



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA**

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA AUTODETERMINACIÓN EN ALUMNOS  
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: PROPUESTA DE UN TALLER PARA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

TESIS:

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE ESPECIALISTA EN  
EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD Y DESARROLLO HUMANO**

PRESENTA

**SILVIA OLIVARES PINEDA**

DIRECTORA

**DRA. ELISA SAAD DAYÁN**

COMITÉ RECEPCIONAL

ASESOR ADJUNTO	<b>DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI</b>	FAC. PSICOLOGIA UNAM
ASESOR EXTERNO	<b>DRA. NORMA GEORGINA DELGADO CERVANTES.</b>	FAC. PSICOLOGIA UNAM
JURADO A:	<b>MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO.</b>	FAC. PSICOLOGIA UNAM
JURADO B:	<b>MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA.</b>	FAC. PSICOLOGIA UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, Cd. Mx., 2017



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.

### **A DIOS**

Le agradezco sentir su compañía y guía en los momentos de mayor necesidad.

### **A LA DRA. ELISA SAAD DAYAN Y AL DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI**

Gracias por compartir su tiempo, guía, conocimiento, confianza y apoyo. Por ayudarme a crecer como profesional.

### **A MI PAPÁ**

Tu amor y enseñanza siempre está presente en cada momento de mi vida. Con amor, respeto y agradecimiento.

### **A MI MAMÁ**

Le agradezco su amor, apoyo y preocupación. Por escucharme, darme ánimo y confiar en mí. Gracias por acompañarme en cada paso que doy.

### **A MI HERMANA MARY Y A MI HERMANO FER**

Les agradezco su amor y confianza. Por contar con su apoyo y alentarme día a día, sus palabras no me dejaban caer.

### **A LOS NIÑOS (AS) DEL GRUPO TÉCNICO DE PRIMARIA**

Les agradezco compartir espacios y tiempos de enseñanza y aprendizaje. Por darme la oportunidad de crecer juntos.

**“A Todos Muchas Gracias”**

**SILVIA OLIVARES PINEDA**

<b>Resumen</b> .....	1
<b>Introducción</b> .....	2
<b>Problemática a abordar</b> .....	6
<b>Justificación</b> .....	12
<b>Objetivos generales</b> .....	15
<b>Capítulo 1. Marco Contextual</b> .....	16
El paradigma de vida Independiente y el Programa Educación para la Vida.....	16
1.1Paradigma de Vida Independiente .....	16
1.1.1    Antecedentes del Movimiento de Vida Independiente.....	17
1.1.2    Principios del Movimiento de Vida independiente .....	18
1.1.3    Centros de Vida Independiente.....	21
1.1.4    Foro de Vida Independiente.....	22
1.2 Colegio Vista Hermosa y el Programa Educación para la Vida.....	23
<b>Capítulo 2. Marco Teórico</b> .....	28
Discapacidad Intelectual y Autodeterminación .....	28
2.1 Discapacidad intelectual vs Retraso mental .....	29
2.2 Discapacidad Intelectual.....	30
2.2.1 Definición de constructo de la discapacidad intelectual.....	30
2.3 Comprensión multidimensional de la discapacidad intelectual.....	33
2.3.1 Dimensión I. Habilidades intelectuales.....	34
2.3.2 Dimensión II. Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas). ....	35
2.3.3 Dimensión III. Participación, interacción y roles sociales. ....	36
2.3.4 Dimensión IV. Salud. ....	37
2.3.5 Dimensión V. Contexto (Ambientes y Cultura).....	38
2.5 Autodeterminación .....	40
2.5.1 Factores que propiciaron el desarrollo del Movimiento de Autodeterminación.....	43
2.5.2 Modelo funcional sobre autodeterminación.....	44
2.5.3 ¿Qué es la Autodeterminación? .....	46
2.5.4 Características esenciales de la Autodeterminación.....	48

2.5.5 Estrategias para promover la autodeterminación .....	50
2.6 Calidades de Vida .....	52
<b>Capítulo 3. Estrategia metodológica .....</b>	<b>55</b>
3.1 Fases de la propuesta de trabajo.....	55
3.1.1 Fase 1. De Organización.....	56
3.1.2 Fase 2. Evaluación de necesidades de autodeterminación .....	57
3.1.3 Fase 3. Diseño de la propuesta de intervención .....	66
<b>Capítulo 4. Detección de necesidades de autodeterminación .....</b>	<b>67</b>
4.1 Análisis de necesidades: descripción caso por caso .....	72
4.2 Consideraciones generales de autodeterminación por grupo .....	92
<b>Capítulo 5. Taller de Fortalecimiento de Habilidades para la Autodeterminación: “Conócete, Planifica y Aprende” .....</b>	<b>94</b>
5.1 Población Objetivo del taller .....	95
5.2 Contexto de la población Objetivo del taller .....	96
5.3 Objetivos .....	99
5.4 Organización y descripción de las temáticas del taller .....	99
5.5 Diseño y estructura del Taller.....	100
5.6 Sugerencias a considerar en la interacción facilitador – participante .....	103
5.7 Sugerencias a considerar en la elaboración del material didáctico .....	105
5.8 Evaluación del taller .....	105
<b>Conclusiones .....</b>	<b>108</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>123</b>

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo central diseñar y desarrollar la propuesta de un taller para el fortalecimiento de habilidades para la autodeterminación en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual, con base en el planteamiento teórico de Wehmeyer (2002) quien conceptualiza a la autodeterminación desde su relevancia para la Calidad de Vida. Este autor define a la autodeterminación como ser el agente causal primario en la propia vida, hacer elecciones y tomar decisiones, libre de influencias o interferencias externas. Así mismo se presenta una revisión bibliográfica sobre autodeterminación y principales aspectos que incluye la nueva definición de discapacidad intelectual propuesta por la AAIDD<sup>1</sup>, esta propone un cambio de dicha definición desde una perspectiva ecológica centrando la atención en la interacción de la persona y el contexto. La propuesta general de trabajo transcurrió en tres fases: se organizaron los conceptos de la revisión bibliográfica, posteriormente se cumplió con la detección de necesidades en autodeterminación y, finalmente, se diseñó un taller en habilidades para la autodeterminación, los resultados de la evaluación orientaron el diseño y acciones para fortalecer habilidades de conocimiento de sí mismo y autorregulación dimensiones congruentes con el Modelo funcional de Wehmeyer sobre autodeterminación. Sería conveniente señalar que, el presente trabajo es un primer acercamiento a la investigación en necesidades de autodeterminación en alumnos de sexto de primaria, por ello se propone pensar en objetivos a futuro que plasmen un proyecto de investigación donde se amplíe, sistematice y organicen las estrategias de investigación, así como integrar una validación con expertos en el campo de la discapacidad intelectual, es decir, dar un mayor fortalecimiento metodológico a las necesidades y dimensiones a trabajar en autodeterminación.

---

<sup>1</sup> Siglas en inglés, Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo.

## **Introducción**

En la actualidad, la promoción de la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual se considera como un objetivo no sólo deseable, sino sobre todo posible y un indicador fundamental de calidad de vida. Hasta tal punto es así que la investigación en este campo, los servicios educativos y laborales, formación de profesionales, los marcos legislativos y las expectativas sociales giran en torno a este constructo (González y Peralta, 2006).

La autodeterminación es un concepto complejo y multidimensional, desde el punto de vista psicológico, se refiere a la acción causada y a la actuación volitiva de la persona. De acuerdo al modelo funcional sobre autodeterminación de Wehmeyer (2009; en Peralta, 2013), uno de los modelos conceptuales de mayor peso y amplia difusión científica, concibe a la autodeterminación como un conjunto de actividades y habilidades necesarias para actuar como el protagonista de las propias acciones. En la actualidad la autodeterminación se considera un objetivo rector en torno a las acciones educativas, así como un indicador de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

El logro de la autodeterminación personal es una tarea compleja, pues el ejercicio de este derecho depende, en parte, de una comunidad de aprendizaje (profesores, profesionales, padres de familia y personas de apoyo), que posibilite la participación activa de la persona con discapacidad intelectual y, también, que brinde oportunidades o favorezca acciones (en el contexto familiar, escolar, laboral y comunitario) para el desarrollo de la autodeterminación.

Sin duda, en el camino a la autodeterminación, no se puede pasar por alto, el papel importante de cada uno de los agentes facilitadores de la autodeterminación y que están presentes en la vida de la persona con discapacidad, ya que educar en autodeterminación conlleva, con frecuencia, a un cambio en la manera de concebir y planificar la provisión de apoyos en el contexto familiar, escolar y comunitario (Arellano y Peralta, 2013).

Dentro de este contexto, se aprecia un alto acuerdo entre los expertos por considerar los marcos interpretativos que fundamentan la comprensión de esta noción: la autodeterminación es un proceso que dura toda la vida, sin embargo tiene especial importancia en ciertas etapas del desarrollo; los atributos internos y las oportunidades que brindan los contextos influyen en el grado de la autodeterminación; todas las personas tienen el potencial para desarrollar autodeterminación, incluso aquellas personas consideradas con una discapacidad severa; la familia y la escuela constituyen contextos de mayor influencia en la adquisición y ejercicio de habilidades de autodeterminación (Peralta, 2008).

De acuerdo a Verdugo (2009) tomar decisiones, expresar preferencias y tener autoconciencia y confianza de sí mismo lleva consigo múltiples experiencias educativas y en la vida, que son independientes del nivel o grado de discapacidad, por ello, es indispensable ofrecer experiencias diversas que tengan como meta desarrollar habilidades de autodeterminación, y la adolescencia es un período crítico para el desarrollo de muchas de estas habilidades.

Ahora bien, las capacidades necesarias para convertirse en una persona con autodeterminación se aprenden a través de experiencias en el mundo real, lo cual implica tomar riesgos, cometer equivocaciones y aprender de ellas o reflexionar sobre los resultados. Está claro que las experiencias ayudan a los adolescentes a poner a prueba sus fortalezas y limitaciones, así como se benefician del reconocimiento y provisión de apoyos sobre su discapacidad (Down España, 2012).

Todas las personas influyen en el comportamiento de los otros, así, en función de los contextos, las características personales, la edad, el entorno social y cultural, cada persona actúa con mayor o menor independencia (Palomo, 2004). Se reconoce, a propósito de la participación práctica en un escenario, que las acciones educativas tendientes a fortalecer la autodeterminación de alumnos con discapacidad intelectual, tanto en la escuela como en la casa requieren estructura, mayor o menor sistematización y extensión en el tiempo. Así, la



propuesta de trabajo responde a la necesidad de implementar programas que tengan como intención el desarrollo de la autodeterminación en la población que atienden.

Cabe hacer mención de que la formación en la práctica propuesta por el proyecto de Inclusión Educativa y Social de Alumnos con Discapacidad Intelectual de la Facultad de Psicología - UNAM, a cargo de la Dra. Elisa Saad Dayán, permitió continuar, profundizar en el tema y elaborar una propuesta enmarcada en la Especialidad de Educación en la Diversidad y Desarrollo Humano del Programa único de Especialización de la Facultad de Psicología de la UNAM. Así como, facilitar la implementación de un programa de trabajo con una orientación sistemática que responda a las exigencias del aprendizaje en autodeterminación y apoyar la atención educativa de adolescentes con discapacidad intelectual.

En esta misma línea, los marcos conceptuales que guiaron el trabajo se centraron en la noción discapacidad intelectual y autodeterminación. El primero, retoma la propuesta de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD, siglas en inglés), esta concepción de discapacidad parte de un enfoque ecológico y contextual, promueve la defensa de los derechos humanos y ciudadanía, así mismo, centra su atención en la interacción de la persona y su contexto, a su vez destaca cómo, mediante la implementación de apoyos individualizados se puede mejorar el funcionamiento de la persona (Schalock y cols., 1997; en Hernández, 2012).

Desde esta óptica, la discapacidad intelectual se considera como una restricción de la actividad del individuo, como una consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona los apoyos adecuados para reducir sus restricciones o limitaciones funcionales, así también, este enfoque reconoce a la persona con discapacidad como agente o sujeto activo que puede participar en lo que concierne a su vida (AAIDD, 1997).

