

720868



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

LA PROMOCIÓN DE CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD  
INTELLECTUAL: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.

PRESENTA:

**ALINA DENISSE MOLINA CASTILLO**

COMITÉ ACADÉMICO:

Mtra. EMMA VIVIAN ROTH GROSS.  
Lic. Ma. HORTENSIA GARCÍA VIGIL.  
Mtra. PATRICIA BERMÚDEZ.  
Lic. FERNANDO FIERRO.  
Lic. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA



**Facultad  
de Psicología**

México, D. F.

2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



UNAM. 125  
2013

M.-

TPs.

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto, porque me ha guiado por buen camino poniéndome en él a las personas más maravillosas para acompañarme.*

*A mi papá y mamá, gracias por todo el amor, apoyo, tiempo, consejos, valores, límites, comprensión y cariño con los que me han formado hasta ahora, porque definitivamente contribuyeron a lo que soy hoy personal y profesionalmente, gracias por creer en mí.*

*A Clavis y Adriana, quienes han estado incondicionalmente para mí como amigas, cómplices y apoyo en todos los sentidos, gracias por la alegría que traen a mi vida.*

*A Emmi, que siempre logra tranquilizarme en momentos de ansiedad y a todos los integrantes de CISEE, quienes me permitieron ampliar mi perspectiva sobre discapacidad, llevándome del Centro muy buenos recuerdos y muy buenas amistades.*

*A todas las personas que han dejado huella, incluyo aquí a mi familia, amigas y amigos, con quienes he vivido experiencias inolvidables, con quienes he crecido, vivido y aprendido, gracias por ser una motivación en mi vida y en la culminación de este Informe.*

*Este trabajo ha sido posible, gracias a ustedes, a todos, ¡¡¡gracias!!!*

## INDICE

<b>RESUMEN</b> .....	4
<b>I. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL</b> .....	5
<b>II. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN Y DEL PROGRAMA DONDE SE REALIZÓ EL SERVICIO SOCIAL</b> .....	8
1.- MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVO.....	8
2.- FUNCIONES DE CISEE.....	9
3.- POBLACIÓN.....	10
4.- PROPUESTA EDUCATIVA INTEGRAL.....	10
<b>III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES RELIZADAS EN EL SERVICIO SOCIAL</b> .....	14
1.- PROYECTO DE VIDA EN COMUNIDAD.....	15
2.- ESPACIO DE PRODUCCIÓN ARTESANAL.....	18
3.- PROGRAMA DE ARTES ESCÉNICAS.....	19
4.- ESTRATEGIAS.....	22
<b>IV. OBJETIVOS DEL INFORME DE SERVICIO SOCIAL</b> .....	26
<b>V. MARCO CONCEPTUAL</b> .....	27
1.- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	29
2.- DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	43
3.- CALIDAD DE VIDA.....	47
4.- VIDA INDEPENDIENTE.....	49
a) Independencia.....	50
b) Autodeterminación.....	51
c) Autonomía.....	54
4.- FORMACIÓN LABORAL E INCLUSIÓN SOCIAL.....	55
5.- OCIO Y TEATRO.....	62
<b>VI. RESULTADOS</b> .....	70
1.- VIDA EN COMUNIDAD.....	71
2.- ESPACIO DE PRODUCCIÓN ARTESANAL.....	74
3.- PROGRAMA DE ARTES ESCÉNICAS.....	77
<b>VII. CONCLUSIONES</b> .....	80
<b>VIII. RECOMENDACIONES</b> .....	86
<b>IX. REFERENCIAS</b> .....	93

## RESUMEN

El presente Informe describe las experiencias de la autora durante la realización de su Servicio Social en el Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial (CISEE). El objetivo del mismo fue hacer una recopilación de los conocimientos adquiridos y acompañarlos de algunas recomendaciones que retroalimenten tanto al Programa de Servicio Social como a su formación profesional.

El Centro desarrolla cuatro funciones, una de ellas es el Servicio a la Comunidad, es esta área en la que se participó, la población era de 32 jóvenes con discapacidad intelectual a quienes se les brindaba atención psicoeducativa, específicamente se participó en el Proyecto de Vida en Comunidad, el Espacio de Producción Artesanal y el Programa de Artes Escénicas, el objetivo general de éstos es contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas que presentan barreras para su inclusión. Cada uno trabaja de distinta forma y con objetivos específicos, por ejemplo, el primero promueve autonomía y autodeterminación, el segundo formación laboral e inclusión, mientras que el tercero fomenta que los alumnos tengan un espacio de ocio, lo que a su vez favorece aspectos emocionales.

Una de las principales aportaciones como prestador de Servicio Social fue el hecho de ser una persona que es vista como autoridad y al mismo tiempo como par, lo que facilita detectar las necesidades y focos de atención. Otra contribución importante es el hecho de ser un apoyo facilitador para la persona con discapacidad, lo cual permite que cuenten con herramientas para mejorar su calidad de vida. La mayor parte de las estrategias utilizadas, se fundamentaron en el modelo constructivista, ya que son los alumnos quienes van construyendo los conocimientos. Los resultados del trabajo realizado con los alumnos se describen de manera cualitativa. El informe concluye con una reflexión de lo aprendido y con base en la experiencia de Servicio Social se proponen algunas recomendaciones que podrían contribuir a la mejora de los programas con la intención de optimizar la calidad de vida de los alumnos.

Palabras clave: discapacidad intelectual, calidad de vida, independencia.

## **DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL**

El Servicio Social Universitario es la realización obligatoria de actividades temporales que ejecutan los estudiantes de carreras técnicas y profesionales, tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que implican el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o interés de la sociedad (Legislación Universitaria, 1985).

El servicio social es una de las mejores alternativas de vincular a la Universidad con la sociedad. Es el instrumento idóneo para que el estudiante enfrente en escenarios reales diversas problemáticas sociales, económicas y culturales del país y que de esta manera aplique sus conocimientos, habilidades y destrezas. Con esto se pretende que fortalezca su espíritu cívico y de retribución a la sociedad, además de que adquiera estrategias para ampliar su etapa formativa fomentando una conciencia cívica y de servicio. Es también una vía de retroalimentación para la Universidad respecto de las problemáticas, necesidades y potencialidades de la nación. (Legislación Universitaria, 1985).

El Programa de Servicio Social del Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial (CISEE) lleva por nombre: "Aportes a la mejora de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual" y tiene como objetivo ofrecer condiciones para que el prestador de servicio social aprenda a aprender, a ser y a hacer de su práctica profesional un medio a través del cual contribuya a su desarrollo integral, al desarrollo y crecimiento de sus grupos de referencia y al desarrollo social del campo de la educación y educación especial. Paralelamente promueve que el prestador obtenga y sea capaz de producir conocimientos en relación a la problemática educativa y a la discapacidad intelectual, formándose y transformándose a sí mismo en el contexto de su relación dialéctica con la realidad que vive (Jelinek, Moreno y Roth, 2010).

Aunque la evolución del Centro se ha visto acompañada de cambios diversos en concepciones y funciones, la esencia del vínculo UNAM-Sociedad ha permanecido inamovible, caracterizándose siempre por la búsqueda constante

del beneficio social. El CISEE, al establecer como uno de sus objetivos la formación de psicólogos, creó el Programa de Servicio Social donde se consolida la formación de los prestadores a través de las acciones profesionales que realizan con los usuarios de los servicios (personas con discapacidad intelectual), con su grupo de pares (compañeros de servicio social) y con los profesionales que colaboran en la institución, acompañándolas con reflexiones que el mismo alumno realiza sobre las experiencias que vive (Jelinek, Moreno y Roth, 2010).

La base conceptual del Programa de Servicio Social considera que es el propio profesional quien puede y debe verse como sujeto de su propia educación a partir de un aprendizaje constructivo del conocimiento. La formación que con esta perspectiva se pretende abordar, tiene que ver no sólo con formar al profesional para comprender y atender la problemática de las personas con discapacidad, sino también con la que él mismo vive y que es consecuencia de una formación histórico- cultural, en este contexto se plantea la necesidad de que tanto el docente como el alumno se conciban como sujeto y objeto de formación permanente a través de la acción y reflexión (Jelinek, Moreno y Roth, 2010).

De manera que durante su servicio social, el prestador se enfrenta a la realización de una práctica profesional que implica incorporar una evaluación crítica y constructiva a su quehacer cotidiano, tomando como referencia, entre otras cosas, la formación que recibe en la Facultad de Psicología a fin de que pueda no solo reconocer, aplicar y confrontar, sino de manera fundamental, que sea capaz de aprender a aprehender y comprender la realidad a través de un proceso problematizador y conceptualizador de lo que vive, conoce y construye, es decir, de lo que es y hace (Jelinek, Moreno y Roth, 2010).

En este marco los prestadores brindan elementos técnica y socialmente útiles para apoyar a mejorar, de manera responsable y eficiente, la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual que asisten a CISEE, así como la de sus familias.



Las habilidades profesionales que se pretende que el prestador adquiera son las siguientes:

- Acceder a la construcción social de conocimiento.
- Aprender a observar la realidad para determinar posibilidades y necesidades de acción.
- Aprender a ubicar y contextualizar sus propias acciones y el problema social que aborda.
- Determinar sus propias necesidades de formación y acción profesional frente a una problemática, así como tomar los recursos necesarios para atenderlas.
- Planear, conducir y evaluar acciones psicoeducativas.
- Colaborar con otros profesionales.
- Formar parte activa de grupos de trabajo.
- Ubicarse como sujeto y objeto de la realidad en la que incide.
- Establecer un compromiso social en su calidad de ser un psicólogo(a) egresado(a) de la UNAM.

Al participar en el Programa de Servicio Social, los prestadores cubren las necesidades de la institución a dos niveles:

- a) Permiten la valoración de la propuesta formativa de CISEE al ponerla en operación y, con ello, coadyuvan al cumplimiento de la responsabilidad social que el Centro tiene con la comunidad, en el sentido de garantizar la existencia de profesionales sólidamente formados para comprender, abordar y/o contribuir a solucionar necesidades.
- b) Apoyan el funcionamiento general de la Institución, con la consideración de que ellos pueden ubicarse en un área, actividad o problema que detectan como necesario atender, o bien, que se identifique con sus intereses y vocación.

## CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN Y DEL PROGRAMA

El CISEE se creó el 27 de febrero de 1977 como un proyecto de colaboración entre una pequeña comunidad de padres de familia y personal académico de la Facultad de Psicología de la UNAM con la finalidad de unir esfuerzos para el beneficio, en principio, de una población específica de niños con discapacidad intelectual y autismo, así como de la propia Facultad de Psicología a nivel de investigación experimental (Jelinek, Moreno y Roth, 1995).

### *MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVO.*

La misión actual del Centro es contribuir a reconocer la condición de persona de todos los integrantes de la sociedad, asumiendo el compromiso de mejorar la calidad de vida de personas que enfrentan barreras para su inclusión social, promoviendo el respeto a su dignidad, derechos, autodeterminación y pleno acceso a los bienes sociales, esto en corresponsabilidad con familia, profesionales, personas con discapacidad y comunidad.

Su visión es constituirse en un espacio de referencia para la Facultad de Psicología y para la sociedad a nivel local, nacional e internacional; darse a conocer como una organización que reconoce y acepta la diversidad, en la que se generen proyectos de relevancia social sustentados en el servicio comunitario como eje articulador de las funciones de investigación, formación y extensión.

El objetivo general de la institución es promover el beneficio social y la mejora en la calidad de vida a nivel personal, familiar y social de las personas con discapacidad intelectual y/o necesidades de apoyo especial (Jelinek, Moreno y Roth, 2010).

CISEE, es un lugar donde se promueve que las personas con discapacidad intelectual adquieran las habilidades necesarias para tener una participación activa en la toma de decisiones de su propia vida.

En este contexto, las funciones de CISEE son las siguientes:

Servicio a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"><li>* Escolarizado</li><li>* Externo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Atención Psicoeducativa a personas con DI.</li><li>* Apoyo y capacitación a padres de personas con DI.</li><li>* Información, orientación y canalización.</li><li>* Atención psicopedagógica a niños con necesidades de apoyo especial.</li><li>* Terapias por hora.</li><li>* Asesorías.</li></ul>
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"><li>* Docencia curricular.</li><li>* Docencia extracurricular.</li><li>* Prácticas profesionales.</li><li>* Titulación.</li><li>* Servicio social.</li><li>* Apoyo a la docencia.</li></ul>	
Investigación	<ul style="list-style-type: none"><li>* Proyectos institucionales.</li><li>* Proyectos de titulación de alumnos de licenciatura.</li><li>* Apoyo a proyectos externos que solicitan colaboración.</li></ul>	
Extensión universitaria	<ul style="list-style-type: none"><li>* Organización de eventos académicos.</li><li>* Participación en actos académicos.</li><li>* Difusión.</li><li>* Intercambio profesional e institucional.</li><li>* Publicaciones.</li></ul>	

## POBLACIÓN

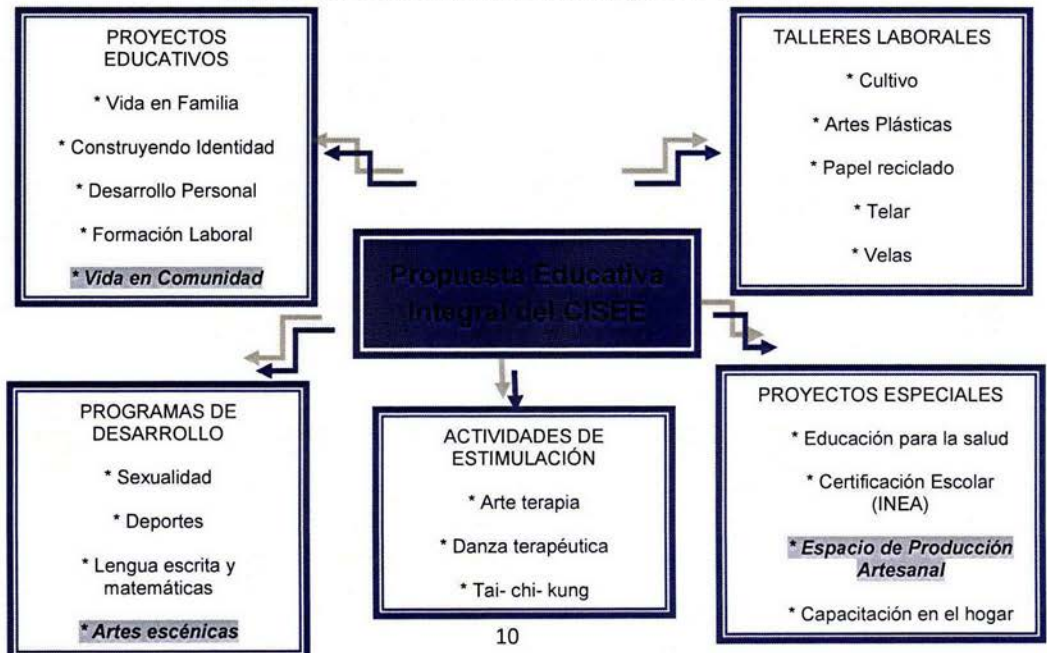
En el lapso de colaboración de la autora de este Informe la población a la que se brindaba servicio era la siguiente:

- 1) Servicio Escolarizado: 32 adolescentes y adultos con discapacidad intelectual, de ellos 19 son mujeres de 13 a 32 años y 13 son varones de 22 a 30 años, asimismo se brinda atención a sus familias; se trabaja con base en una Propuesta Educativa Integral diseñada en el Centro, la cual se describirá a continuación.
- 2) Servicio Externo: niños de de 5 a 12 años con necesidades de apoyo y sus respectivas familias, a ellos se brindan servicios de asesoría, información, canalización, diagnóstico y/o terapias.

## PROPUESTA EDUCATIVA INTEGRAL

La Propuesta Educativa Integral consta de proyectos, talleres, programas y actividades, mismos que se muestran a continuación; los programas o proyectos en los que participó la autora se encuentran destacados:

Figura 1. Propuesta Educativa Integral de CISEE



En la figura anterior se muestran los proyectos educativos en donde los alumnos son ubicados tomando como base sus necesidades específicas de apoyo. A excepción del Proyecto de Vida en Comunidad, todos los proyectos son matutinos y en ellos se ubica a los 32 alumnos de CISEE; mientras que al proyecto vespertino pueden ingresar, de manera opcional, tanto alumnos inscritos en alguno de los proyectos mencionados, como población externa.

Enseguida se describirá brevemente el objetivo de cada uno de los proyectos educativos.

El proyecto de "*Vida en Familia*" está dirigido a contribuir a mejorar la calidad de vida de los alumnos a través de promover su autonomía, de manera que sus integrantes aprendan a contener y regular sus emociones, cuidar su imagen y aliño personal, mostrar un comportamiento socialmente adecuado a su etapa de vida y al entorno en el que se desenvuelven. Al mismo tiempo se pretende que aprendan a ocupar su tiempo libre, desarrollando actividades de apoyo en el hogar y disfrutando de lugares y experiencias recreativas.

El proyecto de "*Construcción de identidad*" tiene como objetivo promover en los alumnos la toma de conciencia, reconocimiento y construcción de identidad, promoviendo su responsabilidad y capacidad de autonomía en la vida diaria, a través de la creación y fortalecimiento de condiciones grupales, familiares, y sociales que lo favorezcan.

Por su parte el proyecto de "*Desarrollo Personal*" tiene como objetivo que sus integrantes tomen conciencia tanto de sus fortalezas, capacidades y aptitudes, como de sus necesidades de apoyo, a fin de que visualicen y construyan su proyecto de desarrollo personal a partir de las referencias familiares y socioculturales que les resulten significativas, gratificantes y viables.

Mientras que el proyecto de "*Formación Laboral*" fomenta en los alumnos la definición de una meta personal- laboral, a partir de reconocer sus habilidades

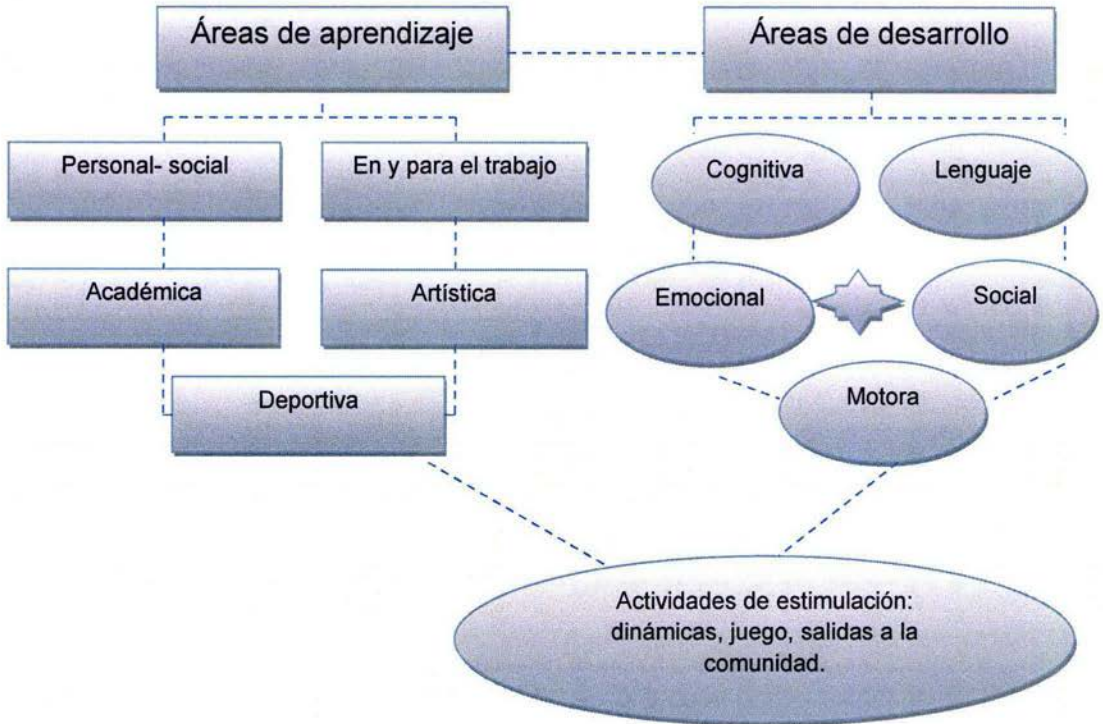
y de identificar lo que necesitan para lograrlo. Para lo anterior, se promueve que identifiquen y evalúen sus aptitudes y capacidades, exploren opciones ocupacionales y/o laborales, se capaciten en las alternativas disponibles y finalmente valoren, de manera conjunta con sus padres y maestros, las posibilidades de inserción en diferentes escenarios reales.

Complementariamente, el proyecto de *"Vida en Comunidad"* fortalece la autonomía de los alumnos en la realización de actividades de la vida diaria y promueve que los alumnos tengan una definición inicial sobre el cómo, el dónde y con quién quieren vivir, dando bases para tener una vida lo más independiente posible.

