, deficiente mental, retrasado mental, oligofrénico y otras, todos estos términos son sinónimos y han ido cambiando debido a las connotaciones negativas que se les asignaba (González, 2003).

Existen algunas definiciones clásicas que pueden ser consideradas como una aproximación caracterizadora, sin embargo, se deben de tomar con ciertas consideraciones.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1967 (Rodríguez, 2006) señaló que se podía indicar deficiencia mental, a partir de una puntuación psicometría en pruebas de inteligencia situada a dos desviaciones típicas por debajo de la media correspondiente a la población. Equiparada en términos de cociente intelectual (CI) equivale a CI inferiores a 70, cuando la media se sitúa en 100. Sin embargo, la OMS mencionó las limitaciones de esta definición al identificar exclusivamente a la deficiencia mental sobre el concepto de CI.

Así mismo, la OMS define deficiencia mental así: “es una afección, resultado del cociente significativamente bajo del funcionamiento intelectual, simultáneo a la carencia de conducta adaptativa y que se manifiesta en el periodo de crecimiento. Entendido por conducta adaptativa, el grado de eficiencia personal con que el individuo cumple los patrones de independencia personal y responsabilidad social, correspondiente a su

edad o grado cultural" (Prado, 1984, Rodríguez, 2006). Clasificándose de la siguiente manera:

Ligeros con un CI entre 50-70,

Moderado con un CI entre 35-50,

Severos con un CI de 20-35 y

Profundo con un CI inferior a 20.

Doll (1941) define deficiencia mental como: una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable.

Ante estas concepciones Ingalls (1982) considera que los intentos por definir a las personas en función exclusivamente del CI aparentemente son erróneos ya que se concibe el CI de un individuo como una medida absoluta de su potencial.

La SEP a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), 1995 adoptó la siguiente definición de deficiencia mental: se considera deficiencia mental cuando se presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognitivo, acompañado de alteraciones de la conducta adaptativa.

En el Quinto Encuentro Nacional de Padres y Asociaciones a favor de la Persona con Deficiencia Mental, celebrado en México en 1990, se usó el término "discapacidad mental" en nuestro país, a solicitud hecha por el grupo "Personas Primero". Este grupo esta compuesto por personas con discapacidad intelectual, cuya finalidad es que sean tratadas como personas que son, con derechos y obligaciones. (Rodríguez, op.cit.).

Al celebrarse el XIV Congreso Mundial de Rehabilitación Internacional en Winnipeg Canadá se emplean los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía establecidos por la OMS en 1980 (Arco, 2004, p 17):

Deficiencia: toda perdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad: "toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano"

Minusválido: "una situación de desventaja de un individuo determinado a consecuencia de una situación de deficiencia o de una discapacidad que le limita o impide el desempeño del rol que sería normal en su caso (en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales)".

De acuerdo a estas definiciones la OMS recomienda que se hable de personas con minusvalía y no de persona minusválida, ya que se puede tener una minusvalía sensorial o social, etc. pero no indica que toda la persona es minusválida.

Así mismo, a partir de este congreso se comienza a utilizar el término de discapacidad intelectual. Es fundamenta que este concepto se tome no como una característica expresada de manera exclusiva por la persona sino cómo una expresión del impacto funcional de la intervención entre la persona con limitaciones en las habilidades intelectuales y adaptativas y el medio ambiente de la persona.

Con lo expuesto anteriormente se puede indicar que con las diferentes definiciones se intentaba encontrar una en la cual pudiera ser clasificada la persona con discapacidad intelectual y no se consideraba que lo que realmente se requería, era que se les brindaran apoyos para adaptarse, así mismo, se observa que solo se indican las limitaciones sin percatarse de las habilidades que pueden realizar.

Como se ha observado el concepto de discapacidad intelectual ha presentado diversas transformaciones a lo largo de la historia pero en la actualidad se ha observado una aceptación de las definiciones propuestas por la AAMR.

En 1992, la Asociación Americana para el Retraso Mental propuso una definición sobre retraso mental:

Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas

de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad (Luckasson, 1992, en Verdugo, 1998). Las características de las destrezas adaptativas (Muntaner, 2001) son:

Comunicación: La habilidad para comprender y expresar información a través de conductas simbólicas (por ejemplo: palabra hablada, palabra escrita/ ortografía símbolos, gráficos) y conductas no simbólicas (por ejemplo: expresión facial, movimientos corporales, gestos).

Autocuidado: Destrezas para su manejo en la vida diaria: comer, vestirse, etc.

Vida Independiente: Se refiere a las destrezas que le permitan desenvolverse solo en su casa, su trabajo y en el medio ambiente.

Habilidades sociales: Relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluyendo el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; recibir y responder a las claves situacionales pertinentes.

Uso de la comunidad: Consiste en el uso apropiado de los recursos de su comunidad

Autodirección: La capacidad para escoger e iniciar actividades de acuerdo a sus intereses, buscar ayuda cuando lo necesite, demostrar asertividad y autodefensa.

Salud y seguridad: Tener hábitos para mantener y buscar el bienestar propio, dieta apropiada, identificación, tratamiento y prevención de enfermedades, primeros auxilios básicos, habilidades relacionadas con la seguridad básica.

Académicas funcionales: Habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con el aprendizaje en la escuela, escritura, lectura, conceptos matemáticos básicos, conceptos de ciencias que se relacionen con el ambiente, la salud y sexualidad. Aprendizajes que tienen una aplicación directa en la vida y son funcionales para desarrollar una vida independiente.

Tiempo libre: Interese recreativos y de tiempo libre que reflejan las preferencias personales.

Trabajo: Se refiere a la capacidad de mantener un empleo (con apoyos o sin ellos), competencias en un trabajo específico y destrezas laborales apropiadas.

La definición de retraso mental propuesta por la AAMR (1992) supuso un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994).

La Asociación Americana para el Retraso Mental propone, en su manual del 2002, una nueva definición de la discapacidad intelectual:

... es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa que se manifiesta en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Dicha discapacidad comienza antes de los 18 años. (Luckasson y cols., 2002 p. 17 en González, 2003).

En relación con esta definición, para considerar a una persona con discapacidad intelectual, deben de cumplirse los siguientes criterios:

a) Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual. El funcionamiento intelectual se evalúa en función del Coeficiente Intelectual (C.I.) obtenido en test de inteligencia apropiados al contexto del individuo, la puntuación obtenida debe estar al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media del grupo de referencia.

b) Limitaciones significativas en la conducta adaptativa. No se considera suficiente un funcionamiento intelectual limitado para diagnosticar discapacidad intelectual, sino que deben de presentarse limitaciones en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas.

c) Esta discapacidad se manifiesta antes de los dieciocho años de edad. Se señala la edad de 18 años debido a que en la sociedad al individuo se le asume generalmente roles de adulto.

De acuerdo con la AAMR (2002, cit. en González, 2003.), para poder aplicar la definición deben de considerarse las siguientes premisas:

1.- Las limitaciones que presenta el individuo en el funcionamiento presente deben considerar el contexto social típico de los iguales en edad y cultura.

2.- Una evaluación válida ha de considerar la diversidad cultural y lingüística, al igual que las diferencias de comunicación, aspectos sensoriales, motores y factores comportamentales.

3.- En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades adaptativas.

4.-Un propósito de la descripción de las limitaciones es el de desarrollar un perfil de los apoyos adecuados.

5.-Al brindar apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad generalmente mejorará.

Así mismo, la AAMR ha estado debatiendo para cambiarse el nombre por el de Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual (AAID). Así mismo, la clasificación internacional de la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud coherente con las nuevas concepciones y teorías, propone el uso del término discapacidad (OMS, 2001, cit. en González, 2003)

En la definición de discapacidad intelectual (D.I) ofrecida por la AAMR en el 2002 se contempla a ésta, no como un rasgo absoluto de la persona, sino como una interacción entre la persona con sus capacidades intelectuales, sus habilidades adaptativas y su entorno. Los elementos claves de la definición son tres: capacidades (o competencias), entornos y funcionamiento (Figura 4).

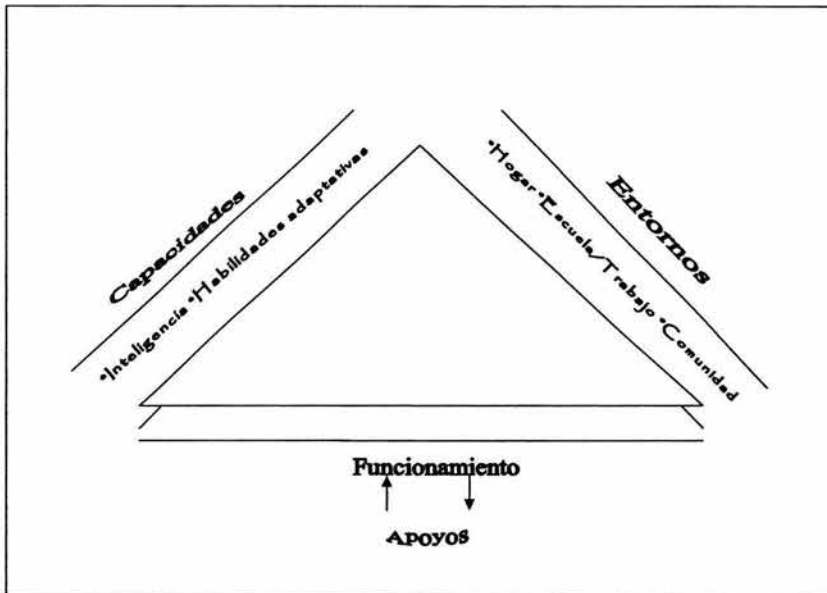


Figura 4. Elementos claves de D.I. Tomado de (Luckasson, 1992 en Verdugo, 1993).

La AAMR propone un modelo multidimensional en el que encontramos cinco dimensiones a) aptitudes intelectuales, b) conducta adaptativa, c) participación, interacción y roles sociales, d) salud y e) contextos que ejercen una influencia sobre el funcionamiento de la persona (Figura 5).

Por lo tanto, se trata de una relación de reciprocidad entre la persona y los ambientes, la cual permite describir los cambios que se producen a lo largo del tiempo y evaluar la respuesta de la persona a las demandas presentes, a los cambios del entorno, a las actividades educativas y a las interacciones terapéuticas (González y García, 2006).

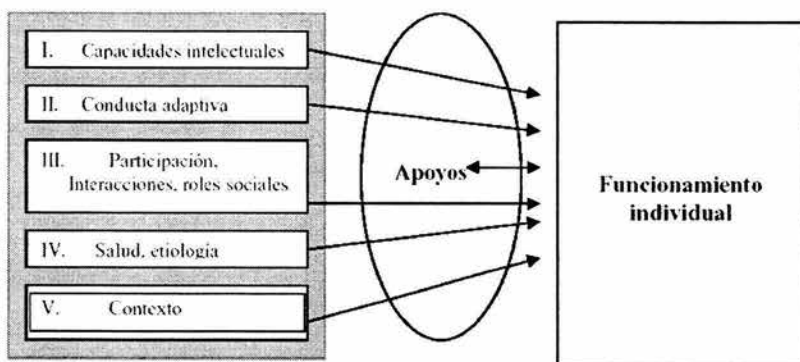


Fig. 5. Modelo teórico de discapacidad intelectual (tomado de Verdugo, 2002)

1.- Dimensión I: Capacidades intelectuales. La inteligencia se considera una capacidad general que incluye "razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Luckasson et al., 2002, p.40 en González y García, 2003).

2.- Dimensión II: Conducta adaptativa. La conducta adaptativa se entiende como "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria" (Luckasson et al., 2002, p.42 en González, y García, 2003).

3.-Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales. En esta dimensión se resalta la importancia que tiene la participación en la vida de la comunidad. Se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol desempeñado por la persona. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias, (Verdugo, 2003, en González y García, 2003).

4.-Dimensión IV: Salud (física, mental, etiología). La salud se refiere a un estado completo de bienestar físico, mental y social. La preocupación por la salud de las personas con discapacidad se basa en la dificultad que pueden presentar para

reconocer problemas físicos o mentales, comunicar síntomas y sentimientos, gestionar su atención y comprender planes de tratamiento. La etiología se relaciona con la prevención y se analiza desde una perspectiva multifactorial compuesta por cuatro factores de riesgo: biomédico, social, comportamental y educativo (González y Garcá, 2003).

5.-Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura). Esta dimensión se refiere a las condiciones en las que vive diariamente la persona con discapacidad. El planteamiento que se hace es desde una perspectiva ecológica que cuenta con tres niveles: a) **Microsistema:** es el espacio social inmediato que incluye a la persona, la familia y otras personas próximas; b) **Mesosistema:** es el vecindario, la comunidad y las organizaciones que proporcionan servicios educativos o apoyos, y c) **Microsistema:** contexto cultural, la sociedad, el país (González, 2003).

Con esta nueva definición de la discapacidad intelectual se puede observar que se tiene una perspectiva diferente ya que no se aprecia como un rasgo inherente o de una manera de ser permanente del individuo sino que se observa un modelo ecológico que entienden las necesidades de las personas desde la oferta de servicios y apoyos que se proporcionan, y se hace énfasis en la interacción de la persona con el entorno y en una descripción del funcionamiento presente. Esta definición se basa en un modelo funcional, es decir, se centra en como la persona funciona dentro de su ambiente y las limitaciones son significativas en función del medio ambiente. Así mismo, esta concepción indica que se realiza una descripción de las limitaciones con el fin de realizar un perfil de los apoyos requeridos. Esto nos brinda un panorama más amplio y nos permite conocer en que aspecto o dimensiones se puede intervenir, diseñar y evaluar estrategias para proporcionar apoyos.

2.7. UNA NUEVA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN: APOYOS

Las personas con discapacidad intelectual se encuentran la mayor parte en situación de dependencia, sin embargo, actualmente buscan la igualdad de derechos y oportunidades que todos merecemos por lo cual necesitan apoyos que promuevan su autonomía personal para mejorar su calidad de vida.

Como señala la AAMR, la discapacidad deja de considerarse como algo estable y se conceptualiza como la expresión del funcionamiento de la persona, resultado de la interacción de las capacidades de la persona y su entorno. El funcionamiento de la persona está mediado por los apoyos que puede recibir.

Los apoyos se definen como los recursos y estrategias que promueven los intereses, metas de las personas y bienestar personal, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones de interacción e integración que originan un incremento en su independencia y mejora del funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias (Luckasson y cols., 2002, en Palomo 2004)

Aspectos claves de los apoyos:

- 1.-Se refiere a recursos y estrategias
- 2.-Posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados.
- 3.-Su uso da lugar a una mayor integración y a un aumento del desarrollo y crecimiento personal.

Los apoyos deben de cumplir diferentes funciones, como es el emplearlos para aumentar las capacidades de una persona o para modificar los contextos para que potencien el funcionamiento del individuo. El énfasis en los apoyos es porque se tiene la premisa de que, cualquier persona con el apoyo adecuado durante el tiempo suficiente, generalmente mejorará (Luckasson, 2002 en Palomo, 2004)

En relación a la nueva visión de normalización e inclusión para el desarrollo adecuado y completo de las personas con discapacidad intelectual la AAMR destaca que la evaluación y provisión de los servicios necesita centrarse en los apoyos que la persona desea y necesitará en un ambiente más inclusivo, integrado y productivo (Luckansson y cols., 2002 en Palomo 2004). Para ello se deben de diseñar entornos en la comunidad en la que se fomente la participación activa de las personas con discapacidad promoviendo la toma de decisiones, que potencien el desarrollo de

competencias y que se basen en el respeto (Luckasson y cols, 1992 en Palomo, 2000) logrando una sociedad plural y heterogénea.

La AAMR, en 2002, realizó una revisión de su propuesta y puso énfasis en la importancia de los apoyos naturales, los proporcionados por personas o equipamiento del entorno, que se encuentran en el ambiente del individuo, son culturalmente apropiados, son mantenidos por el propio entorno y promueven resultados personales deseados (Luckasson, 2002, en Palomo, 2004).

Existen varios modos de concebir los apoyos, sus funciones, intensidades y resultados deseados, en la figura 6 se muestra el modelo propuesto por la AAMR (1997):



Figura 6. Modelo de resultados del apoyo (AAMR, 1997, tomada de Verdugo, 1998)

Los apoyos pueden ser clasificados según la intensidad en: apoyo intermitente, limitado, amplio y generalizado (Shalock, 1999).

El apoyo intermitente: Se refiere a aquellos apoyos considerados *necesarios*. Se caracterizan por la naturaleza episódica, la persona no siempre necesita los apoyos, o son apoyos a corto plazo.

Apoyo limitado: Estos apoyos están caracterizados por una intensidad constante en el tiempo, pueden requerir de menos personal asistencial y menos coste que los niveles más intensos de apoyo.

El apoyo amplio: Se caracteriza por ayudas regulares al menos en algunos ambientes y no limitadas en el tiempo.

Apoyo generalizado: caracterizado por su constancia y alta intensidad; proporcionados en los distintos contextos; necesario para la supervivencia de la persona. Los apoyos generalizados implican generalmente a más personal asistencial y son más invasivos.

En el cuadro 3 se representa un modelo de toma de decisiones (Luckasson, 1994 cit. en Shalock, 1999) para determinar la intensidad de los apoyos. Como se puede ver, se deberían considerar al menos cuatro factores a la hora de determinar el grado de apoyo que se necesita: tiempo, contextos, recursos, y disrupción.

	INTERMITENTE	LIMITADO	AMPLIO	GENERALIZADO
TIEMPO Duración	La que sea necesaria tiempo limitado.	ocasionalmente continuo	Habitualmente continuo	posiblemente a lo largo de toda la vida
TIEMPO frecuencia	Infrecuente, de baja frecuencia	Menos frecuente, quizás mensualmente	más frecuente, quizás semanalmente	alta frecuencia, continuo, constante
CONTEXTOS Vida diaria trabajo ocio y tiempo libre salud comunidad etc.	pocos contextos, generalmente 1-2	varios contextos, quizás 3-4	varios contextos, quizás 4-5, generalmente no a todos	todos o casi todos
RECURSOS profesionales tecnológicos asistencia	Consultas o comentarios ocasionales, habitualmente tabla de compromisos, supervisión ocasional	Contacto ocasional, o limitado en el tiempo, pero frecuente	Contacto con profesionales regular, continuo, por lo general semanalmente	Contacto constante y supervisión por profesionales
DISRUPCIÓN	Fundamentalmente apoyos naturales, alto grado de elección y autonomía.	apoyos naturales considerables, algún grado de elección y autonomía.	algunos apoyos basados en el servicio, control considerable por otros.	Apoyos predominantemente basados en el servicio, controlado por otros.

Cuadro 3. Modelo de toma de decisiones sobre la intensidad de apoyos (Luckasson, 1994, en Shalock, 1999)

Es importante señalar que anteriormente se enseñaban habilidades para aumentar las capacidades de las personas con discapacidad, sin embargo, esto no es suficiente, es más conveniente ayudar a las personas con discapacidad a manejarse adecuadamente en su vida. Por tanto, es necesario enseñar habilidades, diseñar apoyos y crear oportunidades para que las personas con discapacidad logren vivir las vidas que ellos deseen vivir. No deben de estar prefijadas las habilidades a enseñar, sino que deben de considerarse en función de las metas de los individuos y se les proporcionarán los apoyos necesarios para lograrlos. Los profesionales están al servicio de las personas con discapacidad les deben de ayudar a superar algunas de sus limitaciones, pero son los individuos los que muestran el camino e indican por donde quieren ir, que tengan el poder de elegir.

En relación a lo anterior, la AAMR (Luckasson y col., 2002, en Palomo 2004) propone un modelo para lograr definir, de manera compartida con la persona con discapacidad y su familia, un plan individual de apoyo que permita a cada persona lograr sus metas individuales. El modelo propone cuatro aspectos para lograr este objetivo:

- 1.- Identificar áreas relevantes de apoyo.
- 2.- Identificar actividades de apoyo para cada área.
- 3.- Evaluar la intensidad de los apoyos.
- 4.- Escribir el plan de apoyo individualizado.

El primer aspecto considera y analiza las capacidades y habilidades de la persona y establece las áreas (enseñanza y educación, empleo, salud, vida en el hogar, vida en la comunidad, seguridad, etc.) en la que la persona necesita apoyo.

El siguiente aspecto es identificar las actividades en las que la persona recibirá apoyo, dentro de cada área, y considerar los intereses y preferencias de la persona al programar las actividades y realizarlas, en contextos en los que la persona participa o participará.

Posteriormente, en el tercer aspecto se establece la función de los apoyos, la fuente de donde provengan, la intensidad, la frecuencia, la duración y el tipo de apoyo requerido.

Y, finalmente, deberá de escribirse el plan individual de apoyos, con el fin de conseguir resultados personales deseados por la persona.

La AAMR (1992, en Carrascosa, 1999) señala como premisa que "la mayor parte de las personas con discapacidad intelectual mejorarían su funcionamiento con apoyos efectivos, permitiéndoles vivir de manera más productiva, independiente e integrada".

Como se ha observado dentro de esta nueva intervención, se enfatiza en que se si se brindan los apoyos apropiados a la persona con discapacidad intelectual durante un periodo prolongado se observara un incremento en su funcionamiento individual. Así mismo, con esta nueva perspectiva cambia la forma de diagnosticar ya que en lugar de realizar una clasificación del nivel de discapacidad de la persona en leve, moderada, severa y profunda, se hace en función del tipo de apoyo requerido en: intermitente, limitado, amplio o generalizado.

2.8. CALIDAD DE VIDA

El concepto de *calidad de vida* se encuentra estrechamente ligado a los apoyos y la autodeterminación, se considera que el objetivo de cualquier educación o formación deben de tener como meta una mejora en la calidad de vida. Schalock (1999, en Palomo, 2000) plantea que el concepto "*calidad de vida*" es un concepto multidimensional, formado por varias dimensiones: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos.

La calidad de vida aumenta cuando se da la posibilidad a las personas de participar en decisiones que afectan a sus vidas y cuando se da una aceptación e integración plena en la comunidad. Se experimenta *calidad de vida* cuando las personas con discapacidad tienen las mismas oportunidades que el resto, de poder perseguir y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean reales.

A continuación se presentarán los principios esenciales en los que se fundamenta el concepto de *calidad de vida* (Palomo, 2000):

1.- La *calidad de vida* está compuesta, para las personas con discapacidad, de los mismos factores y relaciones que son importantes para aquéllos que no tienen discapacidad.

2.- Se experimenta *calidad de vida* cuando se satisfacen los deseos y necesidades de una persona y cuando se tiene la oportunidad de buscar un enriquecimiento en los principales ámbitos de vida.

3.- Tiene tantos componentes objetivos como subjetivos; pero es fundamentalmente la percepción del individuo lo que refleja la *calidad de vida* que experimenta.

4.-Se basa en necesidades, elecciones y control personal.

5.- Es un constructo multidimensional influido por factores personales y ambientales, como las relaciones personales, la vida familiar, las amistades, el trabajo, la ciudad o pueblo de residencia, la vivienda, la educación, la salud, el estándar de vida y el estado de la nación.

La valoración de la calidad de vida se basa en la percepción y los valores de cada individuo, siendo el grado de satisfacción en cada una las dimensiones del concepto de *calidad de vida*, por lo cual es un constructo subjetivo reconociendo que existen diferentes sistemas de valores personales.

Denno (1994, en Carrascosa, 1999) señala que el objetivo de calidad de vida se ha convertido actualmente necesario en los servicios y programas para las personas con discapacidad intelectual pero se deben de considerar ciertas precauciones ya que se debe de tener en cuenta el ajuste entre los aspectos de calidad de vida que se han identificado como importantes para cada persona y el proceso de planificación de programas, procedimientos de evaluación y los resultados de los servicios. Los servicios de calidad deben de proporcionar a los sujetos opciones de elección de su propia calidad de vida y al mismo tiempo respetar la elección del sujeto en relación a

en que medida accede a sus propias opciones. La calidad de vida es esencialmente subjetiva por naturaleza.

Schalock (2000) plantea los siguientes factores que influyen en el concepto de *calidad de vida*:

a. Una visión renovada sobre lo que constituye las posibilidades de vida de personas con discapacidad.

b. Un nuevo modo de pensar sobre tales individuos, que se centra en la persona, en las variables ambientales que influyen en su funcionamiento y en la posibilidad de efectuar cambios, tanto a nivel individual como social.

c. El cambio actual de paradigma con su énfasis en la inclusión, equidad, capacitación y apoyos ordenados en la comunidad. Este nuevo paradigma de apoyos que subyace a la prestación de servicios se centra en la vivienda con apoyo, el empleo y la educación inclusiva.

d. La revolución de la calidad, con su énfasis en el control de calidad y en resultados valiosos para la persona.

e. La evidencia de que los individuos puedan ser más independientes y productivos, y estar más integrados en la comunidad y satisfechos cuando se proporcionan servicios y apoyos educativos, de salud y de habilitación basados en políticas y prácticas orientadas a la Calidad de Vida.

Se llega a suponer que las personas con discapacidad difícilmente saben lo que desean. Sin embargo, eso no es así, debemos de brindar oportunidades para que los individuos tengan la posibilidad de indicar lo que es relevante para ellos y tener control sobre su vida y mejorar su *calidad de vida*.

2.9. AUTODETERMINACIÓN Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En la actualidad aún se observa la escasa participación de las personas con discapacidad intelectual en la toma de decisiones sobre su vida, esto es debido a las

bajas expectativas por parte de los padres y la sociedad, en general, sobre la posibilidad de la autonomía de personas con discapacidad intelectual.

El concepto de la autodeterminación nos permitirá hablar de la autonomía personal. La autodeterminación de acuerdo a Wehmeyer (1996) el autor más reconocido en este campo la define como: aquellas actividades y habilidades que una persona requiere para poder actuar como agente causal primario en su propia vida, así como para hacer elecciones y tomar decisiones que atañen a la propia *calidad de vida* sin ningún tipo de influencia o interferencia externa innecesaria.

La AAMR indica que la autodeterminación implica "Habilidades relativas a realizar elecciones personales; aprender a realizar un horario o una agenda y guiarse por lo planificado; iniciar actividades adecuadas a la situación, al contexto, al horario y a los intereses personales; finalizar las tareas, ya sean necesarias o que se han solicitado; buscar ayuda cuando se necesita; resolver los problemas tanto en situaciones familiares como en situaciones nuevas; y demostrar una adecuada asertividad y habilidades para defender sus propios deseos, opiniones e intereses" (p. 39)

El interés por la autodeterminada es todavía muy reciente por lo que se han esbozado algunos modelos teóricos, y la propia comprensión del concepto y sus implicaciones en el mundo educativo está ahora en plena expansión. Así mismo, cabe señalar que no existen límites definidos entre las áreas que constituyen la autodeterminación.

De acuerdo a la definición propuesta por Wehmeyer existen cuatro características para considerar una acción autodeterminada: 1) el individuo actúa autónomamente, 2) las conductas son autorreguladas, 3) las personas inician y responden a los acontecimientos expresando sentido de poder y control y 4) el individuo actúa con conciencia clara de sí mismo (Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1994; Wehmeyer, Sands, Doll y Palmer, 1997; Wehmeyer, 1999, 2001,2003),es decir, los componentes de la autodeterminación son: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización. Estas cuatro características principales surgen a medida que las personas adquieren los elementos componentes de la autodeterminación, entre los que

Incluye: la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades; el lugar de control interno; la autoeficacia positiva y las expectativas de resultado; el autoconocimiento y la comprensión (Wehmeyer, 1996, 1996; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996 en Verdugo, 2003).

En la figura 7 se muestran las principales características y elementos de la autodeterminación.

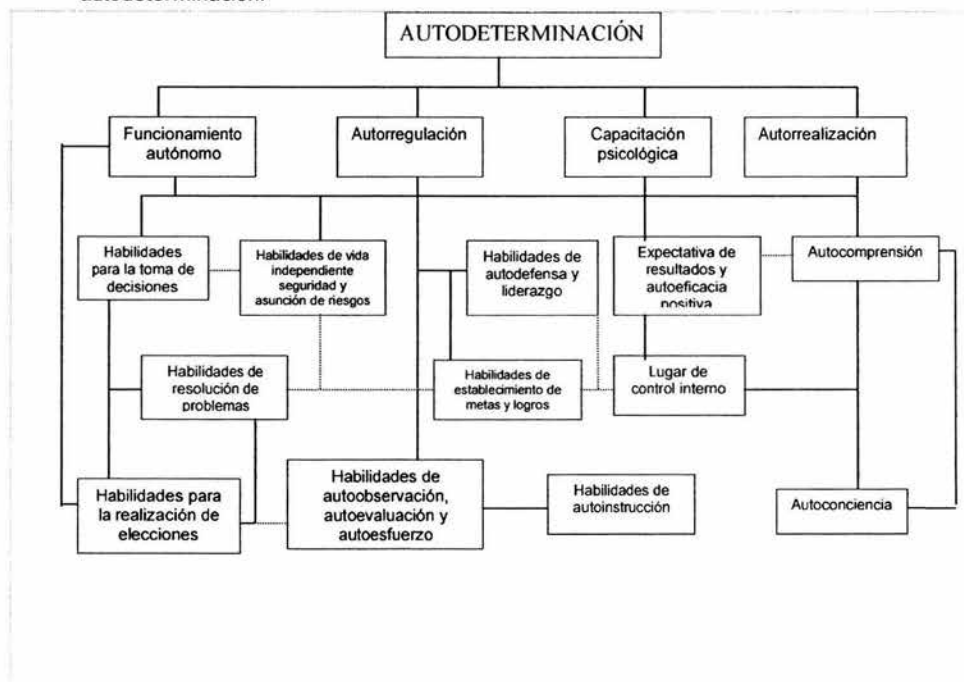


FIGURA 7. Principales características y elementos de la autodeterminación (Wehmeyer, Agran y Hughes, 2001 tomado de Rojas,2004).

A continuación se presentan las características de los componentes de la autodeterminación:

Autonomía: Una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas (Wehmeyer, 1996).

Autorregulación: Witman (1990, en Wehmeyer, 2006, p.23) la definió como "un complejo sistema de respuestas que capacita a los individuos para examinar sus entornos y sus repertorios de respuesta para enfrentarse a ellos, tomar decisiones acerca de cómo actuar, evaluar lo deseable de los resultados de su acción y revisar sus planes si fuera necesario"

Capacitación psicológica: las personas que actúan de forma psicológicamente capacitadas lo hacen sobre la base de creencias respecto a que: a) tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellas (locus de control interno); b) poseen habilidades y destrezas requeridas para alcanzar los resultados deseados (expectativas de autoeficacia) y c) pueden lograr los resultados deseados (expectativas de resultado) (Wehmeyer, 2006).

Autorrealización: la gente autodeterminada se autorrealiza si hace uso de un conocimiento comprensivo y razonable acertado de ellos mismos, conociendo sus fortalezas y limitaciones para actuar de una determinada manera así como de sacar provecho de ese conocimiento (Wehmeyer, 2006).

El favorecer la autodeterminación requiere de un sistema de apoyo que estimule las iniciativas de la persona, que fomente su participación en las acciones relevantes para su vida, que promueva el establecimiento de metas personales, que ayude a la persona a estar segura de sí misma, a confiar y valorar sus logros, que potencie la autonomía y favorezca la autorregulación, etc.

Por otra parte, al indicar las implicaciones prácticas de la autodeterminación en el contexto escolar Verdugo (2003) indica que son diversas las tareas que hay que realizar para transformar las escuelas hasta convertirlas en medios que faciliten las

conductas autodeterminadas de los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales.

Entre esas *tareas* están:

- Diseñar ambientes escolares que ofrezcan oportunidades para que los alumnos puedan elegir y expresar sus preferencias,
- Facilitar las interacciones de los alumnos con necesidades especiales con sus compañeros sin discapacidad,
- Estimular el acceso a modelos de rol de adulto en el comportamiento,
- Permitir la experiencia del éxito a todos los alumnos,
- Permitir a los alumnos controlar los procesos de toma de decisiones progresivamente,
- Y extender la experiencia de aprendizaje de los alumnos mucho más allá del currículo académico y de la propia escuela.

Cabe señalar, que el nuevo modelo de intervención de apoyos es un sistema que nos brinda acciones que se puede realizar para que las personas con discapacidad sean autodeterminada (ver Cuadro 4) y logren una mejor calidad de vida.