Es importante señalar, “el concepto de autodeterminación recoge la necesidad de toda persona de dirigir la propia vida por el camino que desee en función de sus intereses y

preferencias (Palomo, 2004, p. 57)”, así la hace en verdad suya. Según pasa el tiempo, las visiones y contribuciones científicas, tanto de la discapacidad intelectual como de la autodeterminación, permiten impulsar oportunidades de desarrollo y analizar los apoyos que se requieren para ello.

Por último, se espera que la propuesta de trabajo sea un aporte para los alumnos y docentes en busca de desarrollar la autodeterminación, también se deposita la confianza en el docente y maestro de apoyo para que reelabore la propuesta de trabajo de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, pues se busca ofrecer desde el trabajo teórico – práctico de una especialidad, la oportunidad y desafío para incentivar la promoción en el quehacer profesional.

Ahora, la estructura general del trabajo se divide en los siguientes capítulos: El capítulo 1 describe el marco contextual, a saber, el Paradigma de Vida Independiente y el Programa Educación para la Vida del Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, A. C.) en coordinación con el Colegio Vista Hermosa. El capítulo 2 presenta el marco teórico, elabora la concepción de discapacidad intelectual y autodeterminación, ambas nociones están llamadas a ocupar un lugar importante en la investigación y en las prácticas educativas actuales.

El capítulo 3 muestra la estrategia metodológica, éste señala las fases por las que transcurrió la propuesta de trabajo. El capítulo 4 señala las necesidades de autodeterminación de un grupo de alumnos con discapacidad intelectual, para ello se realizó una evaluación caso por caso lo cual dio pauta para elaborar una propuesta de objetivos, temas y diseño de actividades en autodeterminación. El capítulo 5 presenta la estructura y orientaciones didácticas que retomó el diseño del taller. El capítulo 6 expone las conclusiones del trabajo.

### **Problemática a abordar**

En la actualidad, el desarrollo de la autodeterminación se viene configurando como un objetivo prioritario y una necesidad de atención educativa de los alumnos con discapacidad, en particular, con discapacidad intelectual (D. I.). Sin embargo, a pesar de este relativo optimismo, como afirma Peralta (2012) es fácil constatar que alumnos con discapacidad, en su mayoría dejan la escuela (en el caso de que asistan) sin adquirir las habilidades cruciales para responder a las exigencias de la vida adulta.

El sistema de apoyos que proporciona la educación formal enfatiza aprendizajes básicos, pero dependen de sus padres y profesores para tomar decisiones o valorar sus acciones, y para adaptarse a los cambios de su entorno. Es decir, no se les enseña a ser personas con autodeterminación, no aprenden a responder a cuestiones claves como ¿Qué me gusta?, ¿Qué puedo hacer?, ¿Qué quiero hacer?, ¿Qué busco?, ¿Qué estoy dispuesto a hacer para tener lo que no tengo? (Mithaug, 1993; en Peralta y Zulueta, 2003).

Una de las conceptualizaciones de autodeterminación más aceptada por profesionales es la de Wehmeyer (1992) quien cuenta con un gran número de investigaciones sobre D. I. y autodeterminación: la noción de autodeterminación remite a un proceso por el que la acción de la persona es el principal agente causal de su vida y de las elecciones y decisiones que toma sobre ésta, libre de interferencias (Marcilla, 2012). En otras palabras, actúa por motivaciones personales. Esta noción pone en cuestión la pasividad atribuida a las personas con discapacidad intelectual para enfatizar el control personal, flexibilidad de apoyos o la garantía de entornos ricos que favorezcan o aseguren el desarrollo de diferentes estilos de vida (Rojas, 2008).

No obstante, el desarrollo de un comportamiento autodeterminado en personas con discapacidad está condicionado por factores ambientales que contribuyen a promover o impedir la autodeterminación personal. Wehmeyer (2006) señala que la asunción de creencias (erróneas) acerca de que el déficit cognitivo coarta la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, se asocian a presunciones que están fundamentadas en dos factores:

**Primero**, el estado de “autodeterminación global se verá impactado por las limitaciones respecto al número y complejidad de las habilidades y conocimientos sobre cómo actuar como un agente causal en la propia vida”. **Segundo**, las presunciones antes expuestas se derivan de “estereotipos y prejuicios sociales sobre lo que pueden y no pueden lograr las personas con discapacidad intelectual” (p. 48).

Se ha de resaltar que la autodeterminación se da en un contexto social, lo cual obliga a centrar la atención en la naturaleza interactiva entre el contexto y el individuo. Por ello, al considerar por qué las personas no gozan de autodeterminación es pertinente pensar en los factores externos (factores medio ambientales o las acciones de otros) e internos (características personales que limitan el actuar de una manera autodeterminada).

Estudios señalan que los padres y familiares desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la autodeterminación. De acuerdo a Peralta (2008) los padres pueden dejar poco margen para fomentar la autonomía de sus hijos con discapacidad intelectual, pues proporcionan entornos muy rígidos y muestran un estilo de interacción directivo e instructivo. Algunas familias se sitúan en el lado de la sobreprotección y subestiman las capacidades de sus hijos, mientras que otras sobreestiman sus capacidades y agobian a sus hijos con tareas que van más allá de sus posibilidades.

En esta línea, Zulueta y Peralta (2008) realizaron un estudio en la Comunidad Autónoma Vasca (España), sobre las creencias y expectativas de los padres respecto a la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual, participaron 68 familias (padre, madre o ambos) con al menos un hijo escolarizado en Educación Secundaria, los resultados señalaron que los padres están poco familiarizados con el constructo de autodeterminación, reconocieron su importancia e identificaron algunas de sus características. En general, creen que sus hijos no tienen la suficiente capacidad para tomar decisiones (53%), culpan a la sociedad de las barreras que impiden la integración de sus hijos y al mismo tiempo no ofrecen oportunidades de toma de decisiones en aspectos esenciales para la vida de sus hijos.

En otra investigación, Peralta, González y Sobrino (2005; en Peralta, 2008), realizaron un estudio sobre los conocimientos y creencias de los profesores de Educación Especial sobre la autodeterminación. Encuestaron a 72 profesores de alumnos con discapacidad intelectual, de los resultados obtenidos: el 94% considera a la autodeterminación como un objetivo educativo importante que debe enseñarse a lo largo de la vida, así mismo creen que ni la sociedad, familia y escuela ofrecen oportunidades suficientes para el desarrollo de la autodeterminación. No obstante, a partir de los resultados, los docentes señalan dificultades para expresar los procesos y estrategias que llevarían a una mayor autodeterminación.

Como puntualiza Herrera (2006), al referirse a la educación formal e informal de adolescentes con discapacidad intelectual y que brindan los padres, las familias y los profesionales:

Hay jóvenes y adultos que han sido educados en un “rol de indefensión aprendida” y que han adquirido hábitos y costumbres que les ha devuelto una imagen personal de individuos más desvalidos, frágiles e incapaces de elegir, tomar decisiones y arriesgarse y aprender de sus errores, de lo que sus dificultades reales les permitirían creer, pero a veces también la sociedad y la familia como sus representantes sociales y los profesionales, han incrementado este rol de indefensión e invalidez aprendido más allá de lo razonable y justo, frenado el normal desarrollo de fortalezas, capacidades y competencias más adaptativas en su evolución personal, relacional y social (p. 81).

Por otro lado, Wehmeyer y Meltzer (1995; en Saad 2000) realizaron una encuesta sobre autodeterminación a 5000 personas con discapacidad intelectual, los resultados ayudan a comprender la percepción de sí mismos y nivel de autodeterminación, se resalta lo siguiente:

- a. La sobreprotección y pautas educativas estrictas que establecen los contextos socioeducativos (como se mencionó en líneas atrás) limitan las oportunidades de desarrollar habilidades de autodeterminación.

- b.** Otros aspectos importantes a resaltar es la severidad de la discapacidad y las creencias de los padres, pues las personas adultas con discapacidad no se perciben a sí mismos con la facultad de desempeñar diferentes roles al común de las personas. No se les percibe con la capacidad de ser dueños de una casa, ni de casarse.
- c.** La posibilidad de que a la persona con discapacidad intelectual se le permita participar en elecciones respecto a su vida, va en función a la importancia de las decisiones, ya que el nivel asumido de autodeterminación es relativo a aspectos de menor importancia para su vida, por ello, se le otorga a otro la posibilidad de tomar decisiones de mayor peso. Las razones para estas acciones se asocian a situaciones de seguridad - protección y autonomía – exponerse a riesgos.
- d.** Muchas de las personas con discapacidad cuentan con una persona de apoyo que los acompaña a las salidas a comunidad, es común que las actividades estén bajo la supervisión de esta persona. La asistencia a la comunidad está condicionada a eventos de caridad y oportunidad de recibir apoyos económicos.
- e.** La autodeterminación se ve como una cuestión de todo o nada y no como identificar y remover barreras que permitirían obtener mayor control con apoyos.
- f.** Las personas pueden elegir y participar en un determinado número de actividades sociales y es frecuente que las seleccionen otras personas. Por ej. Trabajar en un taller que proporcione un ambiente de protección.
- g.** Este último aspecto señala la dificultad de la persona con discapacidad intelectual para asumir un mayor compromiso de autodeterminación ya que adjudica la falta de compromiso para asumir un rol de adulto, a factores económicos y sociales: existe una prohibición social a las personas con discapacidad intelectual para casarse, tener hijos y su desarrollo económico recae en la pobreza, lo cual le impide tomar nuevas responsabilidades.

Como se observa, las personas encuestadas en su mayoría consideraron no poseer control sobre sus vidas, por los datos expuestos se infiere que las personas con discapacidad intelectual no tienen una elección real y dejan que otros tomen las decisiones respecto a sus vidas.

Para Wehmeyer (1995; en Izuzquiza, 2002) un gran porcentaje de la población con discapacidad intelectual son excesivamente dependientes e influenciables por otros y por lo general están sobreprotegidos, presentan un *locus* de control externo, tienen baja autoestima y una percepción poco realista acerca de sus puntos fuertes y debilidades, toman menos decisiones, además no creen poseer las destrezas necesarias para llegar a tener un comportamiento en autodeterminación y si las tienen, en la mayoría de los casos la escuela y la casa no ofrecen la oportunidad de ponerlas en práctica. Por ello, en consecuencia las personas con discapacidad intelectual no lograrán un nivel de autodeterminación, y lo que es desfavorable, llegarán a creer que no son capaces de alcanzarlo.

Ahora bien, en México son escasas las investigaciones que se pueden encontrar sobre autodeterminación y discapacidad intelectual, sin embargo en un estudio realizado por Saad (2011) sobre la percepción de sí mismos a un grupo de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual que participaron en un programa de formación para la vida independiente en un contexto universitario. Los resultados mostraron que la percepción de la discapacidad se ve condicionada por las experiencias educativas y sociales de la trayectoria de cada uno de los participantes, el análisis de los resultados señala que la construcción que hacen los jóvenes universitarios de sí mismos se aloja bajo las huellas del modelo médico de la discapacidad.

Es decir, la discapacidad se ve como una limitación inherente a sí mismos, como una desventaja de la normalidad. También los jóvenes manifestaron acciones orientadas al estigma de la discapacidad, ellos en los intercambios sociales con jóvenes de su edad pretendieron dar la imagen de no ser parte del colectivo de personas con discapacidad. En contraste, la percepción que tenían acerca del control sobre su vida y sobre las herramientas que adquirirían al participar en un programa para la vida adulta, los participantes manifestaron satisfacción y sentido de poder acerca de sus aprendizajes y significado que estos tenían.

Así mismo, sus testimonios resaltan la importancia del entorno en este sentido de eficacia y logro. Como señala la investigadora, los resultados aportan un entramado social que da cuenta de la subjetividad, de los procesos de interiorización hacia la vida independiente, de conflictos y tensiones en los espacios sociales, de las barreras, de la percepción de discapacidad, es decir, de las complejas relaciones interpersonales en la dinámica sociocultural.

Por otro lado, se comparte la postura de Arroyave y Freyle (2009), sobre las principales problemáticas que afrontan los adolescentes con discapacidad intelectual, en referencia al desarrollo de la autodeterminación, son: escasas opciones de participación en situaciones de la vida cotidiana que impliquen elecciones y toma de decisiones según intereses, preferencias, gustos y deseos; vivir en entornos restringidos en oposición a los flexibles donde los adolescentes puedan aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas de la cotidianidad, e insuficientes opciones para adquirir un repertorio más amplio de alternativas para la solución de conflictos.