Es importante mencionar en este apartado que en CISEE se lleva a cabo, al final de cada ciclo escolar, una evaluación por parte de los profesionales. Se realiza una a cada alumno para ver sus avances y los aspectos en los que se debe seguir trabajando. Otra, a nivel grupal, en la que se analiza si se logró el objetivo, las metas planteadas, los aspectos que facilitaron su logro, así como los que lo obstaculizaron, tomando en cuenta las fortalezas y debilidades de cada proyecto. Dichas evaluaciones se llevan a cabo entre todos los profesionales que colaboran en la institución, de manera que todos aportan y retroalimentan a cada proyecto, son estas evaluaciones las que sirven de punto de partida durante el siguiente ciclo y, a partir de ellas, se detectan las principales necesidades de apoyo de cada alumno.

Para alcanzar los objetivos, dentro de cada uno de los proyectos mencionados se llevan a cabo actividades en las siguientes áreas de aprendizaje y de desarrollo, atendiendo a las necesidades específicas que presentan sus integrantes.

Figura 2. Áreas de trabajo en cada proyecto.<sup>1</sup>



En el siguiente apartado se presentará una descripción muy detallada de los proyectos y actividades en que colaboró directamente la autora de este trabajo.

<sup>1</sup> Retomada de Documentación Interna del Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial.

## DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL SERVICIO SOCIAL

Cada uno de los proyectos, programas y actividades de CISEE son importantes para el desarrollo de sus alumnos. Debido a que no era posible que la autora colaborara en todos a la vez, escogió tres proyectos que consideró fundamentales para lograr que las personas con discapacidad intelectual mejoraran su calidad de vida:

- 1) Proyecto Educativo → “Vida en Comunidad”
- 2) Proyecto Especial → “Espacio de Producción Artesanal”
- 3) Programa de Desarrollo → “Programa de Artes Escénicas”

Para dar contexto se puede revisar la página 9 en donde se plantea la Propuesta Educativa Integral.

Se decidió apoyar al proyecto de “*Vida en Comunidad*” debido a que es un grupo donde se trabaja la autodeterminación, específicamente la parte de decidir dónde y con quién quieren vivir, lo cual considero que es un derecho que se debe respetar para todas las personas con y sin discapacidad. Llamó la atención de la autora el hecho de que en este Proyecto los alumnos expresaban su punto de vista asertivamente y que se llevaban a cabo actividades en las que se promovía que su participación fuera escuchada y tomada en cuenta. Se realizaban actividades en las que los alumnos aprendían a tomar sus propias decisiones y reconocían que éstas tienen consecuencias; experiencias que los iban preparando para alcanzar, en la medida de lo posible, su independencia y autonomía.

El segundo proyecto elegido fue el “*Espacio de Producción Artesanal*” debido a que se consideró importante el que los alumnos fueran desarrollando aptitudes, actitudes y habilidades laborales; lo cual podría facilitarles en un futuro el acceso a un trabajo en la comunidad o, en su defecto, desarrollar las habilidades necesarias para el autoempleo.



Finalmente, el tercer Proyecto "*Programa de Artes Escénicas*" fue seleccionado debido a que la autora consideró que el teatro es un medio de comunicación y expresión que promueve la autoestima, socialización y reflexión de los alumnos; además de ser una forma productiva de ocio y ocupación del tiempo libre.

Es importante mencionar que las actividades que se llevaron a cabo, no fueron diseñadas por la autora, pues el Centro ya contaba con estas actividades previamente, solamente fueron implementadas. A continuación se profundiza en los objetivos y forma de trabajo de los tres proyectos mencionados:

#### 1) PROYECTO EDUCATIVO: VIDA EN COMUNIDAD (PVC):

El objetivo general del proyecto era promover en los alumnos autonomía, independencia y autodeterminación al llevar a cabo sus actividades cotidianas. Para lograrlo fue dividido en 2 subproyectos:

1.1 "*Formación para la Convivencia*" tenía como objetivo fortalecer la autonomía de los participantes en la realización de actividades de la vida diaria, promoviendo conductas y actitudes socialmente adecuadas que les permitieran convivir de manera armoniosa en diferentes entornos, se llevaba a cabo el día miércoles.

1.2 "*Construyendo Futuros Hoy*" tenía como objetivo promover en los participantes una definición sobre el cómo, dónde y con quien querían vivir a corto, mediano y largo plazo; tomando como referentes fundamentales, tanto las responsabilidades que conlleva su condición de ser adultos, como los requerimientos propios de su entorno familiar, social y cultural, se realizaba los días martes y jueves.

Las personas responsables del proyecto de Vida en Comunidad eran dos psicólogas y un prestador de servicio social. En éste se convivía y trabajaba con seis alumnos con discapacidad intelectual de ambos sexos con edades que fluctuaban entre 18 y 32 años, ellos asistían al subproyecto de Formación para la Convivencia o al de Construyendo Futuros Hoy, dependiendo de las necesidades específicas que presentaban.

Las actividades realizadas por la autora dentro de este Proyecto fueron las siguientes:

a) Apoyo a los participantes en la toma de decisiones:

Al principio de la clase los alumnos elegían la actividad que iban a realizar durante el día, se les presentaban varias opciones y el grupo llegaba a una decisión tomada en conjunto. Asimismo, acordaban de manera unánime los alimentos a comprar y preparar para comer. Después se hacía la repartición de tareas a realizar de tal forma que todos estuvieran enterados y de acuerdo en lo que les correspondía hacer. En este caso, la función de la autora consistió específicamente en coordinar y orientar la actividad hacia la toma de decisiones: hacer preguntas, dar la palabra, presentar opciones, llevar a reflexionar sobre por qué una actividad podría ser más adecuada que otra. Todo ello se realizaba con el fin de que los alumnos llegaran a la elección de la actividad más pertinente de acuerdo al tiempo disponible, a las condiciones que se presentaban y a las necesidades del Proyecto que iban surgiendo. Por ejemplo, los alumnos debían decidir qué iban a comer, se les presentaban varias opciones y ellos tomaban la decisión de si comían en CISEE o ese día contaban con presupuesto para salir a algún lugar, tomaban en cuenta también si tenían tiempo para salir o si en ese momento había otras prioridades por las cuales no hacerlo.

b) Promoción del comportamiento socialmente adecuado en los alumnos:

Para trabajar hacia esta meta se acompañaba y apoyaba a los alumnos en salidas a lugares públicos (parques, deportivo, heladerías, museos, cine, café, restaurante, mercado, entre otros) para que fueran ellos mismos los que pidieran y pagaran su comida, boletos, entradas, según fuera el caso; las responsables del grupo y/o prestadora de servicio se encargaban de brindar las pautas, para propiciar que los alumnos se desarrollaran de manera socialmente apropiada en distintos lugares, promoviendo a la vez su inclusión social.

c) Facilitar el aprendizaje de quehaceres domésticos para favorecer la independencia:

En este caso, la actividad consistía en que los alumnos del Centro visitaran el departamento de uno de sus compañeros que vive solo (él recibe los apoyos necesarios por parte de CISEE y su familia). En este lugar se brindó apoyo para que los alumnos aprendieran a realizar actividades domésticas, como barrer, trapear, doblar ropa, lavar trastes, etc.

La función de la autora durante esta actividad fue el proporcionar las condiciones que favorecieran que los alumnos fueran realizando los quehaceres con mayor iniciativa, independencia y calidad. Por ejemplo, en un inicio requerían apoyo constante tanto para realizar las actividades, como para tener una actitud positiva hacia éstas, al crear condiciones como el hecho de que fueran ellos mismos los que decidieran la tarea que realizaría cada uno o que se vieran como parte de un grupo con una meta a cumplir, favoreció que al final del curso todos mostraran mejor actitud y desempeño.

d) Fomento de autonomía:

Se colaboró con las responsables del proyecto para que los alumnos fueran capaces de realizar tareas sencillas como comprar y envolver frituras para venderlas. Igual que en la actividad anterior, la función de la autora fue brindarles la orientación y asistencia mínima necesaria a los alumnos para que cada vez requirieran menos del apoyo de otra persona para realizar la tarea.

En el Proyecto de Vida en Comunidad se atendía la necesidad de los alumnos de contar con un espacio en dónde se les reforzara su autonomía, fomentara su independencia y, sobretodo, dónde pudieran tomar decisiones y dar su opinión respecto a su proyecto de vida, es decir, ser valorados y tomados en cuenta.

## 2) PROYECTO ESPECIAL: ESPACIO DE PRODUCCIÓN ARTESANAL (EPA):

El EPA tiene dos objetivos, por un lado contar con un taller de trabajo para la creación, diseño, distribución y comercialización de productos artesanales creados por los alumnos en los talleres de CISEE y por el otro, ampliar la participación y diversidad de los que colaboran en él, promoviendo un espacio de trabajo respetuoso, armonioso e incluyente de personas con y sin discapacidad.

Este Espacio estaba integrado por dos psicólogas, dos prestadoras de servicio social, dos madres de familia voluntarias y cinco alumnas que estudian en el CISEE, cuya edad variaba entre 18 y 29 años; éstas últimas fueron invitadas a participar en el EPA por tener un alto desempeño en los talleres laborales y por mostrar interés por pertenecer y capacitarse. Es importante mencionar que las alumnas reciben una retribución económica simbólica mensual, lo que constituye una motivación adicional para ellas. En este espacio se trabajaba los días miércoles en el turno vespertino, durante 4 horas.

A través de la participación en este Espacio, las alumnas adquirirían habilidades y valores que les permitían formarse como trabajadoras responsables y comprometidas, capaces de desempeñar una actividad laboral con disciplina, constancia, permanencia, gusto y calidad; promoviendo su desarrollo en concordancia con sus necesidades, intereses y capacidades.

Las actividades realizadas en el EPA fueron las siguientes:

### a) Promoción de aspectos relacionados con la formación laboral:

Junto con las responsables del grupo, se apoyó por un lado que las alumnas se sintieran productivas, útiles y capaces y que desarrollaran su creatividad, por el otro que tuvieran hábitos laborales adecuados (asistencia, puntualidad, higiene, entre otras).

- b) Promoción de aspectos relacionados con el uso y manejo de instrumentos y materiales propios del taller:

La función en este caso consistió en apoyar a las alumnas en el uso adecuado de las herramientas de trabajo (guillotina, telar, cerámica) y los diferentes materiales para que lograran llevar a cabo las actividades con calidad, eficacia y eficiencia, de manera que los productos realizados tuvieran los requisitos necesarios para poder venderse. Las actividades eran muy variadas, por ejemplo, pegado de papel reciclado a cartones para las portadas de libretas y agendas, el cortado de papel, el pegado de etiquetas, hasta la envoltura de los diferentes artículos.

- c) Dirección en la producción de artículos artesanales:

La función que tenía la autora en este ámbito fue producir artículos junto con las alumnas de CISEE a manera de guía, para que mediante la observación por parte de las alumnas, fueran aprendiendo la manera de elaborar productos que iban desde libretas, separadores, sobres, hasta tejidos para adorno de cojines, tapetes, pintura de figuras de cerámica, envoltura, entre otros, de manera que fueran adquiriendo el incentivo de producir más productos en el menor tiempo posible.

La principal necesidad atendida en el EPA fue que las alumnas tuvieran un espacio incluyente en donde trabajar y convivir con personas con y sin discapacidad, a la vez que desarrollaran hábitos y habilidades laborales.

### 3) PROGRAMA DE ARTES ESCÉNICAS (PAE):

El objetivo de este Programa fue promover las habilidades sociales y psicomotrices de los participantes, así como su creatividad, autoestima, seguridad, expresión emocional y participación en una actividad de ocio. Todo esto se promueve a través del teatro, por ejemplo, al llevar a cabo representaciones teatrales, cada alumno daba su punto de vista sobre la

historia que se interpretaría, la problemática, la posible solución al conflicto y cada uno escogía al personaje que más le gustaría escenificar, de esta manera se intentaban promover principalmente sus habilidades sociales.

En otras ocasiones la actuación era libre, los alumnos decidían la historia y las personas con quienes participarían, muchas veces actuaban alguna situación problemática que tenían en la vida real; en este caso se aprovechaba para fomentar creatividad y el reconocimiento y expresión de emociones.

El teatro funge como actividad de ocio pues son los alumnos quienes toman la decisión de inscribirse, es decir, es opcional; además es una actividad que les proporciona una sensación de satisfacción, la perspectiva de ocio que se considera en este Informe, se aleja de la visión negativa, aquella en donde se considera que el ocio es un tiempo relacionado con la pereza, más adelante se profundizará al respecto.

Este Programa estuvo conformado por una persona responsable del grupo, una prestadora de servicio social y ocho alumnos de CISEE, quienes tenían entre 21 y 29 años. El Programa se llevaba a cabo dos horas, el día lunes en el turno vespertino.

Las actividades que realizó la autora en este ámbito fueron las siguientes:

- a) Indagación y aplicación de ejercicios de psicomotricidad: con base en ello se programaron ejercicios que involucraron movimientos de brazos, piernas y tronco.
- b) Apoyo y conducción de actividades de:
  - Danza y actuación.
  - Mímica.
  - Interpretación de un cantante.
  - Tocar instrumentos.
  - Presentación de obra de teatro.

- c) Promoción de una actividad de ocio, fomento de habilidades sociales, emocionales, creatividad, autoestima y seguridad.

La función de la autora en este Programa fue promover habilidades sociales y dar la pauta para que los alumnos expresaran sus emociones a través de la reflexión de los temas actuados, del trabajo en equipo y de la resolución de conflictos a través de la actuación.

Otra función fue brindar oportunidades para impulsar la creatividad, por ejemplo, en la representación de una historia creada por el mismo alumno.

Asimismo se apoyó al fortalecimiento de autoestima y seguridad, motivando a los alumnos a participar, incentivándolos para que tuvieran presencia en el escenario, es decir, se desplazaran en él, hicieran como que le cantaban a alguien en particular del público.

Finalmente se daba retroalimentación a la persona responsable del PAE y a los alumnos sobre lo que se podría mejorar, por ejemplo, que los alumnos no dieran la espalda durante la presentación de la obra, que levantaran más la voz, que no se taparan entre ellos, que dijeran en orden y secuencia correcta los diálogos, que levantaran la cabeza, etc. todo esto con el fin de que los participantes se sintieran más satisfechos con su desempeño, aumentando la seguridad en ellos mismos.

La necesidad atendida en el Programa fue principalmente que los alumnos contaran con un espacio para practicar una actividad fuera del horario escolar, que promoviera habilidades socioemocionales, de psicomotricidad y de ocio.

Es importante mencionar en este punto, que en CISEE se retoma la postura humanista en la forma de ver a las personas con discapacidad, mientras que las estrategias utilizadas en cada proyecto, programa o espacio se fundamentan en las ideas constructivistas, donde son los alumnos los responsables de construir su aprendizaje, más adelante se profundizará al respecto.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS EN EL PVC, EPA Y PAE.

Con la siguiente tabla, la autora intenta esclarecer la manera en que las estrategias de aprendizaje fueron utilizadas para lograr el cumplimiento de los objetivos de cada Proyecto en donde fueron aplicadas, se presenta una breve definición, la descripción del procedimiento y una ejemplificación de la estrategia en cuestión.

PVC: Proyecto de Vida en Comunidad

EPA: Espacio de Producción Artesanal

PAE: Programa de Artes Escénicas

Estrategia	Definición	¿Dónde se utilizó?			Procedimiento	Ejemplo
		PVC	EPA	PAE		
Apoyos	Un apoyo es el recurso o estrategia que fomenta los intereses y objetivos de personas con o sin discapacidad, permite el acceso a recursos integrados, información y relaciones en la familia, la educación, la esfera profesional y doméstica. Redunda en una mayor independencia, productividad, participación en la comunidad y satisfacción personal. Estos apoyos pueden ser facilitados por otras personas, por nosotros mismos, por la tecnología o por los servicios comunitarios. (Roselló y Verger, 2008).	♦	♦	♦	<p>Esta estrategia es de suma importancia en CISEE, es la que más se promueve y se lleva a cabo. Los responsables del grupo o prestadores de Servicio Social se convierten en facilitadores, que promueven y favorecen la integración de las personas con discapacidad, así como su autonomía.</p> <p>El alumno pide apoyo cuando lo requiere. Cuando son personas nuevas se les enseña a pedir dicho apoyo, si es necesario.</p> <p>Esta estrategia no implica hacer la actividad en lugar de la persona que pide el apoyo, sino disponer los medios para que lo logre por sí mismo.</p>	<p>JL no logra cortar finamente un jitomate, a veces, él pide apoyo, en otras ocasiones el coordinador o prestador de Servicio Social le pregunta si lo necesita.</p> <p>Coord: ¿Necesitas apoyo? JL: Si. Coord: ¿cómo te puedo apoyar? JL: Tú puedes detener el jitomate y yo lo corto. Coord: Me parece perfecto.</p>



Conse- cuencias	La consecuencia es el efecto que tiene una conducta y es utilizada para disminuir o aumentar la frecuencia de la misma, el alumno reflexiona sobre la consecuencia con apoyo del responsable del grupo y en algunos casos la familia.	♦	♦	Cuando un alumno realiza una conducta mostrando mala actitud o una que no es benéfica para él, se le da una consecuencia, con la intención de que el alumno se dé cuenta de que todos sus actos tienen un efecto. La elección de la consecuencia que tendrá esa conducta, se lleva a cabo de manera conjunta.	MC llegó tarde al Espacio Artesanal, las actividades inician a las 3:30 y ella llegó a las 4. Coord: ya sabes que el horario de entrada es 3:30, ¿qué pasó? MC: Si es que me quedé platicando con J. Coord: pudiste haber avisado, ahora que propones. MC: puedo recuperar el tiempo la próxima semana. Coord: OK, el próximo miércoles tú entrarías desde las 3.
Pensar en voz alta	Tanto factores internos (cognoscitivos) como factores externos (ambientales y sociales) dirigen la construcción del conocimiento (Woolfolk, 2006).	♦	♦	El coordinador del grupo piensa en voz alta lo que sería la conducta más adecuada a realizar por el alumno y las razones por las cuáles sería bueno que la llevara a cabo, describe las posibles consecuencias de la misma. El alumno cambia su conducta, posiblemente, debido a una motivación social.	S hizo un berrinche, el coordinador dice en voz alta... Coord: Ojalá que S cambie su actitud "mala onda" y se integre al grupo, porque a sus compañeros les gustaría trabajar junto con ella, además de que si sigue con esa actitud "mala onda" la siguiente clase podría comer aparte. S se dirige hacia el grupo para seguir trabajando, mostrando una mejor actitud.
Brindar Opciones	Los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura humana. El docente actúa como intermediario, que une la construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado; pero el principal responsable en el aprendizaje es el alumno (Díaz y Hernández, 2010, 22)	♦	♦	El coordinador no impone actividades, sugiere lo que el alumno puede hacer durante una actividad; sin embargo, si el alumno no desea realizar esto, el coordinador ofrece opciones para que él no se quede sin trabajar.	Se le asignó a G la tarea de meter relleno en un cojín, sin embargo a G no le gustaba esta actividad. Coord: ¿Por qué no trabajas G? G: no me gusta meter relleno. Coord: está bien, podrías hacer telar, envolver cojines o pegar etiquetas. G: me gustaría envolver. Coord: ¡¡¡Adelante!!!
Motivación	Las estrategias motivacionales son aquellas que tienen que ver directamente con el control de aspectos afectivos y motivacionales, por ejemplo aquellas de promover una actitud positiva, Hernández (2006).	♦	♦	El coordinador dice palabras alentadoras a los alumnos para animarlos a realizar las actividades y refuerza con palabras agradables cuando una conducta es adecuada. El coordinador también promueve la motivación entre compañeros.	En el taller de artes escénicas... Coord: A, tú que eres buenísimo en la interpretación de canciones rancheras pasa a demostrarnos cómo se hace. Una vez que A pasó, la coordinadora dice: Todos vamos a darle un aplauso porque lo hizo muy bien, ¿alguien quiere decirle algo que les gustó y porqué?