Una persona autodeterminada...	Un sistema de apoyo a un funcionamiento de autodeterminación...
Inicia acontecimientos en su vida y lleva a cabo acciones cuando lo necesita	Favorece las iniciativas de la persona y su participación en las acciones relevantes para su vida.
Es consciente de las preferencias e intereses personales	Conoce las preferencias e intereses de las personas.
Es consciente de y puede diferenciar entre lo que quiere y necesita	Conoce y trata de diferenciar entre lo que la persona quiere y lo que necesita.
Realiza elecciones basadas en preferencias, intereses, deseos y necesidades	Promueve que la realización de elecciones esté basada en preferencias, intereses, deseos y necesidades de las personas.
Considera múltiples opciones y consecuencias para sus decisiones	Considera diversas opciones y sus consecuencias, en la toma de decisiones
Toma decisiones basadas en esas consideraciones	Toma decisiones basadas en estas consideraciones
Evalúa la eficacia de sus decisiones basándose en los resultados de decisiones previas y revisa las futuras decisiones a la luz de lo anterior.	Evalúa la eficacia de sus decisiones basándose en los resultados de las previas y revisa las futuras a la luz de lo anterior.
Establece metas personales	Promueve el establecimiento de metas personales.
Define y enfoca los problemas de modo sistemático aunque no siempre exitosos	Defiende y enfoca los problemas de modo sistemático, aunque no siempre exitosos.
Se esfuerza por su independencia, aunque reconoce su interdependencia con otros en su mundo.	Fomenta la independencia deseada por la persona dentro de un marco de interdependencia.
Se defiende en su propio nombre cuando lo juzga apropiado.	Garantiza la defensa de la persona cuando lo juzga apropiado
Posee un adecuado conocimiento y comprensión de sus puntos fuertes y débiles	Posee un adecuado conocimiento y comprensión de sus puntos fuertes y débiles.
Aplica este conocimiento y comprensión para maximizar su calidad de vida	Aplica este conocimiento y comprensión para maximizar la calidad de vida de la persona.
Autoregula su conducta.	Ayuda a la persona a autorregular su conducta y está capacitado para autorregular su propia interacción.
Es persistente en relación al logro de metas y logros preferidos y puede usar la negociación, el compromiso y la persuasión para alcanzarlos.	Es persistente en relación al logro de metas y logros preferidos y puede usar la negociación, el compromiso y la persuasión para alcanzarlos.
Tiene creencias positivas sobre su capacidad de actuar en una determinada situación y cree que si actúa de esa manera se lograrán los resultados deseados.	Tiene y fomenta una visión positiva sobre la capacidad de respuesta de la persona y la suya propia, y no pondrá en marcha acciones de las que no espere razonablemente los resultados deseados.
Esta segura de sí misma y orgullosa de sus logros.	Ayuda a la persona a estar segura de sí misma, a confiar, a valorar sus logros, valorándolos.
Puede comunicar a otros sus deseos y sus necesidades.	Garantizar que los deseos y necesidades de la persona sean comunicados (conocidos) a todos aquellos a quienes les incumbe.
Es creativa en su respuesta a las situaciones	Es creativo en su respuesta a las situaciones

Cuadro 4. Autodeterminación y apoyos. Tomado del Cuadernillo de buenas prácticas FEAPS (2001).

En general, promover la autodeterminación y autonomía significa en último término la transferencia del control y la responsabilidad a la persona, para lograr este fin se requiere la colaboración de la familia, los cuidadores y la propia persona. Tomar decisiones, expresar preferencias, y tener autoconciencia y confianza en sí mismo lleva consigo múltiples experiencias en la educación y en la vida. En los años elementales deben ofrecerse experiencias diversas conformes a este fin, y la adolescencia será un periodo crítico para el desarrollo de muchas de estas habilidades.

Autonomía personal

Según Haworth (1986 en Wehmeyer, 2006) la palabra "autonomía" proviene de las palabras griegas *autos* (yo/sí mismo) y *nomos* (regla) y se refiere a la condición de vivir de acuerdo a las leyes que uno se da a sí mismo

Lewis y Taymas (1992 en Wehmeyer, 2006, p.22) definen la autonomía como "un concepto complejo que implica separación emocional de los padres, el desarrollo de un sentido de control personal sobre la propia vida, el establecimiento de un sistema de valores personal y la capacidad para realizar tareas y conductas que son necesarias en el mundo adulto".

Así mismo, Muntaner (1996) indica que la persona con discapacidad intelectual tienen la necesidad y el derecho de ser tratada como adulta y, para ello, requieren una educación para la vida autónoma, que es la continuidad del proceso formativo iniciado en la escuela y que se mantiene a lo largo de toda su vida.

Por otra parte Zacarias (1996, Pérez y Rodríguez, 2006) se refiere a la autonomía como la capacidad para iniciar actividades apropiadas relacionadas con los intereses personales, capacidad para tomar decisiones, completar tareas necesarias o requeridas, resolver problemas en situaciones familiares y nuevas y demostrar asertividad y autodefensa.

De acuerdo con Carrascosa (1999) la autonomía personal engloba una serie de destrezas como es el conocimiento y control que los niños van adquiriendo de sí mismos y a la capacidad de utilizar estos conocimientos en las exigencias de la vida diaria, indica que las habilidades adaptativas que la conforman son: identidad personal, autoayuda, habilidades para el cuidado de uno mismo (autocuidado) o destrezas para la vida diaria, en el hogar o en la comunidad.

De acuerdo con las anteriores definiciones de autonomía esta se refiere a la acción de la persona de actuar, de acuerdo a sus propios intereses y habilidades, y lo hace de forma tal que actúa con independencia de influencias o interferencias externas.

Sigafoos, Feinstein, Dmaond y Reiss (1988 en Wehmeyer, 2006) indicaron que el desarrollo humano implica una progresión que va desde la dependencia de otros al autocuidado y la autodirección lo cual implica un funcionamiento autónomo.

La mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes, la autonomía se puede observar en la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas, con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia. Una interdependencia funcional con miembros de la familia, amigos y otras personas con las que se convive regularmente, puede ser parte de la autonomía (Saad, 2000).

La dependencia en este sentido se define como el estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad, y ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, otros apoyos para su autonomía personal.

Como se había señalado anteriormente la autonomía no es tener el control absoluto ya que todos nos encontramos interdeterminados en función del contexto, las

características personales, la edad, el entorno social y cultural, por lo cual cada persona actuará con mayor o menor interdependencia. La autonomía no es realizar las cosas por sí mismo de manera independiente, sino que, supone que cada cual controle su vida y la oriente en la dirección que a cada persona mejor le parezca, es saber lo que se quiere respetando los intereses y preferencias de las personas, independientemente de los apoyos que se usen para conseguir el resultado.

Las AAMR señala algunas habilidades que permiten desarrollar la autonomía como son: el logro de las habilidades adaptativas para el autogobierno, el cuidado personal, el cuidado de la salud, la utilización del tiempo de ocio, utilización de la comunidad, el desenvolvimiento en el trabajo, habilidades académico-funcionales, la vida en el hogar, las actividades sociales y la comunicación.

Por su parte Sigafos y otros (1988 en Wehmeyer, 2006) operativizaron el concepto de autonomía en cuatro categorías:

Actividades de cuidado personal y familiar o de la vida diaria: Las cuales incluyen rutinas de cuidado personal, funciones orientadas a la familia como preparar la comida, cuidado de las posesiones, cuidado de la casa, hacer reparaciones o ir de compras,

Actividades de autodirección: se refiere al grado en que una persona se maneja de forma independiente en sus interacciones con el ambiente, estas incluyen el uso de los recursos de la comunidad, el cumplimiento de obligaciones y responsabilidades personales.

Actividades recreativas: se refiere al grado en que el individuo usa sus preferencias e intereses personales como base para elegir implicarse en actividades

Actividades sociales y vocacionales: Incluyen interacción social, actividades vocacionales y el grado en que los intereses y preferencias personales se aplican en estas áreas.

Mura (2005), señala los instrumentos de autonomía (Figura 8) que para cualquier persona de la diversidad educativa, económica o cultural, que quiera desenvolverse con autonomía en la sociedad, va a necesitar:



Figura 8. Instrumentos de Autonomía. Tomado de Silvia Mura (2005)

Realización de elecciones

La realización de elecciones es un aspecto que se ha considerado de importancia en la vida de las personas con discapacidad intelectual ya que tiene una relación significativa con la calidad de vida que se le puede ofrecer.

La mayoría de los programas desarrollados hasta el momento se han centrado en escoger y aumentar los comportamientos basados en la realización de elecciones, incrementar la variedad de elecciones que puede hacer una persona, en destacar la importancia de la realización de elecciones por parte de las personas con discapacidad, en el desarrollo de procedimientos para orientar las preferencias individuales y la realización de estas y en determinar el grado en el que las personas las expresan. (Wehmeyer, 2001, cit en Rojas, 2004). Sin embargo, aún se considera que las investigaciones son limitadas sugiriendo la frecuencia con la que son ignorados los intereses, elecciones y manifestaciones de las personas con discapacidad intelectual.

Las elecciones que se refieren a la selección entre dos o más opciones incluye las consecuencias de la elección, en esta acción se observan dos importantes resultados: la expresión de preferencias y el control sobre el entorno.

La expresión de la preferencia se refiere a lo que una persona quiere, en determinado momento, en relación con otras posibles opciones. Por otra parte, el control sobre el entorno es la habilidad para dirigir las acciones.

Toma de decisiones

La toma de decisiones supone: conocer las alternativas relevantes, valorar la/s consecuencia/s de alguna de las acciones a realizar, apreciar la probabilidad de que tengan lugar si la acción es desarrollada, establecer la importancia relativa (valor o utilidad) de cada consecuencia e integrar el valor y la probabilidad para identificar el camino a seguir (Beyth-Manson, 1991, cit. en Rojas, 2004).

Algunas personas con discapacidad intelectual se han visto limitados para hacer elecciones o toma de decisiones debido a las bajas expectativas generadas en el entorno, de poder hacerlo debido a su discapacidad.

Resolución de problemas

Wehmeyer (1997, cit en Rojas, 2004) menciona que la toma de decisiones es un proceso en el cual se debe de considerar el valorar entre varias soluciones y elegir la idónea y un problema es una tarea cuya salida no es inmediatamente percibida y ante la que una persona debe responder para funcionar de manera efectiva en su entorno.

Los problemas interpersonales han recibido mayor atención y son mas "simples" que los que implican interacción con la gente, con numerosos puntos de decisión y posibles soluciones que varían en el tiempo según el lugar, además en demasiadas ocasiones la instrucción se ha centrado en la enseñanza de habilidades sociales pero

no en la resolución de problemas sociales, lo que en definitiva resulta insuficiente (Wehmeyer, 2001, cit en Rojas, 2004).

En el proceso instruccional de resolución de problemas se incluye: a) la identificación del problema, b) la explicación y análisis del problema c) la resolución del problema.

2.10. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Actualmente, no se cuenta con una delimitación de las habilidades sociales ya que éstas se encuentran estrechamente ligadas a los de competencia social y comportamiento adaptativo. Por cual se proporcionará una definición de estos componentes.

El término de competencia social se refiere al juicio evaluativo general sobre la adecuación de los comportamientos sociales específicos de un individuo en un contexto determinado (Carrascosa, 1999).

Por otra parte, las habilidades sociales pueden ser entendidas como parte del constructo de competencia social, como los comportamientos sociales específicos, que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente (Carrascosa, 1999).

En relación al comportamiento adaptativo se indica que se refiere a las habilidades requeridas por un sujeto para funcionar de manera autónoma e independiente en el entorno social. Este es un concepto más amplio ya que incluye otras áreas de comportamiento general adaptado y no sólo el comportamiento interpersonal. El comportamiento adaptativo comprende habilidades autónomas como: autocuidado, vida en el hogar, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, ocio, trabajo, comunicación, aspectos académicos funcionales además de las habilidades sociales (Carrascosa, 1999).

Técnicas de entrenamiento de habilidades de interacción social:

Las técnicas y estrategias empleadas para abordar habilidades de interacción social y comportamiento adaptativo son una combinación de procedimientos, conductuales y cognitivos, los cuales permiten incrementar la capacidad de los individuos para interactuar en las relaciones interpersonales y mostrar conductas adaptativas y autónomas. Algunas de las técnicas más utilizadas son:

Modelo o aprendizaje por imitación: este modelo se puede definir como la imitación de la conducta de una persona significativa para el individuo. Este aprendizaje ocurre cuando una persona observa la conducta de un modelo y la copia (Bandura, 1982, en González y García, 2003). El modelo está constituido por las siguientes fases:

- Atención: El alumno atiende y observa un modelo, reconociendo los rasgos más característicos de la conducta.
- Retención: Las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador.
- Producción: La práctica hace que las conductas resulten más uniformes y expertas.
- Motivación y reforzamiento: Si el alumno anticipa que imitando al modelo será reforzado por la aprobación de otras personas, se sentirá más motivado para prestar atención, recordar y reproducir las conductas

Representación de papeles (Role Playing): Esta se define como una situación en la que a una persona se le pide que desempeñe un papel, por lo general, no de sí mismo y si esto es así, se le sitúa en un lugar distinto al habitual. La representación de papeles requiere de los siguientes pasos:

1. Descripción y análisis de la conducta problema.
2. Selección de una respuesta apropiada por el que va a representar el papel.

3. Ensayo de una respuesta competente por parte del actor.
4. Evaluación de la efectividad de la respuesta por el actor y de los demás miembros del grupo y el facilitador.
5. Sugerencias (verbales o motrices) de formas alternativas de responder por los otros miembros del grupo.

Autoinstrucciones: El lenguaje posee una gran importancia para el control de la conducta (González, 2003). Un procedimiento basado en la autorregulación del lenguaje, es el desarrollado por Meichenbaum y Goodman (1981, en González, 2003) denominado entrenamiento en autoinstrucciones, que capacita al individuo para ejercer control sobre su conducta. El entrenamiento consta de los siguientes elementos:

1. El instructor ejecuta una tarea dándose las instrucciones en voz alta mientras que el alumno observa (modelado cognitivo).
2. El alumno realiza la misma tarea bajo la dirección y las instrucciones del facilitador (guía externa explícita).
3. El alumno ejecuta la tarea dándose las instrucciones en voz alta (autoguía manifiesta).
4. El alumno realiza la tarea susurrando las instrucciones (autoguía manifiesta atenuada).
5. Finalmente el alumno realiza la tarea mientras se guía por el lenguaje interno (autoinstrucción encubierta).

Resolución de problemas: Esta técnica se basa en que las habilidades sociales deficientes están relacionadas con estrategias cognitivas inapropiadas que los individuos aplican a situaciones interpersonales (Urbain y Kendal, 1980 en González, 2003). El objetivo de la enseñanza de las habilidades de resolución de problemas consiste en proporcionar estrategias que puedan ser útiles en una amplia variedad de situaciones sociales.

Para el entrenamiento en la solución de problemas se enseña a los individuos a tomar parte en un diálogo entre ellos mismos para identificar las tareas específicas requeridas en situaciones sociales. El programa consta de las siguientes fases:

1. Identificar, tomar conciencia de que existe un problema.
2. Analizar el problema: ¿Qué debería hacer?
3. Plantear las posibles soluciones: -Debo considerar todas mis posibilidades.
- Debo tener en cuenta todas las alternativas.
4. Realizar la elección correcta: Necesito escoger una.
5. Analizar las consecuencias de la solución elegida: ¿Qué tal lo hice?

Los procesos implicados en cada una de las técnicas no son suficientes para el desarrollo de las habilidades, por ello, deben de utilizarse conjuntamente.

3. ANTECEDENTES DE EXPERIENCIAS SIMILARES

En relación a programas en los que se aborda el tema de autonomía en personas con discapacidad intelectual en México e internacionalmente se pueden mencionar los siguientes:

En México se puede señalar el *Programa Educación para la Vida*, diseñado y desarrollado por CAPYS (Centro de Autonomía Personal y Social).

El cual 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".

Los alcances han sido muy amplios, ya que los jóvenes que han participado en este programa han logrado ser personas productivas que tienen un empleo, ejercen sus derechos, algunos viven en sus propias viviendas, son independientes de sus padres, se autodeterminan y su calidad de vida se ha visto favorecida.

Como parte del *Programa Educación para la Vida* se inició la formación en la etapa de transición a la vida adulta en el nivel de educación superior a través del programa "Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual", coordinado por CAPYS y la Universidad Iberoamericana.

"Construyendo Puentes" brinda oportunidades a jóvenes con discapacidad intelectual en edad universitaria para que puedan realizar diversas actividades que contribuyan en su formación personal y profesional, permitiendo el desarrollo de competencias personales, comunicativas, sociales y laborales proporcionándoles herramientas para una vida independiente.

La áreas del programa son: laboral, vida diaria, manejo personal, académico funcionales, computación, manejo de comunidad e integración escolar.

El programa "Construyendo Puentes" se basa en el principio del paradigma de vida independiente en el cual se promueve el facilitar el proceso progresivo de las personas con discapacidad para asumir su responsabilidad en el desarrollo y manejo de recursos personales y de la comunidad, es decir, esta filosofía pretende que tomen el control de sus vidas y fundamentalmente su meta es eliminar las barreras sociales y ambientales que impidan ese control (Zacarías y Burgos, 1993).

Este programa de "Construyendo Puentes" se lleva a cabo en tres fases: inicial, intermedia y final. En la primera fase se espera el desarrollo de las habilidades y destrezas fundamentales del uso funcional de la comunicación, los hábitos, destrezas para la preparación a un empleo (prelaboral), habilidades sociales y aptitudes personales. En la fase intermedia se busca una mayor autorregulación de las propias actividades, mayor reflexión, conciencia y apertura a nuevas tareas, además de proporcionar herramientas para la vida en comunidad, elección de actividades y promover la participación activa en la comunidad. La fase final consiste en el establecimiento de un proyecto personal promoviendo la búsqueda de empleo, el establecerse en departamentos de jóvenes con discapacidad intelectual que han logrado una vida independiente. Se realiza un refuerzo en las actividades de empleo, de interacción social, de procedimientos para la solución de problemas, el uso independiente del tiempo libre, entre otras actividades, que conlleven a una mayor autonomía.

El diseño del programa se basa en la metodología de Planificación Centrada en la Persona ya que se encuentra individualizado para brindar los apoyos necesarios que requiera cada individuo, es decir en las habilidades adaptativas de cada participante (académicas, funcionales, autocuidado, comunicación, salud y seguridad, uso de comunidad, empleo, vida diaria, ocio y recreación, autodirección y destrezas sociales). Permite que las personas con discapacidad intelectual reciban una formación integral, favoreciendo el desarrollo de su autonomía y destaca la autodeterminación, la inclusión a la vida comunitaria y la calidad de vida.

En España, en el FEAPS Cantabria, (Federación de Entidades de Cantabria en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual), se lleva a cabo el Programa de Creación de Grupos de Autogestores.

En este se llevan reuniones con los autogestores que son grupos formados por personas con discapacidad intelectual en el cual se llevan a cabo actividades para: adquirir habilidades de comunicación, alcanzar mayor autonomía personal y social, aumentar sus posibilidades de hablar y decidir por sí mismos, aprender a tomar decisiones en su vida cotidiana, debatir sobre asuntos que les son propios y poder participar en la vida social.

Se les ofrece la posibilidad de que cada uno de sus miembros disponga de un espacio para expresarse y manifestar sus necesidades y deseos, para oír y ser escuchados, donde compartir experiencias, un espacio en el que los protagonistas son las personas con discapacidad intelectual. Se promueve que la persona pueda tener un gobierno de su propia vida permitiéndole el derecho a tomar elecciones asumiendo ella las consecuencias.

El programa se orienta por el paradigma de calidad de vida y en el enfoque de autodeterminación individual que permite y ofrece a las personas con discapacidad intelectual condiciones para lograr una mejor calidad de vida, como derecho de la persona a una vida digna, de calidad y plena ciudadanía.

Así mismo, se puede indicar que otra propuesta de FEAPS, en la que se aborda la autonomía, es en la Colección FEAPS Madrid, que consta de una serie de cuadernos en los que los profesionales, familias, sociedad y personas con discapacidad tienen a su disposición un espacio para la reflexión, difusión y exposición de trabajos e investigación de interés para el apoyo e integración de las personas con discapacidad.

Se debe de señalar que en la serie blanca en el cuaderno de información general es en donde se presenta información relacionada con la autonomía y la calidad de vida en el programa de El Aprendizaje para la Autodeterminación, este fue elaborado por las personas de apoyo de los grupos de autogestores de FEAPS. Este programa pretende ser una aproximación a concepciones relativas a la autodeterminación y aborda

cuestiones tales como el conocimiento de uno mismo, el poder de la toma de decisiones y sus consecuencias, el saber los derechos y obligaciones de uno y como ejercerlos, la libertad ejercida con responsabilidad y la calidad de vida.

Así mismo, Peralta (2004) presenta un proyecto, llevado a cabo en un centro de educación especial en la comarca de Pamplona, en el que se pretende analizar una de las dimensiones de la autodeterminación, la autoconciencia (que se refiere al autoconocimiento), así como ofrecer una relación de actividades dirigidas al desarrollo en alumnos con discapacidad intelectual (de 12 a 26 años de edad). Las actividades se han desarrollado tomando el modelo de Wehmeyer. Se debe de indicar que se diseñaron los materiales y prepararon experiencias dirigidas a describir, discutir y asumir características físicas, estados de ánimo, sentimientos, preferencias, etc. La evaluación se realizó mediante la escala de autodeterminación de Wehmeyer en la que se indican que los logros alcanzados por los participantes en este proyecto permite afirmar que el fortalecimiento de un mejor conocimiento de si mismos aumenta su autoconfianza y posibilita el aprendizaje de las habilidades necesarias para tomar decisiones, hacer elecciones o planear metas en aquellos aspectos relevantes que facilitan su tránsito a la vida adulta y autodeterminación.

Otra propuesta, relacionado con la autonomía, es la elaborada por Bolding y Wehmeyer (1999) en *It's My Future! Planning for What I Want in My Life*. The Arc, A National Organization on Mental Retardation. Esta propuesta esta constituida por una guía de trabajo para las personas con discapacidad intelectual en la que se desarrolla un proceso abordando temas de: autoconocimiento, intereses, habilidades y preferencias, metas, sueños, apoyos en la comunidad, comunicación, toma de decisiones en diversos sectores (la vivienda, el trabajo, relaciones interpersonales, etc.).

Su objetivo es realizar un proceso para la planeación del futuro del alumno con discapacidad intelectual, considerando lo que la persona desea de acuerdo a sus metas personales, potencialidades e intereses, lo cual implica la autodeterminación y la autonomía, favoreciendo su calidad de vida.

El programa "Caminando hacia tus sueños", de Fullerton (1994), de igual manera se relaciona con la autonomía de las personas con discapacidad intelectual ya que tiene como objetivo el ayudar a las personas con autismo a planificar su vida, partiendo de un concepto ajustado de si mismo y de sus propios sueños y deseos.

Dicho programa consta de siete unidades, distribuidas a lo largo de diez sesiones de dos o tres horas, en las que un grupo de entre seis y nueve personas, con autismo, discuten (apoyados por monitores) sobre diferentes temas y van planificando y discutiendo los pasos a dar para ir avanzando hacia la vida deseada.

Los temas tratados son: el autoconocimiento del impacto del autismo, qué es la autodeterminación, planificar la vida, conocimiento sobre la vida, comunicación, aprendizaje, organizarse y compartir los propios planes. Se debe de señalar que todas las sesiones están diseñadas y organizadas para facilitar su comprensión a las personas con autismo.

Al evaluar la efectividad de la propuesta por medio de un cuestionario, las autoras Fullerton y Coyne (1999, en Palomo, 2004) mencionan resultados favorables ya que reportan un importante impacto en la vida de las personas con autismo, ayudándoles a una planificación y mayor organización, secuencia e integración de las diferentes acciones necesarias para lograr las metas planificadas, las que, poco a poco van ampliándose, y generalizándose, dirigidas hacia la vida independiente.

Así mismo, en los resultados señalados por los familiares, se observan estos relacionados con la independencia ya que revelan mayor comprensión de las necesidades de desarrollo, de crecer y de luchar por cumplir sus propios sueños, y les aporta una visión de sus hijos más capaces, más seguros de si mismos y más maduros.

Se puede señalar también la propuesta reportada por Rueda, Martínez y Gofí (2000), de elección de actividades recreativas en residencia, la cual se relaciona con la

autonomía ya que el objetivo fundamental es la enseñanza de habilidades de elección en actividades de ocio y tiempo libre

El procedimiento del programa es en tres etapas: la primera etapa implica aumentar los contenidos y frecuencia de actividades de ocio dentro, y fuera del hogar; la segunda tiene como meta optimizar los recursos personales en la realización de actividades de ocio y tiempo libre, en fines de semana y; la tercera, reconoce la necesidad de aumentar las oportunidades de elección de actividades de las ocio de las personas atendidas en el centro. En esta última etapa se brindan herramientas a las personas con discapacidad para elaborar un procedimiento para potenciar elecciones y se estimula la capacidad de elección.

En general, se puede mencionar que la evaluación se realizó mediante: un análisis de factores de la versión para adultos de la escala de autodeterminación, así mismo, mediante un análisis de varianza de una lista de funcionamiento autónomo, una encuesta de elecciones de vida y una escala de satisfacción con el estilo de vida. Con lo que se indican que se observó un aumento en el número de actividades diferentes que pueden llegar a realizar las personas con discapacidad intelectual, en cada momento del día, siendo este aumento especialmente positivo para aquellas personas con menos oportunidades antes de la intervención del programa. Así mismo, se aprecia un cambio en la conciencia de los profesionales, esto significa un cambio conceptual y amplio en el significado del término elección en las personas con discapacidad. Se debe de resaltar la importancia de aumentar la capacidad de elección en las personas con discapacidad y esto implica habilidades de comunicación, toma de decisiones y las responsabilidades que conllevan.

Finalmente, se puede indicar que son diversas las experiencias y programas similares que abordan el concepto de autonomía y que son diversos los profesionales interesados en esta concepción, relacionada con autodeterminación, autosuficiencia e independencia. Estas propuestas tienen el objetivo de favorecer la calidad de vida de las personas con discapacidad contribuyendo a su integración social.

Además, es posible señalar que la revisión de este material aporta evidencia de la importancia de llevar a cabo una intervención para favorecer el aspecto de autodeterminación y sus componentes como son: la autonomía, autoconciencia, autorrealización, etc. ya que se observa que es un aspecto que las personas con discapacidad intelectual se encuentran limitados y al llevarse a cabo los programas los resultados reportar que se indica una mejor calidad de vida. Así mismo, se mencionan algunos lineamientos que se tomaron en cuenta al realizar los programas de intervención lo que proporciona aspectos que deben de ser considerados al realizar el programa en búsqueda de resultados favorables para los alumnos.



CAPÍTULO 2

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El marco de referencia de este trabajo destaca el que con frecuencia las personas con discapacidad intelectual requieren de constantes apoyos en ciertas situaciones para facilitar su autonomía. Por ello, el desarrollo de habilidades que les proporcionen el máximo grado de ésta es una tarea primordial, que les permite desenvolverse dentro de la sociedad y desarrollar competencias para la interacción e integración social, favoreciendo su calidad de vida.

La intervención que se llevó a cabo se encuentra elaborada y sustentada por la perspectiva de Wehmeyer (1999), quien aporta un marco teórico y metodología para favorecer la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual sobre este marco se diseñó el programa *"Fortaleciéndome Para Ser Autónomo"* (FPSA). En general la intervención consistió en un programa que permite al alumno con discapacidad intelectual adquirir, fortalecer y practicar habilidades adaptativas, que lo lleven a desarrollar su autonomía.

Fortalecer las habilidades de autonomía con lo que se promueve que las personas con discapacidad intelectual transiten de un rol pasivo a un activo con el fin de que puedan conducir sus vidas como cualquier otra persona. Por tal motivo este programa tiene la finalidad de ofrecer a esta población los apoyos que requieran para promover un proyecto de vida autónomo.

Es importante señalar que en el presente programa se trabajó con la autonomía de adolescentes con discapacidad intelectual, sin embargo, no existen límites definidos entre las áreas que constituyen la autodeterminación, por lo cual es indiscutible que también se incidió en otros aspectos de este constructo.

A continuación se describirán los objetivos que orientaron la intervención, así como las características de la población y el escenario en donde se desarrolló el programa FPSA, las fases de la intervención, el diseño, los objetivos planteados en cada sesión

del programa al igual que los materiales, instrumentos, recursos y estrategias de evaluación.

2.1 Objetivos Fundamentales:

1) Diseñar y desarrollar un programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" dirigido a favorecer en los adolescentes con discapacidad intelectual un rol participativo para acceder a una mayor autonomía en la toma de decisiones, solución de problemas y responsabilidades como consecuencia de elecciones considerando sus decisiones y acciones.

2) Atender las necesidades de las personas con discapacidad intelectual que requieran apoyos para fomentar su autonomía personal.

3) Evaluar si la intervención del programa *FPSA* proporcionan avances que contribuyen a la mejora de la autonomía.

2.2 Población Destinataria

La población con la cual se llevó a cabo el programa está constituida por un grupo de alumnos con discapacidad intelectual que manejan la lecto-escritura y matemáticas a un nivel funcional básico, el grupo esta constituido por 8 alumnos (2 mujeres y 6 hombres) que oscilan entre los 16 y 18 años de edad y que forman parte del *Programa de Educación para la Vida*, que se encuentran integrados en grupos regulares de secundaria y bachillerato del Colegio Vista Hermosa.

Se presenta de manera breve las características de los alumnos que participaron en el programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomos*" (cuadro 5), la información fue recopilada en base a observación directa, la bitácora y expedientes de los alumnos. Este cuadro fue diseñado con el propósito de proporcionar una visión más amplia de la población con la cual se realizó la intervención, ésta información se subdivide en el

área académica y área social ya que son factores que permiten un panorama global de la población.