Al respecto, comenta Peralta (2012) que ser una persona con autodeterminación implica contar con las herramientas necesarias (ej. tomar decisiones, hacer elecciones, resolver problemas, entre otros procesos) para ser más autónomo y responsable, para expresar metas propias, sueños, tener una mayor autoestima y un mejor conocimiento de sí mismo. No obstante, en el caso de las personas con discapacidad, estos componentes de autodeterminación se expresan de forma muy escasa, ya que las oportunidades de tomar decisiones o de hacer elecciones suelen estar por lo general ausentes en las actividades o rutinas cotidianas, y sus puntos de vista o preferencias tienden a considerarse por las personas cercanas a ellos como irrelevantes. Con frecuencia se les educa para la dependencia, así otros deciden qué hacer, cómo, cuándo y dónde.

En consecuencia los adolescentes seguirán dependiendo de sus profesores, padres o adultos significativos para tomar decisiones o valorar las acciones que les permitan adaptarse a los cambios exigidos por su entorno, y lo que es peor, llegarán a creer que no son capaces de alcanzar autodeterminación. Es oportuno insistir en que la autodeterminación no es sólo un



resultado, sino un proceso a través del cual la persona adquiere las capacidades y habilidades que le permiten expresarse, a través de los diferentes recursos de comunicación y de la expresión del comportamiento.

Las creencias de los agentes educativos (profesores, profesionales y padres) sobre estas características influyen de modo consciente e inconsciente en la interacción y enseñanza y aprendizaje con el alumno/hijo. Se requiere de una visión positiva de la discapacidad, es decir, en lugar de poner el acento sobre los aspectos desfavorables de la persona, enfatizar los puntos fuertes individuales, ya que es deseable que se conciba a la autodeterminación como una meta apropiada para los adolescentes (jóvenes) con discapacidad intelectual.

### **Justificación**

La autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual constituye un tema de gran interés en la investigación actual (Peralta, 2012), ya que el concepto recoge la necesidad de los jóvenes de dirigir su propia vida por el camino que deseen, en función de sus intereses y preferencias, es decir, para hacerla en verdad suya. La importancia de la autodeterminación se enraíza en la preocupación de conseguir resultados lo más integrados e independientes posibles en la vida adulta.

Obtener un trabajo con remuneración, una vida independiente y un grado elevado de inclusión social son aspectos que tienen una estrecha relación con la autodeterminación. Hay evidencias que indican que aquellos jóvenes que terminan la escuela pueden obtener resultados más favorables en la vida adulta si poseen habilidades de autodeterminación (Wehmeyer y Schwartz, 1997; en Font, 2003). Las puntuaciones elevadas en autodeterminación son predictivas de puntuaciones más positivas en calidad de vida (Font, 2003).

Así también, la noción de autodeterminación remite a una calidad de vida, pues ésta refleja un interés por el bienestar humano, y se presenta con un carácter multidimensional que incluye todas las áreas de la vida. Shalock y Verdugo (2003) presentan un modelo integrador que comprende ocho dimensiones fundamentales y que representan el núcleo de

calidad de vida, a saber bienestar emocional, material y físico, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos (Arellano y Peralta, 2013).

En esta línea, Verdugo (2011) señala que la noción de calidad de vida en el contexto escolar debería estar relacionada con la integración de ésta en la planeación educativa, desarrollo de modelos de evaluación, programas centrados en la persona y el incremento en los procesos y decisiones que afectan a los alumnos. De este modo, la autodeterminación como una de las dimensiones de calidad de vida estaría llamada a ocupar un lugar importante en las prácticas educativas.

Para promover la enseñanza de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual, Wehmeyer (2002) propone, dentro del ámbito de la discapacidad intelectual, su modelo funcional de la autodeterminación. El autor señala la importancia de nuevas formas de pensar acerca del papel de los profesionales, pues han de favorecer tres ejes principales, a saber, aumentar la capacidad, ofrecer oportunidades y brindar los apoyos necesarios, estos tres elementos son indispensables. Las capacidades no se pueden expresar sin oportunidades para ello, pero las oportunidades sin las capacidades adecuadas se desperdician. Aquí entran los apoyos para superar las limitaciones en alguna capacidad y dar cuenta de las oportunidades (Palomo, 2004).

Está claro, pues, que en la etapa educativa se deben ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan realizar elecciones, tomar decisiones y participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Por ello, es preciso insistir que el logro de la autodeterminación es una meta posible para los jóvenes con discapacidad intelectual, pues se requiere de contextos educativos formales e informales que posibiliten o promuevan procesos de aprendizaje para la autodeterminación, así mismo un cambio profundo en la manera de concebir y planear la educación en el contexto escolar (Peralta, 2008).

También, se reconoce que la autodeterminación alude a un proceso que dura toda la vida, a medida que las personas adquieren los componentes o características de ésta (ej.

Conocimiento de sí mismo, toma de decisiones, la elección, entre otros). Éstos se relacionan unos con otros de forma íntima, pero cada uno tiene su desarrollo único, por lo que requiere un proceso específico de enseñanza e instrucción. Así, la labor de la enseñanza y educación básica se debe centrar en ayudar a adquirir los componentes de la autodeterminación (Palomo, 2004).

Wehmeyer (2009) señala que el enseñar a adolescentes con discapacidad habilidades de autorregulación, autocontrol, planeación de metas y resolución de problemas, proporciona un método efectivo que permite a los alumnos participar y progresar en el currículo general, así se obtendrán más resultados positivos en la educación y, en mediano y largo plazo, se dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas de manera más eficaz.

Con la finalidad de desarrollar habilidades que caracterizan un aprendizaje autodeterminado, y como lo expresa Wehmeyer, Bersani y Gagne (2000; en Font, 2003) “la autodeterminación hace referencia al control de la propia vida y del propio destino” (p. 152). Todos los alumnos tienen el derecho a una educación que apoye su capacidad de ejercer más control y de proporcionar los apoyos necesarios para asumir una mayor autoridad de sí mismos.

Así, la perspectiva que retoma la presente propuesta del taller se sustenta en el reconocimiento de los jóvenes como un “otro” que puede aprender y al que se puede enseñar respetando sus preferencias y hacerlo tomar parte activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se precisan contextos educativos (escolares, familiares, etc.) que ofrezcan condiciones para que las personas con discapacidad adquieran habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan tomar decisiones, hacer elecciones y regular su comportamiento para alcanzar metas o sueños (Wehmeyer y Garner, 2003; en Peralta, 2008).

Es oportuno hacer mención, que la presente propuesta de taller se finca en la perspectiva que propone Wehmeyer (2002) en su Modelo Funcional de Autodeterminación, para el fomento de habilidades de ésta en la escuela, que propone incluir tanto aprendizajes como

experiencias. En específico, la propuesta se enmarca en una atención primaria dentro de un contexto de la educación formal, esto es la Educación Básica Secundaria.

Se considera importante señalar, la propuesta de trabajo se construyó dentro de la Especialidad de Educación en la Diversidad y Desarrollo Humano, en el campo de la Psicología de la Educación, en el proyecto de Inclusión Educativa y Social de Alumnos con Discapacidad Intelectual, el escenario es una Institución Educativa Primaria de carácter privado, en la Delegación Cuajimalpa.

Por tanto, para apoyar la atención educativa y promover la comprensión de las necesidades de los adolescentes con discapacidad intelectual, el trabajo propone una serie de recursos para desarrollar el fortalecimiento de habilidades para la autodeterminación. En este sentido se plantean los siguientes objetivos generales.

### **Objetivos generales**

- Recoger información amplia y actualizada sobre la noción de autodeterminación y su relevancia dentro del campo de la discapacidad intelectual.
- Llevar a cabo un diagnóstico de necesidades de autodeterminación en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual al interior de un contexto de inclusión educativa.
- Diseñar y desarrollar la propuesta de un taller en el fortalecimiento de habilidades para la autodeterminación en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual.
- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de promover y fortalecer el desarrollo de la autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual para favorecer su inclusión educativa y social.

## Capítulo 1. Marco Contextual

### El paradigma de vida Independiente y el Programa Educación para la Vida

La diversidad está presente en todos los espacios sociales. Si bien en otros tiempos no había sido debidamente reconocida en determinados ámbitos, no por ello su existencia dejaba de ser un hecho. La pregunta ahora –y suponiendo que la cuestión del reconocimiento ha sido superada, lo que no es del todo cierto- consiste en qué hacer frente a ella. (Gómez, T., 2006).

“Nada sobre nosotros sin nosotros”. (Movimiento de Vida Independiente, 1960).

El presente capítulo refiere dos apartados muy importantes en la propuesta de intervención pues constituyen pilares que dan sustento a la iniciativa de la propuesta del taller. Primero, el Paradigma de Vida Independiente, plantea una visión distinta sobre el mundo de la discapacidad y de la forma como gestionar políticas públicas para la atención de personas con discapacidad. Segundo, el Programa Educación para la Vida del Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, A. C.) en vínculo con un Colegio privado ubicado en la Delegación de Cuahimalpa, busca facilitar el desarrollo educativo y social de alumnos con discapacidad intelectual, generar conciencia social y formación en valores para apoyar y colaborar, desde un contexto de inclusión educativa, a los alumnos con discapacidad intelectual.

#### 1.1 Paradigma de Vida Independiente

El Movimiento de Vida Independiente se gestó en los años sesenta y setentas del siglo pasado, al grito de “*Nothing about us without us*” activistas estadounidenses lucharon por los derechos civiles de las personas con discapacidad (o diversidad funcional: física, sensorial, cognitiva). Su filosofía se ha extendido en los últimos cincuenta años por todo el mundo. Sin lugar a dudas este movimiento, marca un antes y un después en la historia socio – política de este grupo de personas (Iáñez, 2009).

Este enfoque presenta una nueva forma de comprender a la discapacidad; el Modelo social de la discapacidad transforma “el problema individual de la discapacidad” en una problemática de carácter ético y filosófico”, pues la discapacidad pasa de ser un estado privado a ser un cuestión social, es decir se ve a la discapacidad desde una perspectiva más positiva, es ahora una categoría social que involucra o concierne a todos. De acuerdo a Arnau (2003) el movimiento tiene como premisas: Todo ser humano debe de disponer de su propia vida; La discapacidad es un hecho inherente al ser humano.

Así, la filosofía de vida independiente se fundamenta en los principios del *empowerment*, pues parte de la idea de que todas las personas tienen derecho a la independencia a través del máximo control sobre sus vidas, se basa en la capacidad y oportunidad para tomar decisiones y llevar las actividades de cada día:

Vida independiente es un paradigma, un modelo desde el que la persona con discapacidad ejerce su plena capacidad de elección como ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida para acceder al mismo rango de igualdad de derechos y deberes que sus conciudadanos sin discapacidad (Maraña, 2004 en Iáñez, 2009, p.95).

### **1.1.1 Antecedentes del Movimiento de Vida Independiente**

El Movimiento de Vida Independiente (MVI), nació en el marco de la lucha por los derechos civiles de finales de los años sesenta en los Estados Unidos, en particular en la Universidad de Berkeley. Así como, por la acción colectiva de personas con discapacidad, (miembros de organizaciones civiles, universidades y asociaciones de veteranos de guerra). Es de destacar, entre los activistas, el nombre de Ed Roberts, se considera como el fundador (o padre) de éste. Con sus acciones y actitud logró influir en otras personas para la creación de un equipo que alcanzó importantes resultados bajo esta filosofía (Iáñez, 2009). El MVI durante los últimos treinta años ha hecho eco por todo el mundo.

Este movimiento también tuvo precursoras designadas “abuelas”. En la Historia Personal del Movimiento de Vida Independiente se cita a Mary Switzer como la primera abuela, por

su labor realizada desde su puesto en el gobierno, al evidenciar ante la opinión pública la injusticia del abandono de las personas con discapacidad en los Estados Unidos y propuso los primeros programas de rehabilitación en los años 20 y 30 del siglo pasado. Mary Switzer tuvo participación directa en la redacción de la Ley de Rehabilitación Profesional de 1954 de los Estados Unidos.

La segunda abuela del Movimiento de Vida independiente es Gini Laurie, contribuyó a la formación de los primeros programas de asistencia en el hogar, durante la epidemia de polio en Estados Unidos (1949 – 1950), estableció, desde la asociación *The March of Dimes*, hacerse cargo de 16 centros que servían a 242 supervivientes de esta epidemia. Laurie enseñó que 158 de aquellas personas muy afectadas podían ser atendidos en sus hogares con un costo de 10 dólares diarios, en oposición a los 37 dólares que constaba la atención en un hospital.