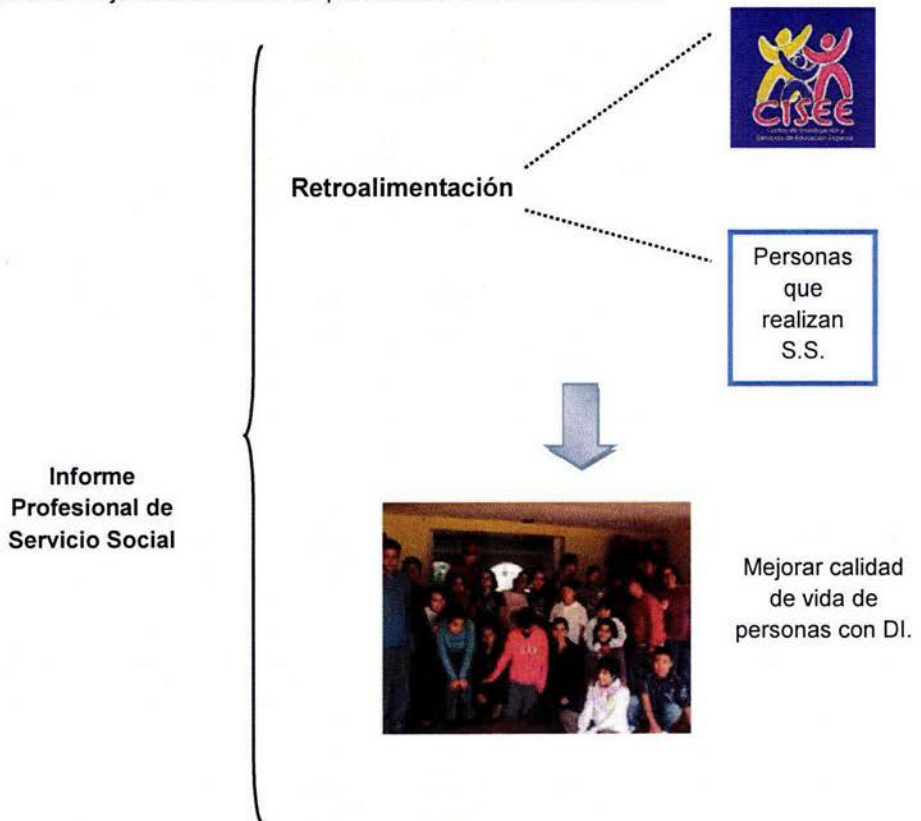
<p>Identificación de situación problemática y posible solución.</p>	<p>Se usan las situaciones de la vida diaria para que los alumnos reflexionen sobre las distintas opciones para solucionar conflictos.</p>	♦	♦	♦	<p>Los alumnos con apoyo del coordinador del grupo identifican, definen y clarifican la situación problemática mediante preguntas que hace el coordinador. Entre ambos hacen una propuesta de lo que podría hacer ante tal situación si ocurriera nuevamente.</p>	<p>L se siente incómoda porque su amigo F no le habla.  Coord: ¿Qué sientes L?  L: Mi amigo F no me habla.  Coord: Pero, ¿qué es lo que sientes?  L: Me siento triste  Coord: Ok, estás triste... ¿qué puedes hacer?  L:- Hablar con él.  Coord: ¿Qué le podrías decir?  L: Preguntar por qué no me habla.  Coord: Si, puedes preguntarle ¿necesitas que te apoye?...  L: Si, ¿puedo hacerlo solo?</p>
<p>Aprender haciendo</p>	<p>Diversos autores han mencionado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. (Díaz y Hernández, 2010. P. 27)</p>	♦	♦	♦	<p>En CISEE muchos de los aprendizajes no son teóricos, sino prácticos, el coordinador propone una actividad y los alumnos la llevan a cabo. Los alumnos aprenden a través de la realización de las actividades, es decir, aprenden haciendo.</p>	<p>El coordinador y el alumno van a comprar los materiales necesarios para elaborar los productos del espacio artesanal, el alumno se encarga de pedir el producto, pagar, recibir el cambio, etc. algunas veces con apoyo del coordinador, otras veces lo hacen solos.</p>
<p>Preguntas que promueven el razonamiento para la toma de decisiones</p>	<p>El aprendiz construye sus formas personales y estratégicas de aprender (Hernández, 2006), por medio de las preguntas que ofrece, en este caso, el docente.</p>	♦	♦		<p>El coordinador o el prestador de Servicio Social hacen preguntas para que los alumnos puedan darse cuenta con base en la realidad de lo que pueden hacer o no.</p>	<p>En el grupo de Vida en comunidad se encuentran decidiendo que comer ese día, se sugirieron dos opciones, preparar en CISEE sopa y tacos o ir a la fonda. Los alumnos escogen ir a la fonda.  Coord: ¿Todos traemos dinero el día de hoy?  Grupo: ¡Si!  Coord: Cada uno necesita \$50, ¿todos traen esa cantidad?  Grupo: ¡No!  Coord: ¿Qué podemos hacer?  M: Ir otro día.  Coord: ¿Y hoy qué hacemos?  M: Hoy podemos comer sopa y tacos.</p>
<p>Promover conductas de acuerdo a la transición a la edad adulta.</p>	<p>Una vez más el alumno va construyendo una forma de comportarse de acuerdo al marco cultural que le rodea y a experiencias previas.</p>	♦	♦		<p>El coordinador hace preguntas para que los alumnos tomen conciencia de las conductas que corresponden a su etapa de vida</p>	<p>S empieza a hablar como niño chiquito.  Coord: ¿S, así habla un joven de 21 años?  S comienza a hablar adecuadamente.</p>

<p>Dramatización</p>	<p>La finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno, en el marco cultural del grupo al que pertenece, a través de actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental constructivista Coll (1988, citado en Díaz y Hernández, 2010)</p>	<p>♦</p>		<p>Se hacen grupos y se sortean diferentes situaciones cotidianas, en las que alguno de los alumnos incurre en una "mala actitud". Se procede a hacer una dramatización de dicha escena. Es importante mencionar que en dicha dramatización no participa la persona a quien se está representando. Finalmente se lleva a cabo una discusión sobre la "mala actitud": cómo se ve, qué imagen proyecta de sí mismo, cuál sería la mejor actitud y conducta que podría realizar.</p>	<p>C tiende a secretarse. Un grupo, donde no se encuentra C incluida, escenifica la situación. Después de la representación... Coord: ¿Cómo se ve el que alguien se secrettee? Grupo: Se ve mal. Coord: ¿C, tú qué crees que pueden pensar los demás cuando alguien se secrettea? C: ¿Qué están hablando de ellos? Coord: Y eso ¿es una buena actitud hacia el grupo? Grupo: No. Coord: Si alguien tiene que decir algo privado, podría hablar de eso en algún otro lugar y momento.</p>
<p>Aprender en grupo.</p>	<p>Los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente- alumno y alumno-alumno se convierten en elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de conocimiento compartido. (Díaz y Hernández, 2010. P. 85)</p>	<p>♦</p>		<p>Los coordinadores ponen un tema que pueda servir de reflexión al grupo y se llega entre todos a una conclusión.</p>	<p>El grupo de Vida en Comunidad venía de un paseo al centro y cuando fue la hora de bajarse, M se negó. Una de las coordinadoras tuvo que quedarse con ella hasta la próxima parada del camión. En la siguiente sesión de Vida en Comunidad... Coord: la sesión pasada cuando regresamos del centro se presentó una situación, ¿alguien sabe qué pasó? JL: Si, M no quiso bajar del camión. Coord: Exactamente, ¿Estuvo bien eso? C: No, porque nos preocupamos. L: Porque causa una mala impresión a las demás personas y no es solidario con el grupo. M: Porque es un berrinche. Coord: muy bien, ¿Qué consecuencia podría haber para M en esta ocasión? M: ¿Hoy como en otra mesa, lejos del grupo? Coord: Me parece una buena idea...</p>

## OBJETIVOS DEL INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL

El objetivo del presente informe fue hacer una recopilación de los conocimientos académicos y personales, adquiridos durante el Servicio Social con el fin de hacer algunas recomendaciones que sirvan de retroalimentación al Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial y a las personas que vayan a realizar su Servicio Social en este Centro, para que con esto, se contribuya al apoyo a la mejora de calidad de vida de las personas con Discapacidad Intelectual.

**Figura 3.** Objetivos del Informe profesional de servicio social.<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Elaboración propia.

## MARCO CONCEPTUAL

Las actividades realizadas dentro del Proyecto de Vida en Comunidad, el Espacio de Producción Artesanal y el Programa de Artes Escénicas se enmarcan en los conceptos de Discapacidad Intelectual y Calidad de Vida, ya que los tres se encaminan a mejorar las condiciones de vida de los alumnos de CISEE. Las estrategias que utiliza el PVC, el EPA y el PAE, se encuentran en su mayor parte, dentro del marco constructivista, el Proyecto de Vida en Comunidad promueve ampliamente aspectos como Independencia, Autodeterminación y Autonomía, por su parte, la Formación Laboral que se brinda a través del Espacio de Producción les abre oportunidades de Inclusión Social, mientras que el Programa de Artes Escénicas es un ejemplo de Ocio, pues los alumnos deciden integrarse a éste de manera opcional, en un tiempo fuera del horario escolar y fomenta aspectos socioemocionales y de psicomotricidad. A continuación se presenta un esquema donde se muestran los conceptos en los que se fundamenta cada una de las actividades realizadas durante el Servicio Social, mismos que se abordarán en el siguiente apartado.

**Figura 4.** Temas abordados para promover la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual.<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Elaboración propia.

A continuación se considera conveniente describir de manera general los paradigmas existentes en la Psicología de la Educación, con el fin de situar en un contexto tanto la visión que se tiene de los alumnos en CISEE, como a las estrategias de aprendizaje utilizadas en el trabajo psicoeducativo, expuestas previamente.

Un paradigma es una configuración de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores (Hernández, 1998).

**Figura 5. Paradigmas en Psicología de la Educación.<sup>4</sup>**

<b>Paradigmas</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Conductista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se centra en el estudio de las relaciones entre los hechos ambientales (estímulos) y las conductas de los organismos (respuestas).</li> </ul>
<b>Orientación cognitiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lo que se conoce es producto de la actividad cognitiva.</li> <li>* Se maneja la versión fuerte y la versión débil.</li> <li>* Se basan en el estudio de la representación mental.</li> <li>* El sujeto no es pasivo.</li> </ul>
<b>Humanista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La educación se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.</li> <li>* Todos los alumnos son diferentes.</li> <li>* Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.</li> <li>* Fomenta el incremento de las opciones educativas.</li> <li>* Concede al conocimiento personal tanto valor como al público.</li> </ul>
<b>Psicogenético piagetiano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Interés en el estudio de las relaciones entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje escolar.</li> <li>* Se interesa por el análisis detallado del desarrollo de las construcciones y la dinámica interna, que el alumno elabora en relación con los distintos contenidos escolares.</li> <li>* Privilegia al alumno y al desarrollo psicológico, antes que al docente y al aprendizaje.</li> <li>* Se privilegia lo individual y lo endógeno.</li> </ul>
<b>Sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales.</li> <li>* El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos físicos y psicológicos de índole sociocultural.</li> <li>* La unidad de estudio se centra en interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros.</li> </ul>

<sup>4</sup> Retomado de Hernández (1998).

La figura anterior es importante para que se pueda comprender que CISEE retoma del Paradigma Humanista la visión de los alumnos como agentes electivos, capaces de elegir su propio destino, como agentes libres para establecer sus metas de vida y como agentes responsables de sus propias decisiones (Hernández 1998).

En cuanto a la mayor parte de las estrategias de aprendizaje y al trabajo realizado en el Centro pueden ubicarse en su mayor parte en el Paradigma Constructivista, considerándose a éste último, como un principio dentro del enfoque inclusivo (que se verá más adelante), ya que en el trabajo psicoeducativo se considera que "el sujeto cognoscente realiza un acto de conocimiento o aprendizaje, es decir, construye una serie de representaciones e interpretaciones, esa construcción puede ser personal o en grupo, lo que se construye se ve influido por las interacciones entre el objeto a ser conocido y los conocimientos previos del sujeto, con lo cual existe una reorganización como consecuencia de una actividad autoorganizativa" (Hernández, 2006, p 15). De esta forma, en CISEE son los alumnos quienes a través de sus experiencias y las representaciones que van construyendo del mundo que les rodea, forman nuevos aprendizajes.

## HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Sánchez (2002), menciona que a finales del siglo XVIII y principios del XIX, la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a las personas más necesitadas, durante esa época, se crean escuelas especiales para ciegos, sordos y personas con discapacidad, a partir de ese momento se comienza a hablar de Educación Especial, poniéndose un énfasis en aspectos asistenciales.

En Sánchez (1997), se refiere a los médicos como los primeros en describir la minusvalía y su diagnóstico, reportando con ello consecuencias negativas para las personas discapacitadas, debido a los criterios de clasificación, la

concepción medicalista llevó a la categorización, generando individuos diferentes y su consecuente segregación.

A principios del siglo XX surge la pedagogía diferencial como ciencia y se generaliza la Educación Especial institucionalizada que se fundamenta en los niveles de capacidad mental, proliferan las clasificaciones según etiquetas y como consecuencia surgen los primeros centros para niños autistas, con síndrome de Down, etc., es importante mencionar que estos centros se ubicaban aparte de los ordinarios, es decir, segregados del sistema educativo ordinario (Sánchez, 2002).

En 1950 surge en EUA la National Association for Retarded Children (NARC), con esto los padres disponían de un instrumento mediante el cual, podían influir en la legislación. Además se puso de manifiesto que la inteligencia no estaba determinada por la crianza, ni por el ambiente, ni por herencia y que no era algo fijo, como se había venido pensando, lo cual conllevó a modificar los postulados que concebían al retraso mental como una enfermedad irremediable e iniciaron un cambio progresivo sobre el concepto de retraso mental (Arnaiz, 2003).

De igual forma, en los años 50, comenzaron a aparecer servicios de ayuda individualizada ubicados en la misma comunidad y dirigidos generalmente, por asociaciones de padres con personas con discapacidad. Entre algunos factores que favorecieron el cambio a lo que se ha denominado la era de la normalización, fueron precisamente, el auge adquirido por diferentes movimientos asociativos integrados por padres y las propias personas con discapacidad, defendiendo la escolarización en los centros ordinarios (Sánchez, 2002).

La era de la normalización surge como un intento de buscar solución a la situación de segregación en que vivían las personas con algún déficit (Sánchez, 2002), pues todavía los especialistas suponían que existían dos grupos: los anormales y los normales, según Sanz del Río (1985, en Sánchez, 1997), se tenía la percepción de que los normales son la mayoría que establecen los baremos con los que serán contrastados cada uno de los



componentes de la sociedad, según un criterio cuantitativo, lo normal, sería aquello que se observa con más frecuencia; sin embargo no estaba de acuerdo, para él "norma y normalidad son conceptos relativos y socialmente establecidos".

El principio de normalización fue propugnado por Hank- Mikkelsen y parte de que la vida de una persona con discapacidad debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones. La normalización se planteó en un inicio como un objetivo a seguir, mientras que la integración constituiría el método de trabajo para conseguirlo, más adelante, Nirge, populariza el término normalización que implicaba "poner al alcance de los retrasados mentales modos y condiciones de vida diarios, lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad" (Sánchez, 1997).

Al respecto, Söder (1985, en Sánchez, 1997) puntualiza que no se trata de normalizar a las personas, sino normalizar el entorno en el que se desenvuelven, lo cual implica que los medios y condiciones de vida se adecúen a las necesidades del discapacitado.

A finales del decenio de 1960 se empieza a pensar que las personas con discapacidad deben disfrutar de las mismas condiciones que la demás personas, incluyendo el asistir a escuelas ordinarias; se inicia un nuevo pensamiento sobre la educación especial, que postula, que su fin no consiste en curar o rehabilitar, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta (Armaiz, 2003).

La Ley General de Educación en España, en los años 60, aporta el primer enfoque técnico a la educación, configurando la Educación Especial como subsistema del sistema educativo general, en su artículo 49, clarifica el objetivo de la Educación Especial: "preparar mediante el tratamiento educativo a todos los deficientes para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles

que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad” (Sánchez, 2002).

Igualmente, en su artículo 51, plantea: “La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros ordinarios para los deficientes leves” (Sánchez, 2002).

En la década de los 70 hubo avances importantes en materia legal, se luchó porque se les reconocieran los mismos derechos, incluyendo una educación pública, gratuita y sobretodo, adecuada (Sánchez, 2002).

El enfoque que perduró en la década de los 80 se caracteriza por trasladar las prácticas de la ciencia clínica- médica al campo educativo, el enfoque terapéutico utiliza como metodología, la individualización de la acción educativa con cada alumno, esto se fundamenta en el diagnóstico individual basado en pruebas psicométricas y en función de las discapacidades que presenta el alumno, en relación con el grupo normativo de referencia. La intervención está basada en el diagnóstico psicológico clínico, que hace referencia a las deficiencias de cada uno, sus objetivos son la rehabilitación, su instrumento es la terapia, considerándose como la aplicación de actividades y técnicas de recuperación psicológica; los responsables de los avances- retrocesos son exclusivamente, quienes lo llevan a cabo, es decir, los especialistas (Sánchez, 2002).

El programa de integración, comenzado en 1985, supuso un cambio en la integración educativa y tuvo implicaciones importantes en los objetivos y perspectivas de la Educación Especial. Este enfoque, como el clínico, se fundamenta en el diagnóstico, pero de naturaleza psicopedagógica, donde se hace referencia al alumno, al centro y al aula en los que se va a ubicar la actividad educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (acnees), entre sus objetivos, está la socialización y normalización de los acnee, su autonomía de acción y la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos. Los procesos van encaminados a potenciar los mismos aprendizajes,

objetivos y contenidos para todos los alumnos, para lo que promueven modificaciones curriculares. En este caso, ya no es el profesor el único responsable de los progresos del alumno, sino el tutor, con el resto de los profesionales. Lo fundamental es delimitar las necesidades educativas, que no solamente están en el sujeto, sino que están en el proceso intelectual (alumno-contexto de aprendizaje) (Sánchez, 2002).

Los niveles de integración más aceptados según (Sánchez, 1997), hacen referencia a cuatro:

\* Integración física: se caracterizaba por la participación y comunicación muy escasa del individuo dentro de su entorno.

\* Integración funcional: se producía cuando el niño con discapacidad desarrollaba las mismas actividades que sus compañeros.

\* Integración social: se daba cuando la persona con discapacidad formaba parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros, llegando a experimentar la sensación de pertenecer al mismo grupo.

\* Integración societal: se logra al conseguirse las mismas condiciones, atribuciones y obligaciones que cualquier otro ciudadano.

Después de un tiempo llegó el concepto de inclusión, que se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación; lo inclusivo requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (Arnaiz, 2003).

A mediados de los años ochentas y principios de los noventas, se inicia un movimiento por profesionales, padres y personas con discapacidad que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la propuesta de

integración, estuviera encapsulada en un mundo aparte; se comienza a hablar de la problemática de un modelo médico de evaluación, donde se seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumno, al respecto, proponen un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales y un cambio dirigido a reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos, son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar; esto ha fomentado el nacimiento y la defensa de la educación inclusiva, la cual pone en tela de juicio el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una crítica hacia las prácticas de la educación general (Arnaiz, 2003).

Arnaiz (2003), menciona que en el informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, establece que la educación debe llegar a todos y con este fin establece dos objetivos: transmitir mayores conocimientos (teóricos y técnicos) y hallar y definir orientaciones que pueden ser desarrolladas en proyectos individuales y colectivos; para cumplir dichos objetivos, la comisión propone 4 aspectos básicos, en los que debe centrarse la educación a lo largo de la vida de una persona:

\* Aprender a conocer: consiste en adquirir los instrumentos que se requieren para la comprensión de lo que nos rodea, se trata de ayudar a las personas a aprender y comprender el mundo que le rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás..

\* Aprender a hacer: se refiere a la posibilidad de influir sobre el propio entorno, se ocupa de que los alumnos pongan en práctica lo que saben, es preciso formar a las personas para trabajar en equipo y pretende que los alumnos desarrollen su capacidad para comunicarse y trabajar con los demás.

\* Aprender a vivir juntos: supone participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, esto requiere, el desarrollo de la comprensión del otro, la percepción de formas de interdependencia, respetando valores como comprensión mutua.

\* Aprender a ser: implica dotar a cada persona de medios y puntos de referencia intelectuales permanentes, que le permitan comprender el mundo que les rodea y a comportarse como un elemento responsable y justo. Es decir, conferir a cada persona, libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, y de imaginación para desarrollarse en plenitud estética, artística, deportiva, científica, cultural y social y a obrar con responsabilidad.

Echeia (1994, 67; en Arnaiz, 2003) hace referencia a que el problema no es la integración escolar en sí misma. El problema está en la sociedad, sus propios límites conceptuales, su capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno.

La educación inclusiva es un medio privilegiado para alcanzar la inclusión social; el verdadero significado de ser incluido lleva implícita la participación en el mercado laboral, aunque la inclusión educativa y la laboral presentan sus propias peculiaridades, los puntos en común son: su compromiso por la creación de una sociedad más justa y el deseo de crear un sistema educativo más equitativo (Arnaiz, 2003).

Según Duk (N.D.), el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano; reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

Desde esta perspectiva, Arnaiz (2003), menciona que la diversidad debe ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales; la diferencia debería ser considerada con respecto a las capacidades, estilos, ritmos, motivaciones y valores culturales, mientras que la desigualdad guarda relación con las situaciones de desventaja o de carencia en cuanto a otras personas o colectivos.

Lo fundamental del proceso de inclusión es la serie de principios que formula y los valores que defiende, entre los principios que caracterizan este movimiento inclusivo se encuentran:

\* Aceptación de la comunidad: las personas con discapacidad son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar, la escuela tiene en cuenta las características y necesidades del nuevo alumno y realiza las actividades necesarias, para que tengan la sensación de acogida y pertenencia, asimismo se crea un ambiente en el que los alumnos se ayuden y cuiden entre sí.