Cuadro 5. Descripción de la población		
ALUMNO	FORTALEZAS	LIMITACIONES
A1	<p>Área Académica: Posee diversas habilidades cognitivas como son la atención, comprensión y concentración que le permiten manejar la lecto-escritura y matemáticas a un nivel funcional básico que son recursos que integra en sus actividades diarias.</p> <p>Área Social: En relación a esta área se puede indicar que se es una alumna que busca realizar las cosas por ella misma lo cual le permite desenvolverse con autonomía.</p>	<p>Área Académica: Un aspecto que se le dificulta a la alumna es el manejo del dinero en cantidades grandes y en particular el cambio lo cual es un aspecto que debe de mejorar ya que es un aspecto importante para la vida en la comunidad.</p> <p>Área Social: En aspectos de ajuste social la alumna posee ciertas limitaciones ya que en ocasiones presenta problemas en sus interacciones sociales ya que un aspecto que se le dificulta es el esperar turnos para tomar la palabra, asimismo, no respeta el espacio de los demás ya que busca su atención estas conductas socialmente le obstaculizan su integración y autonomía.</p>
J	<p>Área Académica: Es un alumno con diversas potencialidades ya que en el aspecto cognitivo posee habilidades que le permiten la comprensión y atención del contexto en el que se desenvuelve, además de manejar a un nivel funcional la lecto-escritura y matemáticas permitiéndole una adecuada integración y autonomía en la sociedad.</p>	<p>Área Académica: En esta área se puede considerar que una limitación para J es la concentración ya que en ocasiones se atrasa en trabajos escolares y también la organización del tiempo ya que se le dificulta establecer una agenda de las cosas que debe de realizar.</p>

ALUMNO	FORTALEZAS	LIMITACIONES
J	<p>Área Social:</p> <p>Es un alumno que establece conversaciones e interactúa con la comunidad en general, otro aspecto es el que conoce y considera las medidas de seguridad para trasladarse en la comunidad.</p>	<p>Área Social:</p> <p>Un aspecto que puede ser considerado una limitación en el alumno es que requiere apoyos en ocasiones para su integración ya que no considera las consecuencias de sus actos por lo cual se requiere que constantemente se le indique que debe hacerse responsable de sus acciones.</p>
G1	<p>Área Académica:</p> <p>Posee las habilidades de lecto-escritura y matemáticas a un nivel básico funcional lo cual le permite incorporar estos conocimientos de manera funcional en su vida cotidiana permitiéndole una adecuada integración además de muestra interés y comprensión en la asignatura de su clase integrada de historia.</p> <p>Área Social:</p> <p>G1 es un alumno que logra entablar relaciones interpersonales se observa que ofrece apoyos a sus compañeros, reconoce sus habilidades y preferencia y las comunica, de igual manera se observa que es ordenado con sus pertenencias.</p>	<p>Área Académica:</p> <p>Se puede mencionar que el nivel de comprensión del alumno en ciertos aspectos es limitado lo cual no permite que se adapte de manera adecuada a las situaciones que se le presentan y otro aspecto es el que se distrae por lo cual no realiza correctamente operaciones de las cuales conoce su procedimiento (suma, restas, multiplicaciones).</p> <p>Área Social:</p> <p>Se observa que el alumno ocasionalmente en situaciones sociales no controla sus emociones ya que reacciona con enojos ante ciertas circunstancias, otro aspecto que se debe de señalar es que en ocasiones habla rápido por lo cual no se le entiende claramente.</p>

ALUMNO	FORTALEZAS	LIMITACIONES
V	<p>Área Académica:</p> <p>Es un alumno que maneja la lecto-escritura, comprende textos breves y sencillos de igual manera posee un nivel funcional de las matemáticas que le permiten el manejo adecuado del dinero y además realiza operaciones básicas para resolver ecuaciones en su clase integrada de matemáticas de 2do. de secundaria. Así mismo que sus capacidades cognitivas como la atención, comprensión y lenguaje son factores que le permiten una adecuada integración y autonomía.</p> <p>Área Social:</p> <p>V es un alumno que tiene diversas habilidades para interactuar de manera respetuosa con los demás y entablar conversaciones.</p>	<p>Área Académica:</p> <p>En éste aspecto V en ocasiones presenta periodos cortos de memoria por lo cual se le olvida cierta información que requiere para desarrollar sus actividades escolares.</p> <p>Área Social:</p> <p>El alumno posee una autopercepción de si mismo limitado ya que no se percata de sus diversas fortalezas que le permiten actuar con independencia y autonomía, así mismo, se observa que el alumno requiere apoyos en su interacción social ya que es constantemente vulnerable y susceptible en las interacciones con sus compañeros por lo cual requiere fortalecerse en este aspecto para una mayor autonomía, de igual manera requiere apoyo para identificar las conductas inapropiadas que puedan involucrarlo en diversos problemas y tomar una decisión.</p>
G2	<p>Área Académica:</p> <p>El alumno muestra un nivel de lecto-escritura y matemáticas (manejo de dinero) a un nivel funcional básico.</p>	<p>Área Académica:</p> <p>En esta área se puede señalar que a G2 se le dificulta concentrarse ya que en ocasiones no comprende las lecturas que realiza y asimismo se equivoca constantemente en los procedimientos de las operaciones. Se puede señalar que es muy distraído y disperso por lo cual requiere de constantes apoyos para que</p>

ALUMNO	FORTALEZAS	LIMITACIONES
G2	<p>Área Social:</p> <p>Tiene la capacidad de interactuar socialmente con sus compañeros lo que le permite su integración</p>	<p>se concentre en las actividades.</p> <p>Área Social:</p> <p>El alumno posee comportamientos en los que actúa de manera inadecuada ya que no corresponden con su edad cronológica lo cual limita su integración y autonomía, se puede mencionar que en ocasiones al alumno se le debe de indicar que debe de tener un mayor cuidado de su imagen.</p>
S	<p>Área Académica:</p> <p>Es un alumno que maneja las matemáticas (manejo del dinero) de manera funcional, así mismo, posee un nivel de comprensión que le permite saber y conocer el contexto en el que se desenvuelve.</p> <p>Área Social:</p> <p>En ésta área se puede indicar que una de sus fortalezas es que puede comunicar sus ideas y preferencias por lo cual muestra un desempeño funcional en su vida diaria.</p>	<p>Área Académica:</p> <p>El alumno se observa limitado en la habilidad de la lecto-escritura ya que no la posee.</p> <p>Área Social:</p> <p>Se puede señalarse que una limitación de S que no controla sus emociones (enojos) por lo cual en ocasiones presenta diversas fricciones con compañeros y profesores presentándose como una barrera para una mayor integración.</p>
F	<p>Área Académica:</p> <p>Maneja la lecto-escritura y matemáticas a un nivel funcional básico habilidades que utiliza en su vida diaria, así mismo, posee funciones cognitivas como la atención y la concentración que le permiten una adecuada comprensión de su contexto, además de realizar comentarios</p>	<p>Área Académica:</p> <p>Se puede indicar que F requiere apoyos para expresar por escrito sus ideas y además se le dificulta comprender algunos problemas de matemáticas.</p>

ALUMNO	FORTALEZAS	LIMITACIONES
F	<p>pertinentes en clase lo cual le permite una adecuada integración.</p> <p>Área Social: En ésta área se puede mencionar que F tiene la capacidad de comenzar y mantener una conversación y además conoce sus preferencias e intereses y los comunica.</p>	<p>Área Social: Se observa que el alumno en ocasiones y ante ciertas situaciones presenta enojos y conductas que no corresponden con su edad cronológica los cuales no le permiten una interacción apropiada.</p>

2.3 Espacio de Trabajo

La intervención se llevó a cabo en el aula del *Programa Educación Para la Vida* ubicado en el Colegio Vista Hermosa, que mide 10X5 metros aproximadamente, este se encuentra en el área de bachillerato que corresponde al nivel de secundaria y preparatoria. El mobiliario con el que se contó fue un pizarrón, un escritorio, mesas de trabajo, sillas, lockers. El aula tiene iluminación artificial y natural y adecuada ventilación, además de tener facilidad en la movilidad para organizar el grupo en diferentes modalidades: individual, grupo o equipo. Se encuentra ubicado en una zona en la cual no hay distractores, lo cual permite un ambiente adecuado para trabajar.

2.4 Fases de la intervención

A continuación se muestran las fases llevadas a cabo durante la práctica en el escenario:

Fase 1. Acercamiento con la población.

Fase 2. Detección de necesidades.

Fase 3. Búsqueda bibliográfica.

Fase 4. Diseño del programa.

Fase 5. Evaluación inicial.

Fase 6. Implantación del programa

6.1. Introducción al programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*"

6.2. Mis intereses y habilidades

6.3. Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas

6.4. Mis decisiones

6.5. Elecciones y responsabilidad

6.6. Plan de vida

6.7. Cuidado personal

6.8. Solución de problemas 1

6.9. Solución de problemas 2

6.10. Vida en la comunidad

6.11. Mis derechos y obligaciones

Fase 7. Evaluación del programa *FP*SA

Se hará una breve descripción de cada una de las fases llevadas a cabo durante la intervención:

Fase 1

Acercamiento con la población:

Objetivo:

- Primer acercamiento con la población con la finalidad de comprender la estructura, dinámica, características de la población, filosofía, estrategias, apoyos y participar con la comunidad.

Actividades:

- Integración en el aula del grupo técnico, colaboración y apoyo al personal docente y alumnos.
- Observación e intervención en el grupo técnico dos veces por semana, los días martes y jueves en un horario de 8:00 a 15:00 hrs.
- Revisión bibliográfica, presentación y discusión en seminarios sobre los conceptos básicos de discapacidad intelectual e integración educativa.

Fase 2

Detección de necesidades

Objetivo:

- Detectar las necesidades de la población para el diseño del programa de intervención.

Actividades:

- Observación y participación en el aula colaborando con apoyos con los alumnos y docentes.
- Delimitación del programa de intervención de acuerdo con las necesidades detectadas.
- Revisión de expedientes
- Revisión bibliográfica y presentación y discusión en seminarios sobre temáticas de discapacidad intelectual e integración educativa.
- Elaboración de bitácora en la que se recopilaron notas de campo acerca de las necesidades detectadas.

Fase 3

Búsqueda bibliográfica

Objetivo:

- Recopilación de bases teóricas para el desarrollo y sustento del programa.

Actividades

- Observación y participación en el aula colaborando con apoyos con los alumnos y docentes.
- Búsqueda bibliográfica de temáticas relacionadas con el programa de intervención: historia de la discapacidad intelectual, educación especial en México, cambios en la concepción de educación especial, necesidades de educación especial, marco legal, discapacidad intelectual, una nueva perspectiva de intervención: apoyos, calidad de vida, autodeterminación y

discapacidad intelectual: autonomía, elecciones, toma de decisiones, solución de problemas y técnicas de entrenamiento.

- Seminarios sobre la temática de discapacidad intelectual e integración educativa

Fase 4

Diseño del programa

Objetivo:

- Diseño del esquema y fichas del programa (anexo 2) planeando las acciones y procedimientos de intervención dirigidos al fortalecimiento de la autonomía de adolescentes con discapacidad intelectual.

Actividades

- Observación y participación en el aula colaborando con apoyos para los alumnos y docentes.
- Diseño de un plan y programa de intervención para el fortalecimiento de la autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual.
- Elaboración de una lista de cotejo de conductas autónomas para realizar la evaluación inicial. (anexo 3)
- Revisión del proyecto de intervención

Fase 5

Evaluación inicial

Objetivo:

- Obtener el porcentaje de autonomía de los alumnos con discapacidad intelectual.

Actividades:

- Revisión de expedientes.
- Aplicación de la lista de cotejo de autonomía (la información de este instrumento fue recopilado por el personal docente). (anexo 3)

- Aplicación de la subescala de autonomía (anexo 4) y solución de problemas de la escala de autodeterminación para adolescentes con discapacidad intelectual de Wehmeyer.

Fase 6

Implantación del programa

Objetivo:

- Contribuir con el fortalecimiento de la autonomía de adolescentes con discapacidad intelectual: proporcionar a los alumnos un rol participativo para acceder a una mayor autonomía en la toma de decisiones, solución de problemas y responsabilidades como consecuencia de elecciones considerando sus decisiones y acciones.

Actividades

- Observación y participación en el aula colaborando con apoyos con los alumnos y docentes.
- Implementación del programa los días martes y jueves de 7:30AM a 8:20AM (50 minutos)
- Ajustes al programa de intervención
- Elaboración de bitácora sobre observaciones durante la implantación del programa.
- Evaluación continua de los objetivos de las sesiones por medio del análisis de criterios de las actividades desarrolladas en el programa FPSA y bitácora.

Fase 7

Evaluación final

Objetivo

- Obtener el porcentaje de autonomía en los alumnos que participaron en el programa FPSA.

Actividades

- Aplicación de la lista de cotejo de conductas autónomas en la que se valora la presencia o ausencia de ciertas conductas relacionadas con la autonomía. (Anexo 3)
- Aplicación de la subescala de autonomía (anexo 4) de la escala de autodeterminación para adolescentes con discapacidad intelectual.
- Aplicación de rúbrica (Anexo 5-13) en la que se analizan los parámetros logrados
- Análisis de la bitácora

Desarrollo del programa

En relación al desarrollo del programa se puede mencionar que este transcurrió por 11 sesiones, 2 veces por semana con una duración de 50 min. El programa esta constituido por las siguientes sesiones:

1. Introducción al programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*"
2. Mis intereses y habilidades
3. Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas
4. Mis decisiones
5. Elecciones y responsabilidad
6. Plan de vida
7. Cuidado personal
8. Solución de problemas 1
9. Solución de problemas 2
10. Vida en la comunidad
11. Mis derechos y obligaciones

Para la intervención se utilizaron fichas descriptivas de las sesiones del programa *FPSA* en las cuales se plantean estrategias para su desarrollo, este material cubre la estrategia de trabajo correspondiente:

- 1.-Conociendo la meta.
- 2.-Identificación de ideas previas.
- 3.- Actividad de apertura.
- 4.- Actividad de desarrollo.
- 5.- Actividad de cierre.

Así mismo, se consideraron las adecuaciones realizadas de acuerdo a las necesidades de educación especial para cada alumno de acuerdo a sus potencialidades, intereses y limitaciones.

En el anexo 2 se muestran las fichas descriptivas de cada una de las sesiones del programa *FP*SA.

A continuación se muestra un cronograma que indica en general el desarrollo de la intervención (Tabla 1).

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN
FASE 1 Acercamiento con la población	Acercamiento y conocimiento de la población.	Relación con los alumnos y los profesores, y colaboración en el aula.	Observación	Interacción Alumno-Facilitador
FASE 2 Detección de necesidades	Detectar las necesidades de los alumnos para el diseño del programa.	Por medio de la observación directa en el contexto.	Observación	Delimitación del Programa de Intervención
FASE 3 Búsqueda documental	Obtener bases teóricas para el desarrollo del programa.	Seminarios, búsqueda de material teórico, bibliográfico, para el sustento del programa.	Base de datos	Lecturas Recopilación de material teórico Elaboración del marco teórico
FASE 4 Diseño del programa	Esquema del programa que se llevó a cabo, especificando las actividades.	Diseño del programa sustentado en bases teóricas y metodológicas.	Material bibliográfico	Elaboración y diseño del programa y de material didáctico de apoyo
FASE 5 Evaluación inicial	Obtener una base del nivel de los alumnos en la autonomía personal.	Aplicación de pruebas, lista de afirmaciones y entrevista para evaluar y determinar las necesidades de los alumnos relacionados con autonomía personal.	Entrevista Lista de afirmaciones Escala de Autodeterminación para adolescentes de Wehmeyer	Evaluación de resultados
FASE 6 Implantación del programa	Promover que los alumnos desarrollen su autonomía personal.	Implementación del programa.	Material didáctico, hojas, lápices, recortes, pegamento	Observación del producto de desempeño individual y grupal, Rúbricas, bitácora
FASE 7 Evaluación del programa	Evaluar el nivel de autonomía logrado por los alumnos.	Análisis de resultados cualitativos y cuantitativos	Entrevista Lista de afirmaciones Escala de Autodeterminación para adolescentes, bitácora, análisis por criterios y rúbrica.	Evaluación final de la intervención del programa e informe final.

Tabla 1. Actividades Principales para cada fase de la intervención

Enseguida se muestra una tabla que describe las principales actividades, sesiones y objetivos que se llevaron a cabo en el programa *FPSA* (Tabla 2).

PROGRAMA “Fortaleciéndome Para Ser Autónomo”

SESIÓN	OBJETIVO	META	ACTIVIDAD	MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>SESIÓN 1</p> <p>INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA “FORTALECIENDOME PARA SER AUTONOMO” (FPSA)</p>	<p>Conocer en que consiste el Programa de Fortalecimiento de Autonomía, las metas y las reglas de trabajo. Así como qué conocen de autonomía.</p>	<p>Hoy conoceré en que consiste el Programa “Fortaleciéndome Para Ser Autónomo” las metas y las reglas de trabajo.</p>	<p>1.-Bienvenida. 2.-Establecer Reglas 3.-Lluvia de ideas acerca de Autonomía. 4.- Reflexión</p>	<p>Carteles Plumones Recortes Cartulina Pegamento</p>	<p>El alumno manifiesta su opinión acerca del programa, las reglas ha seguir e ideas previas acerca de la Autonomía.</p>
<p>SESIÓN 2</p> <p>MIS INTERESES Y HABILIDADES</p>	<p>Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.</p>	<p>Hoy expresaré, manifestaré y comunicaré mis intereses, características y habilidades que me ayudarán para la planificación de actividades en distintas áreas de mi vida.</p>	<p>1.-Mis intereses y habilidades. 2.- Cartel de interese y habilidades. 3.-Reflexión</p>	<p>Hojas de actividades Revistas Fólder Plumones Pegamento</p>	<p>El alumno reconoce y manifiesta sus intereses y habilidades. Análisis de cartel.</p>

SESIÓN	OBJETIVO	META	ACTIVIDAD	MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>SESIÓN 3</p> <p>LAS COSAS QUE PUEDO HACER SOLO Y LAS QUE PUEDO HACER CON AYUDAS</p>	<p>Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en lo que requieren apoyos.</p>	<p>Hoy observaré y analizaré mis fortalezas y limitaciones y lo que puedo realizar yo mismo, es decir, sin apoyos y dónde necesito apoyos.</p>	<p>1.- Soy bueno para... No soy tan bueno para... 2.-Algunas cosas únicas sobre mí 3.-Puedo hacerlo yo mismo 4.-Apoyos 5.-Reflexión</p>	<p>Hojas de actividades Carteles Plumones Pegamento</p>	<p>El alumno reconoce sus potencialidades y limitaciones. El alumno reconoce los apoyos necesarios que requiere.</p>
<p>SESIÓN 4</p> <p>MIS DECISIONES</p>	<p>Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades tomar decisiones.</p>	<p>Hoy reflexionaré sobre importancia de la toma de decisiones en mi vida.</p>	<p>1.-Caso Pepe 2.-Mi agenda 3.-Yo decido. 4.-Reflexión</p>	<p>Hojas de actividades Calendario Recortes Carteles Plumones Pegamento</p>	<p>-El alumno reconoce la importancia de la toma de decisiones considerando sus propios intereses.</p>
<p>SESIÓN 5</p> <p>ELECCIONES Y RESPONSABILIDADES</p>	<p>Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, tomar la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.</p>	<p>Hoy conoceré los pasos de la toma de decisiones y las responsabilidades que conllevan mis decisiones.</p>	<p>1.-Pasos: Toma de decisiones. 2.-Situaciones de toma de decisiones. 3.responsabilidad caso de Susana. 4.-Reflexión.</p>	<p>Hojas de actividades Revistas Carteles Plumones pegamento</p>	<p>-El alumno identifica y aplica los pasos de la toma de decisiones en una situación de elección. -El alumno reconoce y considera la importancia de las responsabilidades que conlleva sus acciones y decisiones.</p>

SESIÓN	OBJETIVO	META	ACTIVIDAD	MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
SESIÓN 6 PLAN DE VIDA	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias	Hoy pensaré y comunicaré lo que podría planificar en mi vida, en el futuro, en mis decisiones escolares, laborales, vivienda y familia considerando mis intereses y habilidades.	1.-Mi futuro 2.- ¿Mi plan de vida? 3.-Reflexión	Hojas de actividades Revistas Carteles Plumones pegamento	-El alumno indica sus planes en su vida futura en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia) de acuerdo con habilidades y preferencias.
SESIÓN 7 CUIDADO PERSONAL	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad)	Hoy dialogaré y practicaré sobre la importancia y las acciones que debo de llevar a cabo para el cuidado personal en higiene, salud y seguridad.	1.-Presentación e Higiene personal. 2.-Salud y seguridad 3.-Serpientes y Escaleras 4.-Reflexión	Juego de mesa Dado Recortes Cepillo de dientes Rasuradora	-El alumno indica factores de la importancia del cuidado personal: higiene, salud y seguridad. -El alumno lleva a cabo medidas para su cuidado personal.
SESIÓN 8 SOLUCION DE PROBLEMAS 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	Hoy reflexionaré sobre los problemas a los que me he enfrentado y aprenderé el procedimiento de solución de problemas.	1.-Situaciones problemáticas. 2.-Pasos: Solución de Problemas. 3.-Solución de problemas. 4.-Reflexión.	Hojas de actividades Carteles Fichas de situaciones problemáticas	-El alumno identifica el procedimiento de solución de problemas (problema, posibles soluciones, solución y consecuencias).

SESIÓN	OBJETIVO	META	ACTIVIDAD	MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
SESIÓN 9 SOLUCION DE PROBLEMAS 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	Hoy reflexionaré, analizaré y practicaré el procedimiento de solución de problemas mediante el diálogo y la no violencia en la solución de problemas.	1.-Yo resuelvo mis problemas. 2.-Problemas 3.-Reflexión	Hojas de actividades Carteles Fichas de situaciones problemáticas	-El alumno aplica o utiliza el procedimiento de solución de problemas ante alguna situación problemática. -El alumno intenta solucionar problemas con mínimo apoyo mediante el diálogo.
SESIÓN 10 VIDA EN LA COMUNIDAD	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad	Hoy identificaré y conoceré normas y servicios en la comunidad	1.-Carteles de normas y servicios en la comunidad. 2.-En la comunidad. 3.-Reflexión	Hojas de actividades Carteles de normas Lápices	-El alumno identifica y menciona las normas y servicios que la comunidad le ofrece.
SESIÓN 11 MIS DERECHOS Y OBLIGACIONES	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.	Hoy conoceré mis derechos y obligaciones y como defender mis derechos adecuadamente.	1.-Mesa redonda. 2.-Rompecabezas de derechos y responsabilidades 3.-Mi opinión 3.-Acción. 4.-Reflexión	Hoja de actividades Rompecabezas Dado	-El alumno identifica, practica y defiende sus derechos y obligaciones

Tabla 2. Actividades llevadas a cabo en la implementación del programa *FPSA*

2.5 Materiales y Recursos

Para la intervención se utilizaron fichas descriptivas de las sesiones del programa "Fortaleciéndome Para Ser Autónomo" en las cuales se plantean estrategias para llevar a cabo las sesiones del programa, este material cubre la estrategia de trabajo que se llevó a cabo en las sesiones.

Se utilizó material didáctico en las sesiones como: hojas con actividades, fotografías, revistas, cartulinas, carteles, plumones, lápices este material será utilizado de acuerdo a la actividad.

2.6 Estrategias e Instrumentos de Evaluación

Para la evaluación inicial, intermedia y final en relación a la presencia o ausencia de conductas autónomas y el análisis de los resultados obtenidos en la intervención se utilizaron diversas estrategias e instrumentos. En la tabla 3 se muestran las fases de evaluación, los instrumentos y estrategias utilizados al igual que la información que se obtuvo de estas evaluaciones.

Fase de evaluación	Instrumentos	Información
Evaluación inicial	Lista de cotejo de conductas autónomas (anexo 3)	Ausencia o presencia de conductas autónomas.
	Escala de autodeterminación (anexo 4)	Porcentaje de autonomía final lograda.

Fase de evaluación	Instrumentos	Información
Evaluación intermedia del <i>FPSA</i>	Rúbrica: evaluación de objetivos de sesión (anexo 5-13)	Evaluación de parámetros de los objetivos alcanzados.
	Análisis por criterios (anexo 14-24)	Análisis de actividades realizadas en las sesiones.
	Bitácora	Análisis de notas de las sesiones.
	Escala de autodeterminación	Porcentaje de autonomía final lograda.
Evaluación final	Lista de cotejo de conductas autónomas	Ausencia o presencia de conductas autónomas.
	Rúbrica: evaluación de objetivos de sesión	Evaluación de parámetros de los objetivos alcanzados.
	Bitácora	Análisis de notas de la intervención del programa <i>FPSA</i> .

A continuación se presenta una descripción detallada de los instrumentos de evaluación utilizados.

Lista de cotejo de conductas autónomas

Se trata de un listado de afirmaciones de conductas autónomas y de los apoyos requeridos por los alumnos (anexo 3). La lista de afirmaciones fue seleccionada mediante un consenso realizado por personal relacionado en la materia de educación especial. La lista de cotejo se encuentra dividida en diversas secciones que son:

1.-Autoconocimiento: Es una sección con cuestiones relacionadas al conocimiento de si mismo, es decir, si el alumno comunica y manifiesta sus propios intereses, habilidades y limitaciones.

2.-Toma de decisiones: En este apartado se indaga acerca del proceso de seleccionar entre varias alternativas de acuerdo con las propias preferencias. Ante dicho proceso se indagan los siguientes pasos: hacer una lista de acciones alternativas, identificar las posibles consecuencias de esas acciones, valorar las posibles consecuencias, seleccionar una alternativa específica y responsabilidad ante la consecuencia de su acción.

3.-Solución de problemas: En esta sección se realizan cuestiones acerca de la identificación de un problema en donde la solución no es percibida inmediatamente. Así mismo, se indaga sobre el proceso que se lleva a cabo en la solución de problemas el cual reúne los siguientes puntos: identificación del problema, explicación y análisis del problema y solución del problema.

4.-Vida cívica: En este apartado se analiza la habilidad de manejarse en las interacciones con la comunidad haciendo valer sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades.

5.-Vida en la comunidad: Esta sección se refiere a la observación del uso de los recursos de la comunidad como el identificar las normas y servicios dentro de esta.

6.-Plan de vida: En este apartado se analizan las habilidades necesarias para planificar, establecer y alcanzar metas. El proceso requiere: la identificación y enunciado específico de metas específicas, el establecimiento de objetivos y tareas a realizar para alcanzar la meta y la puesta en marcha de las acciones para lograrla

Estas secciones son evaluadas en una escala del 1 al 5 en el que la calificación es:

- 1.-El alumno **nunca** hace la conducta
- 2.-El alumno **casi nunca** hace la conducta
- 3.-El alumno **frecuentemente** hace la conducta
- 4.-El alumno **casi siempre** hace la conducta
- 5.-El alumno **siempre** hace la conducta

En esta escala una puntuación alta representa un nivel de autonomía mayor y un valor menor representa menos independencia.

Así mismo, se encuentra una sección en la que se requiere que indiquen el nivel de apoyo que los alumnos requieren en donde los puntajes son:

Apoyos:

- 1.-Nulo: Sin intervención o apoyo
- 2.-Mínimo: Escasa intervención o apoyo
- 3.-Moderado: Bastante intervención o apoyos
- 4.-Frecuente: Casi siempre requiere intervención o apoyos
- 5.-Máximo: Siempre requiere intervención o apoyo

En esta sección se debe de indicar que una puntuación alta representa una mayor necesidad de apoyos y una calificación menor representa menos intervención de apoyos.

Es importante señalar que se encuentra un espacio de observaciones en el que se puede indicar y detallar alguna conducta o anécdota del alumno para ejemplificar la afirmación.

La información fue recopilada por varias fuentes de información (de tres profesoras y de observaciones directas). En este registro se hizo un análisis de conductas que determinarían la ausencia o presencia de conductas de autonomía.

Escala de Autodeterminación Personal ARC

La evaluación inicial y final fue realizada con la "Escala de Autodeterminación Personal ARC" (anexo 4) desarrollada por Wehmeyer y Kelchner (1995), este instrumento trata de hacer operativo el constructo autodeterminación de acuerdo con el Modelo Funcional de Wehmeyer (2003). El propósito de este instrumento es por una parte, valorar el nivel de autodeterminación global de los alumnos con discapacidad así como las características esenciales de la conducta autodeterminada y por otra servir de herramienta para guiar la actividad de los educadores e investigadores. Es importante señalar que en la presente intervención se evaluó la subescala de autonomía ya que es el área de interés.

Esta escala se divide en subescalas que son:

- Autonomía,
- Autorregulación,
- Creencias de Control y Eficacia,
- Autoconciencia y Autoconocimiento.

Algunos elementos del constructo de autodeterminación son: hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas, planteamiento y logro de metas, autoobservación, evaluación y autorreforzamiento, locus de control interno, atribuciones positivas de eficacia y expectativas positivas de resultado, autoconciencia y autoconocimiento.

La subescala de Autonomía valora los siguientes aspectos:

1. Autonomía:
2. Independencia:
 - Cuidado personal y familiar
 - Interacción con el ambiente

3. Elección:
 - Ocio y tiempo libre
 - Participación e interacción en la comunidad
 - Orientación post-escolares
 - Expresión personal
4. Resolución de problemas

La escala esta compuesta por una serie de preguntas las cuales tratan de indagar sobre los diferentes aspectos señalados. Así mismo, debe de indicarse que las respuestas están diseñadas en una escala tipo likert en la que se indaga sobre la frecuencia, es decir, que ante las preguntas puede indicar, si lo hace siempre que tiene oportunidad, la mayoría de las veces, algunas veces o nunca aunque tengas oportunidad. La aplicación de la prueba se hizo de manera individual.

Rúbrica: evaluación de objetivos de sesión

Para la evaluación de los objetivos planteados en cada sesión se elaboraron rúbricas las cuales evalúan parámetros que van de bajo (1) a alto (3), donde bajo corresponde a un nivel mínimo del logro de los objetivos y alto a un porcentaje de mayor alcance (Anexo 5-13). En el cuadro 6 se presenta un ejemplo de una sección de la rúbrica.

Cuadro 6. Ejemplo de rúbrica					
SESIÓN	NIVEL. OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)	ANÉCDOTA OBSERVACIÓN
Mis intereses y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • Son conscientes de sus preferencias e intereses personales. • Describen y expresan claramente sus intereses y habilidades. • Perciben que existen diferencias entre sus propios intereses y habilidades en comparación con sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son consciente de sus preferencias e intereses personales • Describen y expresan sus interés y habilidades (con apoyos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Son conscientes de sus preferencias e intereses personales <ul style="list-style-type: none"> • No logran describir ni expresar sus interés y habilidades • Son fácilmente influenciables en relación a sus preferencias y habilidades 	

Evaluación intermedia / objetivos del programa

En este rubro se realizó una evaluación de los procesos observados durante las sesiones del programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*".

Análisis por criterios

En este rubro se hizo un análisis de las actividades desarrolladas por los alumnos en las sesiones del programa (Anexo 14-24).

Bitácora

Se utilizó el análisis de las notas recopiladas en la bitácora realizadas durante la intervención del programa para describir las observaciones y anécdotas descritas en el cuadro de descripción de la población al igual que en la rúbrica.

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

A continuación se muestra el análisis de los resultados obtenidos con los distintos instrumentos de evaluación, estos se han dividido en apartados uno para la evaluación inicial y final, otro para evaluación intermedia de los objetivos obtenidos durante la intervención y un apartado final de los resultados individuales.

3.1. EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL GENERAL

En relación a la evaluación inicial y final de autonomía se debe de indicar que se realizó por medio de:

- Una lista de cotejo de conductas autónomas (anexo 3) para señalar la ausencia o presencia de conductas autónomas y
- "Escala de Autodeterminación Personal ARC" (anexo 4) desarrollada por Wehmeyer y Kelchner (1995) la cual indica el porcentaje de autonomía de los alumnos.

Es necesario mencionar que se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos en los dos instrumentos que se utilizaron para identificar si existen diferencias en la evaluación inicial y final. Se empleó la prueba estadística de pares igualados de Wilcoxon y el paquete estadístico SPSS, ésta es una prueba no paramétrica la cual contrasta si en una misma población existen diferencias en un antes y después de una intervención y su uso es apropiado debido a que: el nivel de medición de la escala es ordinal, los puntajes tienen una distribución continua y se trabajo con una muestra pequeña (N=8).

3.1.1. Lista de cotejo de conductas autónomas.

La lista de cotejo de conductas autónomas (anexo 3) esta conformada por una serie de afirmaciones de conductas autónomas y esta tiene diferentes secciones que son: autoconocimiento, toma de decisiones, solución de problemas, vida cívica, vida en la

comunidad y plan de vida. Otro aspecto que se valora son los apoyos que los alumnos requieren.

En esta lista de cotejo que se conforma por un listado de afirmaciones de conductas autónomas se realizó la evaluación en una escala del 1 al 5, en esta escala una puntuación alta representa un nivel de autonomía mayor y un valor menor representa menos independencia. En la sesión de apoyos de igual manera se realiza en una escala del 1 al 5 en esta se debe de indicar que una puntuación alta representa una mayor necesidad de apoyos y una calificación menor representa menos intervención de apoyos.

La información fue recopilada por varias fuentes de información (de cuatro profesoras y de observaciones directas). En este registro se hizo un análisis de conductas que determinarían la ausencia o presencia de conductas de autonomía.

Para realizar el análisis de la evaluación inicial y final de la lista de cotejo de conductas autónomas, en un primer momento se sumaron los puntajes de cada sujeto por sección y se obtuvo el promedio general el cual de acuerdo a cada apartado difiere en el total máximo debido al valor proporcionado en cada uno de ellos. Posteriormente se obtuvo el porcentaje del puntaje (tabla 4).

LISTA DE COTEJO GENERAL									
Lista de cotejo		Evaluación Inicial		Evaluación Final		Apoyo Inicial		Apoyo Final	
Sección	Puntaje Máximo	Puntaje	Porcentaje	Puntaje	Porcentaje	Puntaje	Porcentaje	Puntaje	Porcentaje
Autoconocimiento	25	19	76%	21	84%	11	44%	9	36%
Toma de decisiones	25	15	60%	17	68%	17	68%	14	56%
Solución de problemas	40	19	47.5%	26	65%	28	70%	23	57.5%
Vida cívica	25	16	64%	18	72%	14	56%	11	44%
Vida en la comunidad	20	12	60%	15	75%	10	50%	9	45%
Plan de vida	30	16	53.3%	19	63.3%	18	60%	15	50%
Total	165	97	60%	116	71%	98	58%	81	48%

Los porcentajes obtenidos muestran en general un incremento en la comparación de la evaluación inicial y final por lo cual se puede indicar que las profesoras perciben que la implementación del taller "Fortaleciéndome Para Ser Autónomo" (FPSA) como un

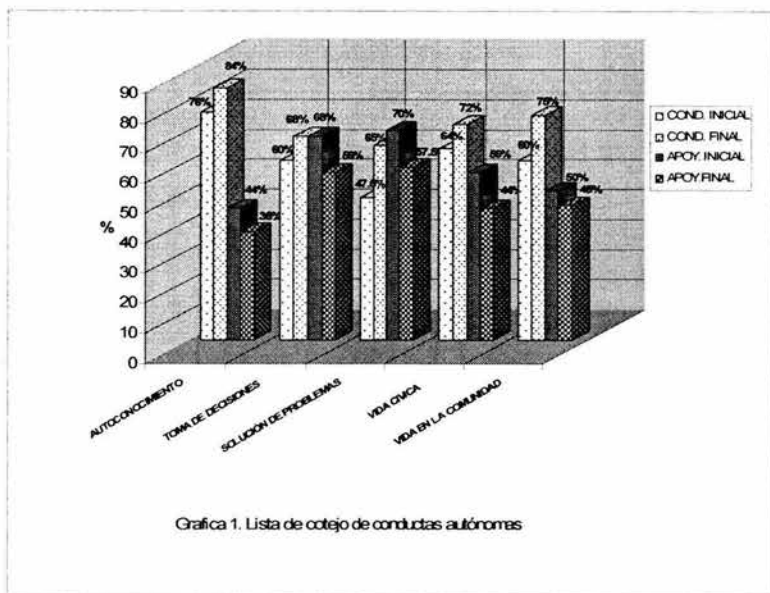
programa que favoreció al fortalecimiento de la autonomía en los alumnos y a la disminución de los apoyos requeridos por los alumnos.