Este suceso señala el nacimiento del Movimiento de Vida Independiente, y presenta una nueva forma de atender a las personas que requieren atención de larga duración, de forma que los implicados mejoraran: persona afectada, el hospital, la sociedad y la persona de apoyo que resulta contratado (Vidal, 2003).

### **1.1.2 Principios del Movimiento de Vida independiente**

En primer lugar, el Movimiento lucha por la **independencia**, **emancipación**, **autodeterminación** y **empoderamiento**, sobre todo, de quienes tienen importantes necesidades de apoyo generalizado, a través de terceras personas (asistente personal) y de productos de apoyo (ayudas técnicas y/o tecnológicas), también este movimiento contribuye a la puesta en práctica del principio de igualdad (de oportunidades, trato, condiciones...) entre personas con y sin discapacidad y entre quienes necesitan apoyos generalizados y quiénes no (Arnau 2013).

**Tabla 1.** Principios fundamentales de Movimiento de Vida Independiente.

PRINCIPIOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Autodeterminación</b>	Las personas con discapacidad tienen derecho a dirigir y controlar sus vidas, en la misma medida en que lo hace el resto de la ciudadanía. La libertad para tomar decisiones tiene que abarcar todos los ámbitos vitales: vivienda, formación, trabajo, relaciones sociales, ocio, sexualidad, etc.
<b>No Discriminación</b>	Es preciso eliminar y prevenir todos los elementos sociales que dificulten o impidan el acceso de las personas con discapacidad al ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía. El diseño para todos y la accesibilidad universal se deben aplicar a todos los productos, servicios y procesos, muy especialmente en el ámbito legislativo.
<b>Des-institucionalización</b>	Es necesario eliminar y prevenir la institucionalización de las personas. La vida institucionalizada imposibilita acceder al mismo rango de responsabilidad y control sobre la propia vida que el resto de la ciudadanía, impide la igualdad de oportunidades para el ejercicio efectivo de los derechos fundamentales y, en definitiva, priva a la persona de las oportunidades y garantías necesarias para una vida digna.
<b>Des-medicalización</b>	Independiente de que la causa de la manera en que funciona el cuerpo pueda catalogarse como enfermedad, los aspectos negativos de la interacción con el medio social son fruto de la discriminación. La visión médico-rehabilitadora de la discapacidad obvia esta responsabilidad social, inutiliza las dimensiones vitales del individuo como ciudadano de pleno derecho y le otorga un papel pasivo, alguien a quien hace falta cuidar, rehabilitar y arreglar fomentando así la desigualdad de poder y la dependencia hacia los profesionales.
<b>Control por parte del consumidor</b>	Servicios tan fundamentales como la asistencia Personal, la educación, el transporte o la vivienda, a menudo se estructuran más en función de las necesidades e intereses del proveedor que de las necesidades e intereses de la persona con discapacidad usuaria. Los servicios se tienen que adaptar a las personas, no las personas a los servicios.
<b>Apoyo entre iguales</b>	Ánimo y guía de otras personas con discapacidad. Compartir experiencias facilita adquirir las habilidades sociales necesarias para combatir la discriminación, lograr más control y responsabilidad sobre la propia vida y participar activamente en la comunidad.
<b>Emancipación</b>	Hace falta la implementación de mecanismos que empoderen a la persona con discapacidad para poder tomar las decisiones sobre su vida personal sin interferencia. Tomar tanta responsabilidad sobre su asistencia personal como quiera en cada momento de su vida. Quien quiera asumir toda la responsabilidad (buscar, seleccionar, contratar, formar, organizar, dirigir y despedir a sus asistentes personales) tiene que poder hacerlo. Este conocimiento de origen práctico es la base para “formar” a las personas que inician su proceso de emancipación y capacitarlas para formar a sus propios asistentes personales de acuerdo con sus necesidades y preferencias.

Nota: En esencia la vida independiente es la libertad de tomar decisiones sobre la propia vida y de participar de forma plena en la comunidad, García, J. V. (Coord.) (2003). Adaptado por Olivares (2016).

Como señala Gerbron DeJong (1979 en Arnau, 2013) a finales de los años 70 del siglo pasado, el MVI constituye una nueva cosmovisión de comprensión de la realidad de la discapacidad, propone un modelo alternativo al tradicional Modelo Médico – Rehabilitador, por ello, presenta un cambio ontológico y epistemológico sobre la dimensión humana en sí misma. Así también, denuncia una cultura de la in-capacidad, una cultura de la sumisión, una cultura de la institucionalización sistemática, sobre las personas con discapacidad.



**Tabla 2.** Comparación entre el Modelo de Rehabilitación y el Modelo de Vida Independiente respecto a la discapacidad.

CARACTERÍSTICAS	PARADIGMA DE REHABILITACIÓN	PARADIGMA DE VIDA INDEPENDIENTE
<b>Definición del problema</b>	El problema es la diferencia física Psíquica o sensorial y la falta de cualidades para el trabajo.	El problema es la dependencia de los profesionales, familiares, etc.
<b>Localización del problema</b>	Está en el individuo debido a su discapacidad.	Está en el entorno físico y en los problemas de rehabilitación.
<b>Solución de problemas</b>	Está en las técnicas profesionales de intervención de los Médicos Rehabilitadores, Fisioterapeutas, Terapeutas ocupacionales, Trabajadores Sociales, Psicólogos etc.	Está en el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el control como consumidores, el servicio de asistente personal y en la eliminación de barreras.
<b>Rol social</b>	Paciente / cliente del médico	Usuario y consumidor.
<b>Quién tiene el control</b>	Los distintos profesionales que atienden a la persona con discapacidad.	Auto – control como usuario y consumidor.
<b>Resultados deseados</b>	Máxima capacidad para realizar las actividades de la vida diaria.	Calidad de Vida, a través de la autonomía personal y la vida independiente.

Nota: Como expone la tabla comparativa, la sobreprotección afecta de forma directa a las personas con discapacidad por parte de familiares, amigos, profesionales o políticos, tiene resultados negativos sobre la autonomía personal y vida independiente. Adaptado por DeJong. G. *The Movement for Independent Living: Origins, Ideology and Implications for Disability Research*; en García, 2003, p. 41.

La Vida Independiente se relaciona con el protagonismo de las personas con discapacidad, con el ejercicio como ciudadanos con la desinstitucionalización, con la ayuda mutua y con la confrontación con el sistema sanitario, social e institucional que ha minimizado aspectos fundamentales de la condición de discapacidad. También, supone un proceso de toma de poder, de autonomía personal y de crear conciencia con el que ha de identificarse las personas con discapacidad para luchar por la equidad de oportunidades, conocer y hacer valer sus derechos y alcanzar la plena participación en todos los aspectos de su vida (García, 2003).

Es importante considerar que el Modelo Rehabilitador ha impregnado a las sociedades y emerge con tintes discriminatorios y restrictivos en los diversos contextos de vida cotidiana. Como señala López y Ruiz (2013) el movimiento se identifica con la capacidad de gestionar y controlar la propia vida y participar de forma activa en la comunidad a través de las decisiones, debe asumir el rol de usuario consumidor de servicios comunitarios, como aquellos dirigidos a la población en general en condiciones de equidad y que tengan

en cuenta sus necesidades. Por ello, no aceptan la institucionalización como forma de vida, ya que reconocen que también son riqueza y pueden aportar a la sociedad.

Principios básicos sobre los que se fundamenta la filosofía de Vida Independiente:

- a. Derechos Humanos.
- b. Autodeterminación.
- c. Autoayuda.
- d. Posibilidad para ejercer poder.
- e. Responsabilidad sobre la propia vida y acciones.
- f. Derecho de asumir riesgos

La filosofía del Movimiento de Vida Independiente se basa en los siguientes pilares: toda vida tiene un valor; todos, cualquiera que sea su discapacidad, son capaces de realizar elecciones; y las personas con discapacidad tienen derecho a la plena participación en la sociedad (López y Ruiz, 2013).

### **1.1.3 Centros de Vida Independiente**

Ed Roberts junto con Judy Heumann, crearon el primer *Center for Independent Living* de Berkeley en 1972. En un modesto departamento que después se convirtió en un modelo de todos los centros que se crearon y que existen en la actualidad en Estados Unidos. Asimismo, se extendió a otros países del mundo este tipo de centro: Australia, Inglaterra, Escandinavia, Japón, Canadá. Estos centros están dirigidos por personas con discapacidad y tiene como objetivo ayudar a otras personas afectadas para que aprecien el control sobre sus propias vidas.

Un Centro de Vida Independiente puede ser definido como una organización de carácter no residencial, no lucrativa, ideada y gestionada en su integridad por personas con discapacidad, primordialmente demandantes de atención continuada y a largo plazo, orientada a facilitar para sí mismas, en su comunidad de base, recursos de todo orden que hagan factible el diseño de planes individuales de vida independiente y autodeterminada (Maraña, 2004 en Iáñez, 2009, p.96).

#### **1.1.4 Foro de Vida Independiente**

El Foro de Vida Independiente se creó en el 2001 en España, por un grupo de personas con discapacidad (congénita o adquirida), con una serie de inquietudes e intereses semejantes: vivir la desigualdad con respecto a las personas sin discapacidad. Como expone Arnau (2003), miembro del Foro, hablar de vida independiente no equivale en ningún momento a hablar de hacerlo todo sin ayuda humana externa, ya que no cabe duda que muchas personas con grandes discapacidades necesitan de ayuda para realizar diversas actividades de la vida diaria, de lo que se trata, es reelaborar la palabra independiente. Es decir, dirigir su sentido hacia una vida con autonomía moral.

El Foro de Vida independiente se presenta de la siguiente manera: es una comunidad virtual (el Internet constituye una herramienta básica para comunicarse); inclusión de las distintas discapacidades (representación significativa de las distintas discapacidades, así como miembros que no tiene ninguna); es una entidad jurídica; y el foro se constituye como un espacio de pensamiento, reflexión y debate en torno a la realidad de la discapacidad, parte de las propias experiencias cotidianas de los integrantes y las analiza desde el planteamiento filosófico y pragmático.

Como se puede observar los planteamientos filosóficos y políticos del Movimiento de Vida Independiente, sientan las bases para ver y comprender desde otra postura epistémica a la discapacidad, pero también, a la aceptación social de ésta, desde una construcción positiva y como una realidad más. Otro de los puntos a resaltar de este movimiento, es que integra a personas tanto con discapacidad y sin discapacidad, ya que la discapacidad concierne a todo mundo, es una cuestión social.

Ahora bien, acorde con los principios del Paradigma de Vida Independiente (toda persona ha de disponer de su propia vida; ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones como cualquier otro ciudadano y participar de forma equitativa en la sociedad), el Programa Educación para la Vida, desde 1969, inició acciones a través de la integración educativa y social de personas con discapacidad intelectual. Padres de familia y profesionales se unieron en busca de una mejor calidad de vida para sus hijos y alumnos.

Así, la misión de Programa Educación para la Vida, se fincó (en la actualidad su labor persiste con mayor fuerza) en construir un sistema de servicios que se dirigen a lo escolar, social y laboral, y como un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación de las personas asociadas a una discapacidad intelectual. En 1980 con el apoyo del padre Vicente Louwagie en programa se vinculó con el Colegio Vista Hermosa, en busca de crear condiciones equitativas y favorables de educación para alumnos con discapacidad intelectual.

## **1.2 Colegio Vista Hermosa y el Programa Educación para la Vida**

El proyecto de Inclusión Educativa de alumnos con discapacidad intelectual que guía las acciones de formación teórico - práctica de la especialidad, tiene como escenario el Colegio Vista Hermosa, ubicado en la Delegación de Cuajimalpa de Morelos, Distrito Federal, de carácter privado, está incorporado a la Secretaria de Educación Pública (SEP), brinda los servicios de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria su población es mixta (hombres/mujeres), con un rango de edad de entre 4 a 18 años, pertenece a un nivel socioeconómico alto.

Los objetivos que persigue el proyecto educativo del Colegio, son: desarrollar habilidades de pensamiento con sentido crítico y alta calidad de información; desarrollar capacidad de comunicación y manejo de los diversos lenguajes que comunican hoy los pueblos y las culturas; favorecer el desarrollo de personas integradas, aceptantes, confiadas y seguras de sí mismas; desarrollar conciencia de responsabilidad social con las mayorías depauperadas de nuestro país.