\* Educación intercultural: el término educación intercultural ha sido usado para describir varias políticas relacionadas con la igualdad y las prácticas educativas que promueven el entendimiento de las diferencias y las similitudes humanas; estos principios fueron, en un inicio, relacionados con género, etnia y distinciones de clase, los temas de discapacidad y de orientación sexual se han abierto e incluido recientemente. Los objetivos coinciden con el esquema ideológico de la educación inclusiva, van dirigidos a promover los derechos humanos y el respeto de la diferencia, reconocer el valor de la diversidad cultural, promover un entendimiento de la elección de vida alternativa y establecer la justicia social y la igualdad de oportunidades.

\* El aprendizaje constructivista: desde esta perspectiva, el aprendizaje es la creación de significados, cuando un individuo establece conexiones entre el nuevo conocimiento y el contexto del conocimiento existente, construye su propio conocimiento. La conceptualización del currículum y la instrucción desde una perspectiva constructivista intersecciona productivamente con las

prácticas de la educación inclusiva. El constructivismo fomenta la idea de que todos estamos aprendiendo siempre y constantemente.

\* Enseñanzas prácticas adaptadas: este principio se fundamenta en la utilización de estrategias prácticas de aprendizaje que sean efectivas para todos los alumnos. Los modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con el compañero y la enseñanza basada en la experiencia, constituyentes formas de instrucción mediada por los compañeros, que apoyan la educación inclusiva.

\* La agrupación multiedad y flexible: las aulas multiedad están consideradas como comunidades heterogéneas de aprendizaje, compuestas por una serie equilibrada de alumnos, que difieren en sexo, edad, habilidad, carácter étnico e intereses.

\* Enseñanza de responsabilidad: enseñar responsabilidad es tan necesario como enseñar cualquier otro contenido, requiere una instrucción compleja y continua, una forma de incorporar el desarrollo de la responsabilidad estudiantil en el currículum es convertir a los alumnos en mediadores de los conflictos, aprender a resolver los conflictos con los compañeros, es una acción consistente con los principios de la educación inclusiva.

\* Amistades y vínculos sociales: las relaciones pueden considerarse críticas en el desarrollo de la capacidad humana entre las personas, siendo relevante en este proceso que se fomenten las relaciones de amistad, identificando intereses en común, comprendiendo a los alumnos con discapacidad, animando a la colaboración, cooperación y facilitando la participación.

\* Formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes: desde el enfoque de la inclusión, las escuelas han redefinido a los educadores y personal de apoyo para convertirlos en miembros de los equipos de colaboración que se reúnen para resolver conjuntamente las situaciones problemáticas.

La historia de la educación especial en México, también ha tenido logros importantes, empieza en el año de 1861, cuando a través de la Ley de

Instrucción Pública, se acuerda la creación de una escuela para sordomudos, siendo ésta, la primer forma de atención a las personas con discapacidad. Fue hasta 1915, cuando se fundó la primera escuela en el país para la educación de los niños con deficiencia mental, en Guanajuato (Gobierno del Distrito Federal, 2000).

Desde 1921 hasta 1935 los médicos manifestaron una preocupación, en el ámbito educativo, por los niños deficientes mentales a quienes se les consideraba enfermos; había otros enfoques que consideraban a estas personas, sujetos vulnerables dignos de protección y educación. Las acciones realizadas durante este periodo se centraron en el desarrollo y adaptación de técnicas de diagnóstico y evaluación (Gobierno del Distrito Federal, 2000).

En 1925 la Universidad Nacional Autónoma de México formó grupos de niños con deficiencia mental, atendidos por maestros capacitados en la escuela de experimentación pedagógica de la propia Universidad.

En 1935 se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección, por parte del Estado, de los anormales mentales. En 1942 se instalaron grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros para la atención de niños anormales mentales. Estos grupos se difundieron en varias escuelas primarias del Distrito Federal, constituyendo seguramente el primer intento de integración educativa en el país (Gobierno del Distrito Federal, 2000).

De 1970 a 1976 se dio un fuerte impulso a la educación especial, abriéndose 256 escuelas de distintas especialidades, a nivel nacional, pero mayoritariamente para la atención de niños con deficiencia mental. A partir de 1979 se inició un nuevo proyecto de organización de la Dirección General de Educación Especial y sus servicios con objeto de sistematizar y normalizar el subsistema a nivel nacional para ser compatible con la normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP, y contar con las bases para su expansión (Gobierno del Distrito Federal, 2000).



En el ciclo escolar 1979-80 se adoptaron como principios básicos de la educación especial los conceptos de Normalización e Integración. Los Grupos Integrados se expandieron en toda la República a través del programa: Primaria para Todos los Niños (Gobierno del Distrito Federal, 2000).

En 1991 las autoridades de la Dirección General de Educación Especial decidieron implementar un Programa de Integración Educativa, a nivel nacional, mediante cuatro modalidades:

- \* Atención en el aula regular.
- \* Atención en aulas especiales dentro de la escuela regular.
- \* Atención en centros de educación especial.
- \* Atención de niños en situación de internamiento.

Para ello se establecieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) con la función de sensibilizar, informar y difundir aspectos relacionados con la integración y cubrir las necesidades para una integración efectiva, después de dos años, este programa desaparece por falta de recursos y de marco jurídico, tiempo después, surge, nuevamente, el interés por la integración educativa que ya había movilizado a algunos miembros del Poder Legislativo, a padres de familia y a autoridades de educación especial y se promueve la inclusión en la Ley General de Educación en el año de 1993, citado en Gobierno del Distrito Federal (2000), en su artículo 41, menciona:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la convivencia social autónoma y productiva”

La presentación del proyecto y los lineamientos para la educación especial, establecidos en 1993, son publicados por la Dirección de Educación Especial

de la SEP en los Cuadernos de Integración Educativa, en 1994 (Gobierno del Distrito Federal, 2000).

En el Cuaderno de Integración Educativa N°1 se presenta el Proyecto General para la Educación Especial en México, en donde se afirma que la educación especial puede cumplir con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial.

Para lograr los objetivos anteriores, se creó la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar; tiene dos estrategias principales, la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

En el Cuaderno N° 2 (Gobierno del Distrito Federal, 2000), menciona otro aspecto de suma importancia:

“La integración a los planteles de educación básica regular puede ser de diferentes modalidades de integración: según el grado de dificultad del alumno y su grado de desempeño en dichos planteles; el grado de compromiso del maestro de escuela regular que acepta al alumno con discapacidad, así como su habilidad para el manejo de grupo en estas condiciones; el apoyo especial al alumno con discapacidad; la asesoría de especialistas al maestro de escuela regular; el grado de aceptación de los padres de familia, tanto de los hijos con discapacidad como de los hijos sin discapacidad, para la permanencia en común en la escuela regular; y el grado de consenso de aceptación de la comunidad escolar”

Es importante mencionar la importancia que ha tenido el contexto político y social, en los sistemas educativos (Sánchez, 1997), esto se puede corroborar con la historia del propio Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial, que como se mencionó previamente, fue el resultado de un esfuerzo de padres de familia de personas con discapacidad y autismo y de la Facultad de Psicología, así es como empieza un proyecto que ha retomado ideas, conceptos, perspectivas, de acuerdo al contexto social, político y cultural en el

que se desarrolla y de las necesidades que van surgiendo con el paso del tiempo, partiendo de que no es una escuela, sino un centro de servicios, en donde hoy en día, se lucha por ser un centro inclusivo, en el que se trabaja con los principios de inclusión previamente mencionados, reconociendo los derechos humanos de todas las personas y respetando las diferencias, trabajando mediante perspectivas constructivistas, siendo los alumnos quienes construyen su propio conocimiento, en algunas ocasiones con apoyo de sus propios compañeros y de las personas responsables del grupo, favoreciendo la creación de vínculos sociales y promoviendo la responsabilidad.

Un aspecto importante a mencionar es que muchos de los alumnos que estuvieron presentes en los inicios de CISEE, siguen asistiendo, muchos de ellos fueron creciendo junto con el Centro; aquí se observa el hecho de que CISEE se ha ido adaptando a las necesidades que van surgiendo, la educación que en un principio iba dirigida a niños, hoy en día, va dirigida a jóvenes y adultos.

Como se retomará más adelante, uno de los procesos vitales más complejos para las personas con discapacidad intelectual, es la transición de la escuela a la vida adulta (Flores y Oropeza, 2010), en donde surgen numerosos cambios, entre ellos la exploración de intereses y capacidades, el desarrollo de la independencia, entre muchos otros; por esta razón es de suma importancia que los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual tengan la oportunidad de una educación en esta etapa de vida, en el periodo de transición de la adolescencia a la edad adulta.

Pallisera, 1996, citado en Flores y Oropeza (2010) refiere que la transición a la edad adulta y vida independiente de las personas con discapacidad intelectual es un proceso que conduce a que cada persona llegue a lograr el nivel máximo de independencia posible, en función de sus necesidades y capacidades, en los diferentes entornos propios de la vida adulta. La integración laboral es un factor fundamental en el logro de las finalidades de la transición, pero no es suficiente. Junto con el desarrollo de un trabajo, otros aspectos constituyen también finalidades de la transición: entre éstas tiene una

especial importancia, el hecho de poder conseguir un funcionamiento independiente en las actividades de la vida diaria, en la vivienda y en la comunidad.

Al respecto, Brown (2013) menciona algunas razones para educar a adultos con discapacidad, entre ellas está que puedan vivir y crecer en la comunidad, que alcancen un nivel óptimo de funcionamiento, que en la edad adulta alcanzan un mayor desarrollo cognitivo y se vuelven más receptivos y que esta etapa requiere que aprendan habilidades diferentes y adicionales para funcionar eficazmente.

Asimismo, Brown (2013) sugiere que se fomente su aprendizaje en habilidades sociales, por ejemplo, cuidar su higiene personal, poder cocinar, tener la capacidad para mantener su espacio ordenado y limpio, realizar las compras básicas, utilizar el dinero, desarrollar relaciones con otras personas, así como comportarse de una forma socialmente aceptada.

Uno de los objetivos principales relacionados con el desarrollo de habilidades de adaptación, aparte de la forma de vida en la comunidad, es la necesidad de buscar empleo. Finalmente, las cuestiones normales del envejecimiento empiezan a surgir, esto pone de relieve la necesidad de participar en actividades recreativas y de ocio, las cuales también requieren el desarrollo de habilidades en la edad adulta y deben ser el tema de la educación, así como el de la diversión. Todo lo anterior puede conducir a un mejoramiento en la calidad de la comunicación, las relaciones entre amigos y de las actividades estimulantes (Brown, 2013). En CISEE, precisamente, se trabaja en los aspectos previamente mencionados, una educación que apoye a las personas con discapacidad a contar con habilidades de independencia, que les permitan tener un empleo, que los inciten a participar en actividades de ocio; todo esto en un contexto de inclusión social.

La educación de adultos representa un desafío y en la sociedad actual, se convierte en una necesidad cada vez mayor, es necesario, reconocer una amplia gama de aprendizajes para toda la vida, atendiendo a la necesidad de

aprender habilidades sociales y de adaptación, habilidades para el empleo, la administración del hogar, recreación y ocio. Cada etapa abre nuevas oportunidades, en este caso, el rol de los profesionales y de los padres es constatar que estas oportunidades estén disponibles y sean apoyadas, con propuestas curriculares que faciliten la participación de adultos con discapacidad intelectual (Brown, 2013).

## DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) propuso la novena definición del retraso mental que supuso un cambio radical del paradigma tradicional, lo que se buscaba era huir de la concepción estrictamente psicométrica, se descartó que el retraso mental fuera un rasgo absoluto del individuo y se destacó el papel que desempeña el ambiente, señalando que la persona con retraso mental debe ser entendida por la interacción que establece con su entorno (Verdugo, 2003).

La principal aportación de esta nueva definición era la modificación del modo en que las personas (profesionales, familias) concebían esta categoría diagnóstica, para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo, 2002). Además, se prestó una gran atención a los apoyos, proponiendo un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requieren las personas con retraso mental (limitado, intermitente, extenso y generalizado), en lugar de un sistema basado en los niveles de inteligencia del individuo (ligero, medio, severo y profundo) como se venía manejando (Verdugo, 2003).

Diez años después la AARM plantea que la discapacidad intelectual está caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años de edad (Luckasson y cols. 2002, como se citó en Verdugo, 2002).

La definición de ese año propone un sistema con las siguientes dimensiones:

I: Habilidades Intelectuales.

II: Conducta adaptativa [conceptual (lenguaje, lectura, escritura), social (interpersonal, responsabilidad, autoestima) y práctica (comida, aseo, vestido, preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, manejo del dinero)].

III: Participación, Interacción y Roles Sociales (aspectos personales, escolares, laborales, de ocio).

IV: Salud (física, mental, etiología).

V: Contexto (ambientes y cultura).

Estas dimensiones abarcan aspectos con el fin de mejorar los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual.

A lo largo de la historia ha habido un gran debate por la terminología de la discapacidad intelectual, antes conocida como retraso mental. La principal razón para sugerir el cambio fue el carácter despectivo de "retraso mental", que además reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas; la discapacidad intelectual debe concebirse como un enfoque que subraye a la persona como a cualquier otro individuo de la sociedad (Verdugo, 2002).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) hace una definición en donde de igual manera, la limitación no está en la persona con discapacidad, sino en el contexto y ambiente que la rodea. En esta definición se incluyen a aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Sistema Nacional DIF, 2008, 8).

La Convención fue aprobada por la Asamblea de la ONU en diciembre de 2006 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008, México la firmó el 13 de marzo de 2007

y la ratificó el 17 de diciembre del mismo año. Es el primer tratado sobre derechos humanos del siglo XXI vigente en todo el mundo.

En la CDPD se describe la situación de vida ideal para las personas con discapacidad, en ella se promueve la protección y goce de derechos de esta población. Sin embargo, es importante mencionar que no existe ninguna sanción por el incumplimiento de los principios que en ella se dictan, los países que la aceptaron están obligados a cumplirla por presión moral, aunque se haya establecido como obligatoria.

Así como la definición de discapacidad en la CDPD encuentra la limitación en el ambiente y no en la persona, existen varios autores que lo afirman de igual manera. Entre ellos Flores y Oropeza (2010) mencionan que los problemas de las personas con discapacidad intelectual no son diferentes a los que pueden presentar las personas sin discapacidad intelectual; pero que sus efectos pueden ser diferentes, debido a los ambientes en los que estas personas se desenvuelven. Asimismo, Vidal (2003) señala que los factores contextuales afectan a la discapacidad y son un problema de la sociedad y no de la persona con discapacidad, dichos contextos limitan sus posibilidades de participación y les impiden alcanzar los niveles de calidad de vida que son habituales para personas sin discapacidad.

En relación a las PCDI Vega (2007) menciona que antes de ser "discapacitado" es una persona que encuentra limitaciones en el medio para dar solución a sus necesidades especiales, estas barreras se ubican en muchas ocasiones más en la sociedad que en las personas y sugiere que para lograr fomentar la autonomía se deberían tomar en cuenta aspectos como: la accesibilidad en todos los ámbitos sociales, educativos, culturales y políticos.

Jelinek (2008) señala que recientemente se han tenido grandes avances en relación a las personas con discapacidad en materia legal y que a pesar de ello aún en esta época siguen existiendo una serie de barreras (sociales, actitudinales, medioambientales, culturales, técnicas y de otro tipo) que

dificultan su plena inclusión, reconocimiento y aceptación como ciudadanos de pleno derecho, como personas con las mismas necesidades que cualquier otra. En este sentido también Vidal (2003) reconoce que la condición de discapacidad ha sido y es motivo constante de inequidad social; el acceso a la educación, la cultura, la formación profesional, el trabajo, el ocio y en definitiva, la participación social, no se produce en condiciones de igualdad y libertad para las personas con discapacidad.

Por su parte Saad (2008) afirma que la situación actual para las personas con discapacidad deja ver falta de oportunidades, aislamiento social, baja autodeterminación, políticas que les niegan trato o acceso igualitario, servicios que invaden su intimidad, desempleo, bajo estatus económico, discriminación institucional y servicios que infringen su libertad. Asimismo menciona algunos de los aspectos que las personas con discapacidad desearían tener como ser respetados por sus iguales, manifestar sus propios intereses, visualizar activamente un futuro incluidos en la comunidad, alcanzar un verdadero estatus adulto, que sus opiniones sean tomadas en cuenta, contar con herramientas para enfrentar el empleo con la mayor autonomía, tener relaciones estables de amistad, tener acceso a la recreación desde sus propios gustos, entre otras más.

Roselló y Verger (2008) consideran los derechos que las personas con discapacidad deberían tener, señalan entre otros, el acceso a los servicios generales de salud, educación, servicios profesionales, de ocio y sociales, así como a otras situaciones al alcance de las personas sin discapacidad.

La Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Retraso Mental: FEAPS (2007) menciona que en el momento actual, las políticas sociales, educativas y sanitarias, las prácticas profesionales y las actitudes y valores culturales, deben de estar orientados hacia la consideración de la persona con discapacidad y su familia como ciudadanos con derechos, con posibilidades de participación, con poder de cambio social y con percepción real de pertenencia al grupo social y cultural en el que viven.



Es de vital importancia la concepción cultural que se tenga de la discapacidad, ya que si la persona con discapacidad intelectual es vista como “un ser menor (minusválido)” (FEAPS, 2007, p.4), las estrategias para mejorar su calidad de vida estarán encaminadas a programas de rehabilitación, donde se les eduque en sus capacidades, si por el contrario, la persona con discapacidad es vista ante todo como persona, la estrategia se formará a partir de lo que todas las personas necesitamos para tener una buena calidad de vida, empezando desde este punto con un trato igualitario.

## CALIDAD DE VIDA

Como se mencionó anteriormente el tema de Calidad de Vida es parte esencial de los objetivos de CISEE por lo que las actividades que se realizaron durante el Servicio Social estuvieron siempre encaminadas a ella.

Fantova (2004) hace una definición sobre la calidad de vida, entendiéndola como un concepto fuertemente ligado a la autodeterminación, a los procesos participativos de planificación centrada en la persona y a la identificación y consecución de logros basados en preferencias y proyectos personales.

Según Schalock y Verdugo (2007) el concepto de calidad de vida se define como un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional, tiene propiedades éticas universales ligadas a la cultura, tiene tanto componentes objetivos como subjetivos y está influenciada por factores personales y ambientales.

A este respecto existen diferentes autores que hablan sobre el tema y proponen dimensiones distintas para su estudio (FEAPS, 2007). El modelo de calidad de vida con mayor difusión y consenso actualmente en todo el mundo es el desarrollado por Schalock y Verdugo (2007), quienes contemplan para éste 8 dimensiones esenciales, este modelo es de relevancia para el presente Informe pues la mayoría de las dimensiones de calidad de vida que son

tomadas en cuenta en éste, son promovidas ampliamente en los distintos programas y proyectos de CISEE.

**Figura 6.** Dimensiones de calidad de vida.<sup>5</sup>

<b>DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA</b>
1) Relaciones Interpersonales
2) Bienestar Emocional
3) Bienestar Físico
4) Desarrollo Personal
5) Bienestar Material
6) Autodeterminación
7) Inclusión Social
8) Derechos

Se presenta a continuación una taxonomía de calidad de vida, propuesta por Halpern (1993, como se citó en Rojas, 2004) que presenta 3 dimensiones importantes a considerar en la etapa en la que se encuentra la mayor parte de los alumnos del Centro y que se relaciona con el concepto de “transición a la edad adulta”, mismo que se refiere al acto de dejar un entorno y asumir un nuevo rol en otro, por ejemplo, el proceso de transición de la escuela a la vida independiente; en CISEE se trabaja para que los alumnos dejen de comportarse como niños, para que acepten el rol de acuerdo a su edad, el de adultos jóvenes, asumiendo las responsabilidades e implicaciones que esto conlleva, entre muchas otras cosas estaría el tomar las decisiones de su propia vida.

La principal aportación de la siguiente taxonomía, es como ya se dijo, que se aplica específicamente a la etapa de vida en la que se encuentran los alumnos.

---

<sup>5</sup> Retomada de Shalock y Verdugo (2007).

**Figura 7.** Dimensiones y componentes de calidad de vida Halpern (1993).<sup>6</sup>

DIMENSIONES	COMPONENTES
<b>1) Bienestar Físico y Material</b>	Salud mental y física Comida, vestido y alojamiento Seguridad económica Seguridad ante daños físicos
<b>2) Desempeño de roles de adulto</b>	Movilidad y acceso a la comunidad Profesión, carrera y empleo Ocio y tiempo libre Relaciones personales y redes sociales Logros educativos Realización en el ámbito espiritual Ciudadanía Responsabilidad social
<b>3) Realización Personal</b>	Felicidad Satisfacción Sentimiento de bienestar general

## VIDA INDEPENDIENTE

En CISEE se trabaja para que sus alumnos puedan llegar a tener una vida lo más independiente posible, con todas las responsabilidades que esto implica. Por tanto es necesario retomar y comprender el movimiento que lleva este nombre "Vida Independiente", así como su ideología; con el fin de poder entender de mejor manera los conceptos que engloba y que se tocan más adelante, a saber, independencia, autodeterminación y autonomía.