En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en el análisis estadístico Wilcoxon de cada una de las secciones de la lista de cotejo en las afirmaciones de la conducta autónoma y en los apoyos:

Tabla 5. Prueba de Wilcoxon : análisis de resultados por categoría de lista de cotejo	
Categorías	Asymp. Sig. (2-tailed)
F.AUTOCONOCIMIENTO - I.AUTOCONOCIMIENTO	.017
A.F.AUTOCONOCIMIENTO - A.I.AUTOCONOCIMIENTO	.011
F.TOMADEDECISIONES - I.TOMADEDECISIONES	.012
A.F.TOMADEDECISIONES - A.I.TOMADEDECISIONES	.027
F.SOLUCIONDEPROBLEMAS - I.SOLUCIONDEPROBLEMAS	.011
A.F.SOLUCIONDEPROBLEMAS - A.I.SOLUCIONDEPROBLEMAS	.011
F.VIDACOMUNIDAD - I.VIDACOMUNIDAD	.016
A.F.VIDACOMUNIDAD - A.I.VIDACOMUNIDAD	.018
F.VIDACIVICA - I.VIDACIVICA	.083
A.F.VIDACIVICA - A.I.VIDACIVICA	.039
F.PLANDEVIDA - I.PLANDEVIDA	.012
A.F.PLANDEVIDA - A.I.PLANDEVIDA	.018

En relación a los resultados de la tabla 5 se puede indicar que en la mayoría de las secciones se observa un cambio significativo a excepción de la sección de vida cívica, sin embargo, se puede indicar que la implementación del programa *FPSA* favoreció a la presencia de conductas autónomas y se puede señalar una disminución de los apoyos requeridos por los alumnos.

En la gráfica 1 se muestra los resultados totales en la evaluación inicial y final general por categorías de la lista de cotejo de conductas autónomas.



A continuación se realiza un análisis de los resultados observados en la grafica 1 en cada sección de la lista de cotejo:

Autoconocimiento:

La categoría de autoconocimiento se refiere al conocimiento de si mismo, es decir, si el alumno comunica y manifiesta sus propios intereses, habilidades y limitaciones. En los resultados de autoconocimiento (gráfica 1) se muestra que en la evaluación inicial se obtuvo un porcentaje de 76% y en la evaluación final un 84% con lo cual se puede indicar que el programa *FPSA* fortaleció el autoconocimiento ya que conocen y manifiestan sus propio intereses, habilidades y limitaciones a partir de lo cual pueden realizar elecciones de acuerdo a este autoconocimiento. En relación al apoyo que los alumnos requieren para manifestar este autoconocimiento se puede indicar que en un inicio requerían un 44% de apoyo y en la evaluación final se indica un apoyo de 36%, con lo cual se puede mencionar que es un apoyo que menor que se brinda para que los

alumnos indique sus propios intereses, habilidades y limitaciones de manera independiente sin la interferencia de opiniones de otros.

Toma de decisiones:

En el apartado de toma de decisiones se indaga sobre el proceso de seleccionar entre varias alternativas de acuerdo con las propias preferencias, en relación a esta categoría se puede indicar que en la evaluación inicial se obtuvo un porcentaje de 60% y en la evaluación final 68% con lo cual se puede indicar que los alumnos tuvieron un incremento de 8% lo cual se debe de considerar ya que aunque sea mínimo el aumento los alumnos se percataron de que pueden realizar elecciones a partir de sus preferencias e intereses y considerar que sus elecciones son adecuadas. Así mismo, se puede mencionar que los alumnos aún requieren apoyo ya que se observa un descenso de 12% en apoyos, esto puede ser debido a que los alumnos demandan aprobación acerca de sus decisiones ya que en su contexto familiar y escolar existe una interdependencia con los otros. Sin embargo, se debe de señalar que es importante este decremento en el apoyo ya que los alumnos van aumentando mayor capacidad para realizar elecciones por si solos en aspectos básicos de su vida diaria con mayor independencia esto puede ser debido a la implementación del programa *FPSA* el cual al brindarles un espacio para realizar elecciones los alumnos se percatan de que poseen las capacidades y habilidades para realizarlas por si solos con mínimos apoyos.

Solución de problemas:

La sección de solución de problemas se realizan cuestiones acerca de la identificación de un problema y el proceso que se lleva a cabo para resolverlo, se aprecia en este apartado un incremento que es de 17.5% en relación a la evaluación inicial y final, esto puede deberse al énfasis que se da en el Programa de *Educación a la Vida* y en el programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" además de que la solución de problemas se realiza de manera cotidiana en los problemas que se presentaban a diario en el contexto escolar. En relación a los apoyos de igual manera se observa un decremento de 12.5% con lo cual se puede indicar que los alumnos requieren menos apoyos ya que se observa que tratan de solucionar problemas por ellos mismos y utilizar diversas estrategias como el diálogo para solucionar problemas.

Vida cívica:

Por otra parte en vida cívica, que se refiere a las interacciones con la comunidad haciendo valer sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades al igual que las normas en sociedad se puede indicar que los alumnos en una evaluación inicial obtuvieron un 64% y en la evaluación final 72% observándose un incremento de 8%. En relación a esto se puede indicar que los alumnos pueden fortalecer su capacidad de expresar su opinión y el hacer valer sus derechos como cualquier ciudadano cumplir sus obligaciones y responsabilidades. Así mismo, en los apoyos se observa un decremento de 12% con lo cual se puede indicar principalmente que los alumnos por si mismos y de manera independiente tienden a buscar el que se respeten sus derechos.

Vida en la comunidad:

En la subescala de vida en la comunidad se refiere al uso de los recursos de la comunidad y el conducirse de manera adecuada en esta, se observa un incremento de 15% entre la evaluación inicial 60% y la final 75%, ante esto se puede señalar que los alumnos mejoraron su conocimiento de los servicios que le ofrece la comunidad así como sus habilidades adaptativas para un adecuado comportamiento dentro de esta. Así mismo, en los apoyos se puede indicar un decremento de 5% con lo cual se puede indicar que los alumnos aun requieren de manera moderada apoyos para el uso de los recursos de la comunidad.

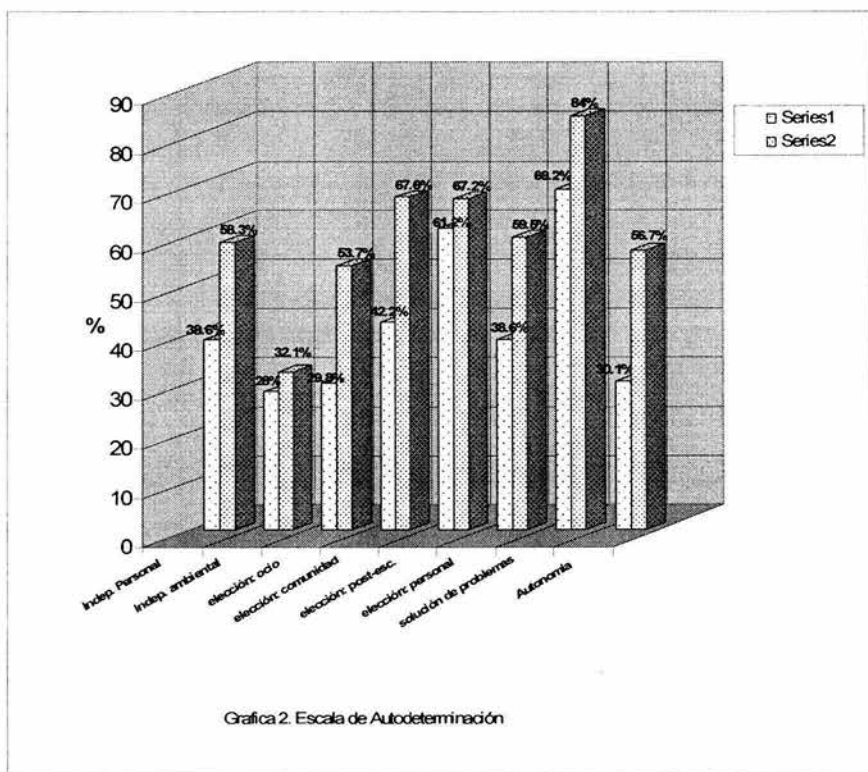
Plan de vida:

En plan de vida, en la evaluación inicial se obtuvo un 53.3% y en evaluación final un 63.3% con lo cual se observa un incremento de 10% con lo cual se aprecia que los alumnos consideraron sus propias características para establecerse algunas metas y planificar algún proyecto y establecer ciertas acciones para lograrla. Y en relación a los apoyos se observa un decremento de 10% con lo cual se puede indicar que los alumnos consideran que tienen la habilidades y capacidad para establecer y lograr el establecimiento de metas esto debido a la intervención del programa *FPSA* ya que se les proporcionó un espacio en el que se les indico que visualizaran su vida a futuro y aspecto que no todos los alumnos habían considerado.

3.1.2. Escala de Autodeterminación.

Ψ Los resultados que se obtuvieron en la evaluación inicial y final en la “Escala de Autodeterminación Personal ARC” se muestran de manera global, es decir, el promedio del porcentaje inicial y final de autonomía de los alumnos en las diversas subescalas de dicha escala.

En la gráfica 2 de escala de autodeterminación se observa una comparación de los datos obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final general.



- En cuanto a los datos de la gráfica se puede mencionar que en la subescala de independencia personal, es decir, en las actividades que se refieren al cuidado personal de la vida diaria en la evaluación final se obtuvo un porcentaje de 58% un valor arriba de la media y se puede observar que es un puntaje superior al 38% obtenido en la evaluación inicial lo cual nos proporciona indicios de que los alumnos fortalecieron su habilidades de cuidado personal y actividades domésticas dando indicios de la eficacia de la implementación del programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" (FPSA).
- En la independencia ambiental, es decir, en la interacción que se tienen en relación con la comunidad se obtuvo un porcentaje de 32 % en la evaluación final con lo que se observa un incremento en comparación del 28% obtenido en la evaluación inicial, en esta subescala se observa un incremento de 4% el cual en comparación con las otras subescalas es el menor incremento esto puede ser debido a que son actividades relacionadas con la comunidad las cuales fueron limitadas en el programa FPSA.
- En la subescala de elección de ocio que se refiere a las actividades que realizan en el tiempo libre de acuerdo a sus preferencias e intereses, se observa un incremento considerable al comparar la evaluación inicial de 29% a la evaluación final de un 53%. Ante estos datos se puede señalar que al proporcionar oportunidades para realizar elecciones en el programa FPSA los alumnos las realizan de acuerdo a sus preferencias e intereses considerando sus habilidades, en la evaluación inicial se puede indicar que los alumnos mencionaban una restricción en la oportunidad para que por si mismo realizarán elecciones.
- En cuanto a las elecciones en la comunidad en la que se indica la toma de decisiones en la sociedad se muestra un incremento de 25% ya que en la evaluación inicial se obtuvo un promedio de 42% y en la evaluación final incrementó a 67%, esta subescala es en la que se observa un mayor incremento en comparación con las otras subescalas, se puede señalar que los datos obtenidos nos proporciona evidencia del fortalecimiento en la capacidad de elección considerando sus preferencias, intereses y capacidades.
- La subescala de elección pos-escolar se refiere a actividades que realizarán en un futuro, los alumnos obtienen en general una puntuación inicial que sobresale

sobre las otras 61%, sin embargo se tiene que mencionar que las elecciones que los alumnos plantearon no son muy realistas a las habilidades y capacidades que poseen por ello es importante plantear actividades que los conlleve a la realización de actividades de acuerdo a sus potencialidades. Ante esto es importante explicar que las opiniones de las profesoras, especialistas y padres difieran en relación a las opiniones que proporcionan los alumnos con discapacidad intelectual en cuanto a sus autopercepciones ya que en ocasiones se cuestiona su validez, a menudo lo que se observa es que los alumnos con discapacidad indican que tienen una percepción de si mismos poco realistas pero no por eso poco válida, una percepción es invalida cuando no recoge los sentimientos o creencias verdaderas del alumno. Ante lo cual se debe de señalar que en el programa *FPSA* se les indicó a los alumnos que se plantearan una vida a futuro de acuerdo a sus intereses, habilidades y capacidades, es decir, se les mostró una perspectiva realista de sus posibilidades. Así mismo, el valor puede indicar un porcentaje alto debido a que en el *Programa de Educación Para la Vida* una de las actividades que realizan son en relación a prepararlos para una vida laboral futura en el cual se les proporcionan talleres y actividades. En la evaluación final se obtuvo un porcentaje de 67% se puede indicar que los alumnos lograron representar metas para un futuro, sin embargo, es un sección en la que se aún requieren apoyos por lo cual es necesario trabajar más con los alumnos está área para que puedan realizar elecciones, establecer metas y buscar los medios para lograrlas.

- En la subescala de elección personal en relación a toma de decisiones en base a intereses y preferencias se indica un valor en la evaluación final de 59% en comparación con el 38% de la evaluación inicial, los datos muestran que los alumnos lograron fortalecer su autonomía para realizar elecciones en su vida diaria esto probablemente a la implementación del programa *FPSA*.
- En solución de problemas se obtuvo un valor de 69% en la evaluación inicial este se encuentra por arriba de la media, se puede señalar que se obtuvo este puntaje alto posiblemente debido a que en las actividades del Programa de *Educación Para la Vida* se realizan tareas y dinámicas en las cuales se les orienta y guía para la solución de problemas en las actividades cotidianas y de igual manera se

implementaron en el programa *FPSA* observándose en la evaluación final un porcentaje de 84%. Se puede indicar que este porcentaje es debido a que en ambos programas se realizan tareas en relación a la solución de problemas aunado al constante énfasis en la orientación, apoyo y guía que se da en este aspecto.

- En el nivel total de autonomía en la evaluación inicial se observa un porcentaje de 30% lo cual indica que esta se encuentra por debajo de la media por lo cual se observa que los alumnos requieren tomar un rol más participativo. Ante estos datos se puede justificar la Propuesta del programa *FPSA*. En la evaluación final se obtuvo un porcentaje de 56% y se puede indicar un incremento de 26%, el porcentaje final se encuentra arriba de la media por lo cual se puede mencionar que existe evidencia de un rol más participativo en su autonomía que era uno de los objetivos de la propuesta del programa *FPSA*.

En general, se puede indicar que en todas las subescalas se observa un incremento en la evaluación inicial en comparación con la evaluación final, el incremento en las distintas subescalas es de diferentes porcentajes esto puede ser debido al énfasis que se dio en las sesiones del programa *FPSA*, sin embargo se puede observar el incremento de los porcentajes, por lo tanto, se puede indicar un fortalecimiento en la autonomía de los alumnos con discapacidad intelectual dando indicios de la pertinencia de la implementación del programa *FPSA*. En la tabla 6 se muestra el análisis estadístico Wilcoxon de los resultados de la escala de autodeterminación.

Tabla 6. Prueba de Wilcoxon análisis de la escala de autodeterminación	
SUBESCALAS	Asymp. Sig. (2-tailed)
F.Indep.Personal – I.Indep.Personal	.021
F.Indep.ambiental – I.Indep.ambiental	.600
F.elección.ocio – I.elección.ocio	.050
F.elección.comunidad – I.elección.comunidad	.027
F.elección.postesc – I.elección.postesc	.225
F.elección.personal – I.elección.personal	.093
F.Autonomía – I.Autonomía	.012
F.solucióndeproblemas – I.solucióndeproblemas	.018

En relación a los datos obtenidos en el análisis estadístico Wilcoxon (tabla 6) se puede indicar que se observan cambios significativos en la evaluación inicial y final en la escala de autodeterminación en la mayoría de las subescalas excepto en la subescala de independencia ambiental, elección post-escolar y elección personal. Es importante señalar que en la subescala de total autonomía se muestra una diferencia significativa por la cual se puede indicar que se muestra evidencia de que el programa *FP*SA favoreció y fortaleció algunas conductas autónomas en los alumnos.

3.2. EVALUACIÓN INTERMEDIA/ OBJETIVOS DEL PROGRAMA

En relación de la evaluación de los objetivos y sesiones del programa "Fortaleciéndome Para Ser Autónomo" (*FP*SA) se puede señalar que para la evaluación intermedia se utilizó:

- Una Rúbrica diseñada para evaluar el alcance de los objetivos de cada una de las sesiones del programa *FP*SA (Anexo 5-13) se evalúan los parámetros de los objetivos alcanzados en las sesiones de dicho programa, mismos que son evaluados de forma general (Anexo 5) e individual (Anexo 6-13),
- Un análisis por criterios de las actividades de las sesiones en el que se incorporan observaciones de algunas actividades realizadas en las sesiones del programa *FP*SA.

3.2.1. Rúbrica: evaluación de objetivos de sesión

Como ya se ha mencionado la rúbrica fue elaborada de acuerdo a los objetivos planteados en cada sesión y a partir de los cuales se desprendieron tres niveles en el que se evalúan parámetros que van de alto (3) a bajo (1), donde bajo corresponde a un nivel mínimo del logro de los objetivos y alto a un porcentaje de mayor alcance. Los

resultados de la rúbrica son proporcionados de acuerdo a los objetivos alcanzados de manera general en cada una de las sesiones. Para obtener el nivel general de cada sesión se requirió convertir los datos obtenidos por cada sujeto en puntajes y posteriormente se obtuvo un promedio general por sesión.

Ψ A continuación se muestra un análisis de la evaluación de los objetivos alcanzados en las sesiones del programa *FPSA* de manera general en la rúbrica (anexo 5):

En la sesión 1: Mis Intereses y habilidades. se observa un nivel alto ya que los alumnos poseen un adecuado nivel de autoconocimiento y al permitirseles un espacio para tener la oportunidad de expresar este conocimiento los alumnos se percatan de sus diferencias individuales.

En la sesión 2: Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas, se espera que los alumnos adquieran un conocimiento y comprensión de sus fortalezas y debilidades y que busquen apoyos mínimos. El nivel que los alumnos alcanzaron fue un nivel medio ya que con apoyos son capaces de percatarse de sus fortalezas y debilidades y recurren a apoyos de manera frecuente ya que pueden observar que poseen diversas habilidades y fortalezas por lo cual son capaces de realizar diversas cosas por si solos.

En la sesión 3: Mis decisiones, los alumnos lograron un nivel medio ya que se percataron de que pueden realizar elecciones y que éstas deben de ser de acuerdo a sus intereses y habilidades libres de influencias externas, sin embargo, aun requieren apoyos para realizar sus decisiones.

En la sesión 4: Mis elecciones y responsabilidades, se observa que se alcanzó un nivel medio en el que los alumnos reconocen las opciones en las elecciones, las consecuencias de sus acciones aceptándolas con responsabilidad, sin embargo para llevar a cabo este proceso de toma de decisiones aún requieren apoyos. Es importante

indicar que los alumnos requieren que se haga énfasis en la importancia de considerar la responsabilidad de sus acciones en la toma de decisiones

En la sesión 5: Cuidado personal, se observa un nivel alto ya que los alumnos tienen capacidades y habilidades para mantener una higiene adecuada con independencia y son capaces de tomar precauciones para evitar accidentes.

En la sesión 6: Plan de vida, los alumnos lograron un nivel medio ya que perciben la vida a futuro ante la cual se plantean metas a largo y corto plazo y pueden realizar acciones para lograr sus metas, sin embargo, requieren apoyos. Es importante señalar que los alumnos requieren que se les presente una vida realista de acuerdo a sus habilidades y fortalezas y a partir de ello realizar las acciones necesarias para lograrlo.

En la sesión 7: Solución de problemas 1, se observa un nivel alto y como se ha ido señalando esto se debe a que es un aspecto que se considera en la vida diaria en el contexto escolar.

En la sesión 8: Solución de problemas 2, los alumnos alcanzaron un nivel medio esto difiere con la sesión anterior de Solución de problemas 1, esto es debido a que en la primera parte se hace énfasis en que identifiquen y conozcan de manera general los pasos para la solución de problemas, sin embargo, en la segunda parte se requiere que el alumno logre identificar los pasos de solución de problemas por medio del diálogo y lo lleven a cabo considerando y aceptando las consecuencias de sus acciones. Los alumnos logran llevar a cabo de manera general los pasos de solución de problemas con apoyos.

En la sesión 9: Vida en la comunidad, los alumnos poseen un nivel alto esto es porque los alumnos son capaces de identificar los diversos servicios que les ofrece la comunidad y las normas por lo cual es un aspecto que indica que los alumnos tienen una adecuada integración en la comunidad.

En la sesión 10: Mis derechos y obligaciones, los alumnos se ubicaron en el nivel medio en el cual se debe de indicar que conocen sus derechos y obligaciones y son capaces de defenderlos, sin embargo, aún recurren y requieren apoyos para realizarlo de manera apropiada, es decir, mediante el diálogo.

En general, se puede señalar que se alcanzó un nivel medio de los objetivos planteados en el programa *FPSA* ante lo cual se puede indicar que los alumnos se encuentran en un punto en el que están en una transición para lograr una mayor autonomía ya que actualmente recurren y requieren apoyos para ejercer su autonomía.

En el anexo 6 al 13 se muestra de manera individual el niveles alcanzado por cada uno de los alumnos en la rúbrica de objetivos por sesión del programa *FPSA*.

3.2.2. Análisis por criterios: actividades de las sesiones del programa “Fortaleciéndome Para Ser Autónomo”

En este rubro de evaluación se realizó un análisis de algunas de las actividades realizadas por los alumnos dentro del programa “Fortaleciéndome Para Ser Autónomo” donde se refleja los avances de los alumnos en relación a su autonomía (Cuadro 7).

Cuadro 7. Análisis por criterios		
SESIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
1	El alumno reconoce y manifiesta sus intereses y habilidades.	En esta sesión se realizó un cartel en el que los alumnos indican sus intereses y habilidades. Se muestra (anexo 14) el cartel de la alumna P en el que se observan las cosas que le interesan (hacer repostería y su grupo favorito musical) y al exponerlo explica que ella es buena para realizar postres y que le gusta escuchar la música de su grupo favorito.
2	El alumno reconoce sus potencialidades y limitaciones. El alumno reconoce los apoyos necesarios que requiere.	Una de las actividades realizada en esta sesión fue Decisiones: ¿Yo solo o con apoyo?, en la cual los alumnos deben de indicar si es una actividad que pueden realizar por si solos o con apoyo. En la sesión se enfatizó que en la vida diaria hay diversas actividades que ellos pueden realizar por si mismos ya que tienen la capacidad y en otras requieren apoyos. En el anexo 15 se puede mostrar la actividad realizada por el alumno S en la cual se observa que él alumno reflexiona acerca de sus capacidades que tiene ya que en ocasiones menciona que él no puede realizar ciertas cosas porque no posee la capacidad de la lectoescritura, sin embargo, pudo realizar esta actividad con apoyo mínimo ya que se ilustra la frase y solamente debe de indicar con una X que grado de apoyo requiere, así mismo una actividad de los apoyos a los que puede recurrir

SESIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
3	-El alumno reconoce la importancia de la toma de decisiones considerando sus propios intereses.	En esta sesión la actividad que se analiza es un calendario en el que indicaron las actividades que ellos organizaron de acuerdo a sus propias decisiones considerando sus propios intereses. El calendario que se muestra es el del alumno F (anexo 16) en el que indica con estampas y escritura la actividad que ha planificado en su calendario.
4	-El alumno identifica y aplica los pasos de la toma de decisiones en una situación de elección -El alumno reconoce y considera la importancia de las responsabilidades que conlleva sus acciones y decisiones.	En esta sesión se llevo a cabo una actividad en la que se consideran los pasos que se deben de llevar para tomar una decisión. Se muestra la actividad realizada por la alumna A (anexo 17) en la que se muestran los pasos que llevó a cabo para tomar una decisión considerando el diálogo, responsabilidades y preferencias.
5	-El alumno indica sus planes en su vida futura en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia) de acuerdo con habilidades y preferencias.	La actividad que se realizó en esta sesión es la de Plan de Vida en el que los alumnos indican sus metas para su vida futura. La actividad que se analiza es la elaborada por la alumna P en la que indica que le gustaría ser repostera para lo cual tomaría algún curso en una institución (anexo 18).
6	-El alumno indica factores de la importancia del cuidado personal: higiene, salud y seguridad. -El alumno lleva a cabo medidas para su cuidado personal.	En esta sesión la actividad que se incluye (anexo 19) es en la que identifican en una imagen las medidas de higiene que se deben de llevar a cabo. Se incluye la actividad realizada por el alumno G1 en el que indica las medidas de higiene que se deben de realizar para su cuidado personal
7	-El alumno identifica el procedimiento de solución de problemas (problema, posibles soluciones, solución y consecuencias).	En esta sesión se realiza la actividad de solución de problemas en donde el alumno debe de guiarse en los pasos del procedimiento se solución de problemas para resolver un conflicto. Se muestra la actividad realizada por el alumno G1 (anexo 20) en la que se muestra los pasos que llevó a cabo para la solución del problema

SESIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN
8	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno aplica o utiliza el procedimiento de solución de problemas ante alguna situación problemática. -El alumno intenta solucionar problemas con mínimo apoyo mediante el dialogo. 	<p>En esta sesión se vuelve a llevar a cabo la actividad de solución de problemas, esto es debido a que los alumnos requieren que se les reafirme la actividad para una mayor comprensión. Se muestra la actividad realizada por G2 (anexo 21) en la que se muestra los pasos que llevó a cabo para la solución del problema</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno identifica los diversos servicios de la comunidad. -El alumno reconoce medidas de seguridad y prevención para la vida en comunidad. -El alumno identifica y respeta las diversas señales dentro de la comunidad. 	<p>En la sesión de vida en la comunidad se presenta una actividad en la que se presentan los servicios de la comunidad, normas y medidas de seguridad que se deben de llevar a cabo en la comunidad. Se presenta la actividad realizada por P(anexo 22) en la que debe de indicar que acciones realizaría ante diversas situaciones dentro de la comunidad.</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> -El alumno identifica, practica y defiende sus derechos y obligaciones. 	<p>En esta sesión se hizo un listado de los derechos y obligaciones y se puede observar que V identifica sus derechos y obligaciones ya que los indica en su actividad (anexo 23). Así mismo, se hizo una actividad en la que se señalan situaciones de los derechos y deben de indicar si los están respetando y que acciones realizarían para defenderlos. Se incluyó la actividad realizada por J (anexo 24) en la que se muestra las acciones que llevaría a cabo.</p>

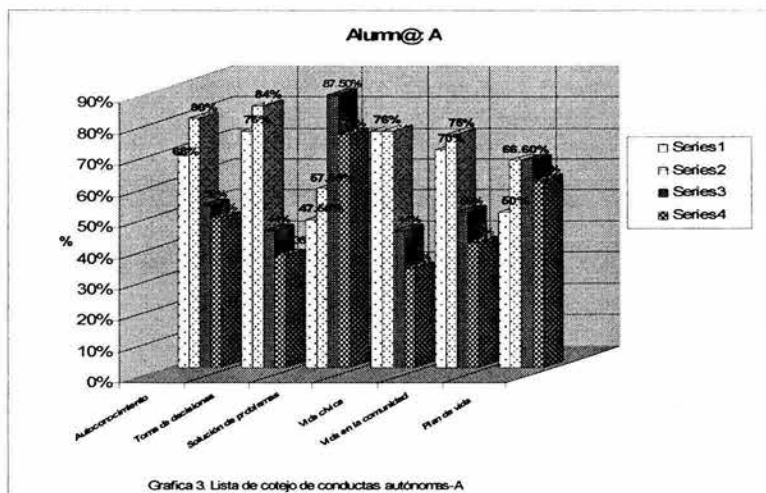
3.3. RESULTADOS INDIVIDUALES DE LA INTERVENCIÓN.

Ψ A continuación se muestra la evaluación inicial, intermedia y final de cada uno de los instrumentos por cada alumno que participó en el programa "Fortaleciéndome Para Ser Autónomo" (FPSA). Los resultados totales de la lista de cotejo de conductas autónomas y escala de autodeterminación se presentan en porcentajes y en la rúbrica se presenta el nivel promedio alcanzado, donde se asignó el nivel alto al puntaje 3, el nivel medio 2 y nivel bajo 1.

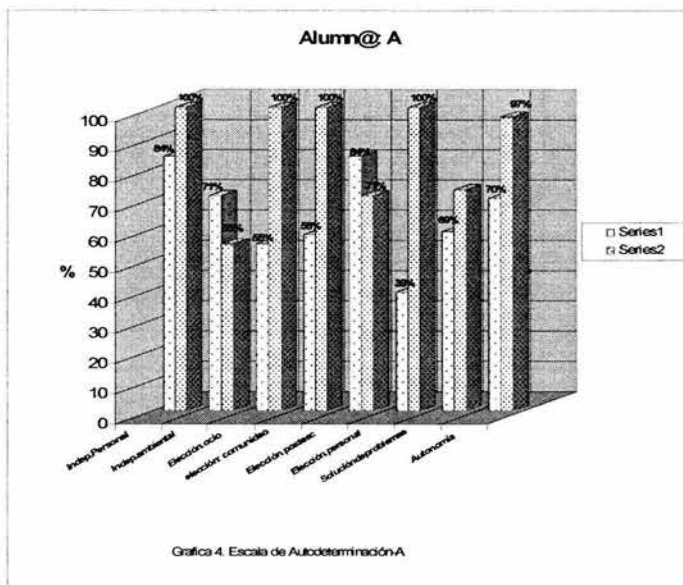
Ψ Así mismo, se presentan dos gráficas por cada alumno: la primera gráfica corresponde a los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas de acuerdo a la percepción de las profesoras y la segunda gráfica representa los resultados obtenidos en la escala de autodeterminación de acuerdo a la autopercepción de los alumnos. Al final se da una breve conclusión sobre los datos obtenidos.

Alumn@: A

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) de A (gráfica 3).



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) de A (gráfica 4). Cabe resaltar la subescala de total autonomía dado que es el área en la cual se enfocó la presente intervención.



Gráfica 4. Escala de Autodeterminación A

En la tabla 7 se observa el nivel logrado en la rubrica por la alumna A.

Instrumento	Nivel
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Medio (2) (Anexo 6)

Tabla 7. Rúbrica-A

En los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas de A (gráfica 3) se observa que la percepción de las profesoras indican un incremento en la presencia de conductas autónomas con lo cual se puede indicar que se fortaleció su autonomía. Así mismo, se observa un decremento de los apoyos que requiere.

Como se puede observar A (gráfica 4) es una alumna que se autopercebe con un nivel de autonomía por encima de la media por lo cual en la mayoría de las subescalas se observa un porcentaje igualmente por arriba de la media, esto se puede consolidar con las observaciones en el contexto real en el cual se puede mencionar que la alumna tiene

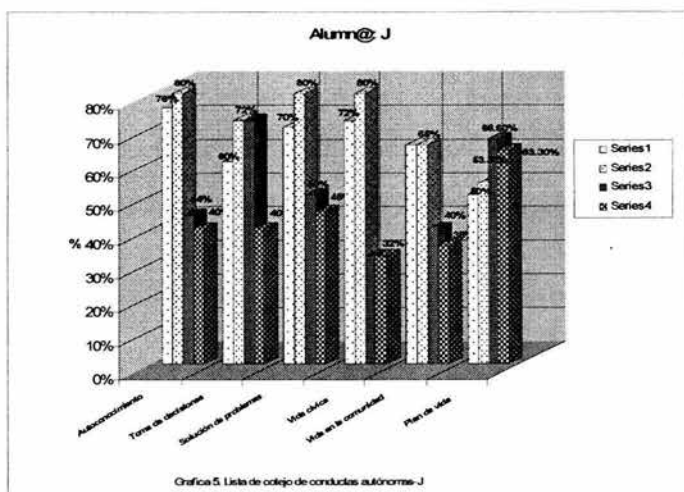
la capacidad de mostrar conductas autónomas en las actividades cotidianas y una vida independiente con algunos apoyos. Es importante destacar que en la mayoría de las subescalas en la evaluación final se observa un incremento, sin embargo, en la escala de independencia ambiental y elección post-escolar, en la evaluación final se observa un decremento esto puede ser debido a que la alumna tiene una percepción más realista de sus capacidades en estas secciones.