A partir de 1980, con el apoyo del padre Vicente Louwagie, la Dra. Julieta Zacarías y la Lic. Gloria Burgos, señalaron la posibilidad de brindar oportunidad social y educativa a niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Desde este año el Programa de Educación para la Vida se vinculó al Colegio, pues se buscó crear condiciones equitativas de educación para personas que socialmente se han considerado segregadas y marginadas. Así mismo, trabajar en un proyecto donde participe toda la comunidad escolar en favor de la inclusión educativa de todo su alumnado.

### 1.2.1 Programa Educación para la Vida

El programa de Educación para la Vida es una organización no gubernamental que proporciona servicios a personas con discapacidad intelectual en las etapas de la niñez, adolescencia y la vida adulta. Se funda en 1969, por la Dra. Julieta Sacarías Ponce (en la actualidad es dirigido por ella). El objetivo general del programa es el desarrollo de condiciones favorables en la familia, escuela y sociedad en el individuo con discapacidad intelectual, para integrarse como un ciudadano más, participando del derecho de dirigir su propia vida, que pueda contar con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, en la vida, en la comunidad, la recreación y la autorrepresentación. (Zacarías y Saad, 1994, en Vázquez, 1996).

#### Su misión

Construir un sistema de servicios a la integración educativa, laboral y social y como un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación de personas con discapacidad intelectual. El programa considera la pertinencia de diseñar servicios que impulsen el desarrollo y funcionamiento de los individuos en contextos de desarrollo inmediatos y brindar los apoyos con base en un perfil interactivo de necesidades.

**Tabla 3.** Programa Educación para la Vida (Saad, 2000).

ÁREAS	SERVICIOS
Proyección Social	a. Legislación b. Investigación, actualización y formación de profesionales. c. Sensibilización y difusión. d. Vinculación con organizaciones afines. e. Modalidades de integración.
Educación Integrada	f. Apoyo a docentes. g. Apoyo a pares. h. Académico prácticas.
Transición a la vida adulta e independiente	i. Ajuste personal. j. Laboral k. Vida diaria.
Apoyos a la vida independiente	l. Servicios de empleo. m. Departamentos habitacionales. n. Grupos de auto-representación.
Entorno familiar	o. Orientación e información. p. Padres ayudando a padres.

Nota: la tabla presenta las áreas y servicios que coordina y proporciona el Programa de Educación para la Vida a las diversas Instituciones Educativa en la que está el programa vigente.

## División por etapas del programa

El programa de educación para la vida contempla una variedad de servicios que va en un continuo de la infancia la vida adulta:

**Tabla 4.** Etapa por edad e Instituciones Educativas que en la actualidad participan en el Programa Educación para la Vida. Elaborado por Olivares, 2016.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS			
1era.	<p>Se destina a niños entre <b>5 y 13 años</b>, esta se lleva a cabo en la escuela regular, los alumnos se encuentran integrados a nivel Preescolar y Primaria, en lo que se denomina <b>Grupo Técnico</b>. Instituciones educativas ubicadas en la <b>Zona poniente de la Ciudad</b> en coordinación con el programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegio Vista Hermosa (Cuajimalpa, 1980).</li> <li>• Sierra Nevada (Lomas Verdes, 1999).</li> <li>• Colegio Fresnos (Cuajimalpa, 2000).</li> </ul>			
2da.	<p>Se destina a adolescentes entre <b>14 y 18 años</b>, interactuando con alumnos de secundaria y preparatoria en escuela regular. Instituciones educativas ubicadas en la <b>Zona poniente de la Ciudad</b> en coordinación con el programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegio Vista Hermosa (Cuajimalpa, 1980).</li> <li>• Sierra Nevada (Lomas Verdes, 1999).</li> <li>• Colegio Fresnos (Cuajimalpa, 2000).</li> </ul>			
3era.	<p>Se destina a jóvenes adultos:</p> <p><b>CAPYS</b></p> <p>Centro de Autonomía Personal y Social. Continuidad del programa de jóvenes y adultos mayores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas en Pilares 310, Col. Del Valle, Ciudad de México. C. P. 3100</li> </ul>	<p><b>Universidad – Transición a Vida Independiente</b></p> <p>Fortalecimiento de habilidades para la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Universidad Intercontinental</b> Campus Sur (2012).</li> <li>• <b>UVM – Querétaro</b> (colaboración, 2012).</li> <li>• <b>Universidad Marista</b> de Mérida, Yucatán (2010).</li> <li>• <b>Tecnológico de Monterey</b>, Campus Santa Fe (2015).</li> </ul>	<p><b>SAVI</b></p> <p>Desarrollo de habilidades para el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio de Apoyo a la Vida Independiente.</li> <li>• Apoyos a la vida en departamento.</li> <li>• Apoyos al empleo.</li> <li>• Programa de Autogestores.</li> <li>• Ocio y tiempo libre.</li> <li>• Educación financiera.</li> <li>• Educación sexual a lo largo de la vida.</li> </ul>	<p><b>Vida en Departamento</b></p> <p>Vida independiente con apoyos (1984).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zona Poniente (2009).</li> <li>• Apoyos en el continuo de menor a mayor autonomía.</li> </ul>
4ta.	<p>Se destina a Adultos Mayores de <b>45 años</b> en adelante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación de la condición de vida de la persona mayor con discapacidad intelectual: elaboración de un Plan personal a futuro cuya intención es procurar una vida digna y de cálida para la persona.</li> <li>• Ocio y tiempo libre.</li> <li>• Programas para el envejecimiento activo.</li> </ul>			

Nota: las etapas del Programa Educación para la Vida se presentan en un continuo que va de la infancia hasta la vida independiente con apoyos.

Ahora, el trabajo que se realizó corresponde a la primera etapa, en el grupo técnico<sup>2</sup> de Primaria en el Colegio Vista Hermosa, éste brinda apoyos específicos a los alumnos, el grupo se divide en pequeños grupos de trabajo y cada uno de ellos tiene una maestra de apoyo titular. Las experiencias de aprendizaje que brinda a sus alumnos van en función de capacidades, aptitudes, estilos y ritmos diferentes de aprendizaje. Se considera que el apoyo para cada alumno requiere de un programa personalizado, así como de flexibilidad curricular. Las maestras titulares buscan la participación activa y creativa, que permita a los alumnos expresar sus potencialidades, procurando ajustar los apoyos académicos y didácticos, para adaptarlos a sus necesidades

La dinámica en que se desarrollan las actividades cotidianas, transita entre el trabajo asignado por sus maestras del grupo técnico y las actividades del grupo regular de cada alumno, es oportuno mencionar, todos los alumnos del grupo técnico asisten a grupos regulares y participan en diferentes actividades académicas, sociales y recreativas. También los horarios y las asignaturas de los alumnos son flexibles por lo que varían a lo largo de la jornada escolar.

Actividades académicas. Para las clases de la asignatura de español se emplea el método fonético y global. El material didáctico que apoya a los alumnos para desarrollar la lecto – escritura, retoma situaciones cotidianas, de su ambiente familiar y social. Para la enseñanza de las matemáticas se busca que desarrolle las nociones básicas de la aritmética, se apoya esta tarea con material didáctico e impreso, así como como herramientas que proporciona las TIC.

También se realizan evaluaciones oportunas, para comprender la naturaleza de los apoyos que requieren los alumnos, con el propósito de que el programa personalizado sea un éxito. Algunas de las estrategias de enseñanza que se siguen:

- Se plantean los objetivos para cada lección (de acuerdo con el programa personalizado). Así como, habilidades de organización y estudio. En el pizarrón se

---

<sup>2</sup> El grupo técnico promueve acciones para favorecer la inclusión educativa y social de los alumnos, así como brinda apoyos específicos en el área académica, habilidades sociales, sexualidad, emociones, apoyo entre pares, habilidades de autonomía y vida diaria, entre otras.

presenta la ruta de las actividades a realizar para el día. Así también la fecha del día y se pasa lista al grupo.

- Ajustes para las tareas. La flexibilidad curricular tiene el objetivo pedagógico de señalar aquello que los alumnos saben (se destaca los aspectos relevantes), las tareas no se realizan bajo límite de tiempo.
- Se emplea el pizarrón electrónico y otros recursos digitales para complementar la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas del Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia. Se fomenta la confianza y autoestima en el niño al no demeritar el trabajo realizado.

Cabe señalar, padres de familia, profesores, profesionales y personas con discapacidad intelectual trabajan juntos para alcanzar las metas propuesta por el Programa Educación para la Vida en vínculo con el Colegio Vista Hermosa y en coordinación con el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS). Justo es decir que juntos forman una red de apoyos que luchan por derribar las barreras (actitudinales, técnico – pedagógicas, escolares, sociales y laborales) que limitan la plena participación o la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad.

Queda aclarar que el Programa Educación para la Vida, cubre un conjunto de áreas, que a su vez se dividen en servicios en un continuo que va de la infancia a la vida adulta, éstas se presentan en congruencia con una clara visión ecológica y sistémica y que abarcan los ámbitos de vida del ser humano, en otras palabras, de la sociedad al individuo y retoma la formación inicial desde la infancia hasta lo laboral y vida independiente.

En congruencia con lo expuesto, se plantea la necesidad de explorar en el siguiente capítulo los términos de discapacidad intelectual y autodeterminación, ambos términos plantean retos y preocupaciones acerca de la educación formal e informal de la población con discapacidad intelectual, pero también de transformar las prácticas y la atención de las necesidades de las personas con discapacidad y de sus contextos inmediatos de desarrollo.



## Capítulo 2. Marco Teórico

### Discapacidad Intelectual y Autodeterminación

“La forma en que se conceptualiza a la discapacidad influye en cómo son percibidas las personas con discapacidad, en lo que se espera de ellas, en cómo son tratadas y también cómo se perciben ellas mismas y lo que esperan de sí.”  
(Wehmeyer y otros, 1998)

“¿Para qué sirve la utopía? Es una pregunta que yo me hago todos los días, yo también me pregunto para qué sirve la utopía. Porque la utopía está en el horizonte si yo ando diez pasos la utopía se aleja diez pasos, y si yo ando veinte pasos la utopía se coloca veinte pasos más allá; por mucho que yo camine nunca, nunca la alcanzaré. Entonces ¿para qué sirve la utopía?, para eso, para caminar”.  
(Birri, Fernando)

El presente capítulo se organiza en dos secciones: la primera retoma la nueva concepción acerca de la discapacidad intelectual propuesta por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo<sup>3</sup> (AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), ésta ha interpelado el modelo tradicional del retraso mental, pues concibe a la discapacidad intelectual, no como un rasgo de la persona ni del entorno, sino como una expresión del funcionamiento resultante de las capacidades de la persona ante las demandas del entorno en que se desarrolla (FEAPS, 2007).

En la segunda sección se aborda la noción de autodeterminación como uno de los elementos centrales del concepto de Calidad de Vida. Esta noción hace referencia a un conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas que facultan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a una meta. Fomentar y mejorar la autodeterminación se ha convertido en un objetivo educativo que apoya a las personas con discapacidad, en especial, aquellas con discapacidad intelectual (Down España, 2012).

---

<sup>3</sup> En el pasado denominada Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), es la organización más antigua (data de 1876) constituida por profesionales y otras personas preocupadas por el tema de la discapacidad intelectual y otras discapacidades de desarrollo.

## **2.1 Discapacidad intelectual vs Retraso mental**

El presente trabajo emplea el término de discapacidad intelectual en lugar de Retraso Mental, las razones son las siguientes: a) refleja el cambio en el constructo de la discapacidad descrito por la AAIDD y la OMS, b) es compatible con las prácticas profesionales actuales que centran su atención en comportamientos funcionales y factores contextuales, c) comprende la provisión de apoyos personalizados, d) es menos ofensivo para las personas con discapacidad (Schalock y col., 2007).