La concepción asistencial de discapacidad que surgió de los Estados Unidos y se extendió rápidamente por todo el mundo desde hace más de 30 años (Vidal, 2003) fue la que veía a las personas con discapacidad como personas que requieren de una asistencia o "cuidados" durante toda su vida; hoy en día existe el movimiento social llamado "Vida Independiente", que nació bajo el lema de ¡Nada de nosotros sin nosotros! (Flores y Oropeza, 2010), mismo que

<sup>6</sup> Retomada de Rojas (2004).

surge como una filosofía alternativa a la tradicional de "rehabilitación" de la discapacidad y responde tanto a barreras en el entorno físico, como a las de tipo psicológico en la comunidad (Vidal, 2003).

El concepto de "vida independiente" incluye numerosos cambios, como el desarrollo de la independencia, la exploración de los intereses y capacidades, toma de decisiones, entre otros, los cuales se conocen como uno de los procesos vitales más complejos para las personas con discapacidad (Flores y Oropeza, 2010), los mismos autores afirman que dicho concepto se interpreta como una demanda social por parte de las personas con discapacidad donde exigen su derecho a expresar su deseo y necesidad de tomar acción en sus vidas. Los principios básicos sobre los cuales se fundamenta este movimiento son:

- Los derechos humanos y civiles
- La autodeterminación
- La integración en la comunidad
- La responsabilidad sobre la vida y acciones
- El derecho a asumir riesgos.

Hesla y Kennedy (N.D.) refiere algunos derechos que las personas con discapacidad deben tener para mejorar su calidad de vida, entre ellos el derecho a decidir dónde vivir, con quién vivir, cómo vivir, tener información para decidir qué es lo mejor para ellos, derecho al apoyo para ser lo más independientes posible, derecho a que sus decisiones sean respetadas y el derecho a una vida digna, todos éstos dirigidos a lograr tener una vida independiente.

## INDEPENDENCIA

Según Vidal (2003) el concepto de independencia se utiliza para indicar que algo ha dejado de depender de otro, indica control y soberanía sobre su propio destino. Se habla de ésta como la transmisión de un deseo de asumir

responsabilidades, de que cada quién tenga el control de su vida adulta, de decidir su nivel de participación en la vida económica, social o comunitaria. Con esto se asume también un cierto compromiso de respeto a los demás, a otras opciones culturales, lingüísticas, políticas y religiosas y por tanto, se debe considerar este concepto como un principio rector que permite alcanzar los objetivos universales de oportunidades, plena participación en la sociedad y libertad individual. Estos últimos tres objetivos son indicadores directos y universales de desarrollo personal y de calidad de vida (Vidal, 2003).

## AUTODETERMINACIÓN

Otro concepto fundamental en este movimiento es el de Autodeterminación, el cual se refiere a: "La capacidad de decidir y de realizar elecciones, en lugar de que posibilidades de refuerzo, controles, o cualquier otro tipo de fuerzas o presiones sean los determinantes de las acciones de uno. La autodeterminación es más que una capacidad, también es una necesidad" Deci y Ryan (como se citó en Flores y Oropeza, 2010. P. 30).

La conducta autodeterminada se refiere a acciones que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida (Wehmeyer, 2006). En ésta está implicado el término volición, el cual se refiere al poder real para realizar elecciones conscientes o con voluntad; lo que implica una intención; refiriéndose a acciones deliberadas.

Martin y Marshall (1995, como se citó en Flores y Oropeza, 2010) resumen la definición evolutiva de autodeterminación en educación especializada, describiendo a los individuos que:

"... saben cómo elegir, saben qué quieren y cómo conseguirlo. Con conocimiento de las necesidades personales los individuos autodeterminados eligen sus objetivos y, a continuación, los persiguen tenazmente. Implica reafirmar la presencia de un individuo, dar a conocer sus necesidades, evaluar

su progreso hacia la consecución de los objetivos, ajustar el rendimiento y crear enfoques únicos para solventar problemas” (P. 147).

Rojas (2004) refiere que la autodeterminación es importante durante el proceso de elecciones de una persona y durante toda su vida, pues desde un primer momento elegimos lo que nos gusta y lo que no e incluso hasta donde somos capaces de llegar sin necesitar de los demás. Asimismo menciona que el grado de autodeterminación de una persona depende de sus características personales, así como las condiciones ambientales y contextuales, es decir su historia de vida, refiriéndose a las respuestas que ha recibido del entorno y a los contextos en que se ha formado. Afirma también que los apoyos profesionales y naturales juegan en ello un papel fundamental.

Deci y Ryan (1985 como se citó en Rojas, 2004) señalan que la autodeterminación es una condición necesaria para que tenga lugar la experiencia de poder disfrutar de lo que uno hace como resultado del esfuerzo personal y de la implicación en las actividades que desarrolla. Williams (1989 como se citó en Rojas, 2004) añade que la autodeterminación favorece que la vida de una persona esté llena de expectativas, dignidad, responsabilidad y oportunidades, que le permitirán desarrollarse plenamente en el futuro.

La persona con discapacidad al tomar decisiones forzosamente vivirá éxitos y fracasos, como cualquier persona debe tener la oportunidad de vivir con sus errores y logros, por esto es importante que se sienta respaldada, sin llegar a la sobreprotección (Rojas, 2004). En ocasiones las personas con discapacidad que experimentan una mayor calidad de vida también son identificadas como aquellas que disfrutan de una mayor autodeterminación. (Flores y Oropeza, 2010).

Deci y Ryan (2008) propusieron la Teoría de la Autodeterminación a manera de una macroteoría motivacional, el punto central de la misma es la distinción entre la motivación autónoma y la motivación controlada. La primera se refiere a la motivación intrínseca, en donde las personas tienen identificado el valor de una actividad e idealmente lo tienen integrado en su sentido del “self”, de modo

que cuando una persona está motivada autónomamente, experimenta volición. Por otro lado, la motivación controlada consiste en la regulación externa y la regulación introyectada; la regulación externa se refiere a que el comportamiento de la persona se da en base a las contingencias externas (recompensa, castigo), mientras que la regulación introyectada alude a las acciones realizadas por factores como aprobación, evitación de vergüenza, es decir, cuando las personas se encuentran presionadas a pensar, sentir o comportarse en cierta manera.

En este contexto, se han encontrado investigaciones que demuestran que la motivación autónoma se dirige hacia una mejor salud psicológica y un mejor desempeño en actividades heurísticas y que existen estudios que muestran que los procesos motivacionales y los principios de la Teoría de la Autodeterminación operan a nivel consciente e inconsciente, entre algunos de los procesos no conscientes podemos citar las necesidades básicas psicológicas (sentimientos de autonomía como competencia y pertenencia), los cuales son innatos y universales (Deci y Ryan, 2008).

Por su parte, Flores y Oropeza (2010) proponen un Modelo Funcional de Autodeterminación que sugiere cuatro ejes principales:

- Autonomía: la persona actúa de acuerdo a sus propios intereses, actuando con independencia de influencias externas.
- Autorregulación: las decisiones que toman las personas acerca de las habilidades que deben emplear en cierta situación, evaluando previamente todos los planes posibles de acción, refiriéndose a estrategias de autogestión (autocontrol, autoenseñanza, autoevaluación y autoreforzamiento); conductas de fijación y consecución de objetivos y de resolución de problemas.
- Desarrollo Psicológico: toma en cuenta las múltiples dimensiones de percibir el control, incluye aspectos como autoeficacia, locus de control y

motivación. Las personas autodeterminadas creen que tienen la capacidad de producir logros en su medio.

- **Autorrealización:** apunta hacia el conocimiento de sí mismo (fuerzas y limitaciones), de manera que éste permita tomar decisiones a favor de la misma persona.

De acuerdo a este planteamiento, estas cuatro características surgen a medida que las personas adquieren elementos componentes de la autodeterminación, entre los que se incluyen la elección, toma de decisiones, resolución de problemas, establecimiento de metas, adquisición de habilidades, control interno, autoeficacia positiva, expectativas de resultado, autoconocimiento y comprensión (Wehmeyer, 1996 como se citó en Flores y Oropeza, 2010).

En este sentido, Saad (2008) plantea que se deben eliminar todas las barreras, actitudes y obstáculos de manera que se permita a las personas con discapacidad intelectual, su desarrollo pleno y participación activa y responsable en las decisiones y elecciones sobre su vida, ya que mientras esta población no tenga posibilidad de desarrollar su autodeterminación, seguirá dependiendo de otros aunque la legislación y la sociedad reconozcan este derecho.

## AUTONOMÍA

La autonomía implica que uno disponga de los recursos necesarios para hacerse cargo de la propia vida. Se considera a una persona autónoma cuando actúa según sus propias preferencias, aptitudes e intereses, independientemente de influencias externas no deseadas (Vega, 2007).

Vega (2007) menciona que la calidad de vida de las personas con alguna discapacidad se ve afectada negativamente por aspectos como el hecho de que requieran de una persona para cuidarlas, que su vivienda no esté adaptada a sus necesidades, así como las dificultades y falta de oportunidades para su inserción laboral y social. La educación tiene aquí una gran tarea por realizar en relación a la promoción del desarrollo pleno y autónomo de esta



población, por ésto es de suma importancia tomar en cuenta a la educación como un recurso más para la atención integral, que apoye al desarrollo de la independencia de las personas con discapacidad intelectual.

## FORMACIÓN LABORAL E INCLUSIÓN SOCIAL

En el siguiente apartado se muestra el marco teórico que da contexto al trabajo realizado dentro del Espacio de Producción Artesanal en CISEE, el contenido de éste abarca temas relacionados al rubro laboral, por ejemplo, se presentan algunos datos que reflejan la situación actual de las personas con discapacidad intelectual en cuanto a este ámbito, opciones laborales que se han ofrecido a lo largo de la historia para esta población y ventajas que les proporciona el contar con un espacio donde se les forme en este tipo de habilidades, lo anterior es importante porque genera inclusión social y porque las personas con las que conviven se quitan ideas preconcebidas y llegan a modificar la visión tradicional.

La formación es la base para afianzar un empleo; sin embargo pese a las iniciativas y esfuerzos recientes, la inclusión de personas con discapacidad en el mundo laboral aún está lejos de ser una realidad, ellas quedan excluidas del mercado laboral y están inactivas (Roselló y Verger, 2008. P. 199).

Lo anterior se ve corroborado por investigaciones como la de Canals (2003), quien señala que dos de cada tres personas con discapacidad, en edad de trabajar, se encuentran inactivos laboralmente; situación que se agrava considerablemente si se centra la atención en las personas con discapacidad intelectual; ya que el porcentaje de inactivos en este caso se eleva hasta el 84%.

En muchos casos las condiciones de pobreza en un país son causa de nuevas discapacidades, estableciéndose un círculo vicioso de la discapacidad, que conlleva serias consecuencias de abandono, maltrato y abuso hacia las personas con discapacidad (Vidal, 2007).

Si la educación es un derecho inalienable de los niños y jóvenes con discapacidad, tener un trabajo es un elemento clave en la inclusión social. De acuerdo a Roselló y Verger (2008) el objetivo de incluir a las personas con discapacidades en el ámbito laboral, es el que gocen de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, así como la promoción de la integración e igualdad de oportunidades con el fin de desarrollar capacidades, posibilidades y potencialidades. Vera (1995 como se citó en García y Vera, 2002) sugiere que la valoración social del trabajo influye en la percepción de la propia valía, contribuyendo al aumento de la autoestima, por lo que se puede afirmar que la integración laboral tiene un valor económico, psicológico y social. De acuerdo a Verdugo y cols. (2006) el trabajo es un medio, de importancia determinante, para lograr una vida adulta plena.

Pese a la evidente relación directa entre las capacidades de cada persona y el tipo y grado de discapacidad y las posibilidades de obtener un empleo, también se conoce el papel fundamental que desempeña la educación a la hora de ofrecer oportunidades de empleo en las condiciones menos restrictivas y más productivas posibles. La formación es especialmente importante durante el período comprendido entre el final de la educación formal y el acceso al primer empleo, y va acompañada de una transición individual desde la adolescencia a la vida adulta cuya meta es lograr una autonomía e independencia personal (Roselló y Verger, 2008). Lo más difícil no es aprender a realizar un trabajo, sino a ser un trabajador, con todo lo que implica de responsabilidad, autocontrol, motivación, constancia, etc. (Canals, 2003).

Verdugo y Genaro (1995, como se citó en Roselló y Verger, 2008) proponen algunos de los aspectos que se deben tomar en cuenta para preparar a una persona con discapacidad para el empleo:

- 1.- Identificar y poner en práctica el trabajo que sea reflejo del mercado laboral de la comunidad en la actualidad.
- 2.- Formación en capacidades esenciales para la eficiencia.
- 3.- Formación de alumnos dentro de la comunidad.

- 4.- Uso de procedimientos de instrucción sistemáticos en las actividades de formación.
- 5.- Identificación de estrategias adaptativas que alienten la independencia en el alumno.
- 6.- Reconceptualización de las funciones que desempeñan los profesionales y otras estructuras organizativas.
- 7.- Implicación de los padres en la preparación de sus hijos para el empleo.
- 8.- Creación de las alternativas de empleo que mejor se adecuen a las habilidades del alumno.
- 9.- Coordinación y colaboración con los programas de servicios para adultos.

Verdugo y cols. (2006) señalan que el panorama general que debe ofrecerse a una persona con discapacidad es la posibilidad de elegir entre diferentes opciones laborales con diferentes grados de integración, siempre apuntando hacia la opción más normalizada y al mejor salario. En la medida de lo posible, se aconseja conjugar las preferencias e intereses individuales con las ofertas y recursos disponibles. Visto así, la integración laboral ha de verse como una política de servicios y oportunidades diferentes, pero siempre con la ambición de lograr el máximo nivel de normalización en el trabajo profesional.

Canals (2003) refiere que algunas opciones laborales que se tenían para las personas con discapacidad eran los Talleres ocupacionales y los Centros Especiales de Empleo. El objetivo principal de estos espacios estaba basado en lo que se conocía como rehabilitación profesional; lo que se hacía era conseguir las infraestructuras específicas mínimas y definir algunas actividades estables para realizar actividades laborales o semi-laborales, conectadas con el mundo de las empresas que permitieran desempeñar roles profesionales a las personas con discapacidad a la vez que se obtenía una gratificación por ello. Como se puede observar tras varias décadas de múltiples esfuerzos por desarrollar empleos y actividades laborales, la integración laboral de las personas con discapacidad es uno de los retos prioritarios del momento actual (Verdugo y cols. 2006).

Más recientemente se ideó el Empleo Con Apoyo (ECA), el cual se refiere al empleo integrado con mayor fundamentación científica y planificación sistemática para colectivos de discapacidad con graves afectaciones. Se trata de un modelo de integración laboral basado en el empleo incorporado a la comunidad dentro de empresas normalizadas para personas con discapacidad mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo. Su objetivo es incrementar significativamente las inserciones laborales de personas con discapacidad o con desventaja social (Verdugo y Cols., 2006). Se trata de un empleo competitivo para aquellos individuos que tradicionalmente no han tenido esta oportunidad, en el cual se utilizan entrenadores laborales preparados adecuadamente y que fomentan la formación sistemática, el desarrollo laboral y los servicios de seguimiento (Wehman, N.D. como se citó en Canals, 2003).

Según Mank (1998, como se citó en Canals, 2003) los siguientes son algunos principios básicos en los que se sustenta el modelo del ECA:

- El empleo tiene un gran significado en nuestras vidas.
- Las personas con discapacidades significativas pueden trabajar si tienen el apoyo adecuado.
- Integración e inclusión son preferibles a segregación y exclusión.
- Desarrollo y promoción de la carrera, no sólo trabajos.
- Hay que crear apoyos individualizados, no programas.
- Se debe poner énfasis en la calidad de vida, la elección y la satisfacción personales.

De acuerdo a (Bellver, 1993; Jordán de Urríes y Verdugo, 2003, como se citó en Esteban y Jordán de Urríes, 2006) el ECA tiene las siguientes fases:

- Estudio y valoración de candidatos.
- Marketing y búsqueda de empleo.
- Análisis de puestos de trabajo, selección y colocación del individuo.
- Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo.

- Seguimiento y valoración global del proceso.

Valls y cols. (2002) llevaron a cabo una investigación sobre el éxito o fracaso de la inserción laboral basado en el ECA en personas con discapacidad y llegaron a la conclusión de que éstos se deben a la interacción de varios factores, entre ellos, el apoyo ofrecido por la familia, la formación previa y la realizada en el servicio de trabajo con apoyo, el seguimiento realizado en el puesto de trabajo y el propio entorno laboral. Encontraron también que entre los factores que se presentan con fuerza y constantemente y que parecen tener una incidencia en los procesos de inserción laboral exitosos está la familia (el apoyo familiar y la colaboración entre ella). Se sugiere también el servicio de introducción y la formación como elementos clave que facilitan los procesos de inserción, además de la formación en el lugar de trabajo, que se configura como un elemento que incide muy favorablemente en la tendencia positiva en la entrada al ámbito laboral.

De acuerdo con Canals (2003), los resultados básicos que se consiguen siguiendo la propuesta del ECA son: una elevada autoestima, establecimiento de relaciones con otros iguales, ejercicio de la capacidad de decidir, desarrollo de nuevas habilidades, participación en la comunidad, mejora de la calidad de vida, existencia de un salario aceptable e independencia económica.

Por otro lado Genelioux (2002, 232), investigó la visión de la satisfacción en el trabajo de un grupo de personas con discapacidad y observó que ellas "están satisfechas con su empleo (incluyendo el trabajo en sí mismo, las relaciones establecidas con los compañeros de trabajo y el dinero que ganan), con el programa ECA en el que están integrados y con el apoyo que reciben del técnico que los acompaña"

Una de las más significativas conclusiones de este estudio es la confirmación de que la vida de los individuos con discapacidad mejora, cuando ellos reciben apoyo e ingresan a un medio ordinario de empleo.

En España, las personas con discapacidad llevan a cabo prácticas previas a la inserción laboral mediante los Cursos de Formación Ocupacional del

Departamento de Trabajo de la Generalitat. Entre las razones que se expresan para resaltar la relevancia formativa de un periodo de prácticas, se pueden destacar dos, íntimamente relacionadas:

- 1) Las prácticas como formación laboral "in situ", como paso preparatorio para la futura contratación y
- 2) Las prácticas como periodo clave para una adecuada y progresiva adaptación al lugar de trabajo por parte del usuario.

Valls y cols. (2002) mencionan otra ventaja que han expresado los centros participantes en dichas prácticas, y ésta es que el empresario se sensibiliza hacia la contratación de personas con discapacidad. Al respecto (García y Vera, 2002) llevaron a cabo una investigación en donde demostraron que el contacto específicamente con personas con discapacidad intelectual en el ambiente laboral da lugar a actitudes sociales positivas hacia las mismas, lo cual implica una ventaja para las personas con y sin discapacidad.

Entre los Proyectos que han seguido esta metodología se puede citar el Proyecto Aura; el cual consta de varios programas personalizados y trabaja en estrecha colaboración con la familia, especialmente en la etapa previa a la incorporación al trabajo, éste se divide en las siguientes fases:

#### 1.- Programa de Autonomía Personal y Formación Previa

1.1 *Formación previa.* Requisitos para llegar a ser un buen trabajador. Se trabaja en pequeños grupos los aspectos básicos de autonomía personal, higiene, autonomía en el desplazamiento, habilidades sociales, etc.

1.2 *Formación básica y compensatoria.* A partir de un estudio de cada candidato, se buscan los recursos necesarios para potenciar las habilidades funcionales y cognitivas, para favorecer el proceso de inserción laboral.

#### 2.- Programa de Integración Laboral

2.1 *Formación ocupacional para la inserción laboral.* El objetivo es conocer a quién va dirigido el Programa, saber qué quiere decir trabajar (derechos y deberes), empezar a conocer el vocabulario laboral (nómina, contrato, entre otros), saber hacer un currículum.

2.2 *Acompañamiento a la inserción profesional.* Cuando la persona está preparada y se encuentra un trabajo adecuado, se procede a la fase de entrenamiento de la tarea en el propio puesto de trabajo, esto último es conocido como "formación en situación real", en la que se enseña al usuario a aprender el recorrido real, a relacionarse con los compañeros de trabajo y a realizar correctamente las tareas adjudicadas. Se hace un registro periódico de esta fase para valorar las necesidades, el ritmo y eficacia laboral necesarios.