En los datos obtenidos en la rúbrica (tabla 7) de los objetivos de las sesiones (Anexo 6) la alumna A logró obtener en la mayoría de las sesiones el nivel medio lo cual nos indica un nivel intermedio de los objetivos de las sesiones por lo tanto se puede indicar que estos datos favorecerán su autonomía.

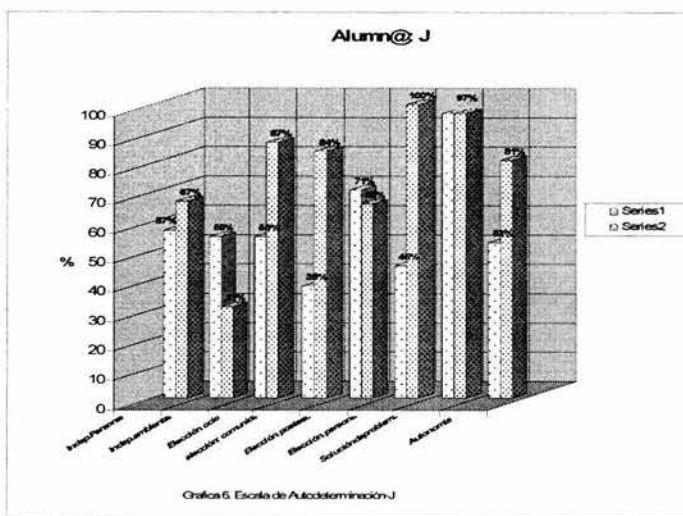
En relación a los resultados obtenidos por A se puede indicar que se observa un incremento en su independencia lo cual nos proporciona indicios de que se fortaleció su autonomía debido a su participación en el programa *FP*SA.

Alumn@: J

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) del alumno J (Gráfica 5).



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) del alumno J (gráfica 6).



En la tabla 8 se observa el nivel logrado en la rubrica por el alumno J.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel: Alto (3) (Anexo 7)

Tabla 8. Rubrica-J

En relación a los resultados de la lista de cotejo de conductas autónomas de J (gráfica 5) se puede observar un incremento en la presencia de conductas autónomas y un decremento en la mayoría de los apoyos, con lo cual se puede indicar que se fortaleció su capacidad para realizar conductas independientes.

En la escala de autodeterminación de conductas autónomas en la evaluación inicial (gráfica 6) se puede observar que J es un alumno con un porcentaje global de autonomía por arriba de la media y este resultado puede ser reforzado con lo que se observa en el contexto natural ya que es un alumno con diversas fortalezas que le permiten

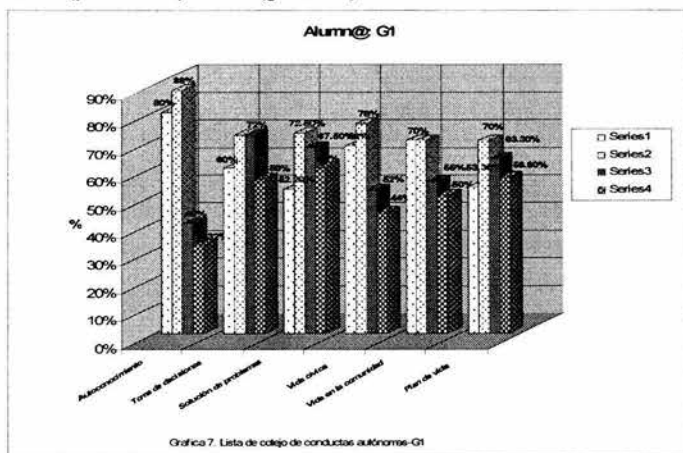
desenvolverse con un gran nivel de independencia. En relación a la evaluación final se puede apreciar que los apoyos ofrecidos en la intervención del programa *FPSA* fueron favorecedores ya que se observa un incremento en la mayoría de las subescalas las cuales reflejan un nivel de autonomía superior a la evaluación inicial, sin embargo en la subescala de independencia ambiental y elección post-escolar se observa un decremento en la evaluación final esto puede ser debido a un mayor realismo de la percepción del alumno en estas área.

En la evaluación de la rúbrica (tabla 8) de objetivos por sesión (anexo 7) se observa que el alumno J alcanzó en la mayoría de las sesiones el nivel alto, esto se debe a que posee diversas fortalezas y capacidades para desenvolverse con independencia y autonomía y el programa *FPSA* le brindó una oportunidad para ejercer su autonomía.

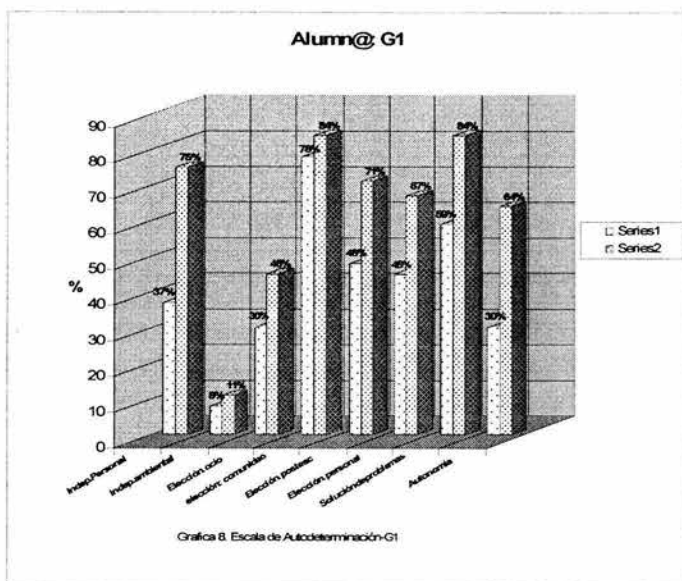
Se puede indicar que el alumno Jorge en general se vio favorecido y fortalecido en su autonomía y esto aunado a sus fortalezas nos indica que es un alumno con una mayor independencia.

Alumn@: G1

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) de G1 (gráfica 7)



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) del alumno G1 (gráfica 8)



En la tabla 9 se observa el nivel logrado en la rubrica por el alumno G1.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel: Medio (2) (Anexo 8)

Tabla 9. Rúbrica-G1

En los resultados del alumno G1 en la lista de cotejo de conductas autónomas (gráfica 7) se puede observar que existe un incremento en la presencia de conductas autónomas y un decremento en los apoyos con lo cual se puede indicar que el alumno puede hacer uso de sus habilidades para una mayor independencia.

En la escala de autodeterminación de G1 (gráfica 8) se puede observar que en la evaluación inicial en algunas subescalas se encuentra por arriba de la media y en otras muy por debajo lo cual nos señala en donde el alumno muestra mayores fortalezas y

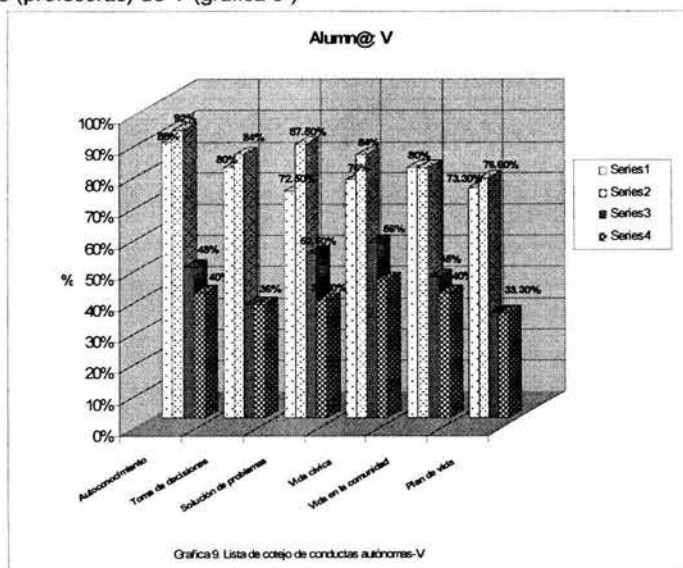
debilidades. En relación a la evaluación inicial se puede señalar que G1 es un alumno con un nivel de autonomía bajo ya que es un alumno que busca diversos apoyos, sin embargo, en la evaluación final se puede observar un incremento en las subescalas y en el total de autonomía.

En la rúbrica de objetivos (tabla 9) por sesión (anexo 8) de G1 se observa que en las sesiones obtuvo el nivel alto y medio ya que estos niveles se presentan de manera idéntica en el número de frecuencias por lo cual se puede indicar que estos resultados aunados a sus capacidades y habilidades le brindan herramientas para desenvolverse con independencia y autonomía.

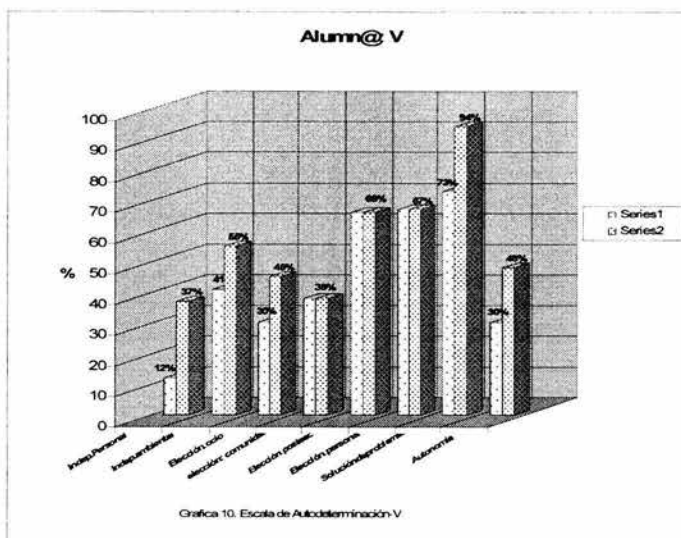
Ante esto se puede indicar que G1 tiene diversas fortalezas para mostrar conductas independientes y se vio fortalecido en relación a sus habilidades y capacidades para una mayor autonomía esto es debido a que en el programa *FPSA* se realizó un énfasis en que los alumnos tienen la capacidad para realizar las cosas por si solos como es el elegir, solucionar problemas y el ser responsables de sus acciones.

Alumn@: V

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) de V (gráfica 9)



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) del alumno V (gráfica 10).



En la tabla 10 se observa el nivel logrado en la rúbrica por el alumno V.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel: Alto (3) (Anexo 9)

Tabla 10. Rúbrica-V

En relación a los resultados de la lista de cotejo de conductas autónomas de V (gráfica 9) se puede señalar que la percepción de las profesoras es que es un alumno que tiene una gran capacidad de realizar conductas con autonomía y con apoyos mínimos, sin embargo es un alumno que se autopercebe con bajo nivel de autonomía (ver escala de autodeterminación) ya que se puede indicar que el alumno posee una percepción muy limitante de su autonomía.

En la escala de autodeterminación (gráfica 10) se muestran que la percepción del alumno V en la mayoría de las subescalas es por debajo de la media, por lo cual su nivel de autonomía se encuentra en un porcentaje de 30%. En relación a la evaluación final se puede mencionar que hubo un incremento en algunas subescalas como es el 48% en el

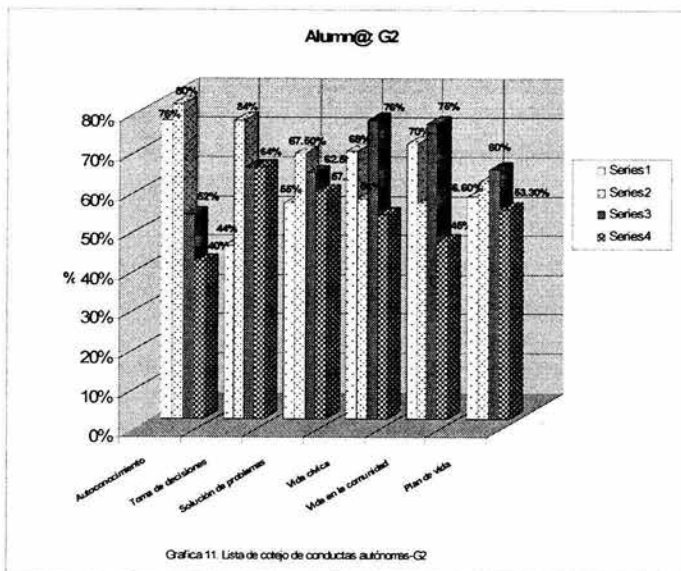
nivel de autonomía y en otras se observa que se mantuvieron estables con lo cual se puede señalar que el alumno se vio fortalecido en algunas áreas, se puede mencionar que requiere algunos apoyos para lograr un nivel de autonomía mayor. Sin embargo, se puede indicar que se observa que el alumno tiene diversas capacidades y habilidades para actuar de manera autónoma e independiente.

En la rúbrica (tabla 10) de los objetivos por sesión del alumno V (Anexo 9) se puede indicar que obtuvo el nivel alto en la mayoría de las sesiones lo cual nos proporciona un elemento más para señalar que V es un alumno con diversas capacidades y fortalezas para una conducta autónoma.

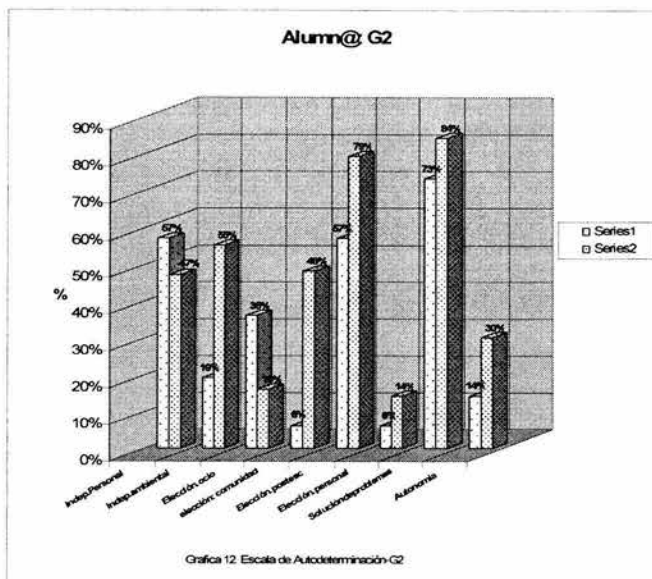
Se puede indicar que existe una discrepancia entre la evaluación de las profesoras y la del alumno en relación a su autonomía, esto es debido a que es V es un alumno que se autopercibe con bajo nivel de autonomía debido probablemente a que se observa limitado en su independencia en el contexto familiar, sin embargo, es un alumno con diversas capacidades para actuar de manera autónomas. Ante esto se puede señalar que en la comparación de la evaluación inicial y final en la lista de cotejo de conductas autónomas y en la escala de autodeterminación se observa un incremento en la presencia de conductas autónomas y un decremento en los apoyos con lo cual se puede indicar que la auto percepción del alumno es más realista en relación a sus capacidades y habilidades con lo cual se puede indicar que se observan indicios de que la implementación del programa *FPSA* favoreció su percepción y autonomía al ofrecerle una oportunidad y espacio para demostrar su independencia.

Alumn@: G2

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) de G2 (gráfica 11).



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) de G2 (gráfica 12).



En la tabla 11 se observa el nivel logrado en la rubrica por el alumno G2.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel Medio (2) (Anexo 10)

Tabla 11. Rúbrica-G2

En los resultados de la lista de cotejo de conductas autónomas del alumno G2 (gráfica 11) se puede indicar un incremento en la presencia de conductas autónomas y un nivel menor de apoyos. Con lo cual se puede indicar que existen indicios del fortalecimiento de su autonomía.

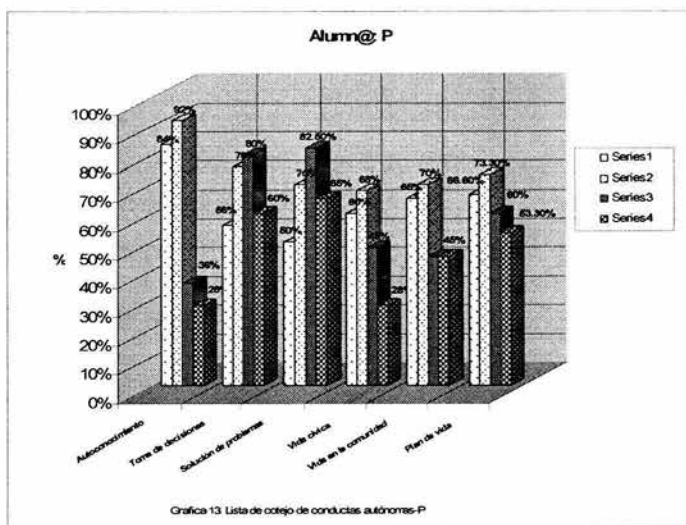
En la evaluación inicial en la escala de autodeterminación (gráfica 12) de G2 se observan que en algunas subescalas se encuentra en porcentajes bajos y en otras resultados altos con lo cual se observa un discrepancia, esto puede ser debido a lo que el alumno informa: señala que en las subescalas de independencia ambiental, elección en la comunidad y elección personal su familia ejerce un control en está áreas en las que hay una interacción con el médio, es decir, realizan elecciones y acciones que él podría y sería capaz de realizar por si solo, por lo cual se refleja una menor independencia y autonomía. En la evaluación final se puede indicar que G2 muestra un incremento en las áreas que anteriormente se habían señalado como de control por parte de su familia por lo cual se puede indicar que existe un fortalecimiento en las capacidades de autonomía que el alumno puede realizar, sin embargo, se puede apreciar que en las subescalas de independencia personal y elección de ocio se muestra un decremento esto puede indicar que el alumno muestra una percepción más realista de sus capacidades y habilidades de su autonomía.

En la rúbrica de los objetivos (tabla 11) por sesión (anexo 10) de G2 se puede señalar que obtuvo en la mayoría de las sesiones el nivel medio lo cual nos indica que es un alumno que tiene las habilidades y capacidad para ejercer conductas autónomas e independientes.

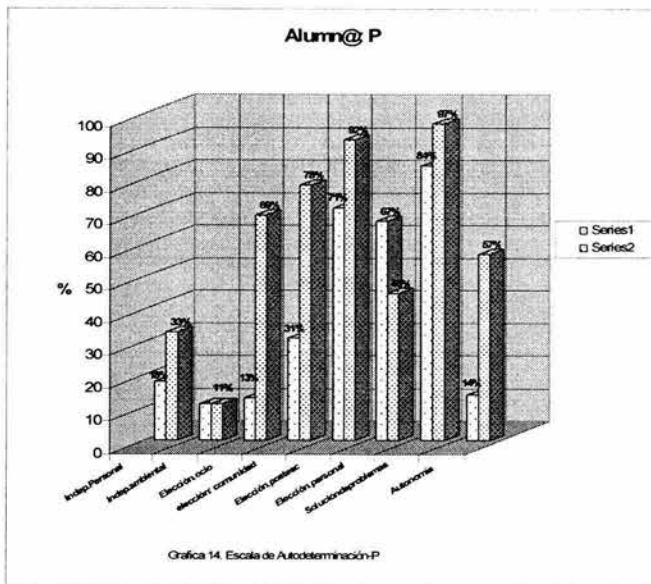
En general, se puede indicar que G2 se observa favorecido en su autonomía, así mismo, se puede señalar que su autopercepción es más realista en cuanto a las habilidades que posee para su independencia. Ante esto se puede señalar que al brindarle la oportunidad de utilizar sus capacidades de autonomía en el programa *FPSA* el alumno requiere menos apoyos ya que se fortaleció en sus habilidades para actuar de manera independiente.

Alumn@: P

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) del alumno P (gráfica 13).



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) de P (gráfica 14).



En la tabla 12 se observa el nivel logrado en la rubrica por la alumna P.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel: Alto y Medio (Anexo 11)

Tabla 12. Rúbrica-P

En los resultados en la lista de cotejo de conductas autónomas de la alumna P (gráfica 13) se observa que hay un incremento en la presencia de conductas autónomas y además se observa que hubo un decremento importante en la mayoría de los indicadores en apoyo, este aspecto es necesario de destacar debido a que la alumna posee diversas capacidades y habilidades que le permiten un mayor nivel de autonomía, sin embargo, es una alumna que demanda apoyos innecesarios, sin embargo, se puede observar que hay indicios que permiten señalar que la alumna disminuyó el buscar apoyos innecesarios permitiéndole conductas con mayor independencia.

En relación a los resultados de la escala de autodeterminación (gráfica 14) de P se puede observar que la alumna en la evaluación inicial muestra porcentajes bajos en la mayoría de las subescalas y muestra porcentajes altos en las subescalas de elección post-escolar y solución de problemas y esto se puede deber a que en el Programa de Educación Para la Vida son áreas a las cuales se les brinda un mayor énfasis dentro del programa. Así

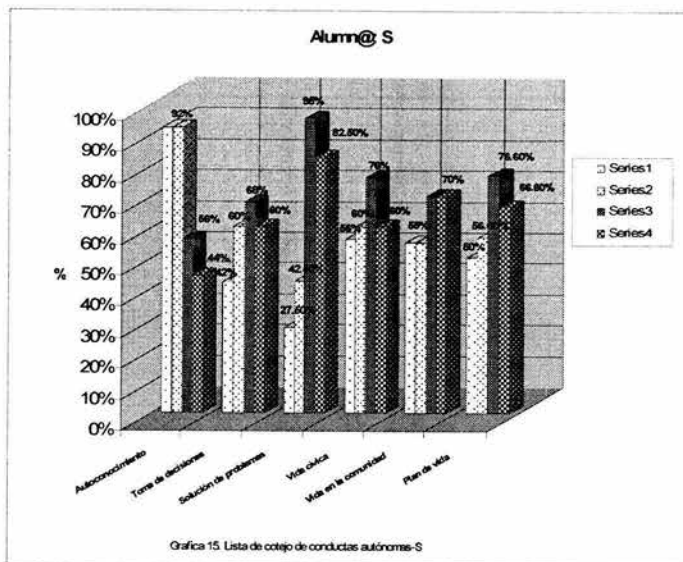
mismo, se puede señalar que P es una alumna con diversas fortalezas y potenciales que le permiten tener un alto grado de autonomía, sin embargo, debido a la sobreprotección familiar es una alumna que recurre a diversos apoyos no necesarios. En la evaluación final se puede apreciar que hubo incrementos significativos ya que se observa que se vieron fortalecidas diversas áreas ante lo cual se puede indicar que la alumna acude a sus habilidades y capacidades para desenvolverse con autonomía reduciendo los apoyos que concurría. En general, en el nivel de autonomía se observa un incremento.

En la rúbrica de los objetivos (tabla 12) por sesión (Anexo 11) de P se puede mencionar que obtuvo similar número de frecuencias en el nivel alto y medio por lo que se puede señalar que P es una alumna que posee diversas fortalezas, sin embargo, aun requiere apoyos para ejercer una mayor autonomía.

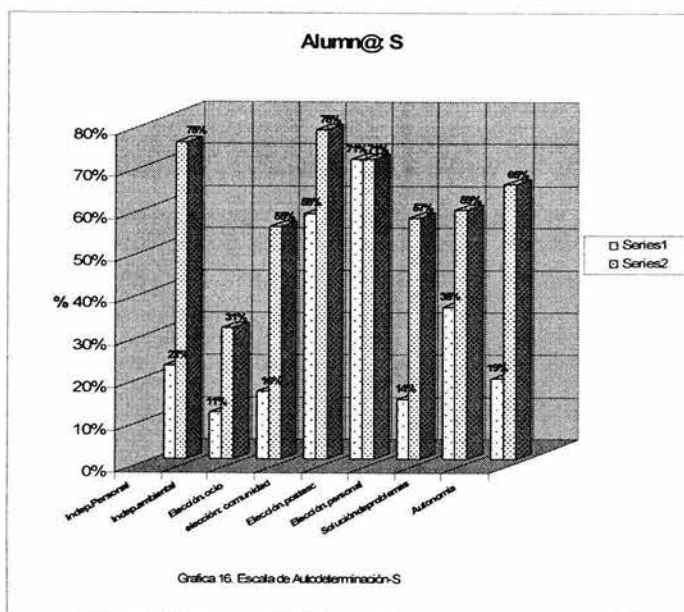
En general se puede indicar que P es una alumna con diversas capacidades y habilidades que le permiten actuar de manera independiente, sin embargo, en la evaluación inicial se observa que recurre a diversos apoyos y en la evaluación final se observa un decremento de estos por lo cual se puede indicar que se fortaleció en su autonomía lo cual nos proporciona indicios de que el programa FPSA le brindo las herramientas para ejercer una mayor autonomía.

Alumn@: S

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) del alumno S (gráfica 15).



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (auto percepción) de S (gráfica 16).



En la tabla 13 se observa el nivel logrado en la rubrica por el alumno S.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel: Medio (2) (Anexo 12)

Tabla 13. Rúbrica-S

En relación a los resultados del alumno S en la lista de cotejo de conductas autónomas (gráfica 15) se puede observar que es un alumno que posee un alto nivel de autonocimiento elevado, sin embargo, se puede observar que en solución de problemas existe un bajo nivel por lo cual se observa que requiere apoyos en este aspecto. En general, se puede indicar que se observa un incremento en la mayoría de las conductas autónomas al igual que un decremento en los apoyos.

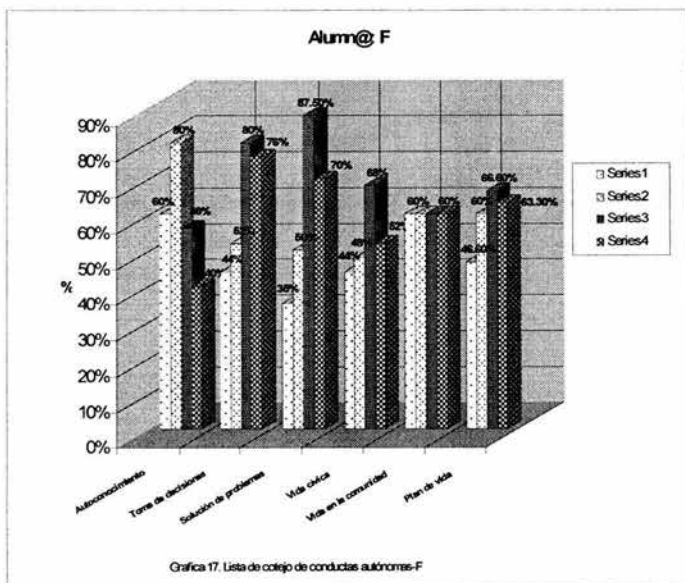
En la escala de autodeterminación (gráfica 16) de resultado de S se puede indicar que en la evaluación inicial se observa en general un porcentaje de autonomía global bajo al igual que en diversas subescalas, sin embargo en la elección en la comunidad y la elección post-escolar se observa un porcentaje por encima de la media esto puede deberse a que el alumno puede indicar y comunicar con autonomía cuales son sus preferencias y realizar elecciones a partir de ellas y en relación a la elección post-escolar. Se debe de señalar que en el *Programa Educación Para la Vida* se le brinda una mayor atención a esta área, situación que se ve reflejada en los resultados de la gráfica. En relación a la evaluación final se puede observar que en la mayoría de las subescalas se observa un incremento lo que indica que hay un fortalecimiento en la autonomía del alumno.

En la rúbrica (tabla 13) de los objetivos de sesión (anexo 12) de S se puede mencionar que en la mayoría de las sesiones obtuvo un nivel medio lo que indican que es un alumno que requiere aún de algunos apoyos para acceder a una mayor autonomía ya que posee diversas capacidades y habilidades que le permiten lograr una mayor independencia.

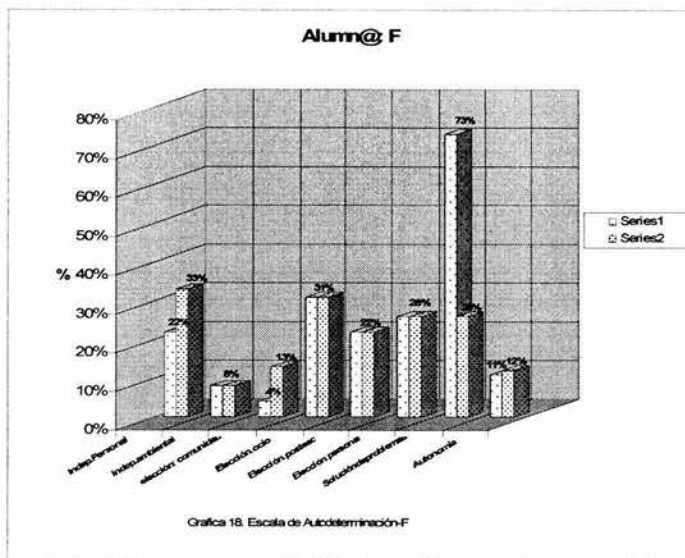
En general, se puede observar que el alumno S tuvo un incremento en su autonomía y decremento en los apoyos esto probablemente es debido a la oportunidad de ejercer su independencia dentro del programa *FPSA*.

Alumn@: F

En seguida se muestran los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas (profesoras) del alumno F (gráfica 17)



A continuación se presenta los datos obtenidos en la escala de autodeterminación (autopercepción) del alumno F (gráfica 18).



En la tabla 14 se observa el nivel logrado en la rubrica por la alumno F.

Instrumento	Resultados
Rúbrica de objetivos de la sesiones	Nivel: Medio (2) (Anexo 13)

Tabla 14. Rúbrica-F

En relación a los datos de la lista de cotejo de conductas autónomas del alumno F (gráfica 17) se puede indicar que en la mayoría de los indicadores se observa un incremento en las conductas autónomas y en los apoyos se observa un decremento con lo cual se puede indicar que se fortaleció en algunas conductas autónomas, sin embargo, se debe de indicar que en general el alumno busca apoyos pero es capaz de percatarse de sus capacidades y habilidades para lograr una mayor autonomía.

En relación a los resultados de la escala de autodeterminación (gráfica 18) del alumno F se debe de indicar que es un alumno que acababa de ingresar al *Programa de Educación a la Vida* por lo cual podría explicar el porcentaje tan bajo en la mayoría de las subescalas, se debe de mencionar que en solución de problemas se observa el porcentaje encima de la media porque es un área que se fortalece en las actividades cotidianas en el salón de clases. En la evaluación final se puede observar algunos incrementos mínimos en algunas áreas y en otras se mantuvo el porcentaje, sin embargo, se deben de mencionar los incrementos que se lograron en el alumno F ya que es un alumno que en general busca diversos apoyos pero se pueden observar que posee potencial para ejercer una mayor autonomía.

En la rúbrica (tabla 14) de los objetivos por sesión (Anexo 13) de F se puede indicar que obtuvo en la mayoría de las sesiones un nivel medio con lo cual se puede señalar que es un alumno que tiene la capacidad para acceder a una mayor autonomía disminuyendo paulatinamente los apoyos a los que recurre.

En general, se puede señalar que F es un alumno que recurre a diversos apoyos, pero se debe de indicar que él posee diversas habilidades para ejercer una mayor independencia por lo cual el participar en el programa de *FPSA* le brinda algunas herramientas para que fortalezca su autonomía la cual se observa favorecida en la evaluación final.

Conclusiones

En el presente capítulo se abordará las conclusiones que se derivan de la intervención del programa "*Fortaleciéndome Para Ser Autónomo*" (FPSA).

En un primer momento es necesario mencionar la importancia de la propuesta de un programa de fortalecimiento de la autonomía para las personas con discapacidad intelectual ya que como afirma Edgerton (1994 en Wehmeyer, 2006 p. 41) "la vida de las personas con discapacidad intelectual, muchas veces, están sobredeterminadas porque no sólo se les organiza el día a día, sino también el mañana y el futuro". Con esta afirmación se puede visualizar el rol pasivo que las personas con discapacidad intelectual tienden a desempeñar en su vida. Sin embargo, actualmente cuando se les brindan oportunidades y entornos que impulsen y respeten sus derechos asumen un rol más participativo y conducen sus vidas de acuerdo a sus intereses, limitaciones y fortalezas.

Se requiere que las personas con discapacidad logren su independencia, integración e inclusión en la medida de sus posibilidades ofreciéndoles oportunidades para aprender destrezas que necesitan y de ponerlas en práctica. Se trata finalmente, de darles mayor poder⁴ y control para favorecer la inclusión, la elección, el empleo, la vivienda y la integración social. Por lo tanto, se puede indicar que es prudente y necesaria la implementación del programa FPSA.

Es importante mencionar que ser independiente o agente causal de la vida de uno no es sinónimo de un control absoluto en las decisiones ya que los seres humanos no son completamente autónomos o independientes sino que son interdependientes debido a que todos nosotros dependemos muchas veces de otros en nuestras decisiones (Wehmeyer, 2006).