A finales de los años 80s del siglo pasado, en ámbitos científicos y profesionales, se llevó a cabo una discusión sobre cuál sería la terminología más adecuada para referirse a la población con este tipo de discapacidad, y más adelante el debate fue ampliado por familiares y personas con esa discapacidad. La principal razón para sugerir un cambio de terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de Retraso Mental, que reduce la comprensión de la persona con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica del ámbito de la psicopatología (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

Es importante resaltar, el término de discapacidad intelectual se engloba dentro del constructo de la discapacidad, así, la noción de discapacidad intelectual surge para enfatizar una perspectiva ecológica que centra la interacción entre la persona y el contexto y reconoce que mediante la aplicación sistemática de apoyos personalizados el funcionamiento de la persona mejorará. Esto es acorde con la propuesta de la organización como es la AAIDD (2002), que define a la discapacidad como limitaciones en el funcionamiento del individuo en un contexto social y representa una desventaja substancial para el individuo.

Lo importante de este cambio es que la discapacidad intelectual no sea considerada durante más tiempo como un rasgo absoluto, invariable de la persona (Schalock y col., 2007). En el apartado siguiente se hará referencia a la definición y se explicará con detalle.

## **2.2 Discapacidad Intelectual**

La noción de discapacidad intelectual (DI) en la actualidad está en un constante cambio, no sólo respecto a su conceptualización, sino al lenguaje y proceso empleado para su definición, clasificación y sistemas de apoyos, pues se han abandonado versiones deficitarias por modelos más ecológicos que ayudan a comprender la DI en interacción con el contexto. Por ello, se retoma la propuesta de discapacidad intelectual empleada por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo<sup>4</sup>.

Esta nueva concepción de la AAIDD, pone el énfasis en tomar una perspectiva positiva de la evaluación de la persona con DI y no abundar sólo en la limitaciones, si bien es necesario conocer las limitaciones de la persona, será la información existente sobre las capacidades de ella las que permitan establecer las líneas de acción educativa para brindar los programas. Esta nueva comprensión de la DI supone transformaciones en las políticas de servicios, las diferencias individuales, el derecho a la igualdad y a la equiparación de oportunidades y al reconocimiento de capacidades.

### **2.2.1 Definición de constructo de la discapacidad intelectual**

La AAIDD caracteriza a la DI como “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa manifestada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. y Verdugo, M. A., 2008).

Antes de analizar cada uno de los componentes de la definición, se considera oportuno mencionar que la discapacidad no debe comprenderse sólo como un aspecto inherente a la persona. Desde un enfoque interaccionista y desde el cual se finca la noción de DI, se comprende la discapacidad como una interacción entre la persona y el entorno. Esto lleva a comprenderla como un estado de funcionamiento de la persona y se deja de identificarla como una característica de la misma (Antequera y cols., 2010).

---

<sup>4</sup> En adelante AAIDD, siglas en inglés.

Las capacidades de una persona no son el único factor explicativo de su comportamiento o del funcionamiento. El entorno es el otro factor y la interacción entre las capacidades de la persona y los requerimientos del entorno, es lo que explica el funcionamiento de la persona, así, las limitaciones del funcionamiento de la persona son consecuencia de la interacción de la persona con el contexto en el que se desarrolla (FEAPS, 2007).

Ahora la definición operacional de la DI propuesta por AAIDD plantea lo siguiente: el funcionamiento es un término general que abarca todas las funciones vitales de un individuo (estructuras y funciones corporales, actividades personales y participación), las limitaciones del funcionamiento se denomina discapacidad e incide en todas las funciones vitales.

“Una discapacidad es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social y representa una desventaja sustancial para el individuo. Una discapacidad en una persona se puede caracterizar por problemas marcados y severos en la capacidad de desempeño (deficiencias en funciones y estructuras corporales), la habilidad de desempeño (limitaciones en la actividad) y la oportunidad de desempeño (restricciones en la participación). La discapacidad de una persona debe considerarse teniendo en cuenta factores ambientales y personales y la necesidad de apoyos individualizados” (Luckasson y col. 2002, p. 10).

Con el objetivo de comprender la discapacidad intelectual la Organización Mundial de la Salud 2001, retoma las funciones corporales (funcionamiento intelectual limitado) y actividades (limitaciones en la conducta adaptativa), ya que son importantes porque se refieren a criterios diagnósticos para la descripción operacional de la discapacidad intelectual; sin embargo para comprender el funcionamiento individual de una persona con discapacidad intelectual, es necesario considerarla dentro de todas las dimensiones del funcionamiento (Verdugo, 2003).

De acuerdo a Luckasson y cols. (2002), la definición de DI de la A.A.I.D.D., mantiene tres criterios como: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y se manifiesta antes de los 18 años:

- a) **“...se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual...”** (p. 25). La inteligencia es una capacidad cognitiva que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, rapidez de aprendizaje y aprender a partir de la experiencia. La forma de caracterizar las limitaciones intelectuales es mediante puntuaciones de CI, que son aproximado dos desviaciones típicas por debajo de la media.
- b) **“... y en conducta adaptativa, manifestada en habilidades adaptativas conceptuales sociales y prácticas.”** (p. 25). La conducta adaptativa es un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido para funcionar en la vida diaria. Las limitaciones de la conducta adaptativa afectan el rendimiento típico, a la capacidad para responder a cambios vitales y demandas ambientales. También supone dos desviaciones típicas por debajo de la media en la evaluación de uno de los componentes o de la evaluación global.
- c) **“Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.”** (p. 25). Este elemento de la definición mantiene el énfasis en el periodo de desarrollo como el momento en que la discapacidad intelectual se manifiesta por primera vez. Así, la discapacidad intelectual se origina antes de los 18 años, es una discapacidad caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas).

Para comprender y aplicar el término de DI se toman en consideración cinco premisas:

- a) **“Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura”** (Luckasson y cols., 2002, p. 25). Esto es, los estándares con los cuales se mide el funcionamiento individual, retoma los ambientes típicos basados en la comunidad, y no aquellos ambientes aislados por el tipo de habilidad. Alguno de los ambientes comunitarios: hogar, barrios, escuela, negocios y otros en donde las personas de la misma edad juegan, trabajan e interactúan. Así como la igualdad en edad, y el antecedente cultural o lingüístico.

- b) “Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias entre los aspectos sensoriales, motores y comportamentales” (Luckasson y cols., p. 25). Para que la evaluación del individuo sea significativa ha de tomar en cuenta su cultura o etnia, así como factores únicos de respuesta: lenguaje hablado en la casa, comunicación no verbal, y costumbres que podrían incidir en los resultados de la evaluación.
- c) “En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con las capacidades” (Luckasson y cols., p. 25 - 26). Las personas con discapacidad intelectual, así como tienen limitaciones, también tienen capacidades y competencias que son independientes de la discapacidad intelectual. Pueden mostrar competencias en capacidades físicas o sociales, en diferentes habilidades adaptativas.
- d) “Un propósito importante de describir las limitaciones es desarrollar un perfil de apoyos necesarios” (Luckasson y cols., p. 26). No es suficiente designar en la persona las limitaciones funcionales como único propósito en la evaluación, por lo contrario, se parte de las limitaciones para desarrollar una descripción de los apoyos que necesita el individuo para mejorar su funcionamiento.
- e) “Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento vital de la persona con limitaciones funcionales generalmente mejorará” (Luckasson y cols., p. 26). Esto significa que los apoyos personalizados adecuados a una persona con discapacidad intelectual mejorarán su funcionamiento, y la falta de este es motivo para realizar una evaluación que realice un nuevo perfil de apoyos necesarios. Esta premisa contradice los modelos pasados sobre discapacidad intelectual, pues no la considera como un absoluto e invariable en la persona, pero no descarta la posibilidad que en casos excepcionales los apoyos no ayudan.

### **2.3 Comprensión multidimensional de la discapacidad intelectual**

La AAIDD propuso un modelo teórico para comprender la noción de DI, el cual se ha venido perfeccionando con los años. Este modelo es muy importante porque proporciona un modo diferente de ver al individuo, es decir, la persona con DI no se comprende de una

forma unidimensional, sino de un modo más complejo y real. El primer planteamiento multidimensional de la DI se dio en el año de 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de tests dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó dar un giro al proceso de evaluación, el objetivo fue obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que más tarde habría de relacionarse con los niveles de apoyo apropiado (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

El modelo, en primera instancia, ayuda a describir a un individuo a lo largo de cinco dimensiones que comprenden todos los aspectos del individuo y del mundo en que vive, a saber; capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud y contexto. Este modelo se pone en acción cuando un equipo de profesionales describe las capacidades y limitaciones del individuo en cada una de las dimensiones antes mencionadas, las descripciones que realiza el equipo sirven de base para elaborar un plan de apoyos que ayudará al individuo a mejorar su funcionamiento diario, y este es el propósito de la evaluación e intervención y clasificación de apoyos (Luckasson y col. 2002).

Por tanto, el modelo emplea tres componentes claves: la persona, el ambiente de la persona y los apoyos de la persona, y organiza estos elementos para que las dimensiones sean incrementadas o filtradas por los apoyos y así, determinar el funcionamiento de la persona con DI. Entonces, los apoyos funcionan como medios en el funcionamiento de la persona. Es oportuno mencionar, los apoyos influyen en el funcionamiento, pero también, el funcionamiento puede influir en los apoyos.

### **2.3.1 Dimensión I. Habilidades intelectuales.**

La inteligencia no solo se circunscribe a aprender de un libro, lograr un aprendizaje académico restringido como aprenderse los países y capitales de un continente, o la habilidad para resolver un examen. La inteligencia es una capacidad que permite comprender lo que rodea, las cosas que suceden, dar sentido y deducir que hay diferentes circunstancias (Hernández, 2012).

La inteligencia se considera una capacidad psicológica general que incluye: razonamiento, planeación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprender de la experiencia (Arvey y cols., 1994; Gottfredson, 1997 en Luckasson y cols., 2002). Esta dimensión retoma a la inteligencia desde un aspecto más general, pues no hace alusión sólo a aspectos académicos o resultados obtenidos por un test, sino a una habilidad intelectual más amplia y profunda para comprender el entorno, aquello que rodea al individuo.

El intento de conceptualizar a la inteligencia, parte de hecho de clarificar, organizar y explicar que los individuos difieren en su habilidad para comprender ideas complejas y adaptarse al entorno. Por ello, la evaluación del funcionamiento intelectual es un aspecto importante en el diagnóstico de discapacidad intelectual, debe ser realizada por un psicólogo especializado en esta población y cualificado, y tomar en cuenta las cinco premisas expuestas en el apartado anterior, a la hora de evaluar a la persona, por lo que la evaluación va a requerir el apoyo de otros profesionales. Es oportuno señalar, la medición de la inteligencia tiene relevancia según se realice con la finalidad diagnóstica o clasificatoria (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

Es conveniente mencionar que las limitaciones de la inteligencia deben considerarse a la vista de las otras cuatro dimensiones, y la evaluación tiene relevancia si se quiere realizar un diagnóstico o clasificación de apoyos. La obtención del desempeño intelectual será más acertada si se emplean instrumentos de evaluación adecuados (Luckasson y cols., 2002).

**2.3.2 Dimensión II. Conducta adaptativa** (habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han aprendido las personas para funcionar en la vida cotidiana. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y demandas ambientales. En la siguiente tabla se presentan ejemplos de esta dimensión.



**Tabla 5.** Habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

EJEMPLOS	
<b>Conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje (receptivo y expresivo)</li> <li>• Lectura y escritura</li> <li>• Conceptos de dinero</li> <li>• Autodirección</li> </ul>
<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpersonal</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado)</li> <li>• Ingenuidad</li> <li>• Sigue las reglas</li> <li>• Obedece las leyes</li> <li>• Evita la victimización</li> </ul>
<b>Práctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de la vida diaria               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comida</li> <li>✓ Transferencia/movilidad</li> <li>✓ Aseo</li> <li>✓ vestido</li> </ul> </li> <li>• Actividades instrumentales de la vida diaria               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparación de comidas</li> <li>✓ Mantenimiento de la casa</li> <li>✓ Transporte</li> <li>✓ Toma de medicinas</li> <li>✓ Manejo de dinero</li> <li>✓ Uso del teléfono</li> </ul> </li> <li>• Habilidades ocupacionales</li> <li>• Mantiene entornos seguros</li> </ul>

Nota: Las limitaciones en habilidades de adaptación coexisten a menudo con capacidades en otras áreas, por lo que la evaluación debe realizarse de manera diferencial en los distintos aspectos que compone la conducta adaptativa (Luckasson y cols., 2002).

Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan la vida cotidiana, responden a cambios y demandas ambientales y han de considerarse junto con las otras cuatro dimensiones propuestas. La presencia o ausencia de habilidades de adaptación tienen relevancia si lo que se desea es diagnosticar, clasificar o planificar los apoyos. Las limitaciones significativas han de estar basada en pruebas estandarizadas para la población en general (Luckasson y cols.). Así como la evaluación ha de tomar en cuenta los ambientes típicos a los iguales en edad y ligado a las necesidades individuales de apoyo (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

### **2.3.3 Dimensión III. Participación, interacción y roles sociales.**

La participación e interacción de una persona se puede valorar a través de la observación directa en actividades cotidianas, es decir se observa de forma directa la interacción del

individuo en su mundo material y social. En cuanto a los roles y la interacción se refiere a diferentes áreas en el hogar, trabajo, educación y sociales, éstas a la luz de las actividades consideradas como regulares para un grupo de edad en específico, ya que la participación directa en actividades diarias es el reflejo de la participación del individuo (Wehmeyer y cols. 2008).

Las dificultades en la participación e interacción pueden ser resultado de un problema de accesibilidad de recursos, de no acomodación y/o falta de servicios, y las dificultades en participación e interacción lleven a limitar el acceso a roles sociales valorados.

Esta nueva dimensión es uno de los aspectos más relevantes de la definición de discapacidad intelectual realizada por la AAIDD (2002). Se destaca la pertinencia de analizar las oportunidades y restricciones que el individuo tiene para participar en la vida de la comunidad. En las otras dimensiones se avocan a evaluar aspectos personales o ambientes, esta dimensión se dirige al análisis de las interacciones con los otros y el rol social que se desempeña, se destaca lo importante que son estos aspectos para la vida cotidiana de la persona.

Se considera un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona cuando en la medida de las posibilidades, la persona está de forma activa involucrada en las actividades (asistiendo a, interacciona con, participa en) con su ambiente. Ahora, en cuanto a los roles sociales se hace referencia al conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad, así, pueden referirse a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales o de otro tipo. La falta de recursos, servicios comunitarios, la existencia de barreras físicas y sociales puede limitar de forma significativa la participación e interacción de las personas, por ende desempeñar un rol social valorado (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

#### **2.3.4 Dimensión IV. Salud.**

La Organización Mundial de la Salud, la conceptualizó como un estado de bienestar físico, mental y social. Ésta facilita e inhibe el funcionamiento de una persona, pues afecta el

funcionamiento individual de forma directa e indirecta a las otras cuatro dimensiones. Los problemas relacionados con las condiciones de salud son trastornos, enfermedades o lesiones.

García (2005) señala que en esta dimensión la etiología es multifactorial, pues se consideran factores biomédicos (alteraciones genética o problema nutritivo), sociales (desde una estimulación o una falta de responsabilidad), conductuales (actividades peligrosas o abuso de sustancias) y educacionales (disponibilidad o no de apoyos educativos) que actúan en el tiempo e incluyen la vida de la persona con discapacidad intelectual, pero también la vida de los padres. Para la valoración de esta dimensión se toma en cuenta el estado de salud, ya que puede afectar las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa.

La AAIDD incluye esta dimensión en el 2002, se comprende que el funcionamiento humano es susceptible a influencia o condiciones que pueden alterar la salud física o mental, así mismo los efectos de la salud física y mental sobre el funcionamiento de la persona oscilan desde muy facilitadores a muy inhibidores. Por otro lado, en el caso de los ambientes también determinan el logro de participación y función, y pueden crear peligros actuales o potenciales en el individuo o pueden fracasar en brindarles la protección y apoyos apropiados.

La preocupación de la salud de las personas con discapacidad se basa en que pueden tener dificultad en reconocer, gestionar la atención y comunicar síntomas y sentimientos relacionados con los problemas físicos y de salud mental y en la comprensión de los planes de tratamiento (Verdugo y Gutiérrez, 2011).

### **2.3.5 Dimensión V. Contexto (Ambientes y Cultura)**

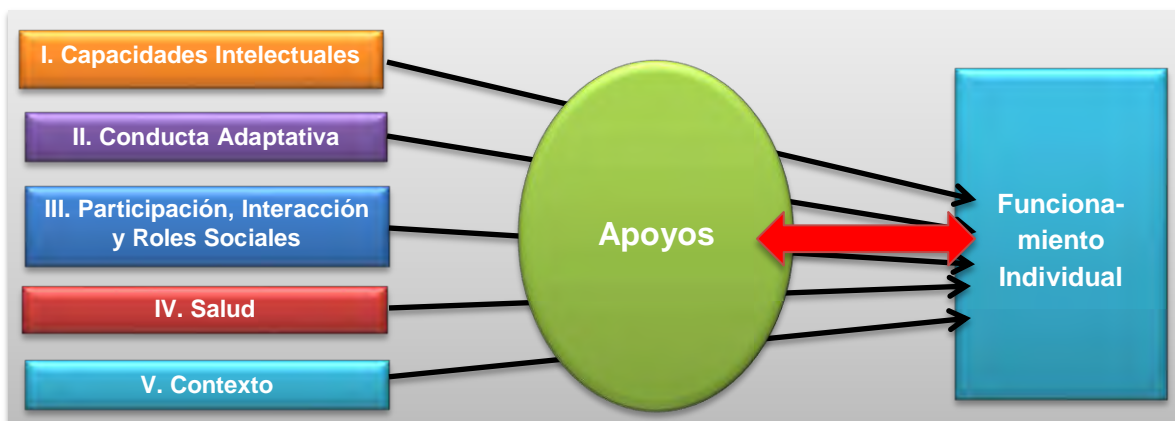
Esta dimensión describe las condiciones de interrelación que viven las personas en su vida diaria, recurre a planteamientos ecológicos donde al menos se cuenta con tres niveles diferenciales: a) El ambiente social inmediato o también llamado microsistema, que incluye la persona, familia y/o los defensores. En un segundo nivel mesosistema, se incluye el

vecindario, la comunidad, las instituciones educativas y las organizaciones que proporcionan ayudas, y un último, el macrosistema que se refiere a los patrones culturales, sociales. Estos tipos de ambientes son muy importantes para las personas con DI, ya que promueven o proporcionan oportunidades para mejorar el funcionamiento (Luckasson y cols., 2002).

Wehmeyer y cols. (2008) señalan que los factores ambientales hacen referencia a los aspectos físicos, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas, y en ocasiones cuando los factores ambientales interactúan con los personales, ayudan o dificultan la interacción de las personas con discapacidad, por ejemplo, actitudes positivas de las personas en general, rampas de acceso a los espacios físicos entre otros contribuyen a desarrollar una conducta adaptativa.

En esta línea, los ambientes integrados educativos, laborales, de vivienda y de ocio favorecen el crecimiento y desarrollo de la persona, y las oportunidades que proporcionan deben ser evaluadas en cinco aspectos: presencia comunitaria en los lugares habituales de la comunidad, experiencias de elección y toma de decisiones, competencia (aprendizaje y ejecución de actividades), respeto al ocupar un lugar valorado por la propia comunidad y participación comunitaria con la familia y amigos.

Así mismo, los factores ambientales que fomentan el bienestar: la salud y seguridad personal, comodidad material y seguridad financiera, actividades cívicas y comunitarias, ocio y actividades recreativas en una perspectiva de bienestar, estimulación cognitiva y desarrollo, y un trabajo interesante. Además uno de los aspectos más importantes, es que el ambiente sea estable, predecible y controlado (Verdugo y Gutiérrez, 2011). En el otro caso la ausencia o la presencia de otros factores como son actitudes negativas que limitan la participación e interacción de las personas dan lugar a crear barreras para la participación.



*Figura 1.* Modelo multidimensional de la discapacidad intelectual de la AAIDD, 2010. El modelo multidimensional incluye los contextos en los cuales las personas actúan e interactúan a diferentes niveles del sistema, por lo que la definición expuesta de DI refleja una íntima relación entre la persona y sus ambientes.

En las últimas décadas, se han visto cambios significativos a partir de la nueva forma de pensar y acercarse a las personas con DI que incluye una perspectiva socioecológica, un enfoque de derechos y un modelo multidimensional de funcionamiento humano. Así mismo, es esencial para la comprensión actual de término el modo de diagnosticar, clasificar, la provisión de apoyos y servicios personalizados, ya que tienen una estrecha influencia sobre las prácticas profesionales, expectativas sobre los resultados personales (Schalock, 2009) y, en particular, en cómo mejorar la vida de las personas con DI.

Ahora, de forma semejante como afirma Hillman (2010) en relación a la DI y autodeterminación, para reconocer y cumplir con el derecho a la autodeterminación, no sólo se necesita un cambio de paradigma, sino implica cambios “en la manera en que la mayoría de los que proveen tales servicios piensan de las personas para las cuales están desarrollando su servicio” (p. 10). En otras palabras, se necesitan cambios en las percepciones, creencias, prejuicios y servicios que las personas mantienen de las habilidades y capacidades de las personas con DI para lograr una autodeterminación.

## **2.5 Autodeterminación**

En el presente, el concepto de autodeterminación recoge la necesidad de toda persona de dirigir la propia vida por el camino que desee, esto en función de sus intereses y preferencias, para hacerla en verdad suya, de acuerdo a Wehmeyer (1996, en Palomo,

2004), la autodeterminación hace referencia a “capacidades y actitudes requeridas para que uno actué como el principal agente causal en la propia vida” (p. 57), esta idea es un punto medular de la propuesta del investigador, pues la agencia causal remite a que sea la persona el director de su propia vida, en lugar de ser dirigida por otros.

Se sabe que una persona no puede hacer lo que desee, existen determinadas reglas sociales, culturales y legales que nos determinan o que impiden realizar ciertas acciones, pero todas las personas influyen en el comportamiento de otras, nadie actúa de forma independiente a otras. Es decir, en función de los diferentes contextos de desarrollo, las características personales, la edad, el entorno sociocultural, entre otros, la persona actuará con mayor o menor autonomía e independencia.

¿Por qué abordar la autodeterminación? De forma general se esbozan tres razones principales para abordar este constructo: la autodeterminación constituye una de las dimensiones de Calidad de Vida (Schallock, 1997). Segundo lugar, constituye una de las actividades de las nuevas áreas de apoyo del sistema 2002 de la definición DI (Luckasson y col., 2002). En tercer lugar, existe la preocupación de conseguir unos resultados lo más integrados e independientes en la vida adulta: obtener un trabajo remunerado, una vida independiente y un grado elevado de inclusión social. Las puntuaciones elevadas en la autodeterminación son predictivas de puntuaciones positivas en la Calidad de vida.

De acuerdo a Font (2003) la autodeterminación siempre se da en un contexto social. Esta dimensión de la autodeterminación obliga a centrar la atención en la interacción existente entre la capacidad que tiene una persona de elegir y actuar y las oportunidades que proporciona el entorno para llevar a cabo dichas elecciones y decisiones. La naturaleza interactiva de la autodeterminación representa una de las características principales de este constructo.

Para comprender el alcance y fuerza del concepto de autodeterminación, como eje central de las propuestas con orientación psicoeducativa dentro del campo de la DI, se presenta un breve recorrido por los inicios del movimiento de autodeterminación, se pone especial

atención en los factores que se desarrollaron en el siglo XX, ya que han dado impulso a este movimiento y en autores, líneas de investigación y acción.