### 3.- Programa de Seguimiento y Formación Continuada

3.1 *Formación continuada de trabajadores ocupados.* Una vez que los participantes han realizado la fase de entrenamiento en la empresa y se les ha contratado, asisten al Centro para hablar sobre su situación, problemas, mejoras relacionadas con su trabajo y otros aspectos emocionales que se movilizan a nivel personal coincidiendo con su cambio de rol vital. Paralelamente, se ofrece un programa de formación continuada, que les permita seguir aprendiendo y desarrollarse como adultos.

### 4.- Programa Aura-Habitat

4.1 *Programa de convivencia y vida autónoma.* Este programa nació como una necesidad y deseo de los propios participantes de dar un primer paso hacia una vida autónoma. En este programa participan los más veteranos, y consiste en una residencia en un departamento compartido con estudiantes universitarios que terminan sus estudios de Educación Especial. No se trata de un piso tutelado, sino de una oportunidad temporal para vivir la experiencia de vida autónoma compartiendo todas las responsabilidades con los estudiantes.

Cada uno tiene su propia habitación, y es una experiencia muy importante, tanto para la familia como para los jóvenes, ya que pueden ver hacia el futuro con esperanza y realismo positivo (Canals, 2003).

El programa Aura-Habitat es una continuación del programa Aura y si bien no está tan relacionado a la formación laboral, podría ser de relevancia para el Proyecto de Vida en Comunidad porque hay aspectos dentro de él que pudieran servir de ejemplo para éste.

## OCIO

El último tema a exponer es el que se refiere al ocio. Como se mencionó previamente el Programa de Artes Escénicas se presta como actividad de ocio pues es una actividad opcional para los alumnos, que se encuentra fuera del programa escolarizado en el que participan y que les ayuda a promover habilidades socioemocionales, psicomotrices, de creatividad, seguridad y autoestima.

Cuenca (2009) sugiere que el ocio es una necesidad humana cuya satisfacción constituye un requisito indispensable de calidad de vida, afirma que se debe entender el ocio como una experiencia humana integral y un derecho básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud, y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

De la misma forma Dito, Prieto y Yuste (2004) sugieren que el ocio forma parte de los elementos que garantizan el desarrollo de las personas, independientemente de su condición psíquica, social y evolutiva. Según Ramírez (2009) el ocio es una necesidad y un derecho; constituye una experiencia vital y un ámbito de desarrollo humano, remite a una forma de utilización del tiempo, satisfactoria y cualitativamente significativa para la persona, que elige en libertad su realización porque llevarla a cabo le produce un sentimiento de disfrute y bienestar.



Históricamente el ocio es la *skholé* griega, aunque se puede decir que ha existido siempre y de forma diversa, tradicionalmente el ocio ha sido considerado un aspecto residual de la vida, una parte poco significativa, secundaria. Hasta la década de los sesenta del siglo XX, gran parte de la población consideraba el ocio más como “tiempo” que como “actividad” (Cuenca, 2009).

Según Cuenca (2009) deben considerarse tres aspectos fundamentales para definir la palabra ocio:

#### El ocio no es tiempo libre

A menudo se utiliza, con el mismo significado, los términos “ocio” y “tiempo libre”. El tiempo es, en efecto, una coordenada vital sin la que resulta imposible explicar la vivencia de ocio. Toda vivencia de ocio transcurre en un tiempo y necesita de un tiempo de gestación y desarrollo. Cuando se habla de “tiempo libre”, a menudo se refiere a un ámbito temporal lleno de posibilidades, que depende de nosotros. Un tiempo en el que la ausencia de obligaciones nos permite llevar a cabo acciones de cualquier tipo. La vivencia plena de ocio se produce cuando se lleva a cabo como experiencia completa y con sentido, es decir, cuando existe un proceso con inicio, desarrollo y final.

#### El ocio no es la ociosidad

Desde el Renacimiento hasta hace pocos años puede decirse que el término ocio ha sido un término contaminado negativamente por el vicio de la ociosidad, relacionada con la pereza, sinónimo de vagancia y de no querer trabajar.

#### El ocio no es una actividad particular

Es habitual que hablemos de ocio refiriéndonos al ejercicio de una actividad que nos gusta. Esto nos lleva a confundir la actividad en sí misma con la capacidad para experimentar el ocio. Tradicionalmente consideramos que determinadas actividades como jugar, asistir al teatro, leer un libro o practicar

un deporte son referentes de ocio. Sin embargo, esto sólo es así para las personas que realizan esas prácticas libre y satisfactoriamente. Para alguien que no disfruta leyendo o practicando un deporte, ninguna de estas actividades es ocio. El ocio no tiene por qué relacionarse con alguna actividad considerada tradicionalmente como tal; pudiera encontrarse en cualquier experiencia, conocida o nueva, que la persona lleva a cabo exclusivamente como ocio.

Se han considerado los beneficios del ocio desde las perspectivas psicológica y social. En la actualidad se pone especial énfasis en su relación con la calidad de vida, aspecto que tiene connotaciones importantes tanto individuales como sociales. Desde este punto de vista los estudios afirman que la práctica de actividades gratificantes de ocio tiene una repercusión positiva y necesaria en todos (Cuenca, 2009).

Según Cuenca (2009), algunos de los beneficios que se reportan del ocio son los siguientes:

A) Los beneficios físicos/fisiológicos derivados de las actividades de ocio son la mejora de la salud y de la condición física. Se ha comprobado que determinadas actividades de ocio favorecen la mejora del autocontrol o el desarrollo de habilidades de cooperación en personas con dificultades mentales.

B) Los beneficios psicológicos que proporciona el ocio pueden ser de diversos tipos: se destacan los emocionales (afectos o emociones positivas que se derivan y producen a raíz de las experiencias de ocio, incluyen afectos y percepciones sobre uno mismo), cognitivos (surgen como consecuencia de que las actividades de ocio son una fuente de nuevos aprendizajes, desarrollo de destrezas, adquisición de conocimientos y dominio de habilidades) y conductuales (efectos positivos que proporciona al favorecer la adquisición de habilidades de todo tipo: coordinación óculo-manual, manejo de herramientas, psicomotricidad).

C) Los beneficios sociales tienen que ver con la incidencia que las experiencias de ocio pueden tener en comunicación interpersonal y en las habilidades sociales. El desarrollo de un comportamiento lúdico aumenta la capacidad para llevar a cabo relaciones personales más adecuadas. Las interacciones de ocio permiten establecer unos vínculos basados en el gusto y la libre voluntad, no tanto en la obligación.

D) Finalmente, se habla de beneficios globales en el sentido de que el ocio tiene también unos efectos que inciden globalmente en la personalidad, al desarrollar la capacidad de expresión y favorecer la autoidentificación. Las experiencias de ocio son oportunidades de autonomía e independencia, espacios para desarrollar identidades que complementan la función del entorno.

Según la AARM (citado en Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Retraso Mental: FEAPS, 1999) el ocio hace referencia al desarrollo de intereses diversos relacionados con el entretenimiento, bien sea personal o en interacción con otros, que reflejan las preferencias y las elecciones personales.

Por su parte Fantova (2006) afirma que se habla de ocio cuando se cumplen tres factores principales:

- El primero, que debe existir una cantidad de tiempo que le queda a la persona después de hacer frente a sus obligaciones o a la satisfacción de necesidades básicas.
- La segunda, deben desarrollarse actividades de unas determinadas características, tales que las ubiquen fuera, por ejemplo, del ámbito del trabajo (remunerado): actividades, en principio, relacionadas con el mundo del juego o la recreación.
- La tercera refiere que es fundamental atender a la vivencia subjetiva del individuo, a su experiencia, a sus sentimientos, a su satisfacción, a su desarrollo como persona libre y autónoma.

De acuerdo a lo que presenta la Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Retraso Mental: FEAPS (1999), es importante mencionar que el ocio tiene ciertas características que lo hacen diferente de un programa terapéutico, algunas de ellas pueden ser:

- La sensación de bienestar al realizar actividades sin exigencias ya que el ocio no es competitivo.
- La promoción de las propias capacidades a través de la realización de actividades elegidas libremente y que son motivadoras.
- La utilización de los recursos comunitarios que contribuyen a la normalización y a la inclusión social.
- El desarrollo de la autodeterminación, a través de la libre elección que conlleva el ocio y sobretodo que contribuye en definitiva al desarrollo personal y social de todos los individuos.

Fantova (2006) afirma que el ocio es importante para las personas con discapacidad debido a que en la cultura española, se le considera un espacio privilegiado para la autonomía y la autodeterminación, para adquirir capacidad y hacer aquello que la persona desea. Esto resulta revolucionario para muchas personas con discapacidad que ven limitadas sus actividades, restringida su participación e incluso negada su capacidad y libertad para desear, además de ser uno de los ámbitos indispensables para la inclusión e interacción comunitaria y social.

Asimismo justifica la promoción de este tipo de actividades afirmando que el tiempo libre debe tener, para las personas con discapacidad, el mismo significado que se considera normal o deseable en general, también presenta que la diversión debe conllevar al desarrollo de capacidades e incremento de la autoconciencia ya que se trata de una oportunidad de incremento de la cantidad y calidad del uso de los recursos comunitarios y la relación con la comunidad, es decir, una oportunidad de inclusión.

En este sentido Ramírez (2009) refiere que se puede concebir la realización de actividades de ocio como un medio que intensifica el establecimiento de nuevas relaciones y amistades que suponen experiencias nuevas y enriquecedoras. De este modo, el tiempo empleado al ocio puede reportar un beneficio de desarrollo personal ya que aporta bienestar emocional, aumentando su seguridad e incrementando su autodeterminación, en la medida que el ocio les permite realizar elecciones entre alternativas que van de acuerdo al desarrollo de sus propias metas.

Dito, Prieto y Yuste (2004) señalan que para lograr una verdadera y auténtica autonomía es imprescindible tener en cuenta el ocio como componente integrador en las vidas de las personas con discapacidad intelectual, un ejemplo de ello es la actividad de teatro.

Pfeilstetter (2010) considera que situar el teatro en el campo de aplicación y acción de grupos sociales marginados, es un nuevo fenómeno, sin embargo, parece que en el ámbito de la discapacidad intelectual las publicaciones en el área hispanohablante tienen todavía muy poca relevancia.

La discapacidad intelectual, desde una perspectiva antropológica, es un estigma cultural cambiante en tiempo y espacio, dicho estigma se convierte en discapacidad real mediante procesos de transmisión y adquisición de cultura.

El teatro entendido como un arte social transcultural proporciona herramientas para combatir dicho estigma, además de promover aspectos como el entrenamiento de voz, la expresión lingüística, la coordinación en el espacio y el movimiento corporal, reacción, concentración, sensibilidad visual, oral, olfativa, táctil, cenestésica, cognitiva, entre otras.

Blanco e Iglesias (N.D.) sugieren que el teatro es un vehículo de expresión que permite desarrollar la imaginación y favorece la integración y por ello mejora la calidad de vida de las personas con o sin discapacidad. De igual forma mencionan que el teatro es un espacio libre para que las personas experimenten, entiendan y comprendan el mundo, que facilita la comunicación y la expresión libre de opiniones y que supone un trabajo integral de la persona poniendo en juego aspectos cognitivos, corporales, emocionales y sensibles.

De acuerdo con estos autores, los objetivos de un taller son promover y expresar la creatividad de los alumnos, fomentar la necesidad de expresión personal y de comunicación de ideas propias, el desarrollo de las percepciones sensoriales y de las destrezas motoras, así como comunicar sensaciones y emociones a través del movimiento y fomentar la autonomía y el trabajo en grupo, además de que se favorecen también aspectos como la memoria, concentración, motivación, coordinación, control postural, ritmo y autonomía.

Según Sánchez (2011), el teatro también puede servir para aumentar el autoconcepto y autoestima, facilitar la integración social en su grupo de iguales y en la sociedad, favorecer el desarrollo de la autonomía y del trabajo en grupo, fomentar la capacidad de escucha a través de la participación como espectadores. Añade que la representación de una realidad ficticia facilita a la persona con discapacidad intelectual, instrumentos para lograr que la sociedad cambie su concepción sobre este grupo de personas, ignorando sus dificultades y destacando sus potencialidades, capacidades, logros y esfuerzos.

De acuerdo con Pfeilstetter (2010) el teatro tiene una posible influencia en los diferentes planos de la discapacidad intelectual, considerando a esta última como un sistema interrelacionado, dichos planos o niveles son: el individual equiparable al sistema psíquico, el nivel del grupo social de las personas estigmatizadas o personas con discapacidad intelectual, así como sus redes sociales y el plano macro-social o sociedad. De esta manera, se puede hacer una experiencia afectiva en el teatro tanto como espectador, como protagonista.

De manera similar lo afirma González (2006), quien llevó a cabo una investigación en un teatro para ciegos titulada "Teatro a ojos vendados" y concluyó que el teatro es un medio excelente que ayuda a la integración social y artística de las personas con discapacidad y que tiene aspectos positivos tanto en actores como espectadores, en los primeros incrementando su seguridad, en los segundos creando conciencia de la problemática a la que se

enfrenta cada día esta población y la necesidad de ser aceptada, apoyada e integrada, brindándole con el teatro las herramientas necesarias para lograr dicha inclusión.

## RESULTADOS

Para tener una mayor objetividad con los resultados, se pidió a las responsables del Espacio de Producción Artesanal y del Proyecto de Vida en Comunidad su colaboración, para que de manera conjunta, se reflexionara sobre el proceso y avances de cada uno de los alumnos durante el ciclo escolar, de esta manera, visto desde la percepción de las responsables y de la autora de este informe se obtuvieron los resultados descritos a continuación.

Es de suma importancia aclarar que los logros o cambios descritos en este apartado no se deben exclusivamente a su participación en el Proyecto de Vida en Comunidad, Espacio de Producción Artesanal y/o Programa de Artes Escénicas, sino al conjunto de experiencias y actividades que las alumnas y alumnos de CISEE llevan a cabo de manera cotidiana tanto dentro del Centro, como en el contexto socio-familiar en el que se desenvuelven. Es difícil determinar qué tanto influyó cada uno en dicho proceso de desarrollo, sin embargo, se puede afirmar que son espacios y actividades que contribuyen conjuntamente a alcanzar el objetivo de mejorar su calidad de vida.

Los resultados que se muestran a continuación se derivan de las evaluaciones por parte de los responsables del PVC y del EPA del ciclo escolar 2009/ 2010, en comparación con las del ciclo 2010- 2011, cabe aclarar que este es un reporte de las observaciones, no se llevó a cabo, ninguna investigación, los rubros que se describen fueron tomados en cuenta a partir del objetivo de cada Proyecto, Espacio o Programa.

Es importante mencionar en este punto, que las evaluaciones realizadas por los responsables de cada proyecto de CISEE, se llevan a cabo, a partir de la investigación- acción, es decir, a partir del estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, las acciones se encaminan a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Rodríguez y cols. N.D.).



## Resultados del Proyecto de Vida en Comunidad

Alumnos	Autonomía e Independencia	Autodeterminación	Conductas Socialmente Adecuadas
C.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mejoró en la limpieza a la hora de la comida.</li> <li>* Logró realizar compras sin apoyo, solo en ocasiones había que supervisar el cambio.</li> <li>* Se observaron mayores habilidades en los quehaceres domésticos, como barrer y lavar trastes.</li> <li>* Mostró total capacidad para cruzar sola la calle.</li> <li>* Hace buen uso del transporte público, aunque todavía no logra desplazarse sola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cada vez expresaba más lo que pensaba y quería. Al principio le costaba más trabajo, para final de curso lo hacía sin la necesidad de apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Logró comportarse de acuerdo al lugar en el que se encontraba. Se mostraba integrada con sus compañeros de grupo y solo se comportaba un poco más introvertida con las personas responsables.</li> </ul>
S.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mejoró en el uso de cubiertos a la hora de la comida y de limpiarse cuando era necesario.</li> <li>* Logró realizar compras sin apoyo, en las ocasiones en las que se había trabajado con anterioridad lo que iba a ordenar.</li> <li>* Mejoró la calidad en los quehaceres domésticos como barrer y colgar y doblar ropa.</li> <li>* Se observó más cuidado y atención al cruzar las calles, pues al final se fijaba antes de hacerlo ó pedía apoyo cuando lo requería.</li> <li>* Logró hacer buen uso del transporte público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mejoró en cuanto a que al final del curso logró dar su opinión sin influencia de un tercero, expresaba más lo que pensaba, sentía y quería.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mejoró en su participación en el grupo tanto dentro de CISEE como en salidas, aunque en un principio se resistía a participar, terminaba haciéndolo con buena actitud y disposición, mostrando una integración con sus compañeros.</li> </ul>

## Continuación Resultados del Proyecto de Vida en Comunidad

Alumnos	Autonomía e Independencia	Autodeterminación	Conductas Socialmente Adecuadas
<b>L.</b>	<p>* Hizo mayor uso de cubiertos en la comida. Lo hace con limpieza.</p> <p>* Logró realizar compras casi sin apoyo, lo único en lo que había que apoyarla un poco era en que no se quedara a platicar mucho tiempo con los vendedores.</p> <p>* Se observó mayor habilidad al barrer, lavar trastes, sacudir, empaquetar, lo hacía con mucho cuidado.</p> <p>* Mostró ser autosuficiente al cruzar calles, se fijaba y pasaba con precaución.</p>	<p>* Incrementó su participación en cuanto a dar opciones para las actividades del día y en mostrarse más flexible al aceptar otras opiniones.</p>	<p>* Mejoró notablemente cuando se sentía nerviosa estando entre muchas personas, ya que al final de curso pedía el apoyo para dirigirse a otro lugar y tranquilizarse.</p> <p>* Logró mantenerse en casi todas las ocasiones con las manos en las bolsas en caso de sentirse nerviosa.</p> <p>* Disminuyó su necesidad de tener la atención de los que la rodeaban.</p>
<b>M.</b>	<p>* Se observó mayor habilidad en el uso de cubiertos, comía cada vez con más limpieza, aunque de vez en cuando se le tenía que recordar que la comida debía alcanzar para todos.</p> <p>* Mostró cada vez más autonomía al comprar, sin embargo todavía requiere apoyo para no desviarse del objetivo de compra.</p> <p>* Se observó mayor calidad en quehaceres como barrer y lavar trastes, sobre todo en la disposición para hacerlo.</p> <p>* Lograba cruzar las calles con autonomía, sin embargo, si había que proporcionarle apoyo para que no lo hiciera aceleradamente.</p>	<p>* Expresaba sus opiniones, lo que quería y sentía; sin embargo muchas de las veces no lo hacía de manera asertiva, hacía berrinches; los cuales fueron disminuyendo aunque no desaparecieron por completo.</p>	<p>* La mayoría de las ocasiones mostró un comportamiento adecuado, cuando no era de esta manera se acordaba una consecuencia, el avance fue que cada vez tenía una mejor actitud hacia dicha consecuencia, aceptándola, sin berrinches.</p> <p>* En las salidas fuera del Centro que se llevaban a cabo, después de haber cumplido una consecuencia, lograba comportarse de manera socialmente correcta.</p>

**Continuación Resultados del Proyecto de Vida en Comunidad**

Alumnos	Autonomía e Independencia	Autodeterminación	Conductas Socialmente Adecuadas
J.	<p>* Logró hacer uso correcto de los cubiertos, aunque aún falta hacer mayor uso de servilleta.</p> <p>* Logró, particularmente en la tienda comprar con autonomía, solamente requería apoyo para contar el cambio.</p> <p>* Mostró mayor calidad al lavar trastes y doblar y colgar ropa.</p> <p>* Mejoró notablemente al cruzar calles, tenía cuidado y apoyaba a sus compañeros para hacerlo.</p>	<p>* Mostró un cambio sutil, cada vez expresaba más sus opiniones, aunque requería mucho apoyo para hacerlo, sobre todo para no dejarse llevar por lo que los demás querían.</p>	<p>* Logró integrarse bien en el grupo, siempre ofreciendo apoyo a sus compañeros.</p> <p>* Se mantenía con las conductas apropiadas a cada lugar, solo de vez en cuando se le debía recordar que evitara hacer movimientos con la cabeza.</p>
E.	<p>* Mostró un cambio sutil, ya que empezó a usar más los cubiertos, aunque todavía usa en ocasiones las manos para comer.</p> <p>* Requería mucho apoyo para comprar, sin embargo, se observó un avance ya que cuando se trabajaba con anterioridad lo que iba a comprar, lo pedía de manera clara.</p> <p>* Cada vez mostró mejor disposición para lavar trastes y preparar la comida.</p> <p>* Al final del curso mostró más tranquilidad al cruzar las calles, aunque todavía requería apoyo.</p>	<p>* Mostró un ligero cambio, al final del curso participaba levantando la mano sin que se le tuviera que insistir y de vez en cuando daba sus opciones de actividades para el día.</p>	<p>* Logró, con el paso del tiempo, emitir menos sonidos guturales.</p> <p>* Cada vez lograba contenerse más para no salir corriendo de un lugar a otro.</p> <p>* Lograba permanecer sentado y tranquilo la mayoría de las ocasiones.</p>