Dentro de la educación especial se enfatiza la autodeterminación con un sentido de poder (empowerment), indicando la idea de que es un derecho básico de las personas con discapacidad el que las instancias políticas y sociales deben de proteger. Así mismo, la

⁴ En inglés Wehmeyer utiliza el término de "empowerment" que puede ser traducido como empoderamiento o facultamiento que se refiere al poder el cual puede ser señalado como la capacitación psicológica que indica Wehmeyer.

investigación sobre autodeterminación como constructo motivacional ha destacado la importancia de promover prácticas educativas que conduzcan a incrementar esta motivación interna en los alumnos con discapacidad (Deci y Chandler, 1986 en Wehmeyer, 2006).

Se debe de indicar que la autonomía es una conducta que implica un proceso que se da a lo largo de la vida paulatinamente en el transcurso de las diferentes etapas evolutivas y se consolida en la etapa de la transición a la vida adulta, a partir de la adolescencia (Wehmeyer, Sands, Doll y Palmer, 1996 en Wehmeyer, 2006) por ello es de importancia la implementación de programas dirigido a adolescentes que les brinde apoyos y espacios para favorecer su autonomía.

Wehmeyer (1996) define que una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. De esta forma la propuesta del programa *FPSA* considera como primer aspecto el autoconocimiento ya que se parte del conocimiento de las preferencias, intereses y habilidades de cada alumno para el fortalecimiento de la autonomía.

Se puede mencionar que el programa *FPSA* pretende favorecer en los adolescentes con discapacidad intelectual un rol participativo para acceder a una mayor autonomía en la toma de decisiones, solución de problemas y responsabilidades como consecuencia de elecciones considerando sus decisiones y acciones. Así mismo, el atender las necesidades de las personas con discapacidad intelectual que requieran apoyos para fomentar su autonomía personal y evaluar si la intervención del programa *FPSA* proporcionan avances que indiquen un fortalecimiento en la autonomía.

Se debe de señalar lo que afirma Wehmeyer (2002 en Peralta 2004) ya que indica que sería ilusorio pensar que todas las personas con discapacidad lleguen a alcanzar un control pleno de las decisiones que afectan a sus vidas, ya que tendrán limitado el número y complejidad de habilidades que adquieran, pero con apoyos y adaptaciones adecuadas y oportunidades para expresar preferencias, tomar decisiones, mejorará su capacidad de solución de problemas y el uso de estrategias de planificación de sus

acciones lograran experimentar un mayor control y autodirección, aumentando su confianza en su propia capacidad (empowerment). Ante esta exposición el programa *FPSA*, pretende ofrecer una propuesta educativa que brinde un espacio con diversas oportunidades y adecuaciones para el fortalecimiento de la autonomía.

Un aspecto abordado en el programa *FPSA* que se encuentra implicado en la autonomía es la solución de problemas el cual es un aspecto que se observó favorecido y que implica el proporcionar a los alumnos la capacidad de poseer habilidades de autoeficacia al solucionar problemas.

Así mismo, otro aspecto que se abordó fueron las habilidades para desenvolverse con independencia en la comunidad, es decir, en seguridad, salud, relaciones interpersonales, comunicación, higiene, laboral y ocio, elementos que se fortalecieron de manera general en los alumnos ya que al ser áreas de su vida en los que se pudieron involucrar les brindó el sentido de autocontrol y autoeficacia.

Se debe de indicar que se abordaron los derechos y obligaciones en el que se resalta un aspecto de gran interés y relevancia en relación a la autonomía de las personas con discapacidad intelectual. El punto medular se centra en que las personas con discapacidad intelectual quieren que se respete sus derechos como el de cualquier otro ciudadano ser autogestores de su propia vida, identificar y protestar contra la discriminación y afirmar que "Una persona es en primer lugar persona, su discapacidad es algo secundario, o cuando menos no es su característica única ni la más importante" (Meyers, 2000 en Wehmeyer, 2006, p.40). Ante esto se puede afirmar que los alumnos se vieron fortalecidos ya que conocen sus derechos y obligaciones y que estos deben de ser respetados como el de cualquier otra persona.

Así mismo, es importante señalar que el programa *FPSA* logró que los alumnos se percataran de la existencia de un futuro y el que ellos son capaces de tomar decisiones y realizar acciones para lograr metas a corto y largo plazo al percibir los alumnos que pueden participar en decisiones que afectan a sus vidas se puede indicar una mayor calidad vida ya que se les ofrece las mismas oportunidades que el resto de poder

perseguir y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean reales.

También se observó que los alumnos se vieron fortalecidos en la capacitación psicológica que señala Wehmeyer (1996), que refiere que las personas actúan de forma psicológicamente capacitadas, lo hacen sobre la base de creencias respecto a que: a) tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellos (locus de control interno); b) poseen habilidades y destrezas requeridas para alcanzar los resultados deseados (expectativas de autoeficacia) y c) pueden lograr los resultados deseados (expectativas de resultados).

Al brindarles un espacio como es en el programa *FPSA* para expresar sus intereses y preferencias, los alumnos tienen la oportunidad de realizar elecciones y en base a estas tomar decisiones y ejercitar el papel de ser protagonista de su propia vida. El realizar elecciones y tomar decisiones fueron aspectos abordados en el programa, mismos que se vieron favorecidos en los alumnos.

Un aspecto que enriquecería los resultados y beneficiaría a la población de alumnos con discapacidad intelectual es el realizar un énfasis paralelo en el hogar y la comunidad escolar por lo cual sería favorecedor la implementación de un taller dirigido a padres sobre la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual en el que se les brinde información, orientación y apoyo para poder brindarles a sus hijos la oportunidad de ser personas autodeterminadas. Ya que en ocasiones los familiares, cuidadores, instituciones y la sociedad en general tienen expectativas bajas de autoeficacia por lo que se observa sobreprotección ya que hacen por ellos lo que en gran medida podrían y serían capaces de hacer por sí mismos, por ello, la importancia de informar a los familiares o padres de familia sobre las capacidades de sus hijos con discapacidad intelectual para llevar una vida independiente. (Wehmeyer, 1992 en Wehmeyer y Bolding, 2000).

Se debe de señalar que en los resultados se observa una discrepancia entre los datos obtenidos en la lista de cotejo de conductas autónomas y la escala de autodeterminación, esto se puede deber a que en la lista de cotejo se consideran todos los avances logrados

por los alumnos dentro del *Programa Educación Para la Vida*. Así mismo, se debe de señalar que los alumnos tienen una percepción más realista sobre sus capacidades y los apoyos que requieren. Otro aspecto importante a considerar son las modalidades de la recopilación de información ya que en la escala de autodeterminación de Wehmeyer (1995) se tienen establecidos ciertos parámetros adaptados a la población española y asimismo la escala limita el registro de otras conductas autónomas en los alumnos, mientras que en la lista de cotejo se registran las observaciones directas lo que permite un panorama global y completo de las conductas de autonomía e independencia de los alumnos en el contexto real.

En general, los resultados muestran que la intervención del programa *FPSA* favoreció la autonomía de los adolescentes con discapacidad intelectual y se pudo percatar en mayor medida el facultamiento psicológico o "empowermet" de los alumnos del cual se puede mencionar que poseen la capacidad (locus de control interno) y motivación intrínseca de que son capaces de realizar acciones (autoeficacia) de acuerdo a sus fortalezas y limitaciones para lograr mayor autonomía e independencia (resultados). Así mismo, se observa el aumento en su confianza y seguridad en sí mismos, logrando que se sepan adaptarse a las circunstancias adoptando la actitud pertinente para un comportamiento controlado que permita evaluar las consecuencias de los actos que realizan. Todo esto logra una mayor integración e inclusión y actitudes favorables de la sociedad hacia ella.

Finalmente se debe de resaltar la importancia de la implementación de programas que busquen fortalecer la autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual, Wehmeyer (1995) señala que las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a ser autodeterminadas y que los profesionales de la educación deben invertir mayor energía y recursos en la intervención para que pueda ser una meta al alcance de más personas, incluso con discapacidad severa. En la medida que se les brinde apoyos, espacios y oportunidades para favorecer la autonomía de las personas con discapacidad intelectual y un rol más participativo en su vida estas lograrán una mayor calidad de vida y habilidades adaptativas que les permita desaparecer las barreras sociales y prejuicios sociales ya que se lograra una mejor integración e inclusión dentro de la sociedad.

Formación académica

En el transcurso de la presente intervención diversos factores de la formación académica y profesional se vieron involucrados y enriquecidos tanto en aspectos teóricos, metodológicos, prácticos y éticos.

Los conocimientos teóricos debieron ser aplicados en situaciones reales lo que me brindó aprendizajes significativos. Así mismo, al estar participando en un contexto real es necesario actuar y conducirme de manera ética en base a un sustento teórico que me proporcionara las herramientas necesarias para enfrentarme a las situaciones que fueran surgiendo en el escenario.

En relación a lo anterior al estar presente en un contexto real se adquieren habilidades y destrezas que favorecieron mi formación académica ya que se es necesario actuar de manera reflexiva, crítica y profesional ante las problemáticas que se presenten.

Algunos de los aspectos de mi formación académica y profesional que se favorecieron en la intervención en el escenario de integración e inclusión social de personas con discapacidad intelectual fueron:

- Obtener experiencia en el escenario al igual que conocimientos y habilidades, al enfrentarme en un escenario real en el que me observé en una evaluación autoreflexiva de mis potencialidades y mis limitaciones las cuales traté de superar apoyándome en búsquedas bibliográficas al igual que en la asesorías en el seminario.
- Aprehensión de conocimientos tanto teóricos como prácticos dentro del campo de la psicología y la educación especial. En relación a esto la formación profesional se observa enriquecida al adquirir un contacto con el contexto natural, en la que los conocimientos teóricos se aplican en una situación real, obteniendo un aprendizaje vivencial significativo y reflexivo.

- Obtener la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente los conocimientos a situaciones reales.
- Adquirir diversas estrategias y alternativas para la atención de las personas con discapacidad intelectual.
- Conocer métodos y procedimientos para favorecer y lograr la integración de personas con discapacidad intelectual en la sociedad.
- Contribuir en el escenario de manera significativa para lograr beneficios para los alumnos con discapacidad intelectual ofreciéndoles la posibilidad de una mayor calidad de vida.
- Así mismo, un acercamiento de las relaciones de interacción con personas con discapacidad y padres, o bien, de las personas que acuden al servicio de un profesional en educación especial, al igual que la relación entre profesionales.

Es necesario mencionar que el tema abordado de autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual es un aspecto en el que la educación especial trata en la actualidad de poner mayor énfasis. Es una temática de interés en la que se busca lograr que las personas con discapacidad sean autogestores de su propia vida y brindarles una mayor calidad de vida. Por ello, me resulto satisfactoria la intervención al observar que los alumnos se vieron favorecidos en su capacitación psicológica.

Finalmente, puedo indicar que la intervención me proporcionó gran satisfacción y una consolidación de mi formación profesional al adquirir conocimientos, habilidades y destrezas conceptuales, metodológicas, prácticas y éticas al tener un aprendizaje vivencial y significativo.

REFERENCIAS:

Arnáiz, S. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe

Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Bolding, N., y Wehmeyer, M. (1999). *It's my future! Planning for what I want in my life*. The ARC: National Organization on Mental Retardation. U.S.A.

Booth. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: CSIE y UNESCO (pp.6-9).

Carrascosa, S., Hernández, Herrero (1999). *La respuesta Educativa a los Alumnos Gravemente Afectados en su Desarrollo*. Madrid: Colección Innovación.

Díaz, B. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

En marcha (1993, Mayo) *ATDTM Autodeterminación. Camino hacia las escuelas inclusivas*. Recopilación de los primeros seis volúmenes, Madrid: Inclusión Internacional.

FEAPS (2001). *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual*. Cuaderno de buenas practicas. FEAPS: Asprona, Valladolid

FEAPS Madrid, (2004). *El aprendizaje para la autodeterminación*. Cuadernos de información general. FEAPS

FEAPS Cantabria, *Programas y servicios programa de creación de grupos de autogestores*. Consultado el 19 de Diciembre 2006. En: http://www.feapscantabria.org/sub_discapacidad_calidad.html.

González, R. y García, N. (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial: manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid : Biblioteca Nueva

Ibañez, P. (2002). *Las discapacidades: orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson.

Inclusión Internacional (2006). *Oigan nuestras voces: un informe global. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión*. Inclusión Internacional.

Ingalls, R. (1982). *Retraso mental: La nueva perspectiva*. México: Manual Moderno.

Macotela, F. (1995). *Introducción a la educación especial*. Cuadernos de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Marchesi, A. y Martín, E. (1992). *Del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades de Educación Especial*. En: A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comp.), (2001). *Desarrollo*

psicológico y educación III. *Trastornos del Desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Medina, G., Santillana, C.(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 de Licenciatura] Facultad de Psicología, UNAM.

Mura, S. (2005). *Instrumentos, estrategias y contenidos para la atención a la diversidad*. Consultado el 15 de Noviembre de 2006. En <http://www.elaleph.com/libros.cfm?item=894909&style=biblioteca>

Palomo, R. y Tamarit, J. (2000). Autodeterminación: analizando la elección. *En Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 31 (3), Pág. 21 - 43.

Palomo, R. (2004). *Autodeterminación y autismo: algunas claves para seguir avanzando*. *En Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 31 (3) pág. 21-43

Peralta, F., Alquegui, B., Arteta, R., Landa, M. y Santesteban, I. (2004). Intervención para el desarrollo de la autoconciencia en alumnos con retraso mental: propuesta de actividades. *En Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 35 (3) pág.18-30

Rojas, P. (2004). *Autodeterminación y Calidad de Vida en Personas Discapacitadas. Experiencia Desde un Hogar de Grupo* [Tesis Doctoral] Facultad de Ciencias de la Educación, UAB. Consultado el 21 de Noviembre de 2006. En: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1010105-222857//srp1de2.pdf

Rueda, P., Martínez, M., Goñi J (2000): Posibilitar la elección en personas con retraso mental grave: actividades recreativas en residencias. *En Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 31(3), num. 189, pp. 45-54.

Programa Educación para la vida. Consultado el 15 de Noviembre de 2006. En: <http://www.uia.mx/web/site/tplNivel2.php?menu=mgAcademia&seccion=acEducacionproyecto4>

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 10 de octubre de 2006. En: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de

Saad, D. (2000). *Programa de Facultamiento a Padres para Promover la Autodeterminación de sus hijos con Discapacidad Intelectual* [Tesis de Maestría] Facultad de Psicología UNAM.

Sánchez, P. y Cantón M. (1997). *La Educación Especial*. En Compendio de Educación Especial. México, D.F.: Manual Moderno.

Sánchez, P. A. y Torres G. (coord.) (1997). *La Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Sánchez, P. A. y Torres G. (coord.) (1999). *La Educación Especial II. Centros Educativos y Profesores Ante la Diversidad*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. En *Siglo Cero*, V.30(1) Pág. 5-20

Schalock, R. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Stainback, S., Stainback, W. Jackson (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

SEP (1995). *La integración educativa como fundamento de la calidad del Sistema de Educación Básica*. Cuaderno de Integración educativa No. 5. México: Dirección General de Educación Especial.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP

SEP (2005). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP

Sola, M. (2002). *Didáctica y organización de la educación especial*. Madrid: Dykinson.

Tamarit, J. (2001) *Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental*. En M. A. Verdugo y F. de Borja (Coord.) *IV Jornadas científicas sobre personas con discapacidad*, pp.277-292. Salamanca: Amarú.

UNESCO (1993). *Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del Profesorado en el Ámbito de Integración Escolar*. Francia UNESCO.

Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Verdugo, M. (1997). *P.H.S. Programa de Habilidades Sociales: Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amaru.

Verdugo, M. (1998). *Retraso mental: adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.

Verdugo, M. (2002). *Asociación Americana Sobre Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.

Verdugo M. (2003). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002*. Consultado en septiembre 10 de 2007 en: http://www3.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.pdf.

Verdugo, M. y Jordan de Urries, B. (coord.) (2001). *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida*. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú Ediciones.

Verdugo, M. (2003). Educación y calidad de vida: La autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. III Congreso *La atención a la diversidad en el Sistema educativo*. Universidad de Salamanca. INICO.

Wehmeyer, M., Peralta F., Zulueta, A. (2006). ARC. *Escala de Autodeterminación Persona. Instrumento de valoración y guía de aplicación. Adolescentes y Adulto con Discapacidad Intelectual. Manual Técnico de Adaptación Española*. CEPE.

Wehmeyer M., Bolding, N. (2000). Autodeterminación en escenarios de vivienda y trabajo: un estudio de muestras igualadas en adultos con retraso mental. En *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 31(3). p. 11-20.

Zacarías, J., Burgos, M. (1993). Vida Independiente: de un movimiento social a un paradigma analítico. En *Psicología Iberoamericana* Vol.1 (3) Pág. 83-97.

ANEXOS

ANEXO 1

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 sí mismos y de sus derechos y obligaciones.

ANEXO 2. FICHAS DEL PROGRAMA “FORTEALECIÉNDOME PARA SER AUTÓNOMO”

Sesión 1	INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA “FORTEALECIÉNDOME PARA SER AUTÓNOMO”	
<p>Objetivo de la sesión: Conocer en que consiste el “Programa Fortaleciéndome Para Ser Autónomo” las metas y las reglas de trabajo. Así como, que conocen en relación a la autonomía.</p>	<p>Meta: Hoy conoceré en que consiste el “Programa Fortaleciéndome Para Ser Autónomo” las metas y las reglas de trabajo.</p>	
<p>Criterio de evaluación: El alumno manifestará su opinión acerca del programa e ideas previas acerca de la Autonomía.</p>		<p>Materiales: Carteles con las temáticas del Programa y objetivos generales Carteles de las reglas</p>
<p>Descripción: Presentación Se proporciona información a los alumnos acerca del Programa Fortaleciéndome para Ser Autónomo, es decir, en que consiste, los propósitos y beneficios. De igual manera se brindó información de la forma y las reglas de trabajo que se llevaran a cabo durante las sesiones del programa.</p> <p>ACTIVIDADaDE APERTURA Actividad 1 Se les explica a los alumnos: “Todos los que estamos aquí vamos a participar en el Programa Fortaleciéndome para Ser Autónomo, en el cual vamos a conocernos, platicar y aprender un poco sobre nosotros mismos, sobre nuestros gustos e intereses, toma de decisiones, solución de problemas interpersonales y nuestro plan de vida. Vamos a comenzar estableciendo algunas reglas de trabajo que debemos de llevar a cabo durante las sesiones del programa” Se conforman equipos de dos o tres alumnos y posteriormente la facilitadora les entrega a los alumnos algunas palabras que al ordenarlas conformarán una de las reglas del curso la cual tendrán que leer y pasar a colocarla en el cartel de normas del curso, los letreros son: LEVANTAMOS LA MANO PARA TENER TURNO PARA HABLAR TODOS TENEMOS TURNOS PARA HABLAR ESCUCHAMOS LOS COMENTARIOS DE LOS DEMÁS RESPETAMOS LOS COMENTARIOS DE LOS DEMÁS PODEMOS TENER PUNTOS DE VISTAS DIFERENTES Se les explica a los alumnos que estas son las reglas que debemos de recordar y seguir. Se les pregunta si alguno quiere hacer algún comentario acerca de las reglas y si desean colocar alguna otra regla que crean necesaria y si el grupo está de acuerdo pasarán a escribirla en el cartel de las reglas del curso.</p>		<p>Cartulina Plumones Diurex</p>

<p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO Actividad 2 Posteriormente se indaga con los alumnos acerca de lo que creen del Programa de Fortaleciéndome para ser Autónomo, en el que se abarquen preguntas como: ¿Qué creen que es autonomía (independencia)? ¿Quién es una persona con autonomía? ¿Cómo te das cuenta que es una persona con autonomía? ¿Por qué es importante hablar de la autonomía? ¿Son personas con autonomía? Sus familiares, maestros y amigo ¿Los ven como personas con autonomía? ¿Respetan su autonomía los demás (familia, maestros, amigos)? Los alumnos con necesidades de educación especial y algunos con discapacidad ¿Pueden ser autónomos?</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE Actividad 4 REFLEXIÓN Se retoman los comentarios de los alumnos y se comenta los temas que se abarcan en el taller de “Fortaleciéndome Para Ser Autónomo” igualmente se mencionan los objetivos del programa y se habla acerca de la importancia de la Autonomía y del porqué del programa.</p>	
<p>Observaciones: La mayoría de los alumnos posee habilidades de lecto-escritura. Se realizaron adecuaciones en los letreros de las reglas: S: Requirió que se le enumeran las frases que conformaban la regla además de presentar imágenes a un lado de éstas y de apoyo en la escritura de las reglas. General: Se utilizaron sinónimos de autonomía como independencia, el poder realizar cosas por sí solos, etc. esto para facilitar la comprensión.</p>	

Sesión 2	MIS INTERESES Y HABILIDADES	
<p>Objetivo de la sesión: Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos. Así mismo este autoconocimiento les permite de acuerdo a intereses, preferencias y habilidades actuar, tomar decisiones y planificar sus actividades.</p>	<p>Meta: Hoy expresaré, manifestaré y comunicaré mis intereses, características y habilidades que me ayudará para la planificación de actividades en distintas áreas de mi vida.</p>	
<p>Criterio de evaluación: El alumno reconoce y manifiesta sus intereses y habilidades. Análisis de cartel.</p>	<p>MATERIALES: Hojas de actividades Revistas Resistol Folder Plumones</p>	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora explica la Meta. Posteriormente se da una breve introducción ante el grupo en el que se comenta que son los intereses y habilidades.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO Actividad 1 MIS INTERESES Y HABILIDADES Se dan instrucciones y material para la realización de la actividad “Mis Intereses” y “Mis Habilidades” en la cual el alumno realiza una lista sobre sus intereses y habilidades. Al finalizar se comentan sus intereses y habilidades ante el grupo.</p> <p>Actividad 2 CARTEL Se les entrega a los alumnos materiales para realizar un cartel (fólder para el archivo de sus actividades) en el que se les da a los alumnos la instrucción de representar sus intereses y habilidades el cual presentarán ante el grupo.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN Ante las representaciones de los alumnos sobre intereses y habilidades se comenta la importancia del conocimiento de éstos en la realización de toma de decisiones y en la planificación de actividades.</p>		
<p>Observaciones: La mayoría de los alumnos puede realizar las actividades con apoyo mínimo de guía, explicación de las instrucciones generales y comentarios acerca de sus habilidades. El alumno que requiere apoyo para la escritura es S por lo cual se le apoya con la escritura de las frases que comenta además de imágenes. En general se les presentan imágenes a los alumnos de acuerdo a las preferencias y habilidades que la facilitadora reconoce en los alumnos. Otro aspecto en el que se les brinda apoyo a los alumnos es en el guiarlos para comentar las habilidades y fortalezas.</p>		

Sesión 3	LAS COSAS QUE PUEDO HACER SOLO Y LAS QUE PUEDO HACER CON AYUDAS	
Objetivo de la sesión: A partir del reconocimiento de sus habilidades y preferencias percatarse de las diferentes características entre ellos como son sus fortalezas y limitaciones, así como, percibir lo que pueden realizar por sí mismos y en las que requieren apoyos.	Meta: Hoy observaré y analizaré mis fortalezas y limitaciones y lo que puedo realizar yo mismo, es decir, sin apoyos y donde necesito apoyos.	
Criterio de evaluación: El alumno reconoce sus potencialidades y limitaciones. El alumno reconoce los apoyos necesarios que requiere.	MATERIALES: Hoja de actividades Pelota Lápices	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la Meta y posteriormente se pregunta sobre la sesión anterior acerca de sus habilidades las cuales se retomarán para hablar sobre sus fortalezas, para lo que son buenos y se menciona que de igual manera en otras actividades no somos tan buenos y existen limitaciones ante las cuales requerimos apoyos.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Actividad 1 SOY BUENO PARA NO SOY TAN BUENO PARA Se les proporciona una hoja de actividad en la que enlistan sus fortalezas y limitaciones y el porque creen que son buenos para dichas actividades y si requieren apoyos en otras actividades.</p> <p>Actividad 2 ALGUNAS COSAS ÚNICAS SOBRE MÍ La facilitador organiza al grupo en un círculo y les proporciona una pelota. Se les indica que se observen entre sí y piensen en que actividades son buenos, que es lo que se les dificulta y si requieren apoyo. Se les menciona que la actividad se lleva a cabo mediante un juego que consiste en lanzar una pelota de compañero a compañero y quien la tenga en las manos tendrá que decir una característica a los demás. La facilitadora esta atenta a los comentarios y a que estos no se repitan hasta que todos hayan pasado. Se comienza el juego con un ejemplo diciendo: “yo soy buena para la computadora” y “no soy tan buena para el básquet” “requiero apoyo de mis amigos que saben jugar bien y necesité practicar”. Al final se comenta con el grupo cómo se sintieron y si encontraron diferencias o similitudes.</p> <p>Actividad 3 PUEDO HACERLO YO MISMO Se comenta con los alumnos acerca de los apoyos, es decir, que en ocasiones hay actividades en las que se requieren ya que existen dificultades/limitaciones. Sin embargo, se hace énfasis en que cada uno tiene fortaleza. Se les proporciona una hoja de actividades en la que se ilustran acciones para que identifiquen las actividades que pueden realizar por sí mismos y en las cuales requieren apoyo. En área de su vida como: divertirse, estudiar, tener amigos, trabajar, vivir en un lugar de manera independiente.</p>		

<p>Al finalizar se les solicita a los alumnos comentar la actividad y se les indica la importancia de realizar actividades por sí solos y de reconocer y pedir apoyos en áreas en la que los requieran. Se hace énfasis en que pueden tomar decisiones por sí mismos y las consecuencias que esto implica.</p> <p>Actividad 4 APOYOS</p> <p>Posteriormente se les presenta una actividad en la que deben de indicar las diversas fuentes de apoyo a las que pueden recurrir.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN</p> <p>Se sienta a los alumnos en círculo y se les plantean situaciones cotidianas en las que reflexionen sobre los apoyos que necesitan. Algunas preguntas son: ¿Soy bueno para?, ¿No soy tan bueno para?, ¿Lo hacen por sí mismos o alguien tiene que ayudarles?, ¿Requieren apoyos para ... ? ¿Por qué es importante que aprendamos a hacer las cosas por nosotros mismos?.</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>La mayoría de los alumnos comprenden las instrucciones que se les da de manera oral y lo refuerzan al leer la actividad, sin embargo para los alumnos que requieren mayor apoyo se les presentan imágenes que representa lo que se les pide. Así mismo, se les brinda apoyo para guiarlos en la identificación de fortalezas, limitaciones y apoyos requeridos.</p>	

Sesión 4	MIS DECISIONES	
<p>Objetivo de la sesión: Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones.</p>	<p>Meta: Hoy reflexionaré sobre importancia de la toma de decisiones en mi vida.</p>	
<p>Criterio de evaluación: El alumno reconoce la importancia de la toma de decisiones considerando sus propios intereses.</p>	<p>MATERIALES: Hoja de actividades Lápices Ficha Caso Pepe Revista de diversas temáticas (autos, fútbol, deportes, pasteles, viajes) Tijera Pegamento Colores Pastel Hojas</p>	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la meta y posteriormente se les explica que en diferentes momentos realizamos decisiones, la importancia que implican éstas y las responsabilidades que conllevan las acciones, se indaga sobre las decisiones que ellos han tomado en su vida.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>Actividad 1 CASO DE PEPE La facilitadora comenta que la toma de decisiones debe de ser de acuerdo a nuestros intereses y preferencias y que éstas implican evaluar distintas opciones y sus consecuencias. Se hará destacar la diferencia entre la toma de decisiones y la presión social. La facilitadora presenta una anécdota que posteriormente debe ser representada por los alumnos ante el grupo. La situación es en la que un joven debe de realizar la toma de decisiones sobre actividades que le interesan o hacer lo que sus amigos quieren. Al finalizar se les invita a que comenten su opinión acerca del caso en el que planten las decisiones que ellos podrían tomar en relación al mismo caso y se les solicita que comenten los pasos que se deben de llevar en la toma de decisiones.</p> <p>Actividad 2 MI AGENDA Se les solicita a los alumnos que de acuerdo a sus interés y habilidades planifiquen algunas actividades que realizan en el mes, para esto se les proporcionara un calendario e imágenes en las cuales se hace alusión a diversas actividades, en el calendario deben de colocar las diversas imágenes o frases en las que indiquen actividades que realizan a lo largo del mes.</p>		

<p>Actividad 3 YO DECIDO Los alumnos realizan una actividad en la que implique la elección de una actividad de acuerdo a sus intereses y habilidades. Para ello se les presentan diversos materiales, libros, revistas, pinturas en las cuales encuentren algo relacionado con lo que les agrada y tendrán que comentarlo en equipos y presentarlo ante el grupo indicando ¿Qué les gusta hacer?, ¿Porqué eligieron esa actividad?, ¿Dónde más la realizan?, etc.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN : Se comenta con el grupo la importancia de la toma de decisiones en su vida y que ellos tienen la capacidad para tomar decisiones de acuerdo a sus intereses y considerando las consecuencias que esto implica.</p>	
<p>Observaciones: Los alumnos en general comprende las instrucciones y la actividad que se les presenta, sin embargo, se les presenta la actividad con imágenes que representen la situación que se encuentra escrita para que los alumnos sin el proceso de lecto-escritura comprendan la actividad, así mismo, se utiliza la técnica de modelamiento y role-playing para la comprensión de la conducta que llevarán a cabo para realizar una elección.</p>	

Sesión 5	ELECCIONES Y RESPONSABILIDADES	
<p>Objetivo de la sesión: Adquisición de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones</p>	<p>Meta: Hoy conoceré los pasos de la toma de decisiones y las responsabilidades que conllevan mis acciones.</p>	
<p>Criterio de evaluación: El alumno identifica y aplica los pasos de la toma de decisiones en una situación de elección. El alumno reconoce y considera la importancia de las responsabilidades que conlleva sus acciones y decisiones.</p>	<p>MATERIALES: Cartel de "Toma de decisiones" Hoja de actividades Lápices Colores Fichas de casos</p>	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la Meta: Hoy conoceré los pasos de la toma de decisiones y las responsabilidades que conllevan mis decisiones. Posteriormente la facilitadora les solicita a los alumnos que comenten acerca de una situación en la que tuvieron que tomar una decisión y las responsabilidades que tuvieron.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO Actividad 1 PASOS: TOMA DE DECISIONES Se presentan los pasos que se deben de realizar en la toma de decisiones con el apoyo de un esquema: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Posteriormente se les presenta a los estudiantes situaciones en las que deben de aplicar el esquema de toma de decisiones. Al finalizar se les pide que indiquen los pasos que llevaron a cabo para la toma de sus decisiones y las consecuencias de estas.</p> <p>Actividad 2 RESPONSABILIDAD: CASO SUSANA Se les presenta a los alumnos una situación en la que se ponga énfasis en la importancia de la responsabilidad de la toma de decisión (Susana hizo algo por lo cual merece ser castigada y el dilema es si se hace responsable de sus decisiones) Al finalizar se les pide a los alumnos que representen el caso y que comenten sobre el caso de Susana e indiquen que es lo que ellos hubieran hecho en la situación.</p>		

<p>ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN La facilitadora les solicita a los alumnos que comenten acerca de la importancia de tomar una decisión por sí solos y las responsabilidades que tuvieron.</p>	
<p>Observaciones: Los alumnos de manera general comprendieron el esquema de toma de decisiones se realizaron adecuaciones en este esquema como es el utilizar diversas figuras geométricas para la ubicación de las etapas que se representa en el esquema al igual que diversos colores para señalar los diversos pasos que se llevan en la toma de decisiones. Estas adecuaciones se realizan para proporcionar apoyo a los alumnos de acuerdo a sus necesidades de educación especial.</p>	

Sesión 6	PLAN DE VIDA	
Objetivo de la sesión: Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia) de acuerdo con habilidades y preferencias	Meta: Hoy pensare y comunicare lo que podría planificar en mi vida en el futuro en mis decisiones escolares, laborales, vivienda y familia considerando mis intereses y habilidades.	
Criterio de evaluación: El alumno indica sus planes en su vida futura en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia) de acuerdo con habilidades y preferencias.	MATERIALES: Hoja de actividades Cartulina Lápices	
ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la meta de la sesión y posteriormente se cuestionara acerca del futuro y si los alumnos han pensado en ello y que es lo que esperan, es decir, si tienen metas y como las lograrán.		
ACTIVIDAD DE DESARROLLO Actividad 1 MI FUTURO Se les indica a los alumnos que piensen en el futuro, que es lo que ellos quieren realizar en el futuro y posteriormente deben de comentar al grupo sus metas que se han planteado.		
Actividad 2 ¿MI PLAN DE VIDA? Se le pide a los alumnos que de acuerdo a sus intereses y habilidades realicen la actividad “Planeando mi futuro” en el cual tienen que planificar lo que les gustaría hacer en un futuro en diversas áreas de su vida y las acciones que deben de llevar a cabo para conseguirlo guiándose por el esquema de toma de decisiones.		
ACTIVIDAD DE CIERRE Se les pide a los alumnos que comenten la importancia de la toma de decisiones en diferentes etapas y áreas de su vida y los pasos que deben de realizar para poder lograr plantearse un plan de vida y conseguirlo.		
Observaciones: Se les proporciono a los alumnos apoyo y guía para facilitar la reflexión acerca de su vida a futuro, ya que se le indicó que es lo que les gusta y en que son buenos y que de acuerdo a ello pensarán en que podrían realizar en el futuro.		

sesión 7	CUIDADO PERSONAL	
Objetivo de la sesión: Identificar la importancia del cuidado personal en relación a la higiene, salud, seguridad.	Meta: Hoy dialogaré y practicaré sobre la importancia y las acciones que debo de llevar a cabo para el cuidado personal en higiene, salud y seguridad.	
Criterio de evaluación: El alumno indica factores de la importancia del cuidado personal: higiene, salud y seguridad. El alumno lleva a cabo medidas para su cuidado personal.	Materiales: Hoja de actividades Cartulina de “serpientes y escaleras” dado Revistas Tijeras Rasuradora Cepillo Cepillo de dientes Pasta de dientes	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la Meta: Hoy dialogaré y practicaré sobre la importancia y las acciones que debo de llevar a cabo para el cuidado personal en higiene, salud y seguridad. Se comenta la importancia del cuidado personal en higiene, salud y seguridad.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Actividad 1 PRESENTACIÓN E HIGIENE PERSONAL Se comenta la importancia de la apariencia física y la higiene personal que se debe de mantener. Posteriormente se realiza una actividad en la que se realicen acciones para la higiene personal (limpieza dental, peinado, rasurado, etc.). Posteriormente se les solicita que en una imagen de un hombre o mujer de acuerdo a su sexo representen las medidas de higiene personal que se deben de llevar a cabo.</p> <p>Actividad 2 SALUD Y SEGURIDAD Se menciona la importancia de mantener una buena salud relacionada con el ejercicio, hábitos adecuados de alimentación y nutrición. Igualmente se comenta lo que hacen ante algún malestar, enfermedad o emergencia. Ante lo cual se le presentan situaciones en las que debe de indicar que acción realizaría.</p> <p>Actividad 4 SERPIENTES Y ESCALERAS Se les proporciona un tablero en el cual se representan diversas situaciones de cuidado personal, salud y prevención en la que se les presentan situaciones problemáticas en las que deben de mencionar como actuarían. El mecanismo de la actividad es similar al juego de serpientes y escaleras en el que se avanza de acuerdo a los puntos de un dado y si se contestan correctamente a las situaciones.</p>		

ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN Se comenta la importancia de tener una adecuada presentación personal, de saber salvaguardarse y de realizar actividades independientes de vida en el hogar.	
Observaciones: Se realizaron adecuaciones en las preguntas que se realizaron a cada alumno en relación a la salud, ya que en este aspecto hay diversos niveles de comprensión e información relacionada con el tema en cada alumno.	