**Resultados Espacio de Producción Artesanal**

<b>Alumnas</b>	<b>Constancia y Disciplina</b>	<b>Calidad</b>	<b>Eficiencia</b>	<b>Inclusión y Participación</b>
<b>J.</b>	<p>* Llegó a tener inasistencias, pero un logro importante fue que aprendió a avisar cuando iba a faltar.</p>	<p>* Cada vez requirió menos apoyo para realizar los productos, generalmente los realizaba con alta calidad, orden y limpieza. Mejoró su disposición en cuanto a aprender y participar en diversas tareas.</p>	<p>* Realizaba con mayor autonomía los productos, es importante mencionar que trabajó en casa con apoyo de la familia.</p>	<p>* Se notaba contenta de estar y pertenecer al grupo, aunque solía mantenerse concentrada y callada durante sus labores, se incrementó su interacción con el grupo mostrándose más alegre, mientras establecía conversaciones con otras integrantes.</p>
<b>N.</b>	<p>* Generalmente era constante. El avance fue que las ocasiones que tenía que salir más temprano, se apuraba a terminar sus deberes antes de irse, asimismo aprendió a avisar y pedir permiso con tiempo para salir antes. Mejoró su actitud y disposición frente a las diversas actividades laborales.</p>	<p>* Trabajaba con buena calidad, logró empezar a reconocer las habilidades y necesidades que posee para la realización de las labores, lo que le permitió mayor conciencia de su calidad y de lo que requiere para mejorarla. También mostró una mejoría en la persistencia al intentar las actividades.</p>	<p>* Mejoraba en la rapidez y autonomía una vez que comprendía y dominaba la tarea, un avance fue que solicitaba supervisión cuando la requería.</p>	<p>* Encontró en este Espacio un tiempo para trabajar y paralelamente un momento para socializar; logró aprender a platicar y trabajar al mismo tiempo.</p>

Continuación Resultados Espacio de Producción Artesanal

Alumnas	Constancia y Disciplina	Calidad	Eficiencia	Inclusión y Participación
M.	<p>* Fue constante y puntual la mayor parte de las ocasiones.</p> <p>* Mejoró en cuanto a actitud, cada vez se le notaba que asistía con más gusto.</p>	<p>* Trabajó cada vez con mayor limpieza y orden.</p> <p>* Aprendió a mirar con detalle lo que realizaba para poder mejorar la calidad en los productos.</p>	<p>Fue mejorando conforme pasaba el ciclo, requería menor tiempo para realizar un producto.</p> <p>* Mostró una gran capacidad para buscar y proveer de materiales en distintas actividades.</p>	<p>*Fue participando más en las conversaciones de temas que le parecían interesantes, mostrándose sonriente y bromista. Se notaba contenta con la presencia de más y nuevas integrantes. Por un tiempo su papá asistió y eso no parecía agradaarle, las responsables consideraron que probablemente podría sentirse invadida.</p>
X.	<p>* Le costaba trabajo llegar puntualmente, sin embargo poco a poco lo pudo superar.</p> <p>* De igual manera logró ubicarse como trabajadora y comprometerse en su trabajo.</p>	<p>* El cambio fue sutil, aunque importante, al principio requería de apoyo directo y constante para cuidar la calidad de sus labores y para capacitarla en el uso adecuado de materiales, al final disminuyó la necesidad de apoyo, aunque aún se nota insegura, por ejemplo, antes de realizar cada actividad pregunta si así está bien.</p>	<p>* Logró trabajar de manera autónoma con tareas sencillas y específicas.</p>	<p>* Se mostró contenta y cómoda en el EPA, platicaba y bromeaba, sin embargo la integración de su mamá a este Espacio pareció facilitarle aún más su participación.</p>

Continuación Resultados Espacio de Producción Artesanal

Alumnas	Constancia y Disciplina	Calidad	Eficiencia	Inclusión y Participación
I.	<p>* La disciplina fue un aspecto que le costó trabajo, fue mejorando sutilmente conforme el paso del tiempo, era más puntual.</p> <p>*Las inasistencias muchas veces no dependieron de ella. Cambió positivamente su accesibilidad y tolerancia a las sugerencias, aún falta mejorar la actitud en cuanto a verse como trabajadora.</p>	<p>* Fue mejorando considerablemente en tareas sencillas, en un principio requería de mucho apoyo para lograrlo (por ejemplo, constante supervisión); al final lo requería, pero en menor proporción que en un principio.</p>	<p>* Mejoraba en la eficiencia cada vez que comprendía y practicaba la tarea.</p>	<p>* Le gustaba el ambiente del EPA, se sentía integrada y era participativa, sobre todo cuando asistía su mamá.</p> <p>* Mejoraba en calidad y eficiencia cuando trabajaba en equipo, de manera individual mostraba inseguridad.</p>

Resultados Espacio de Producción Artesanal

Alumnos	Aspectos Emocionales	Habilidades Sociales	Psicomotricidad
C.	<p>* Aprendió que durante el Programa de Artes Escénicas podía expresar y reflexionar situaciones de su vida que le causaban conflicto.</p>	<p>* Aprendió a apoyar a sus compañeros, siendo solidaria y tolerante con ellos.</p>	<p>* Conforme pasó el tiempo fue incorporando nuevos movimientos (faciales y corporales) en el escenario.</p>
A.	<p>* Obtuvo mayor seguridad y confianza al presentarse solo en el escenario.</p> <p>* En un principio no le agradaba pasar, para el final del curso era de los primeros en querer hacerlo.</p>	<p>* Participó cada vez más con iniciativa propia, llegó a mencionar que había hecho una presentación en alguna comida familiar y de igual manera quiso participar en una celebración dentro de CISEE.</p>	<p>* Amplió su repertorio de movimientos durante las presentaciones, cada vez usaba más los materiales como micrófono, vestuario, entre otros.</p>
S.	<p>* Se mostró contenta de pertenecer al grupo, el Programa le sirvió para darle un sentido de pertenencia y de esta manera sentirse segura dentro de éste.</p>	<p>*Mejóro, ligeramente, en cuanto a poder participar cada vez más sin apoyo de sus compañeros, inicialmente no pasaba sola al escenario, al final lo hacía sin problema.</p>	<p>* Fue aprendiendo nuevos movimientos por medio de imitar a sus compañeros.</p>
M.	<p>* Este Espacio la apoyó a expresar conflictos mediante la actuación y a adquirir un poco más de seguridad en sí misma.</p>	<p>* Conforme pasó el tiempo requirió menos apoyo por parte de la maestra y de sus compañeros. Al final del curso ya participaba por iniciativa propia.</p>	<p>* Aprendió nuevos movimientos y pasos tanto de baile, como de actuación e interpretación.</p>

Continuación Resultados Espacio de Producción Artesanal

Alumnos	Aspectos Emocionales	Habilidades Sociales	Psicomotricidad
Z.	<p>* Se percibió una mejoría en su seguridad, confianza y percepción de ser capaz, al sentirse de esta manera, se observó mayor interés y entusiasmo para participar.</p>	<p>* Hubo un cambio notorio en su interés por participar, al principio no le gustaba pasar al escenario, al final lo hacía sin problema.</p> <p>*Además interactuaba con sus compañeros mientras participaba, situación que inicialmente no ocurría.</p>	<p>* Mejoró en cuanto a que cada vez incorporaba más movimientos a sus presentaciones, usaba más las manos y los movimientos faciales</p>
E.	<p>* Se mostraba muy emocionada con su participación dentro del grupo, se observó una notable mejoría en su seguridad al presentarse frente al público.</p>	<p>* Para el final del curso, participaba con una menor necesidad de apoyo.</p>	<p>* Mejoró sutilmente en sus movimientos, hacía mayor uso de sus brazos y piernas.</p>
Y.	<p>* Al final del curso mostró más seguridad en el escenario, logró decir todos sus diálogos y salir en el orden en el que le correspondía, también logró interpretar una canción completa.</p>	<p>* Inicialmente corría por el salón, lo que hacía enojar a sus compañeros, por las continuas interrupciones a las actividades, para el final del curso logró permanecer por más tiempo en un lugar, poniendo un poco más de atención a la dinámica del grupo.</p>	<p>* Se notó un muy ligero cambio en cuanto a que incorporaba nuevos movimientos durante sus presentaciones, movía las manos y en ocasiones la cabeza.</p>



**Resultados Espacio de Producción Artesanal**

Alumnos	Aspectos Emocionales	Habilidades Sociales	Psicomotricidad
G.	* El programa lo apoyó a darle seguridad para querer presentarse fuera de CISEE. También lo apoyó a ser creativo, cada vez proponía más ideas tanto de actividades como de materiales a utilizar.	* Conforme pasó el tiempo, socializaba y se sentía más involucrado tanto con el grupo como con la actividad. Frecuentemente platicaba lo que hacían en el Programa y proponía nuevas actividades.	* En cuanto al aspecto de psicomotricidad mejoró su forma de bailar y de moverse en el escenario.
P.	* El Programa le sirvió para expresar sus emociones, mostró cada vez mayor confianza de pasar y presentar nuevas ideas al grupo.	* Le favoreció el sentirse parte de un grupo, se notó un cambio positivo en cuanto a que cada vez apoyaba más a sus compañeros y era más solidario con ellos.	* Mejoró su coordinación y equilibrio al bailar.



## CONCLUSIONES

La titulación por medio del Informe Profesional de Servicio Social es una excelente opción para lograr un aprendizaje significativo, esto es debido a varios puntos:

- ♦ Al hacer una recopilación de la experiencia vivida y conjuntarla con la teoría aprendida a lo largo de la formación, se refuerzan los conocimientos y estrategias adquiridas.
- ♦ También es una forma de practicar la constancia, organización y sistematización del quehacer profesional, lo que brinda herramientas que enriquecen la formación del estudiante o pasante.
- ♦ Al hacer una reflexión y valoración sobre lo hecho en el Servicio Social, se pueden notar los aciertos y errores que se pudieron haber tenido, proponiendo nuevas estrategias.

Con respecto a los aprendizajes que se tuvieron durante la realización del Servicio Social en el Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial, se pueden mencionar los siguientes:

- ♦ Además del aspecto académico, se aprendió a nivel profesional y personal.
- ♦ Fue posible ubicar y aplicar lo aprendido durante la carrera en un escenario real, llevando a la práctica los conocimientos que se habían revisado a nivel teórico, lo cual permitió vivir, comprender y analizar experiencias que complementaron la formación con nuevas habilidades.
- ♦ Asimismo se aprendieron destrezas prácticas, con lo cual se generó curiosidad por seguir estudiando estrategias con las cuales se pudieran alcanzar los objetivos de las diferentes actividades en las que se participó, con la mira de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.
- ♦ Igualmente se aprendió a manejar nuevas herramientas que permitirán abordar diferentes problemáticas en el campo laboral, lo que conlleva a su vez,

a obtener más confianza y seguridad para desempeñarse en un empleo formal en el futuro.

♦ Es importante mencionar el hecho de que en CISEE se promueve la introspección acerca del desempeño profesional e incluso de la vida personal del prestador. Escuchar las historias de vida, conflictos, emociones, logros y fracasos de los alumnos, así como alternativas de solución, llevaron a la autora a recapacitar sobre sus propias experiencias y necesidades; se reflexionó sobre porqué se identificaba específicamente con algunas de las narrativas de vida de jóvenes con discapacidad y no con otras, así como a preguntarse qué parte de uno mismo se reconoce en los demás. Un ejemplo de ello fue el haber elegido específicamente los tres Proyectos en los que se participó, que promueven habilidades dirigidas a la etapa de vida en la que se encuentran tanto los alumnos de CISEE como la propia autora.

♦ Se aprendió a dar un trato igualitario a las personas con Discapacidad Intelectual, a lo largo de este tiempo, se logró conocerlos y notar aspectos como el deseo que tienen de sentir pertenencia a un grupo y tener una percepción de capacidad de sí mismos.

♦ Se comprendió el concepto de "apoyo", al constituirse en uno, es decir, ser una persona facilitadora de condiciones que favorezcan la inclusión de personas con DI a su entorno. Un ejemplo de apoyo es el brindar instrucciones claras y precisas, lo que les permite ser más organizados y estructurados.

♦ La convivencia cotidiana con ellos, desarrolló empatía y al mismo tiempo eliminó el miedo inicial a intervenir en situaciones conflictivas entre ellos.

♦ Esta experiencia sensibilizó a la autora y la llevó a la conclusión de que las personas con DI son más capaces de lo que muchas veces se piensa e incluso, en algunos casos, más aptos y entusiastas que muchas persona sin discapacidad.

En relación a las principales contribuciones de la autora a lo largo del Servicio Social, se pueden mencionar las siguientes:

♦ En el trato cotidiano, un prestador de Servicio Social en CISEE, es visto como autoridad y al mismo tiempo como par, por lo que a los alumnos del Centro les es más fácil abrirse y a los prestadores, más fácil detectar las necesidades y focos de atención.

♦ El ser apoyo es parte fundamental de las actividades en CISEE, pues es de suma importancia ser un recurso para que la otra persona pueda, facilitando las condiciones para que tengan cada vez mayor estructura en las tareas que realizan. En muchas ocasiones los alumnos requieren un apoyo casi individualizado, por lo que el contribuir como uno, permite que se lleven a cabo las actividades con mayor eficacia y orden.

♦ Asimismo se colabora promoviendo, organizando, conduciendo, planeando y orientando a través de la implementación y modificación de estrategias que mejor se adapten a cada alumno y a cada situación.

♦ En el Proyecto de Vida en Comunidad, se facilita el manejo del grupo, así como la resolución de problemas de comportamiento y emocionales. Por otro lado, se promovieron conductas socialmente adecuadas, autonomía e independencia a través de salidas a la comunidad.

♦ En el EPA se contribuye con la propia participación del prestador, el hecho de que en él colabore la familia, alumnos, maestros de CISEE y prestadores de Servicio permite que se logre uno de los objetivos de dicho proyecto, el de ser un espacio incluyente. Además se apoya en la parte de capacitación laboral y de productividad, con esto se favorecen otros aspectos como formación de hábitos.

♦ Otra contribución importante fue el hecho de contribuir al enriquecimiento del marco teórico de CISEE, por ejemplo, en el PAE no se contaba con un sustento teórico, así como beneficios que proporciona el llevar a cabo dicha actividad; el IPSS constituye una forma de teorizar todo lo que se pone en práctica en el centro de Investigación y Servicios de Educación Especial.

En cuanto a la situación actual que viven las personas con discapacidad intelectual, se considera que:

♦ Hoy en día el estereotipo de las personas con discapacidad, que hace referencia a que pueden menos, persiste, aún cuando algunas personas piensen lo contrario. Este fue el caso de la autora, antes de realizar el Servicio Social afirmaba que no discriminaba, al entrar a CISEE y convivir de manera cotidiana con ellos, tomó consciencia de que su vínculo hacia estas personas era con un trato de sobreprotección, lo cual es otro tipo de discriminación.

♦ Un asunto de prioridad en el ámbito de la discapacidad, es el seguir luchando por eliminar prejuicios, que muchas veces se tienen en una cultura en referencia a una etiqueta, empezando por una concientización de la sociedad, a través de la eliminación de la idea de que las personas con discapacidad pueden menos y haciendo énfasis en las capacidades y aptitudes con las que cuentan.

♦ Al respecto se puede decir que en nuestra sociedad sigue habiendo discriminación en muchos sentidos, uno de ellos es precisamente el aspecto laboral, como se mencionó previamente, existe evidencia de que el trabajar con personas con discapacidad elimina los prejuicios que existen hacia ellos (Roselló y Verger, 2008) y mejora la imagen que se tiene sobre ellas, se considera que en la medida que existan oportunidades para la formación laboral de personas con discapacidad, en donde se les brinden los apoyos necesarios para que puedan tener éxito en un trabajo, se incrementará por un lado la autoestima de los participantes, mejorando la percepción que tienen de sí mismos y por el otro la imagen que dan a los demás, mostrando a las sociedad las capacidades con las que cuentan, es decir, las cualidades en lugar de las dificultades, abriéndose así un camino hacia la no discriminación.

♦ Como menciona Saad (2008) algunos aspectos que desearían tener las personas con discapacidad, es el respeto por parte de sus iguales, poder manifestar sus propios intereses, visualizar activamente un futuro incluidos en la comunidad, alcanzar un verdadero estatus adulto, que sus opiniones sean tomadas en cuenta, contar con herramientas para enfrentar el empleo con la mayor autonomía, tener relaciones estables de amistad, tener acceso a la recreación desde sus propios gustos, lo cual deja claro que sus intereses son

iguales a los de cualquier persona sin discapacidad y que se debe seguir trabajando arduamente, porque si bien, se han tenido grandes avances, por ejemplo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que se logró tuviera vigencia en todo el mundo, aún en esta época siguen existiendo una serie de barreras (sociales, actitudinales, medioambientales, culturales, técnicas y de otro tipo) que dificultan su plena inclusión, reconocimiento y aceptación como ciudadanos de pleno derecho. Jelinek (2008).

♦ También, es importante tomar en cuenta a las familias, durante el Servicio se pudo observar como varios padres de familia viven preocupados por la situación en la que vivirán sus hijos cuando ellos ya no estén presentes, les angustia que harán, con quién vivirán y quién podrá hacerse cargo de ellos, por tal motivo es importante que se siga trabajando en brindar una educación que les permita ser independientes en la mayor medida posible, empezando por casa, pues en muchas ocasiones los padres desean esta independencia para sus hijos, pero no la fomentan, deciden y actúan por ellos, obstaculizando su capacidad de toma de decisiones y autonomía.

♦ A lo largo de este periodo se pudieron observar logros en los alumnos, se tienen evidencias de los cambios positivos que se produjeron a raíz del conjunto de actividades tanto dentro del Centro, como en su entorno familiar; avances que son de suma importancia pues los alumnos se muestran con mayor autonomía, independencia y seguridad.

♦ Por lo que se refiere a responsabilidad sobre la vida y derecho a asumir riesgos, los participantes al tomar sus propias decisiones van aprendiendo a asumir responsablemente las consecuencias de éstas, como refiere Rojas (2004) la persona con discapacidad al tomar decisiones forzosamente vivirá éxitos y fracasos y es importante que tenga la oportunidad de vivir con sus errores y logros, son precisamente éstos los que lo harán tener un proceso de aprendizaje y un sentimiento de ser capaz de realizar acciones y tomar decisiones con independencia.

♦ Finalmente, es importante mencionar, el trabajo conjunto y responsable por parte de los profesionales que laboran en el Centro, quienes ofrecieron siempre la mejor actitud y disponibilidad para ayudar a la formación de los prestadores de Servicio, motivando e incluso en ciertos momentos obligando a realizar por sí mismos las actividades, con la intención de que se lograra con ello un aprendizaje mucho más significativo.

♦ A raíz de la experiencia y del Informe se considera que se debe seguir trabajando para que la sociedad permita a las personas con discapacidad intelectual tomar decisiones respecto a su vida y que se sigan proporcionando apoyos para potenciar sus habilidades y capacidades, recordando que darlo se refiere a facilitar y disponer los medios que conlleven a la persona con discapacidad a realizar de la manera más independiente posible sus actividades. Asimismo es necesario más trabajo en el ámbito de los derechos de las personas con Discapacidad, contar con leyes no basta, deben armonizarse con el cuerpo legal para que realmente se cumplan y se lleven a cabo.

## RECOMENDACIONES

La construcción de este informe y las experiencias vividas en CISEE permitieron a la autora hacer algunas recomendaciones a los programas y proyectos en los cuales participó; mismas que se cree podrían contribuir al mejor desarrollo de los objetivos de los mismos, éstas se presentan a continuación:

En primer lugar, es necesario mencionar algunos aspectos que se consideran de vital importancia para el desarrollo de los alumnos, siendo la única recomendación el que se sigan llevando a cabo.

Siempre se toman en cuenta las necesidades inmediatas de los alumnos y se valoran las situaciones reales, a partir de éstas se lleva a cabo la planeación de actividades con las que ellos desarrollarán nuevas habilidades.

Asimismo se toma en cuenta el contexto en el que el alumno vive, es decir, para lograr una educación integral, se mantiene una corresponsabilidad entre el alumno, la familia y el Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial.

Los responsables de cada proyecto actúan como apoyos que dirigen a los alumnos hacia la mejor toma de decisiones, reflexión de sus comportamientos, conducta socialmente adecuada, además de motivarlos, ellas realizan su labor de manera profesional, los logros de cada alumno no serían posibles si no se contara con personas con la disposición y el compromiso que muestran.

Otro aspecto importante en la educación de los alumnos que no se debe dejar de llevar a cabo es el que sean ellos mismos los responsables de su aprendizaje, el hecho de que a través de las vivencias cotidianas obtengan nuevos conocimientos, permite que aprendan habilidades importantes y necesarias para su inclusión a la vida diaria, la recomendación a este respecto, sería que se integraran más situaciones en las cuales los alumnos tengan que resolver nuevas problemáticas para que a través de ello desarrollen estrategias ante posibles conflictos cotidianos.