Sesión 8	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS 1	
Objetivo de la sesión: Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones, solución y consecuencias.	Meta: Hoy reflexionaré sobre los problemas a los que me he enfrentado y aprenderé el procedimiento de solución de problemas.	
Criterio de evaluación: El alumno identifica el procedimiento de solución de problemas (problema, posibles soluciones, solución y consecuencias).	Materiales: Hoja de actividades Ficha de situaciones Cartulina "Pasos: Solución de Problema"	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>La facilitadora comenta la meta, posteriormente se les pide que se sienten en herradura y se les invita a que comenten algunas situaciones en la que enfrentaron problemas y se les indica que mencionen la manera en la que los solucionaron.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>Actividad 1 SITUACIONES Se les presenta una historia en la que se presente una situación problemática en las que se les pide que comenten e indiquen una solución. Se indaga con preguntas en las que se comente: la identificación del problema, las soluciones y las consecuencias.</p> <p>Actividad 2 PASOS: SOLUCIÓN DE PROBLEMA Con un esquema se presentan los pasos del proceso de solución de problemas: Identificar y definir el problema, identificar posibles soluciones, evaluar el resultado positivo y negativo de las posibles soluciones, elección de la solución del problema, evaluar el resultado de la solución.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Posteriormente se les presentan a los estudiantes situaciones en las que deben de aplicar el esquema solución de problemas y representarlos en el grupo Al finalizar se les pide que indiquen los pasos que llevaron a cabo para la solución de problemas.</p>		
<p>Observaciones: En esta sesión se realizaron adecuaciones en el esquema de Pasos: Solución de Problemas en donde se utilizaron diversas figuras geométricas y colores para que los alumnos identificaran las diversas etapas de solución de problemas, así mismo, en la representación de situaciones se realizaron en diversos niveles de complejidad para que los alumnos las representarán.</p>		

sesión 9	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS 2	
Objetivo de la sesión: Practicar el procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones, solución y consecuencias. Se hará énfasis en el uso del dialogo y la no violencia en la solución de problemas.	Meta: Hoy reflexionaré, analizaré y practicaré el procedimiento de solución de problemas mediante el dialogo y la no violencia en la solución de problemas.	
Criterio de evaluación: El alumno aplica o utiliza el procedimiento de solución de problemas ante alguna situación problemática. El alumno intenta solucionar problemas con mínimo apoyo mediante el dialogo.	MATERIALES: Hoja de actividades fichas de situaciones	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la meta, posteriormente se les solicita que comenten algunas situaciones en la que enfrentaron problemas y se les indica que mencionen la manera en la que los solucionarían considerando los pasos de solución de problemas.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO Actividad 1 YO RESUELVO MIS PROBLEMAS Se les presenta a los alumnos situaciones problemáticas y se les pide que indiquen que es lo que ellos realizarían en dicha situación resaltando la importancia de hacerlos por medio del dialogo y evitando la violencia.</p> <p>Actividad 2 PROBLEMAS Se forman grupos y se les entregan situaciones problemáticas las cuales deben de analizar: identificando el problema, proponiendo y evaluando posibles soluciones, solución y consecuencias, la cual posteriormente representarán ante el grupo.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN Se comenta la importancia de los pasos de la solución de problemas para que los lleven a cabo de manera independiente en los problemas que enfrentan.</p>		
Observaciones: En esta sesión se retoma la solución de problemas en un contexto mas apegado a las situaciones de los alumnos para que se diera en una situación real para que se diera un aprendizaje significativo.		

Sesión 10	VIDA EN LA COMUNIDAD	
Objetivo de la sesión: Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	Meta: Hoy identificaré y conoceré normas y servicios en la comunidad.	
Criterio de evaluación: El alumno identifica y menciona las normas y servicios que la comunidad le ofrece.	Materiales: Hoja de actividades Ficha de normas Lápices	
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la meta, se realiza una lluvia de ideas acerca de ¿Qué es una norma?. ¿Cuáles son las normas y servicios de la comunidad que conocen?. ¿Por qué es importante seguir una norma?</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>Actividad 1 CARTELES DE NORMAS Y SERVICIOS EN LA COMUNIDAD Se les presentan diversos carteles y una hoja de actividad con la imagen de normas y servicios en la comunidad las cuales tendrán que identificar y mencionar a que se refiere cada una.</p> <p>Actividad 2 SERVICIOS Se les presentan imágenes en las que se muestren diversos servicios en la comunidad y deben de indicar que es lo que se ofrece y cuando debe acudir a ellos. (Tiendas, bancos, hospital, información)</p> <p>Actividad 3 EN LA COMUNIDAD Se les presentan situaciones en las que se representan situaciones de seguridad, salud y prevención en la comunidad y se les pide que indiquen que es lo que harían en cada situación.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE REFLEXIÓN Se comenta la importancia de seguir las normas de la comunidad y conocer los servicios que ofrece la comunidad.</p>		
<p>Observaciones: En general los alumnos comprenden el tema que se aborda y se hace relación con situaciones que se han dado en el grupo al relacionar la sesión con actividades en el contexto real en la comunidad cuando se realizan salidas con el grupo.</p>		

Sesión 11	MIS DERECHOS Y OBLIGACIONES	
Objetivo de la sesión: Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.	Meta: Hoy conoceré mis derechos y obligaciones y como defender mis derechos adecuadamente.	
Criterio de evaluación: El alumno identifica, practica y defiende sus derechos y obligaciones	Materiales: Hoja de actividades Rompecabezas "Mundo" Ficha de situaciones	
ACTIVIDAD DE APERTURA La facilitadora comenta la meta, posteriormente con un dado marcado con la palabra de derechos y obligaciones con lo que se les solicita que lo lancen y mencionen un derecho u obligación de acuerdo con lo que obtuvieron en el dado. ACTIVIDAD DE DESARROLLO Actividad 1 MESA REDONDA Se realiza una mesa redonda sobre leyes, derechos y responsabilidades y su importancia. Actividad 2 ROMPECABEZAS DE DERECHOS Y RESPONSABILIDADES. Se les proporciona una hoja en la que deben de enlistar sus derechos y responsabilidades y posteriormente se les da una pieza del rompecabezas de un mundo en el que deberán de escribir un derecho y pasaran al pizarrón para conformara el rompecabezas. Actividad 3 MI OPINIÓN Se formaran equipos y se comenta situaciones en la que se respeten y otras en las que se quebranten los derechos ante las cuales se les indica que tienen que dar propuestas sobre que es lo que se tiene que hacer en tales situaciones. Posteriormente se les indica que representen las situaciones ante el grupo y comenten sus opiniones ante el grupo. Actividad 4 ACCIÓN Se les reparten situaciones en las que se representan situaciones en las que se respeten y quebranten sus derechos y se les pide que enlisten las acciones que llevarían a cabo. ACTIVIDAD DE CIERRE Reflexión Se comenta la importancia de los derechos y que estos sean respetados e igualmente de las obligaciones que conllevan.	Dado Lápices Diurex Marcadores	
Observaciones: En la actividad de apertura con el dado se le etiqueto la palabra derechos de color azul y obligaciones de color rojo para que los alumnos sin el proceso de lecto-escritura identificaran las palabras. En general los alumnos comprenden la sesión, sin embargo, se realizan adecuaciones en el rompecabezas para que todos los alumnos puedan participar en su conformación por lo cual se numeran las piezas para que les sirva de apoyo el identificar la colocación del número para formar el rompecabezas. Así mismo, a S se le apoya con la escritura (en la mayoría de las sesiones) de sus derechos y obligaciones en su pieza del rompecabezas.		

ANEXO 3

LISTA DE CONDUCTAS (profesores)

Nombre del alumno:

Fecha:

Evaluable:

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada enunciado y marque o subraye el número que mejor describa la conducta del alumno considerando lo siguiente:

Calificación

- 1.-El alumno **nunca** hace la conducta
- 2.-El alumno **casi nunca** hace la conducta
- 3.-El alumno **frecuentemente** hace la conducta
- 4.-El alumno **casi siempre** hace la conducta
- 5.-El alumno **siempre** hace la conducta

Apoyos:

- 1.-Nulo: Sin intervención o apoyo
- 2.-Mínimo: Escasa intervención o apoyo
- 3.-Moderado: Bastante intervención o apoyos
- 4.-Frecuente: Casi siempre requiere intervención o apoyos
- 5.-Máximo: Siempre requiere intervención o apoyo

Observaciones:

Este es un espacio para dar una breve descripción o ejemplo.

AUTOCONOCIMIENTO													
<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>					<i>APOYOS</i>					<i>OBSERVACIONES</i>		
1. Manifiesta sus preferencias (en el tiempo libre y recreativo).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
2. Manifiesta sus preferencias (en actividades extracurriculares, por ejemplo en el área laboral).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
3. Manifiesta sus preferencias (en el cuidado personal (ropa, peinado)).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
4. Conoce sus habilidades (académicas, laborales).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
5. Conoce sus limitaciones (académicas, laborales).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
TOMA DE DECISIONES													
<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>					<i>APOYOS</i>					<i>OBSERVACIONES</i>		
6. Realiza elecciones propias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
7. Realiza elecciones de acuerdo a sus preferencias (tiempo libre).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
8. Muestra dependencia para realizar actividades que puede hacer por si solo (pide apoyo de profesores, amigos, familiares en circunstancias que puede realizar por si mismo).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
9. Acepta la responsabilidad de sus decisiones/acciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			

<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
10. Reconoce sus aciertos y sus errores (en su comportamiento) asumiéndolos con responsabilidad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS			
<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
11. Identifica problemas (interpersonales).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
12. Comprende problemas (interpersonales).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
13. Hace propuestas para tratar de solucionar un problema (interpersonal)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
14. Cuando tiene un problema anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
15. Evalúa las posibles soluciones para elegir la mejor.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
16. Dialoga para evitar algún enfrentamiento.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
17. Resuelve un problema sin recurrir a los demás.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
18. Después de poner en práctica la solución elegida evalúa los resultados obtenidos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
VIDA CIVICA			
<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
19. Defiende sus derechos ante los demás.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
20. Reclama sus derechos ante los demás.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
21. Expresa adecuadamente sus opiniones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
22. Defiende adecuadamente sus opiniones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
23. Expresa desacuerdos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
VIDA EN LA COMUNIDAD			
<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
24. Pide o busca información que requiere (sobre la salud o emergencias).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
25. Respeta las normas en sociedad (p. eje. respeta turnos).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26. Se comporta de manera adecuada sin llamar la atención de los demás cuando está con sus amigos en lugares públicos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
27. Reacciona correctamente ante la mayoría de las señales (alto, peligro).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
PLAN DE VIDA			
<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
28. Es poco realista sobre el futuro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
29. Percibe la vida a futuro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

<i>CONDUCTA</i>	<i>CALIFICACIÓN</i>	<i>APOYOS</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
30. Realiza acciones para alcanzar metas a corto plazo (una tarea).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
31. Realiza acciones para alcanzar metas a mediano plazo (un plan de fin de semana, vacaciones, un trabajo final).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
32. Realiza acciones para alcanzar metas a largo plazo (un plan de vida).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
33. Se plantea metas u objetivos alcanzables.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

ANEXO 4

**ESCALA DE AUTODETERMINACIÓN PERSONAL
VERSIÓN PARA ADULTOS
(Michael Wehmeyer)**

**Sección 1
Autonomía**

Instrucciones: Te voy a hacer unas preguntas. Debes elegir la respuesta que MEJOR refleje cómo actúas tú. No hay respuestas correctas o incorrectas. Todas las respuestas que des serán buenas siempre que me digas lo que realmente piensas.

1. A. INDEPENDENCIA: Cuidado personal diario y actividades domésticas

A. Subtotal

1. Preparas tu mismo tu comida o tus bocadillos	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
2. Cuidas tu ropa tú mismo	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
3. Ayudas a hacer las tareas de la casa	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
4. Ordenas tus cosas	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
5. Si tienes algún pequeño problema de salud (p. ej. dolor de cabeza), tú mismo lo resuelves	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
6. Mantienes un buen arreglo y cuidado personal	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad

1. B. INDEPENDENCIA: Interacción con el ambiente

B. Subtotal

7. Tienes amigos de tu edad	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
8. Utilizas el transporte público (autobús, taxi)	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
9. Tú mismo te ocupas de quedar con tus amigos y de apuntar tus reuniones	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
10. Cuando vas de compras o a comer, tú mismo pides lo que quieres	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad

1. C. ACTUAR SOBRE LAS BASES DE LAS PREFERENCIA, CREENCIAS, INTERESES Y CAPACIDADES: Tiempo libre y recreativo
C. Subtotal _____

11. Empleas tu tiempo libre en actividades que te interesan	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
12. el fin de semana haces lo que te gusta	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
13. participas en actividades organizadas por tu club o centro	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
14. Tus amigos y tú mismo eligen las actividades que quieren hacer	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
15. Escribes notas si tienes que dejar algún recado, o haces llamadas telefónicas a tus amigos y familiares	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
16. Escuchas la música que te gusta	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad

1. D. ACTUAR SOBRE LAS BASES DE LAS PREFERENCIA, CREENCIAS, INTERESES Y CAPACIDADES: participación e interacción en la comunidad
D. Subtotal _____

17. colaboras y ayudas en actividades en las que estás interesado (p. ej. cuidar niños, animales)	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
18. vas a los lugares que te gustan (p. ej. restaurantes, cafeterías)	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
19. Vas al cine, teatro, conciertos y discotecas (o pasear, fiestas)	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
20. Vas de compras o empleas tu tiempo en ir de compras, ver aparadores	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad
21. Perteneces a algún club de ocio o club deportivo	<input type="checkbox"/> No lo haces ni cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	<input type="checkbox"/> Lo haces cada vez que tienes oportunidad

1. E. ACTUAR SOBRE LAS BASES DE LAS PREFERENCIA, CREENCIAS, INTERESES Y CAPACIDADES:
Orientación post-escolar **E. Subtotal**_____

22. Realizas actividades formativas que son importantes para mejorar personalmente (manejar una computadora o herramientas, lectura, escritura, etc.)	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
23. terminas todas las tareas en tu trabajo para tener mas posibilidad de mejorar	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
24. Haces planes sobre tu futuro (sobre lo que te gustaría hacer o donde querrías vivir)	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
25. Estás aprendiendo o has aprendido a manejar el dinero	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
26. Asistes o has asistido a clases o talleres que te preparan para poder hacer un trabajo	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
27. te interesa algún otro trabajo (o saber más cosas sobre el tuyo) y preguntas o visitas fábricas o talleres para saber más	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad

1. F. ACTUAR SOBRE LAS BASES DE LAS PREFERENCIA, CREENCIAS, INTERESES Y CAPACIDADES:
Expresión personal **F. Subtotal**_____

28. Eliges tus ropas y objetos personales que usas cada día	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
29. Eliges tu propio estilo de peinado	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
30. Tú mismo eliges los regalos para tu familia o amigos	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
31. Decoras tu propia habitación	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad
32. Tú decides como gastar tu propio dinero	__No lo haces ni cuando tienes oportunidad	__Lo hace a veces cuando tienes oportunidad	__Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad	__Lo haces cada vez que tienes oportunidad

ANEXO 5. RÚBRICA DE OBJETIVOS POR SESIÓN DEL PROGRAMA “FORTALECIÉNDOME PARA SER AUTÓNOMO”					
SESIÓN	NIVEL		ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)
	OBJETIVO				
Mis intereses y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.		<ul style="list-style-type: none"> • Son conscientes de sus preferencias e intereses personales. • Describen y expresan claramente sus intereses y habilidades. Perciben que existen diferencias entre sus propios intereses y habilidades en comparación con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> • Son consciente de sus preferencias e intereses personales • Describen y expresan sus interés y habilidades (con apoyos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Son conscientes de sus preferencias e intereses personales. • No logran describir ni expresar sus interés y habilidades. • Son fácilmente influenciables en relación a sus preferencias y habilidades.
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.		<ul style="list-style-type: none"> • Poseen un adecuado conocimiento y comprensión de sus puntos fuertes y débiles. • Buscan apoyo mínimo, de baja frecuencia, el que sea necesario. • Requieren de escasos apoyos naturales. Se esfuerzan por su independencia aunque reconocen su interdependencia con otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Poseen un conocimiento de sus puntos fuertes y débiles (con apoyo) • Buscan apoyo de manera frecuente, ocasionalmente y/o habitualmente • Requieren de apoyos naturales considerables. 	<ul style="list-style-type: none"> • No reconocen sus puntos fuertes y débiles. • Requieren apoyos con alta frecuencia, constante, continúa. • Requieren de apoyos y control considerable por otros. <ul style="list-style-type: none"> • Muestran excesiva dependencia.
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.		<ul style="list-style-type: none"> • Pueden realizar elecciones por si solo. • Realizan elecciones basadas en preferencias, intereses y deseos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden realizar elecciones con apoyo • Realizan elecciones de acuerdo a sus preferencias (con apoyo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Solo realizan elecciones con apoyo • No consideran sus propios intereses y preferencias para realiza elecciones.

SESIÓN	NIVEL			
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)
Mis decisiones	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran múltiples opciones para sus decisiones. • Consideran múltiples consecuencias para sus decisiones. • Toman decisiones basadas en las opciones y consecuencias. • Aceptan la responsabilidad de sus decisiones/acciones. • Evalúan la eficacia de sus decisiones basándose en los resultados de decisiones previas y revisa las futuras decisiones considerando lo anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran opciones para sus decisiones (con apoyo). • Consideran consecuencias para sus decisiones (con apoyo). • Toman decisiones basadas en las opciones y consecuencias (con apoyo). • Aceptan la responsabilidad de sus decisiones/acciones (solamente si se le indica) Evalúan sus decisiones basándose en los resultados de decisiones previas (con apoyo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran solamente las opciones que le presenta para elegir • No consideran consecuencias para sus decisiones • Toman decisiones sin considerar las opciones y consecuencias. • No aceptan la responsabilidad de sus decisiones/acciones. • No evalúan la eficacia de los resultados de sus decisiones.
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben la vida a futuro • Establecen metas personales. La mayoría de las veces se plantean metas u objetivos alcanzables • Son persistentes en relación al logro de metas y logros preferidos y puede usar las negaciones, el compromiso y persuasión para alcanzarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben la vida a futuro (con apoyo) • En ocasiones se plantean metas u objetivos alcanzables. (con apoyo). • En ocasiones realizan acciones para alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo. (con apoyo) 	<ul style="list-style-type: none"> • No perciben la vida a futuro • No se plantean metas u objetivos alcanzables. • No realizan acciones para alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo.
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen un buen arreglo y cuidado personal (por sí mismo). • Poseen un adecuado nivel de habilidades de seguridad y asunción de riesgos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen un arreglo y cuidado personal (con apoyo). • Poseen algunas habilidades de seguridad y asunción de riesgos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No mantienen un buen arreglo y cuidado personal. • No poseen habilidades en la seguridad y asunción de riesgos.

SESIÓN	NIVEL			
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)
Solución de problemas	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican y comprenden los problemas. • Identifican en general el procedimiento ha seguir para la solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican y comprenden los problemas (con apoyo). <p>Identifican en general el procedimiento ha seguir en la solución de problemas, (con apoyo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No identifican los problemas. • No identifican el procedimiento general ha seguir en la solución de problemas.
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Definen, identifican, comprenden y enfocan los problemas de modo sistemático aunque no siempre exitoso. • Hacen propuestas para tratar de solucionar un problema • Dialogan para evitar algún enfrentamiento. • Resuelven problemas sin recurrir a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican problemas y comprenden problemas. • Hacen propuestas para tratar de solucionar un problema (con apoyo). • Dialogan para evitar algún enfrentamiento (con apoyo) • Resuelven problemas con apoyo. 	<p>Identifican problemas (con apoyo)</p> <p>No hacen propuestas para tratar de solucionar un problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No dialogan para evitar algún enfrentamiento. • No resuelven problemas por si mismo.
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican los diferentes servicios de la comunidad. • En la mayoría de las ocasiones respetan las normas en sociedad. • Conocen y respetan la mayoría de las señales de la comunidad. <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las veces autorregulan su conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican algunos servicios de la comunidad. • En ocasiones respetan las normas en sociedad. • Conocen y respetan algunas de las señales de la comunidad. • En ocasiones autorregula su conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican pocos servicios de la comunidad. • No respetan las normas en sociedad. • No conocen las señales de la comunidad. • No autorregulan su conducta.
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen adecuadamente sus derechos y obligaciones. • Expresan adecuadamente sus opiniones. • Se defienden en su propio nombre cuando lo juzga apropiado sus derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen sus derechos y obligaciones. • expresan sus opiniones. • Defienden sus derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No conocen sus derechos y obligaciones • No expresan sus opiniones. • No defienden sus derechos.

ANEXO 6

Ψ A continuación se muestra la evaluación de los objetivos alcanzados en las sesiones de manera general en la rúbrica:

Alumn@: A					
SESIÓN	NIVEL OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)	ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.		X		<ul style="list-style-type: none"> A: "A mi me gusta todo o no sé lo que sea platicar con lo gente, hacer amigos y hacer mi tarea" Fecha:17/05/07
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.		X		<ul style="list-style-type: none"> En la actividad A menciona que ella puede realizar muchas cosas por ella misma que no requiere apoyos porque es buena para todo, a lo que se le cuestiona si en realidad no requiere apoyos para algunas asignaturas en la escuela a lo que contesta que afirmativamente e indica que la apoya la maestra de su salón. Fecha:18/05/07
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.	X			<ul style="list-style-type: none"> A menciona: "yo puede tomar mis decisiones sola" ya que conoce lo que le gusta y en su casa ella puede hacer lo que ella quiera. Fecha:22/05/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión A muestra que puede seguir los pasos de la toma de decisiones de acuerdo a sus preferencias ya que indica en una situación que se le presento que ella decide escoger la asignatura que le agrada aunque sus padres no estén de acuerdo, sin embargo, menciona que tendrá que hablar con ellos para poder tomar su decisión. <p>Fecha:23/05/07</p>
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> En plan de vida A comenta que ella no había pensado en el futuro pero que le gustaría ser guía de turistas y que para ello tendría que estudiar mucho para lograrlo. <p>Fecha:05/06/07</p>
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	X			<ul style="list-style-type: none"> A comenta que debe de tener un adecuado cuidado de su higiene personal para verse bien y poder tener amigos y además de mencionar diversas medidas de cuidado personal y conocer las diferentes enfermedades y medidas preventivas para evitarlas. <p>Fecha:12/06/07</p>

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	X			<ul style="list-style-type: none"> En solución de problemas A comenta: “he tenido problemas con mis compañeros porque ellos no quieren ser mis amigos” pero indica que ha tratado de solucionarlos hablando con ellos, pero comenta que en ocasiones sus compañeros no lo quieren solucionar. <p>Fecha:14/06/07</p>
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> A aplica los pasos de solución de problemas he identifica cuando ha tenido problemas y señala la comunicación como un medio para solucionarla, sin embargo, comenta que en ocasiones ha peleado con sus compañeros señalando que con ello solo ha logrado que se enojen y se alejen de ella. <p>Fecha:19/06/07</p>
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.		X		<ul style="list-style-type: none"> A identifica correctamente las señales de la comunidad y servicios. <p>Fecha:21/06/07</p>
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> A conoce sus derechos y obligaciones algunos que menciona son: “Derecho a ser respetado, Derecho a la diversión Obligación de respetar a los demás Obligación de realizar la tarea”. <p>Fecha:26/06/07</p>

ANEXO 7

Alumn@: J					
SESIÓN	NIVEL OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)	ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.	X			<ul style="list-style-type: none"> J menciona: "Yo se que me gusta el fútbol y soy bueno para eso, juego en el equipo del América y también me gusta la clase de Psicología y Educación Física y estar con mis amigos". Fecha:17/05/07
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.	X			<ul style="list-style-type: none"> J comenta en la sesión: que él sabe que hay muchas cosas que puede hacer solo y que es bueno como en el fútbol, sin embargo, comenta que en algunas clases requiere que las maestras lo apoyen. Fecha:18/05/07
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.	X			<ul style="list-style-type: none"> J comenta que el ha tomado varias decisiones en su vida como el escoger sus amigos e ir a jugar en su equipo favorito. Fecha:22/05/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.	X			<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión J muestra que identifica los pasos de solución de problemas y los aplica en una representación en la que sus amigos le indicaban que hacer pero el tomaba una elección de acuerdo a lo que a él le pareciera mejor, indica "Yo debo toma mis decisiones, por ejemplo si quiero ir con P o prefiero ir con mis amigos". <p>Fecha:23/05/07</p>
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> J menciona que el ha pensado en que quiere jugar futbol y además quiere tener un carro y familia pero que para eso el tiene que trabajar y comenta "yo he visto que en una tienda se esta solicitando personal y voy a ir a preguntar". <p>Fecha:05/06/07</p>
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	X			<ul style="list-style-type: none"> J muestra interés y habilidades de cuidado personal, además de que mostrar que por si solo puede utilizar la maquina rasuradora y comenta que él lo hace en casa con el apoyo de su papa en ocasiones. <p>Fecha:12/06/07</p>

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	X			J comenta que él ha tenido diversos problemas ya que indica un ejemplo: "el otro día me peleé con un cuate con el que estaba jugando pesado y después se enojó el chavo y me pegó y yo también le pegué y entonces tuve un problema en el que tuvieron que hablar las miss. y E (Maestra) porque me suspendieron de la escuela unos días pero ya aprendí que no debo de jugar así". Fecha:14/06/07
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> J indica que ha tenido diversos problemas pero que la mejor solución es hablarlo porque luego el problema se hace más grande y no sabe como solucionarlo mejor hablamos. Fecha:19/06/07
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	X			<ul style="list-style-type: none"> J es un alumno que al salir en comunidad muestra conocimiento y respeto de las diversas normas de la comunidad he identifica adecuadamente los servicios y a cual requiere acudir para conseguir lo que desea, sin embargo, menciona que se pone nervioso en ocasiones. Fecha:21/06/07
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.	X			<ul style="list-style-type: none"> En esta sección J comenta que el tiene los mismos derechos que los demás y que estos deben de ser respetados pero que también tienen que tener algunas obligaciones, indica "yo soy tengo derechos igual que las otras personas, pero...., eso dice que también obligaciones". Fecha:26/06/07

ANEXO 8

Alumn@: G1					
SESIÓN	NIVEL OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)	ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.	X			<ul style="list-style-type: none"> G1 comenta: "Yo igual que J a mi me gusta el fútbol y lo practicó con él los martes y jueves en el equipo del América y una de mis habilidades es jugar fútbol". <p>Fecha:17/05/07</p>
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.		X		<ul style="list-style-type: none"> G1 menciona: "yo puedo hacer muchas cosas sólo como el usar la computadora y entrar a Internet, pero en a veces en la escuela necesito apoyos para hacer algunos trabajos de las clases integradas y por eso voy con las miss. a platicar para que me apoyen". <p>Fecha:18/05/07</p>
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.	X			<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión G1 comenta que el puede tomar decisiones por si solo porque puede hacer lo que le gusta como jugar fútbol y estar con su amigo jorge, y el usar el Internet. <p>Fecha:22/05/07</p>

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.		X		A G1 en un principio le cuesta trabajo identificar los pasos de la toma de decisiones ya que busca la aprobación de algunos de sus amigos, sin embargo, en la representación de papeles se le indica que la decisión que debe de realizar es de acuerdo a sus intereses, lo que a él le gusta, posteriormente comenta: "está bien yo se lo que quiero y escogería el curso de historia". Fecha:23/05/07
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> G1 menciona que el de grande quiere jugar fútbol para ello debe de practicar bastante y comenta que si el quiere casarse y tener hijos debe de trabajar y ser responsable. Fecha:05/06/07
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	X			<ul style="list-style-type: none"> G1 comenta que debe de tener un cuidado de su persona para agradecerle a las chicas y poder hablarles, así mismo, comenta en general medidas de cuidado personal. Fecha:12/06/07
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	X			G1 menciona que él en varias ocasiones ha tenido problemas con algunos de sus compañeros pero que él pide apoyo a su amigo en ocasiones para solucionarlo, comenta "dile J esa vez que me enoje con P y que ya no le habla porque nos castigaron y que después me dijiste que ya le hablará y ya se arreglo todo porque se aclararon las cosas de que todos teníamos culpa". Fecha:14/06/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X	<ul style="list-style-type: none"> G1 aplica de manera general el procedimiento de solución de problemas aunque requiere apoyos para reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones. Fecha:19/06/07
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	X		<ul style="list-style-type: none"> De manera general G1 conoce las normas en la comunidad y comenta las medidas de seguridad que toma en situaciones de peligro como es: llamara a gente que conoce, a su familia, amigos y compañeros de la preparatoria. Fecha:21/06/07
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.		X	<ul style="list-style-type: none"> G1 comenta que tiene los mismos derechos que la demás gente y que estos deben de ser respetados para que él respete los derechos de las demás personas. Fecha:26/06/07

ANEXO 9

Alumn@: V					
SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.	X			<ul style="list-style-type: none"> V comenta en un principio que no sabe que es lo que le agrada y cuales son sus habilidades ya que indica que no tiene habilidades. V dice: "no se nada me gusta no se mis habilidades, no soy bueno para nada" sin embargo, se le motiva diciéndole que él tiene muchas habilidades en la escuela y apoya a sus demás compañeros a lo que V contesta "soy bueno apoyando a mis compañeros y también me gusta la pintura y soy bueno para eso porque estoy aprendiendo y ya...". Fecha:17/05/07
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.	X			<ul style="list-style-type: none"> V comenta que todos requerimos apoyos ante lo cual pide permiso para mostrar una gráfica en el pizarrón que le enseñaron en la cual indica que cuando somos pequeños necesitamos muchos apoyos pero conforme vamos creciendo requerimos menos apoyo y comenta "mira cuando somos bebés no sabemos nada y todo lo hacen las mamás pero cuando creces ya puedes hacer mas cosas solos". Fecha:18/05/07
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.	X			<ul style="list-style-type: none"> V dice: "Yo puedo tomar mis decisiones yo sólo porque en mi casa puedo hacer lo que quiera como ver pintar y tener los amigos que yo quiero". Fecha:22/05/07