En CISEE existen carpetas de información general, donde se describe cuándo se fundó, cómo fue el proceso, el Modelo Educativo en el que se basa, los objetivos de cada actividad, etc., sin embargo, se considera que sería conveniente que cada actividad tuviera un documento introductorio, breve y conciso donde además de explicar sus objetivos, se presente un pequeño marco teórico, así como las actividades que se realizan; esto podría servir a las personas interesadas en el proyecto, particularmente a las personas de Servicio Social a tener una idea más clara del trabajo que ahí se desarrolla, así como tener aún más presente lo que se espera de ellas y de esta manera facilitar su colaboración.

Con respecto al Proyecto de Vida en Comunidad (PVC) se sugiere que además de la evaluación que realizan los profesionales, al final de cada ciclo, se sistematice una evaluación a mitad de curso, dirigida a evaluar los objetivos de cada proyecto, preguntando a los alumnos y a los padres de familia, de esta manera podría llevarse a cabo una construcción conjunta de los logros y al mismo tiempo se podrían conocer las opiniones que tanto alumnos (percepción de sí mismos), como padres de familia, tienen de los avances en un cierto periodo, una forma de hacerlo podría ser mediante un cuestionario, visitas al hogar o una entrevista individual o grupal.

Una opción alternativa a la evaluación de mitad de curso, podría ser que de manera mensual, los alumnos con apoyo de los profesionales, registraran en una bitácora sus logros, de esta manera se podría asegurar que los alumnos tomaran mayor consciencia de sus avances y al mismo tiempo retroalimentaran con su punto de vista a los responsables del Proyecto.

A partir de estas evaluaciones podría obtenerse información sobre los aspectos a mejorar y las nuevas necesidades que van surgiendo. Es importante aclarar que esta evaluación conjunta sí se lleva a cabo en todos los proyectos educativos matutinos.

Al inicio del año escolar cada proyecto lleva a cabo una planeación de las actividades que se realizarán de acuerdo a los objetivos del curso, el de Vida en Comunidad no es la excepción, sin embargo, se considera que sería

conveniente que se pusieran además de los objetivos generales, objetivos por clase, esto podría ayudar a dar una mayor estructura al Proyecto y que subsecuentemente se facilitara alcanzar los objetivos.

En este proyecto se realizaban actividades que proporcionaban a los alumnos una excelente oportunidad para desarrollarse en múltiples aspectos al mismo tiempo, pues eran actividades que los ayudaban y motivaban, por ejemplo, la visita al departamento de uno de los integrantes de CISEE. A este respecto se sugiere dar mayor continuidad y seguimiento a estas actividades, que muchas veces se vieron interrumpidas por falta de tiempo y que sin duda favorecen el objetivo principal del Proyecto.

Se estima que algunas de las actividades de mayor importancia son aquellas en las que los alumnos reflexionan acerca de dónde, cómo y con quién quieren vivir, por lo que se recomienda realizar un mayor número de actividades en las cuales los participantes puedan tomar consciencia de lo que necesitan para lograrlo y que tan factible es alcanzar esa meta, es decir, dinámicas que les permitan analizar las posibilidades reales y cómo pueden tener acceso a ellas.

Se recomienda retomar los 3 ejes propuestos del Modelo Funcional de Autodeterminación de Flores y Oropeza (2010), el de autorregulación (decisiones que toman las personas acerca de las habilidades que deben emplear en cierta situación, evaluando previamente todos los planes posibles de acción), desarrollo psicológico (formas de percibir el control) y autorrealización (conocimiento de sí mismo: fortalezas y debilidades), con lo cual se considera que se podría promover en los alumnos una mayor autonomía y autodeterminación.

Finalmente, es importante mencionar que si bien en CISEE hay una comunicación constante entre cada uno de los grupos, proyectos, programas y padres de familia, en el caso del PVC hace falta mayor seguimiento al respecto. En el tiempo que se participó en CISEE se pudo apreciar que los alumnos obtienen nuevos aprendizajes en el Centro, mismos que no siempre aplican en su casa, debido a que los padres no les dan la oportunidad de hacer

las cosas por ellos mismos, ya sea por sobreprotección, por dependencia, por ahorrarse tiempo, entre muchos otros motivos. En una junta se observaron las dudas, inquietudes y necesidad de expresarse de los padres de familia, por lo tanto, se considera conveniente la creación de un espacio de reflexión para las familias, que incluya a padres y hermanos, en dónde puedan expresar sentimientos, emociones, vivencias diarias y se les ofrezca apoyo y/o retroalimentación a sus inquietudes; de manera que esta experiencia los lleve a reflexionar aún más sobre su propio comportamiento y las formas de conducirse con sus hijos ó hermanos, mejorando así la calidad de vida de toda la familia.

En cuanto al Espacio de Producción Artesanal (EPA), se debe recordar que los objetivos principales son: creación y comercialización de productos artesanales fabricados en CISEE, constituirse en un espacio incluyente y promover que las participantes adquieran habilidades y valores laborales, debido a esto se considera que sería interesante, para un futuro desarrollo del EPA una unión con el " Proyecto de Formación Laboral" de CISEE el cual fomenta, como se expresó en capítulos anteriores, la definición de desarrollo personal- laboral; de manera que una vez que el proyecto de Formación Laboral verifique que un alumno cuenta con los requisitos para ingresar al Espacio de Producción Artesanal, lo haga de manera inmediata, siempre tomando en cuenta si el alumno desea o no pertenecer a dicho Espacio.

En el EPA se fomentan varios aspectos propuestos por Verdugo y Genaro (1995, citado en Roselló y Verger, 2008): se les proporciona una formación en capacidades esenciales para la eficiencia, se les forma dentro de la comunidad, se usan procesos de instrucción sistemáticos, se implica a los padres en la preparación de sus hijos y funciona como una alternativa de empleo que se adecua a las habilidades del alumno; se sugiere retomar también el considerar los diversos trabajos disponibles en el mercado laboral, con el fin de dirigir la capacitación de los alumnos en habilidades encaminadas a ellos, de manera

que los alumnos salgan con más herramientas y posibilidades para incorporarse al ámbito laboral.

Se considera que el EPA se encontraría con respecto al programa Aura en la fase de Autonomía Personal y Formación Previa, en donde se les proporciona a los alumnos los requisitos para llegar a ser un buen trabajador (higiene, autonomía) y se buscan los recursos necesarios para potenciar habilidades. En este sentido, se propone integrar y sistematizar las siguientes fases propuestas en el Programa Aura, como es el Programa de Integración Laboral en donde se les brindan conocimientos sobre derechos y deberes, saber hacer un currículum, entrenamiento de la tarea en el propio puesto de trabajo, aprender a relacionarse con los compañeros de trabajo y finalmente el Programa de Seguimiento y Formación Continuada en donde se evalúa su situación, problemas, mejoras relacionadas con su trabajo y otros aspectos emocionales.

También en este Espacio se sugiere la creación de un instrumento de evaluación, ya sea cualitativo o cuantitativo, que permita la valoración de los avances de los alumnos. Así como se sugirió en el apartado anterior, sería conveniente que esta evaluación midiera las percepciones tanto de profesionales, como de alumnos y padres de familia, de manera que se pudiera obtener una evaluación más completa y que sirviera de guía para acciones futuras.

Asimismo se considera conveniente utilizar un calendario de actividades, de manera que todas las participantes tuvieran la oportunidad de colaborar en cada una de las tareas, durante un periodo determinado y de esta manera pudieran aprender habilidades requeridas en un trabajo y que al mismo tiempo observen qué tarea les gusta y/o se les facilita más, lo cual facilitará su adaptación en un escenario laboral real.

De acuerdo con el objetivo que persigue el EPA se sugiere que se fomente un poco más la participación de las alumnas en cuanto a la propuesta de nuevos productos que les gustaría fabricar, tomar más en cuenta su opinión,

posiblemente pidiéndoles nuevas combinaciones de tejidos, maneras alternativas para adornar o envolver, etc.

En cuanto al Programa de Artes Escénicas (PAE) se puede mencionar que al comienzo de las actividades de dicho Programa, los alumnos tenían el horario de comida que concluía realizando la actividad de higiene personal, por lo mismo en algunas ocasiones, había necesidad de recorrer el horario de trabajo. A este respecto, se recomienda poner mayor atención en la puntualidad de las actividades, lo que conllevaría a dos beneficios para los alumnos: se aprovecharía el tiempo al máximo y se estaría promoviendo en los alumnos la responsabilidad de tener que estar preparados a la hora correcta y en el lugar correcto.

Otro aspecto que podría mejorarse, sería pedir la opinión de los alumnos en cuanto a las actividades a realizar, ya que muchas veces se les ocurrían ideas que podían ser buenas y no se llevaban a cabo, esto era probablemente debido a que la persona responsable del grupo no era parte del personal base del Centro. El hecho de tomarlos en cuenta les hubiera hecho sentir partícipes de la planeación de la clase y hubiera apoyado a aumentar su seguridad, confianza, autoestima y autonomía.

En este programa, también se sugiere poner objetivos por clase, por ejemplo, un lunes llevar cabo actividades que mejoran la psicomotricidad, el siguiente darle más peso a las que apoyan la expresión de emociones, etc. de manera que sea más fácil abarcar todos los objetivos del Programa.

A manera de cierre es necesario agregar que las tres actividades en las que se participó son de vital importancia en el momento de vida en el que se encuentra la mayoría de los participantes, son jóvenes y adultos que al igual que las personas sin discapacidad desean ser independientes y actuar con autonomía, tomar sus propias decisiones en lo que respecta a sus vidas, empezar a trabajar para lograr ser autosuficientes en la medida de lo posible y contar con un espacio en donde se lleve a cabo una actividad que les guste y que les haga sentirse capaces e integrados a un grupo. Se considera que las

tres actividades en su conjunto aportan aspectos necesarios para mejorar su calidad de vida, por lo que se debe seguir evaluándolas y enriqueciéndolas constantemente para que sigan cubriendo las expectativas y necesidades de sus integrantes.

## REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2003) Educación Inclusiva. Una escuela para todos. España: Ediciones Aljibe.
- Blanco, S. e Iglesias, N. (N.D.) Taller de teatro para personas con discapacidad. Teatro La Gotera. Obtenido el 24 de enero de 2012, 18:02 de <http://www.lagotera.es/Taller%20de%20Teatro%20para%20personas%20con%20discapacidad.pdf>.
- Brown, R. (2013) Educación para adultos y discapacidades intelectuales y del desarrollo y afines. In: JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation. Obtenido el 28 de febrero de 2013 de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/es/article/21/>
- Canals, G. (2003) La inserción de personas con discapacidad en la empresa ordinaria. Documentación Social: España. P. 229-248. Obtenido el 27 de febrero de 2012, 21:10 de [http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/480/Capitulo%2014\\_10\\_09\\_2008\\_13\\_11\\_48.pdf](http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/480/Capitulo%2014_10_09_2008_13_11_48.pdf).
- Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Retraso Mental: FEAPS (1999) Ocio en la comunidad con personas con retraso mental. Orientaciones para la calidad. Manuales de buena práctica FEAPS. Obtenido el 13 de febrero de 2012, de [http://www.feaps.org/manualesbb\\_pp/educacion.pdf](http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf).
- Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Retraso Mental: FEAPS (2007) Calidad FEAPS. Un modelo para la calidad de vida, desde la ética y la calidad del servicio. Obtenido el 29 de febrero de 2012, 19:20 de <http://www.feaps.org/calidad/documentos/modelo.pdf>.
- Cuenca, M. (2009) Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En Otero, J. (Coord.) La pedagogía del ocio: nuevos desafíos. Colección perspectiva pedagógica (P. 9-23). España: Axac. Obtenido el 14 de noviembre de 2012 de <http://www.apega.org/attachments/article/279/pedagogocio.pdf>.

- Deci, E. y Ryan, R. (2008) Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*. 49, (3). Obtenido el 27 de febrero de 2012, 20:03 de [http://www.psicologia.uniroma4.it/LS/organizzazione/materiale/cap-49-3-182\[1\].pdf](http://www.psicologia.uniroma4.it/LS/organizzazione/materiale/cap-49-3-182[1].pdf).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Dito, E.; Prieto, L. y Yuste, V. (2004) El ocio y tiempo libre como claves integradoras en el deficiente mental. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*. España. 18 (002) P. 181-194. Obtenido el 7 de febrero de 2012, 17:15 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418211.pdf>.
- Documentación Interna del Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial. Calle Moctezuma Núm. 20, Delegación Coyoacán. Col. Del Carmen Coyoacán.
- Duk, C. (N.D.) El enfoque de educación inclusiva. Obtenido el 28 de febrero de 2013 de [http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el\\_enfoque\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf).
- Esteban, B. y Jordán de Urríes, F. B. (2006). Empleo con apoyo para personas con discapacidad intelectual y para personas con enfermedad mental. Comparación metodológica en dos proyectos piloto. *Siglo Cero*, 37(2), P. 63- 78. Obtenido el 27 de febrero de 2012, 20:34 de <http://www.fundacion-salto.org/pdf/colaboraciones/jordan.pdf>.
- Fantova, F. (2004) Un marco para el desarrollo y la mejora de servicios de ocio inclusivo. *Ocio, inclusión y discapacidad*. Bilbado, Universidad de Deusto, (28). P. 99-112. Obtenido el 13 de febrero de 2012, 15:43 de [http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Un%20marco%20para%20el%20desarrollo%20y%20la%20mejora%20de%20servicios%20de%20ocio%20inclusivo%20\(2004\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Un%20marco%20para%20el%20desarrollo%20y%20la%20mejora%20de%20servicios%20de%20ocio%20inclusivo%20(2004).pdf).
- Fantova, F. (2006) Ocio, discapacidad e inclusión: un esquema de referencia. Tercer Congreso Internacional de Discapacidad. Inclusión: oportunidades para todos. Instituto los Álamos. Fundación Integrar:



- Colombia. P. 20-23. Obtenido el 13 de diciembre de 2011, 17:34 de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/discapacidad/ocio\\_discapacidad.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/discapacidad/ocio_discapacidad.pdf).
- Flores, E. y Oropeza, L. (2010) Desarrollo de habilidades de autodeterminación en jóvenes adultos con discapacidad intelectual. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM, México.
- García, A. y Vera, A. (2002) Factores Psicosociales e Integración laboral de Personas con Discapacidad Psíquica. P. 217-223 en Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, B. Hacia la integración plena mediante el empleo. GLADNET Collection. Obtenido de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/gladnetcollect/246>.
- Genelioux, M. (2002). Empleo con apoyo y satisfacción: la perspectiva de personas integradas en medio ordinario de trabajo. P. 225-238 en Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, B. Hacia la integración plena mediante el empleo. GLADNET Collection. Obtenido de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/gladnetcollect/246>.
- Gobierno del Distrito Federal. (2000) Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal. México. Obtenido el 2 de marzo de 2013, 17: 32 de [http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/elem\\_dx\\_integral\\_educativos.pdf](http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/elem_dx_integral_educativos.pdf).
- González, E. (2006) El teatro como medio para la integración social y artística de personas con discapacidad visual. Tesis de licenciatura en teatro, UDLAP, Puebla. Obtenido el 9 de febrero de 2012, 16:35 de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lte/gonzalez\\_n\\_es/portada.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lte/gonzalez_n_es/portada.html).
- Hesla, B. y Kennedy, M. (N. D.) Tenemos derechos humanos. Manual de derechos humanos para personas con discapacidades. Proyecto de la Escuela de Derecho de Harvard sobre discapacidad.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.

- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jelinek, R. (2008) *Derechos humanos y vida cotidiana*. Memorias del Congreso Internacional CONFE. Derechos humanos y discapacidad: un asunto de todos. Obtenido el 9 de febrero de 2012, 17: 40 de [http://www.confe.org.mx/congreso/archivos/2008/3\\_nov/conferencia/raquel\\_jelinek\\_derechos\\_humanos\\_y\\_vida\\_cotidiana.pdf](http://www.confe.org.mx/congreso/archivos/2008/3_nov/conferencia/raquel_jelinek_derechos_humanos_y_vida_cotidiana.pdf).
- Jelinek, R.; Moreno, D. y Roth, E. (1995). Vinculación UNAM-Sociedad: el Centro de investigación y Servicios de Educación Especial una experiencia para la facultad de Psicología. *Siglo XXI*. 1(0), 41- 50.
- Jelinek, R.; Moreno, D. y Roth, E. (2010) *La formación teórico práctica del psicólogo en el área de educación especial: una experiencia de autoformación y aprendizaje grupal*. CISEE, UNAM, México.
- Legislación Universitaria (1985). *Reglamento General del Servicio Social*. Obtenido el 28 de octubre de 2012, 19:36 de <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regeseso.html>.
- Pfeilstetter, R. (2010) *Lo normal puesto en escena*. Apuntes antropológicos sobre el teatro y la discapacidad intelectual. *Gazeta de Antropología*. 26, (1). Obtenido el 7 de febrero de 2012, 17:35 de [http://www.ugr.es/~pwlac/G26\\_06Richard\\_Pfeilstetter.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G26_06Richard_Pfeilstetter.pdf).
- Ramírez, P. (2009) *Hábitos de ocio y usos del tiempo libre en los jóvenes con discapacidad*. *Innovación y experiencias educativas*. 14, Granada. Obtenido el 9 de febrero de 2012, 18:54 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/PILAR\\_RAMIREZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_1.pdf).
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (N.D.) *Investigación acción*. Obtenido el 29 de febrero de 2013 de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf).
- Rojas, S. (2004) *Autodeterminación y Calidad de vida en personas discapacitadas*. Experiencia desde un hogar de grupo. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Obtenido el 9 de mayo

de 2012, 20:54 de  
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5044/srp1de2.pdf?sequence=1>.

- Roselló, R. y Verger, S. (2008) La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*. 45 (3). Obtenido el 27 de febrero de 2012, 20:28 de [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/533/45\\_es\\_Ramon.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_es_Ramon.pdf).
- Saad, E. (2008) Congreso internacional CONFÉ. ¿Estamos preparados para vivir la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual? [Diapositivas de Power Point]. Obtenido el 28 de febrero de 2012, 18:09 de [www.confé.org.mx/congreso/archivos/2008/3...1.../elisa\\_saad.pps](http://www.confé.org.mx/congreso/archivos/2008/3...1.../elisa_saad.pps)
- Sánchez, A. (1997) *Intervención Psicopedagógica en Educación Especial*. Textos Docents. Departament de Metodes d' Investigació i Diagnòstic en Educació. Divisió de Ciències de l'Educació. España: Edicions Universitat de Barcelona.
- Sánchez, J., Botías, F., Higuera, A. (2002) *Supuestos Prácticos en Educación Especial*. España: Praxis Monografías.
- Sánchez, S. (2011) Teatro y discapacidad intelectual. Granadas: Innovación y Experiencias Educativas. 45(6). Obtenido el 24 de enero de 2012 de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_40/SILVIA\\_MARIA\\_SANCHEZ\\_ARJONA\\_01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf).
- Shalock, R. y Verdugo, M. (2007) El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 38(4). P. 21-36. Obtenido el 20 de febrero de 2012, de [www.feaps.org](http://www.feaps.org).
- Sistema Nacional DIF (2008) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. México.
- Valls, M. J., Vilá, M., Pallisera, M., Cardona, M., Jiménez, P. y Rius, M.(2002) Estrategias para el acceso y entrenamiento en el puesto de trabajo de personas con discapacidad. Aportaciones a partir de una investigación en el contexto de Catalunya. En Verdugo, M. A. y Jordán de Urries, B. *Hacia la integración plena mediante el empleo*. P.201-215. GLADNET

- Collection. Obtenido de  
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/gladnetcollect/246>.
- Vega, A. (2007) De la Dependencia a la Autonomía ¿Dónde queda la educación?. Educación XXI, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. P. 239-264. Obtenido el 14 de febrero de 2012, 18:25 de  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70601013>.
- Verdugo, M.A. (2002) Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Siglo cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 34 (1).
- Verdugo, M.A. (2003) Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a las corriente inclusiva de las personas con discapacidad. España.
- Verdugo, M. A.; Urries, B.; Vicent, C. y Martin, R. (2006) Integración Laboral y Discapacidad. Cornell University ILR School. GLADNET, 235. Obtenido el 23 de febrero de 2012, 17:45 de  
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1236&conte=gladnetcollect&seiredir=1&referer>.
- Vidal, J. (Coordinador) (2003) Vida Independiente, Experiencias Internacionales. Fundación Luis Vives, Madrid. Obtenido el 14 de febrero de 2012, 19:06 de  
<http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>.
- Wehmeyer, M. (2006) Autodeterminación y personas con discapacidades severas. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 37 (4). P. 5-16. Obtenido el 27 de febrero de 2012, 19:45 de  
[http://www.feaps.org/comunicacion/documentos/siglo\\_220.pdf](http://www.feaps.org/comunicacion/documentos/siglo_220.pdf).
- Woolfolk, A. (2006) Psicología Educativa. México: Pearson Educación.