SESIÓN	NIVEL OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)	ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.	X			V comprende de manera general los pasos de la toma de decisiones y los aplica: ya que indica las opciones que él escogería y las consecuencias que le conllevarían escoger una u otra opción y menciona: "si quiero yo estudio y si quiero no, si quiero hago la tarea y si quiero no la hago" a lo que se le indica que mencione cual sería la consecuencia a lo que contesta bromeando en un primer momento: "nada, solo descanso y ya " y se le cuestiona preguntando y que va pasar en la escuela con las maestras a lo que contesta: "mmm.. pues se va a enojar L (maestra) y me va a decir que voy a reprobar". Fecha:23/05/07
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> V menciona que de grande quiere ser pintor o es lo que piensa ahora y que para lograrlo tienen que practicar mucho y quiere tener una casa donde vivir solo y para ello tiene que trabajar mucho y comenta que él no quiere casarse por que es mucha responsabilidad. Fecha:05/06/07
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	X			<ul style="list-style-type: none"> V de manera general comenta las medidas de cuidado personal ya que menciona de sabe a donde recurrir en búsqueda de servicios y seguridad para su integridad e indica que sabe que tiene que ir al doctor por alguna cuestión médica pero que para una operación tiene que saber su mamá. Fecha:12/06/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	X			<ul style="list-style-type: none"> V identifica los problemas he indica posibles soluciones y consecuencias, aunque indica que él en ocasiones se ha metido en problemas con sus compañeros de la preparatoria y ha buscado apoyo de una de las maestras de el grupo técnico porque a veces no sabe que hacer. <p>Fecha:14/06/07</p>
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.	X			<ul style="list-style-type: none"> V comenta que él tiene muchos derechos igual que cualquier otra persona y que debe de cumplir él con sus obligaciones y que los demás deben de respetar sus derechos. <p>Fecha:26/06/07</p>
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	X			<ul style="list-style-type: none"> V conoce de manera general las normas y servicios dentro de la comunidad, además de indicar a que servicios, con quien acudiría y que acción realizaría ante diversas situaciones de peligro ya que menciona "pues si me pierdo busco un teléfono y hablo a mi casa". <p>Fecha:21/06/07</p>

ANEXO 10

Alumn@: G2

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Mis intereses y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.		X		<ul style="list-style-type: none"> G2 menciona: "Yo igual que a mi amigo J me gusta el fútbol y colecciono carros y soy bueno para hacer efectos especiales y tener amigos". Fecha:17/05/07
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.		X		<ul style="list-style-type: none"> G2 comenta que él puede hacer muchas cosas solo, pero que en ocasiones no lo dejan porque los demás lo manda a hacer cosas, ante esto se le menciona que él puede realizar cosas solo. Se le indica que nos diga cuales puede hacer solo y nos menciona que puede hablar con sus amigos y salir con ellos y jugar fútbol y comenta que en matemáticas y en otras asignaturas requiere apoyo de su maestra del grupo técnico. Fecha:18/05/07
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.		X		<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión G2 indica que el puede tomar decisiones por si solo, sin embargo, se observa que busca la aprobación de sus amigos para tomar alguna decisión ante lo que se le indica que él puede realizar decisiones solo, pero, comenta " A mí me gusta lo que hace J". Fecha:22/05/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> G2 identifica los pasos que debe de considerar en la toma de decisiones, sin embargo requiere apoyos para identificar y reflexionar las consecuencias de sus acciones. Fecha:23/05/07
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> G2 menciona: "Yo quiero ser futbolista y trabajar con mi tío para poder tener dinero y tener mi casa y carro". Fecha:05/06/07
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).		X		<ul style="list-style-type: none"> G2 comenta de manera general las medidas de cuidado personal que debe de llevar a cabo. Fecha:12/06/07
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> Genaro 2 indica que ha tenido problemas con algunos compañeros del grupo técnico y que en ocasiones no sabe como solucionarlo y por ello pide apoyo de las maestras del grupo. Fecha:14/06/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)	
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X	<ul style="list-style-type: none"> G2 identifica de manera general el procedimiento que debe de seguir para la solución de problemas, sin embargo, requiere apoyos para la reflexión de las consecuencias de sus acciones. Fecha:19/06/07
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	X		<ul style="list-style-type: none"> G2 identifica las normas y servicios dentro de la comunidad. Fecha:21/06/07
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.		X	<ul style="list-style-type: none"> G2 menciona de manera general algunos derechos y obligaciones, sin embargo, requiere apoyo para que los comente: "Tengo derecho a estudiar". Fecha:26/06/07

ANEXO 11

Alumn@: P

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.	X			<ul style="list-style-type: none"> • P es una alumna que reconoce de sus intereses ya que menciona “lo que a mi me gusta hacer son los pasteles y todo lo de cocina y soy buena para cocinar”, así mismo, indica que tiene diferentes habilidades como es el ser una buena amiga y escribir. Fecha:17/05/07
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.		X		<ul style="list-style-type: none"> • Paloma indica que puede realizar diversas cosas por sí misma, sin embargo, menciona “pero me gusta hacer las cosas con mis amigos como son J Y B porque necesitó que me apoyen y también las miss.”. Fecha:18/05/07
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.	X			<ul style="list-style-type: none"> • P indica que ella puede tomar diversas decisiones y que ella puede escoger ver sus películas que le agradan y la música que le gusta escuchar y que puede escoger el corte de cabello que recientemente se había hecho y que era lo que le agradaba, además de escoger su clase de danza. Fecha:22/05/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> En general P identificó los pasos que se deben de llevar a cabo para realizar la toma de decisiones, sin embargo, busca que sus compañeros la apoyen. Requiere apoyo para reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y comenta: "el otro día no estude y no pude salir al descanso y yo me enoje, pero después entendí que era para que yo entendiera que debo de estudiar para pasar mi examen". <p>Fecha:23/05/07</p>
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<p>P indica: "Yo en el futuro cuando se grande quiero ser repostera y por eso debo de estudiar mucho y ver donde hay un curso, mi prima me dijo que en la lbero ¿Tú no sabes donde puedo ir? y también voy a trabajar para tener una casa y debo de ser responsable para poder casarme y tener hijos" Ante esto se le invita a P a reflexionar acerca de las responsabilidades de trabajar, el casarse y tener hijos.</p> <p>Fecha:05/06/07</p>
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	X			<p>P indica de manera adecuada las medidas de higiene y cuidado personal que debe de llevar a cabo y se observa que en la vida diaria en la escuela lleva a cabo estas medidas de higiene y cuidado personal</p> <p>Fecha:12/06/07.</p>

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.	X			<p>En esta sesión P indica que ella ha tenido diversos problemas con sus compañeros del grupo técnico y que ha tenido que recurrir a las maestras del grupo para que la apoyen a resolverlo y debe de hacerse cargo de sus acciones y comenta “el otro día metí a mis compañeros en un problema porque queríamos hacerle una broma a una persona de aquí, pero, las miss. se dieron cuenta y nos castigaron y mis compañeros me dejaron de hablar pero no fui yo sola porque ellos escogieron también porque yo no los obligue y entonces tuvimos que hablar con las miss. y con J para que ya otra vez se arreglaran las cosas y ahora ya nos llevamos mejor con A”.</p> <p>Fecha:14/06/07</p>
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<p>• P identifica de manera general el procedimiento de solución de problemas, sin embargo requiere apoyos para reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones.</p> <p>Fecha:19/06/07</p>
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.	X			<p>• De manera general P identifica las normas y servicios en la comunidad.</p> <p>Fecha:21/06/07</p>
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.		X		<p>• P indica de manera general sus derechos y obligaciones, así mismo, al presentarle una situación en la que debe hacer valer sus derechos indica acciones que debe de realizar para defender sus derechos.</p> <p>Fecha:26/06/07</p>

ANEXO 12

Alumn@: S

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.	X			<ul style="list-style-type: none"> S un alumno que identifica de manera sus intereses y menciona: "Yo igual que mi compadre J soy bueno para el fútbol y me gusta y también los toros". De igual manera comenta que no es bueno para algunas cosas como escribir pero que entiende las cosas. <p>Fecha:17/05/07</p>
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.		X		<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión identifica las cosas que puede realizar solo como es el hacer amigos y para las matemáticas, pero que requiere apoyo para poder escribir y leer las palabras. Menciona "A mi me tienen que apoyar para escribir y leer porque me cuesta mucho trabajo y me ayuda L o mi mamá". <p>Fecha:18/05/07</p>
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.	X			<ul style="list-style-type: none"> S menciona que puede realizar diversas decisiones y que el puede escoger lo que quiere hacer los fines de semana ya que indica "yo decido ir a ver los toros y estar con mis amigos y jugar el play". <p>Fecha:22/05/07</p>

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> De manera general S identifica el procedimiento de la toma de decisiones, sin embargo requiere apoyo para identificar las consecuencias de sus acciones y considerar sus responsabilidades. Fecha:23/05/07
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> S indica que le gustaria jugar fútbol y trabajar con su tío y poder tener su casa y su carro y poder casarse y tener una familia. Fecha:05/06/07
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).	X			<ul style="list-style-type: none"> S comenta de manera general las medidas de higiene y cuidado personal que debe de llevar a cabo. Fecha:12/06/07
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> S señala que ha tendido diversos problemas con sus compañeros y maestros del grupo técnico ya que menciona "Yo luego me enojo y me enojo con las maestra y todos y luego ya tengo problema pero ya trató de controlarme para no enojarme". Fecha:14/06/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión S identifica de manera general el procedimiento de solución de problemas, sin embargo, requiere apoyo para considerar las consecuencias de sus acciones. Así mismo, comenta que esta aprendiendo a controlarse para no enojarse y no tener problemas. Fecha:19/06/07
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.		X		<ul style="list-style-type: none"> De manera general S identifica de manera adecuada las normas y servicios en comunidad. Fecha:21/06/07
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> S indica sus derechos y obligaciones ante lo que comenta: "Yo tengo el derecho a ser respetado y la obligación de respetar a las maestras". Fecha:26/06/07

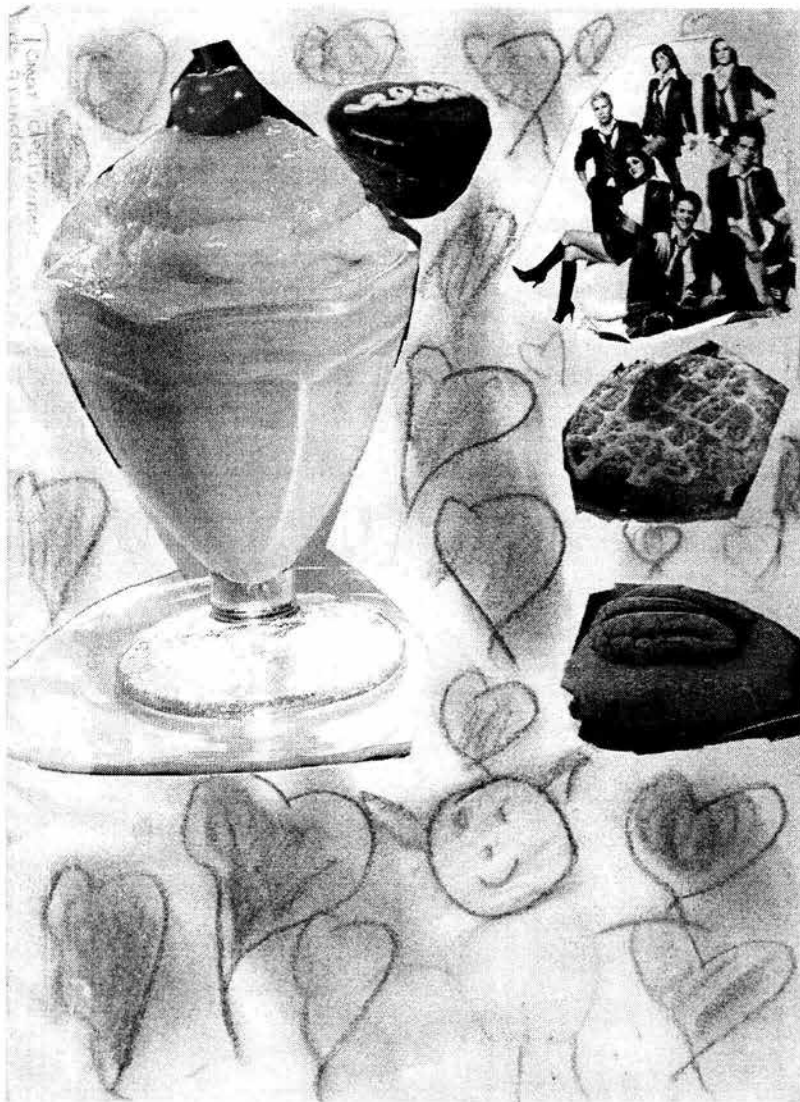
ANEXO 13

Alumn@: F						
SESIÓN	NIVEL		ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)	ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
	OBJETIVO					
Mis interese y habilidades	Impulsar el autoconocimiento de sus intereses, habilidades y preferencias y percatarse de las diferentes características entre ellos.		X			<ul style="list-style-type: none"> F comenta: "Yo soy bueno para jugar fútbol y le voy a las chivas" y también comenta que tiene la habilidad de usar la computadora. Fecha:17/05/07
Las cosas que puedo hacer solo y las que puedo hacer con ayudas	Percibir lo que pueden realizar por si mismos y en las que requieren apoyos.				X	<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión F indica que en la mayoría de sus acciones les debe de preguntar a sus papás porque el no puede hacer cosas sólo, ya que el necesita apoyo para todo, ante esto se le indica que él puede escribir sólo y lo hace bien, sin embargo indica que requiere apoyo de las maestras del grupo técnico. Fecha:18/05/07
Mis decisiones	Reconocimiento de la toma de decisiones de acuerdo con los propios intereses y preferencias y la responsabilidad de las acciones. De acuerdo a intereses, preferencias y habilidades.			X		<ul style="list-style-type: none"> F en esta sesión menciona: "Yo puedo tomar decisiones sólo porque yo escojo mi ropa y escojo lo que me gusta comer y lo compró". Ante esto se le cuestiona sobre si él puede tomar algunas decisiones sólo a lo que contesta diciendo: "Si yo puedo tomar decisiones". Fecha:22/05/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Elecciones y Responsabilidades	Identificación y práctica de los pasos para la toma de decisiones: identificar situación, identificar las opciones, evaluar el resultado de cada opción, toma la decisión, responsabilidad. Reconocimiento de la responsabilidad de las acciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> F identifica de manera general el procedimiento de la toma de decisiones, sin embargo requiere apoyo para identificar las consecuencias de sus acciones y hacerse responsable de ellas. Fecha:23/05/07
Plan de vida	Aplicar el esquema de toma de decisiones y expresar su proyecto de vida en diferentes áreas (escolar, laboral, vivienda, familia), de acuerdo con habilidades y preferencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> F indica: "Me gustaria trabajar de vigilante como mi primo él cuida unas oficinas y con ese trabajo puedo tener dinero y comprar muchas cosas". Fecha:05/06/07
Cuidado personal	Fortalecimiento de habilidades de cuidado personal y vida en el hogar (aseo, seguridad).		X		<ul style="list-style-type: none"> F de manera general indica las medidas de higiene y cuidado personal que debe de realizar. Fecha:12/06/07
Solución de problemas 1	Adquisición del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> F comenta: "A veces tengo problema con algunos compañeros y me enoja con ellos, pero después buscó como hablar con ellos para poder solucionar el problema y ya ser amigos". Fecha:14/06/07

SESIÓN	NIVEL			ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN	
	OBJETIVO	ALTO (3)	MEDIO (2)		BAJO (1)
Solución de problemas 2	Aplicación del procedimiento para la solución de problemas: Identificar el problema, posibles soluciones y consecuencias.		X		<ul style="list-style-type: none"> F identifica de manera general el procedimiento de solución de problemas, sin embargo, requiere de apoyos para reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones y de controlar sus emociones. Fecha:19/06/07
Vida en la comunidad	Conocimiento y aplicación de las normas y servicios en la comunidad.		X		<ul style="list-style-type: none"> F de manera general identifica las normas y servicios dentro de la comunidad. Fecha:21/06/07
Mis derechos y obligaciones	Identificar y promover el respeto de sus derechos y obligaciones.		X		<ul style="list-style-type: none"> F conoce y menciona diversos derechos y obligaciones, comenta "Tengo derecho a que me respeten, a que me quieran, a que me escuchen". Fecha:26/06/07

ANEXO 14











ANEXO 15






Nombre S. _____




Fecha 22-05-10

Decisiones ¿Yo solo o con apoyo?

Decisión	Yo solo	Con ayuda	Un poco de ambas
Que comer para el día de hoy 	X		
Que película ver 	X		
A que hora ir a dormir 	X		
Donde vivir 	/	X	

<p>Que hacer el fin de semana</p> 	<p>X</p>		
<p>Escoger a mis amigos</p> 	<p>X</p>		
<p>Que vestir</p> 	<p>X</p>		
<p>Escoger el corte de cabello, estilo o peinado</p> 	<p>X</p>		

<p>cuanto gastar para un nuevo ipod</p> 	X		
<p>Que cuadro colgar en mi cuarto</p> 	X		
<p>En que estudiar</p> 			X
<p>En que trabajar</p> 	X		
<p>Decidir casarme</p> 	X		

<p>Decidir tener una operacion si realmente me enfermo</p> 		X	
<p>Que hacer durante las vacaciones</p> 		X	
<p>Poder resolver este ejercicio</p> 			X

ANEXO 17

Nombre: _____

Fecha: 13 - mayo - 2012

TOMA DE DECISIONES

OBJETIVO Tomar una decisión por
mi mismo

TUS OPCIONES:

1. Ciencias
Naturales.

2. Matemática

3. Mecánica
y cachés.

😊 POSITIVO

Opción 1
1.- conocer y ver animales.
Opción 2
2.- Mis papás van a estar felices.
Opción 3
3.- Ir a otro curso.

☹️ NEGATIVO

Opción 1
1.- No están mis amigos.
Opción 2
2.- Nos van a aburrir.
Opción 3
3.- Hacer lo que mis papás quieren.

TU ACCIÓN:

Ir al curso que me gusta y
hablar con mis papás.

ANEXO 18

Nombre: Perrera

Fecha: 5/06/07

Planeando mi futuro

¿Qué quiero hacer?

cocinar pasteles y galletas

En una Mansion

casar me y tener doce hijos



Planeando mi futuro

¿Qué debo de hacer para conseguirlo?

Estudiando en la ibero
Trabajar muchísimo
ser responsable tener novia



Cuidado Personalidad

14/6/07



- Bañarnos
- cortarnos el pelo
- Peinarnos
- Rasurarse
- lavarnos los dientes
- ropa interior
- Nos hacemos losion

Nombre:

Fecha:

SELECCIÓN DE PROBLEMAS

¿Por qué discutimos por una
chica o una tetera?

TUS SOLUCIONES:

Hablar lo
que paso

llevarnos
bien poritud

pelear
atravez

CONSECUENCIAS

POSITIVAS

NEGATIVAS

Solución 1 Siendo a
migos

Solución 1 nada

Solución 2 Siendo a
migos

Solución 2 nada

Solución 3

Solución 3 se e para
s de los amigos
y de llur de hablar

TU SOLUCIÓN Y CONSECUENCIAS:

SOLUCIÓN: Halar lo que paso a buller a ser y luego
Siendo amigos
CONSECUENCIA: Si Halar con perdón no te aso y
te deja para siempre.

Nombre: Eric

Fecha: _____

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

PROBLEMA: discutir, es U - MAS Peleamos

TUS SOLUCIONES:

1. dar lo que pido

2. llevarlo

3. dejarlo bien

CONSECUENCIAS

POSITIVAS

NEGATIVAS



Solución 1	Solución 1
<u>Seguir siendo q amigas</u>	<u>Nada</u>
Solución 2	Solución 2
<u>Ser mejores amigas</u>	<u>gorda</u>
Solución 3	Solución 3
	<u>de ser amigas</u>

TU SOLUCIÓN Y CONSECUENCIAS:

SOLUCIÓN: hablarlo
CONSECUENCIAS: que ganas te so amistad

Nombre I

Fecha 20/06/07

<p>ME ENCUENTRO PERDIDO</p> 	<p>¿Qué debo hacer?</p> <p>hablar por telefono caso ó preguntarle a un policia para que le lleve a la estacion de radio</p>
<p>UNA PERSONA EXTRAÑA Y SOSPECHOSA ME HABLA Y ME PIDE QUE VAYA CON ELLA</p> 	<p>¿Qué debo hacer?</p> <p>Le hablo a la policia ó hablar a tus familiares me iria ullendo a otro lugar ó irme a mi casa</p>

**ALGUIEN ME MOLESTA CON
INSULTOS Y GOLPES**



¿Qué debo hacer?

pedir auxilio al
director, a nuestros
papás, a los maestros
ó a las autoridades

**ALGUIEN TOCA MI CUERPO Y
ME MOLESTA**



¿Qué debo hacer?

pedimos ayuda a
los papás a un
abogado a nuestros
amigos ó tíos
a una persona
mayor

ANEXO 23

Nombre Perez

Fecha: _____

MIS DERECHOS	
1.-	Derecho a tener derechos
2.-	Derecho a tener educación
3.-	Derecho a tomar decisiones
4.-	Derecho tener respetos
5.-	Derecho a tener descanso
6.-	Derecho a la salud
7.-	
8.-	
9.-	
10.-	

Nombre: _____

Fecha: _____







MIS OBLIGACIONES	
1.-	Respetar las normas
2.-	Trabajar responsable de nuestras cosas
3.-	Respetar a los demás
4.-	Usar bien los recursos
5.-	Respetar a los maestros
6.-	Cumplir las obligaciones
7.-	Poner atención en clase
8.-	
9.-	
10.-	






ANEXO 24

¿RESPETAN MIS DERECHOS? Y ¿CUALES SON MIS OBLIGACIONES?

Nombre: Jc

Fecha: 21/06/07

No me aceptan en una escuela igual que a todos los demás	
	
SI	NO
¿QUE PUEDO HACER?	
<u>Hallar con el director de esa escuela y el derecho a respetar</u>	
Mi familia, amigos, compañeros, profesores y la sociedad me dan un trato digno y libre de violencia (maltrato, agresión y abuso)	
	
SI	NO
¿QUE PUEDO HACER? (obligaciones)	
<u>Respetarlos igual a ellos</u>	
El medico me atiende con respeto	
	
SI	NO
¿QUE PUEDO HACER? (obligaciones)	
<u>respetar al medico y obedecer sus indicaciones</u>	

Los profesores me hacen a un lado porque tengo capacidades diferentes		
SI		NO
¿QUE PUEDO HACER?		
hablar con el profesor y preguntarle que por que me hacen a un lado y tratarlos con igualdad		
No me permiten acceder a un centro deportivo o club		
		
SI		NO
¿QUE PUEDO HACER?		
hablar con el mandatorio de ese deportivo para saber por que no me dejan entrar y hacerlos respetar		
No respetan, ni consideran mis intereses y opiniones		
SI		NO
¿QUE PUEDO HACER?		
encontrar una solución y que respeten nuestra decisión		
Mis compañeros se burlan y me aíslan porque tengo capacidades diferentes a ellos		
SI		NO
¿QUE PUEDO HACER?		
hablar con ellos y saber por que me molestan y que me respeten por que todos tenemos las mismas oportunidades de participar con ellos		


ANEXO 25

HOJAS DE ACTIVIDADES

DEL PROGRAMA

"FORTALECIÉNDOME PARA SER AUTÓNOMO"

Nombre: _____ Fecha: _____





MIS INTERESES: COSAS QUE REALMENTE		ME GUSTA HACER


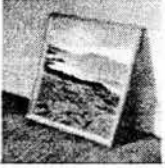



Nombre: _____ Fecha: _____





MIS HABILIDADES: COSAS QUE HAGO MEJOR






NOMBRE: _____ Fecha: _____

Decisiones	Yo solo	Con ayuda	Un poco de ambas
<p data-bbox="190 338 530 365">Que comer para el día de hoy</p> 			
<p data-bbox="266 579 455 606">Que pelicula ver</p> 			
<p data-bbox="226 850 491 877">A que hora ir a dormir</p> 			
<p data-bbox="290 1120 431 1146">Donde vivir</p> 			

Decisiones	Yo solo	Con ayuda	Un poco de ambas
<p>Cuanto gastar para un nuevo ipod</p> 			
<p>Que cuadro colgar en mi cuarto</p> 			
<p>En que estudiar</p> 			
<p>En que trabajar</p> 			
<p>Decidir casarme</p> 			

Decisiones	Yo solo	Con ayuda	Un poco de ambas
<p data-bbox="205 310 518 335">Que hacer el fin de semana</p> 			
<p data-bbox="235 551 486 576">Escoger a mis amigos</p> 			
<p data-bbox="299 822 422 847">Que vestir</p> 			
<p data-bbox="145 1091 575 1116">Escoger el corte de cabello o peinado</p> 			

Decisiones	Yo sólo	Con ayuda	Un poco de ambas
<p>Decidir tener una operación si realmente me enfermo</p> 			
<p>Que hacer durante las vacaciones</p> 			
<p>Poder resolver este ejercicio</p> 			

NOMBRE: _____

FECHA: _____

LAS COSAS QUE PUEDO HACER SÓLO Y LAS QUE PUEDO HACER CON APOYOS

Conducta	¿Requiero apoyo?		Apoyo
	SI	NO	
	SI	NO	
	SI	NO	
	SI	NO	
	SI	NO	

Nombre: _____

MES: _____

—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—

Nombre: _____

Fecha: _____

TOMA DE DECISIONES

OBJETIVO: _____

TUS OPCIONES:

1.-

2.-

3.-



POSITIVO



NEGATIVO

Opción 1

1.-

Opción 1

1.-

Opción 2

2.-

Opción 2

2.-

Opción 3

3.-

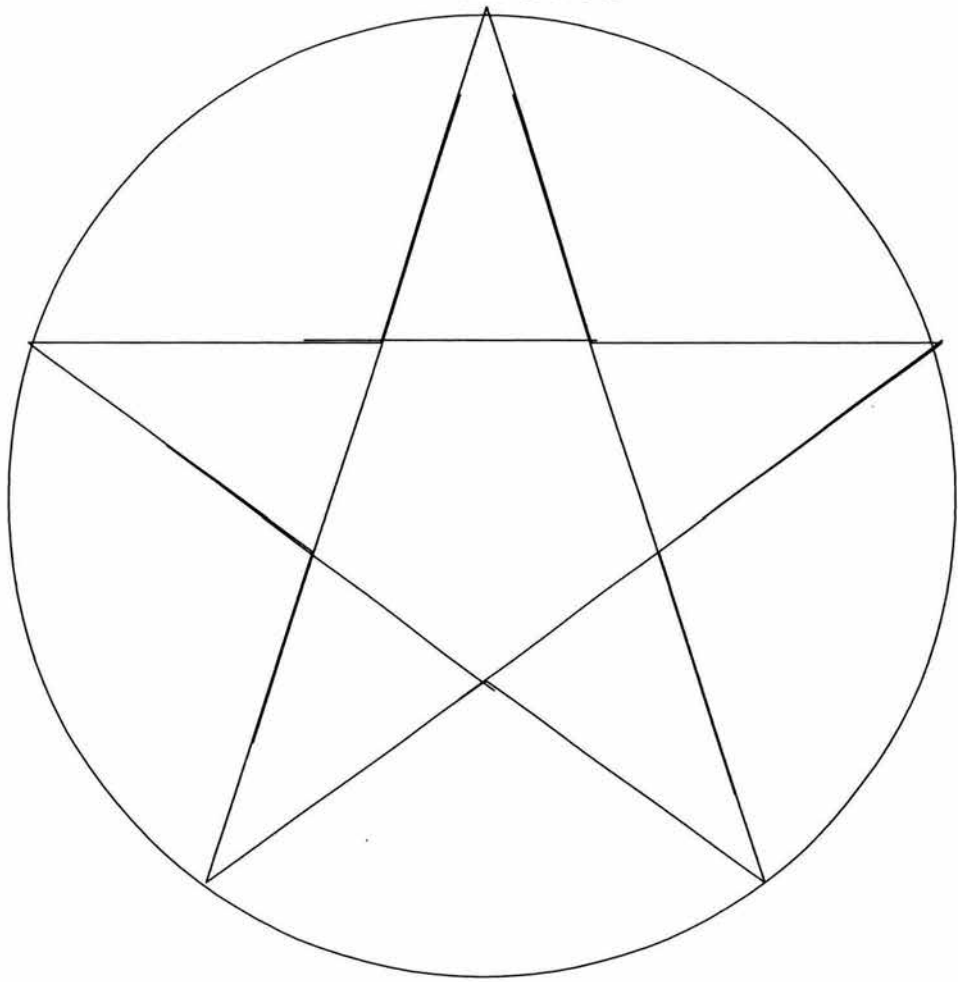
Opción 3

3.-

TU ACCIÓN:

Nombre: _____ Fecha: _____

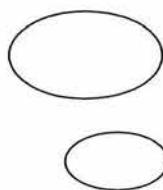
APOYOS



Número. _____ Fecha _____

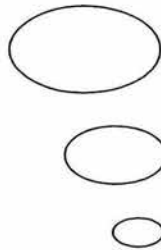
Planeando mi futuro

¿Qué quiero hacer?



Planeando mi futuro

¿Qué debo de hacer para conseguirlo?



Nombre: _____

Fecha: _____

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

OBJETIVO: _____

TUS OPCIONES:

1.-

2.-

3.-



POSITIVO



NEGATIVO

<p>Opción 1</p> <p>1.- _____ _____</p>	<p>Opción 1</p> <p>1.- _____ _____</p>
<p>Opción 2</p> <p>2.- _____ _____</p>	<p>Opción 2</p> <p>2.- _____ _____</p>
<p>Opción 3</p> <p>3.- _____ _____</p>	<p>Opción 3</p> <p>3.- _____ _____</p>

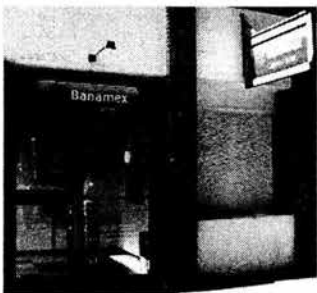


TU ACCIÓN:

SOLUCIÓN: _____

CONSECUENCIAS: _____

Nombre: _____ Fecha: _____

VIDA EN LA COMUNIDAD

 <p>DONDE ES _____</p>	<p>¿QUÉ ME OFRECE?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
 <p>DONDE ES _____</p>	<p>¿QUÉ ME OFRECE?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
 <p>DONDE ES _____</p>	<p>¿QUÉ ME OFRECE?</p> <hr/> <hr/> <hr/>



DONDE ES _____

¿QUÉ ME OFRECE?



DONDE ES _____

¿QUÉ ME OFRECE?



DONDE ES _____

¿QUÉ ME OFRECE?



QUIEN ES _____

¿QUÉ ME OFRECE?



QUIEN ES _____

¿QUÉ ME OFRECE?



QUIEN ES _____

¿QUÉ ME OFRECE?

Nombre _____ Fecha: _____

MIS DERECHOS	
1.-	
2.-	
3.-	
4.-	
5.-	
6.-	
7.-	
8.-	
9.-	
10.-	

Nombre _____ Fecha: _____

MIS OBLIGACIONES	
1.-	
2.-	
3.-	
4.-	
5.-	
6.-	
7.-	
8.-	
9.-	
10.-	






Nombre _____ Fecha: _____

Fecha: _____

¿RESPETAN MIS DERECHOS? Y ¿CUALES SON MIS OBLIGACIONES?

Nombre: _____

Fecha: _____

No me aceptan en una escuela igual que a todos los demás	
	
SI	NO
¿QUE PUEDO HACER?	
Mi familia, amigos, compañeros, profesores y la sociedad me dan un trato digno y libre de violencia (maltrato, agresión y abuso)	
	
SI	NO
¿QUE PUEDO HACER? (obligaciones)	
El medico me atiende con respeto	
SI	NO
¿QUE PUEDO HACER? (obligaciones)	

Los profesores me hacen a un lado porque tengo capacidades diferentes



SI

NO

¿QUE PUEDO HACER?

No me permiten acceder a un centro deportivo o club



SI

NO

¿QUE PUEDO HACER?

No respetan, ni consideran mis intereses y opiniones



SI

NO

¿QUE PUEDO HACER?

Mis compañeros se burlan y me aíslan porque tengo capacidades diferentes a ellos



SI

NO

¿QUE PUEDO HACER?