**Tabla 6.** Inicios del Movimiento de Autodeterminación.

ÉPOCA	ASPECTOS SOBRESALIENTES
<b>Inicios del siglo XX</b>	Predominio de una visión negativa de la discapacidad: las personas eran calificadas como seres subhumanos, que infundían temor y representaban amenazas, se les asociaba con el crimen, la pobreza o promiscuidad. Después de la Segunda Guerra Mundial, con los avances de la ciencia y medicina la conceptualización cambia, los estereotipos cambian: ahora eran vistas como víctimas necesitadas de caridad, benditos inocentes “niños de Dios”, eternos niños que deben ser protegidos y cuidados, por lo que era impensable asumir que pudieran llegar a ser autosuficientes, que tuvieran un trabajo o vivieran independiente. El modelo médico de la discapacidad centrado en el déficit domina los planteamientos educativos hasta los años de 1970.
<b>Principio de normalización (1960)</b>	Este principio es un pilar esencial para el desarrollo de una nueva manera de contemplar a la discapacidad. Es propuesto por Mikkelsen ejerció un gran impacto en la forma de enfocar los servicios para las personas con discapacidad intelectual y en la promoción de movimientos de desinstitucionalización y servicios más integrados en la comunidad. Nirje en 1972 se refirió a la autodeterminación como una faceta central del principio de normalización.
<b>Movimientos organizados por personas con discapacidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="500 1010 1338 1167">1. <b>El movimiento de vida independiente (<i>independent living movement</i>):</b> se desarrolló en paralelo al principio de normalización, tomó un gran impulso en América con la <i>Rehabilitation Act</i> de 1973 y alcanzó su punto álgido en los años de 1980. Su objetivo es capacitar a las personas con discapacidad para vivir de la forma más independiente posible dentro de sus comunidades.</li> <li data-bbox="500 1199 1338 1440">2. <b>Los grupos de auto – ayuda (<i>self – help</i>):</b> organizaciones de ciudadanos con discapacidad que se formaron en todo el mundo con el objeto de solicitar apoyos financieros para mejorar la calidad de los servicios dedicados a ellos y conseguir el desarrollo de legislaciones de protección para combatir la discriminación y lograr acceso a la vivienda, empleo, educación y otros derechos civiles. Un concepto que se ha hecho popular con éste y otros movimientos es el de <i>consumer empowerment</i>. Es un término que encubre otros como autodeterminación, autodirección, autonomía o autodefensa.</li> <li data-bbox="500 1482 1338 1696">3. <b>Los grupos de autodefensa (<i>self – advocacy groups</i>):</b> surgen en los años de 1980 y constituye un movimiento de los derechos civiles de amplio espectro, gracias a sus acciones ha cambiado la filosofía y la configuración de los servicios educativos y asistenciales, las legislaciones y las expectativas sociales creando una conciencia social sobre sus capacidades y derechos. Este movimiento pretende conseguir una identidad social positiva y tener mayor control sobre sus vidas y ha elegido el término de autodeterminación para expresar este deseo.</li> </ol>

Nota: la tabla da cuenta del cambio en la concepción de la discapacidad, esto es, los pensamientos y acciones en torno a las personas con discapacidad, de inicios del siglo XX, pues estos eran gobernados por modelos centrados en el déficit, para la década de los 90s un nuevo paradigma de la discapacidad pone como tema central la autodeterminación (González, y Peralta, 2005). Adaptado por Olivares (2016).

### **2.5.1 Factores que propiciaron el desarrollo del Movimiento de Autodeterminación**

En los años 90s, una serie de factores propulsaron la autodeterminación como una meta educativa, Gonzáles y Peralta (2005) señalan los siguientes aspectos:

- a. El desarrollo de nuevas legislaciones de derechos civiles y protección de los derechos de las personas con discapacidad. Como ejemplo: las legislaciones en Estados Unidos: *Americans with Disabilities Act* (ADA) de 1990; y la *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) de 1997. Estas legislaciones además de generar medios para garantizar los derechos civiles de las personas con discapacidad, proporcionaron un marco para el desarrollo de planes de acción orientados a capacitar y empoderar a esta población. Las anteriores Leyes enviaban un mensaje de dependencia (Bower, 1992; Wehmeyer y Ward, 1995).
- b. La inyección de fondos económicos por parte de instituciones públicas y privadas para fomentar las investigaciones relacionadas con la autodeterminación. En Estados Unidos, se destaca los apoyos financieros de *Robert Wood Johnson Foundation* (RWJF), donó 5 millones de dólares para ayudar a los estados a cambiar su sistema de servicios con el objetivo de promover la autodeterminación. Uno de sus programas es el *National Program on Self – Determination* dedicado al desarrollo de foros en línea acerca de temas relacionados con los derechos de las personas con discapacidad y con los servicios disponibles para ellos.

*La Office of Special Education Programs of U. S. Department of Education* (OSEP), y sus agencias ligadas, el *National Institute on Disability Rehabilitation Research* (NIDRR) y la *Rehabilitation Services Agency* (RSA), han financiado numerosos proyectos de investigación sobre autodeterminación (la elaboración de proyectos curriculares, el análisis de la conducta autodeterminada de las personas con discapacidad, el desarrollo de actividades de enseñanza dirigidas a profesores y padres y otros adultos o la elaboración de un marco teórico sobre la autodeterminación en relación al diseño de instrumentos de evaluación para medirlos).

También la iniciativa de la OSEP, surge como respuesta a los trabajos empíricos donde señalan que los jóvenes con discapacidad no estaban logrando metas como obtener un empleo, la vida independiente y la inclusión en la comunidad después de



los 15 años, los resultados señalaban una de las razones para considerar el fracaso era que los procesos educativos no los preparaban para ser jóvenes con autodeterminación (Wehmeyer, Agrain y Hughes, 2000).

- c. El financiamiento de las nuevas visiones constructivistas del aprendizaje. Desde este marco, en relación a la promoción de la autodeterminación y la autorregulación, se requiere de modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumno. Donde se promueva el control del estudiante sobre su aprendizaje (autogestión, autoinstrucción, auto-observación y autoevaluación) así se promueve el cambio del rol del profesor. Los programas de educación especial han centrado su atención en que el profesor tome todas las decisiones en relación al alumno, y a ellos se les ha limitado la oportunidad de participar en su programa educativo.
- d. El fenómeno de la globalización. A partir de los años 90s permea con fuerza los diferentes ámbitos de la vida de los seres humanos. Éste resalta la importancia de atender a la diversidad y valorarla.
- e. La emergencia de la llamada Psicología Positiva. Esta postura propone examinar las posibilidades de los individuos y de las sociedades, más que centrar la atención en las deficiencias y aspectos negativos. Alienta a investigar cómo ayudar a las personas y a las sociedades a ser mejores.

El interés por la autodeterminación en años recientes se plasma en publicaciones educativas y científicas, así como en programas educativos, éste constructo ocupa un lugar prominente dentro de la educación de personas con discapacidad intelectual.

### **2.5.2 Modelo funcional sobre autodeterminación**

La noción de autodeterminación se emplea en dos sentidos:

- a. En un sentido **nacional o político.** Se refiere al derecho de un pueblo al autogobierno. Tiene orígenes en la Filosofía y en la Ciencia Política del siglo XVII, donde se postula que los pueblos puede ser soberanos y constituirse como naciones.
- b. En un sentido **psicológico.** Se le define como un atributo personal o disposición a tener control sobre la propia vida y destino, esto es ser agente causal en la propia vida. En los años 1930 - 1940 se celebra un acalorado debate entre el determinismo

y la libertad de la conducta humana, en 1941, Angyal, reconocido psicólogo por trabajar con la personalidad, propuso un aspecto esencial del organismo vivo, es la autonomía, que significa ser gobernado desde dentro, de sí mismo (Peralta y González, 2005).

Antes de 1990 el término se empleaba desde el ámbito filosófico, Ciencias Políticas y Psicología, con el tiempo se integró al campo de la educación especial. Las propuestas de autodeterminación en relación a las personas con discapacidad, en la actualidad, recogen ambos sentidos: el énfasis en que es un derecho humano básico y político que hay que proteger, y que la sociedad tiene la obligación de hacerlo cumplir; segundo, el acento en el control personal sobre la propia vida y en la idea de que los individuos están de forma intrínseca motivados a ser autodeterminados. Así, investigadores han propuesto la construcción de modelos teóricos, Gonzáles y Peralta (2005) presentan un modelo por caracterizarse como más sobresaliente y que retoma el presente trabajo, a saber:

**El Modelo funcional de Wehmeyer.** Es el que más se conoce por su difusión, este modelo tiene validación empírica. También su fundamento se empleó en la construcción de instrumentos de medida y en la elaboración de programas de instrucción orientados a promover la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual. Wehmeyer desarrolló su modelo a partir de entrevistas con personas que participan en los grupos de autodefensa y de la literatura proveniente de la Psicología general y Psicología de la educación, aun cuando el modelo lo ha propuesto para personas con discapacidad intelectual, el modelo puede aplicarse con todas las personas.

El modelo propuesto por Wehmeyer coloca en el centro de su propuesta teórica la noción de agente causal y destaca su relevancia en la Calidad de Vida. Wehmeyer (1992; en Gonzáles y Peralta, 2005) retoma la propuesta de dos psicólogos que trabajan sobre motivación Deci y Ryan (1985), para hacer referencia a la autodeterminación, la cual la define de la siguiente manera “actuar como agente causal primario en la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida libre de indebidas influencias externas o interferencias” (p. 64). En términos operativos las acciones son

autodeterminadas si reflejan autonomía, autorregulación, creencias de control y competencia y autoconciencia.

El desarrollo de la conducta autodeterminada implica:

- a. Mejorar las capacidades de los individuos.
- b. Proporcionar oportunidades para ejercer control (oportunidades para hacer elecciones y experimentar los resultados de ellas).
- c. Diseñar los apoyos y adaptaciones contextuales, didácticas y tecnológicas que hagan posible el ejercicio del control activo sobre la conducta.

Por ello, es importante que desde pequeño la persona tenga voz y oportunidades para hacer elecciones, resolver problemas y tomar decisiones, así como el desarrollo de la autodeterminación se trabaje de forma transversal con los contenidos curriculares y no quede marginada a una sección o un capítulo de aprendizaje.

### **2.5.3 ¿Qué es la Autodeterminación?**

En la actualidad, no existe una definición unánime acerca del constructo de autodeterminación, pero la mayoría de los profesionales percibe a la autodeterminación como un constructo en el que adquieren importancia los atributos internos de cada persona. Field y Hoffman (1996) y Wehmeyer y col. (1998) son algunos de los investigadores representativos en el campo de la autodeterminación, sus estudios han impactado la comprensión y aplicación del éste.

Field y Hoffman (1996; en Font, 2003) definen a la autodeterminación como la habilidad de definir y conseguir propósitos o metas a partir del conocimiento y valoración de uno mismo. Para ellos, la autodeterminación es esencial para alcanzar éxito en la escuela, el trabajo y la vida comunitaria. Alumnos que están involucrados en la planificación, en la toma de decisiones y en la ejecución de programa educativos, obtienen una mayor competencia a diferencia de aquellos alumnos que no lo hacen.

Wehmeyer y col. (1998; en Verdugo, 2011) señalan que la autodeterminación supone un proceso educativo y representa -la capacidad de actuar como el principal agente causal en la propia vida y hacer las elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida de uno mismo, sin influencias o interferencias externas innecesarias-. Ser agente causal significa llevar a cabo o provocar acontecimientos en la propia vida. Es oportuno no confundir la autodeterminación con un control absoluto sobre todas las cosas, sino ejercer un papel relevante en las decisiones y elecciones que tienen un impacto en la vida personal.

En una publicación más reciente, Wehmeyer (2008) reorganiza su noción acerca del constructo de Autodeterminación y señala lo siguiente: “el comportamiento autodeterminado se refiere a acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida” (p. 60). Es decir, la autodeterminación se refiere a una acción causada por uno mismo (*versus* otro); a personas actuando de forma volitiva basadas en su propio deseo, así pues la palabra volitivo la define como el acto o intención de hacer una elección consciente o decisión. Entonces un comportamiento volitivo, implica que una persona actúa consciente, con intención, el comportamiento autodeterminado es volitivo e intencional ya que no es arbitrario y sin propósito.

El concepto de “agente causal” es central en esta perspectiva, pues implica que es la persona la que hace o causa que le sucedan cosas en su vida. Wehmeyer enfatiza que una mala interpretación frecuente de autodeterminación es “hacer las cosas tú mismo”, cuando se interpreta la autodeterminación desde esta perspectiva se produce un problema para los estudiantes con necesidades de apoyo, que con frecuencia tienen limitaciones en el número y tipo de actividades que pueden realizar de forma independiente. La capacidad de realizar comportamientos específicos es de importancia secundaria, sino ser el agente que causó que algo sucediera por cuya obtención se implementaron comportamientos específicos.

Estudiantes que pueden no ser capaces de tomar decisiones complejas o resolver problemas difíciles “independientes”, pueden ser capaces de participar, con apoyo, en el proceso de toma de decisiones y así, ser agentes causales; por tanto actuar de una manera

autodeterminada. Wehmeyer discute que la autodeterminación surge a lo largo de la vida, en la niñez y adolescencia se aprenden habilidades y desarrollan actitudes y creencias que permiten a las personas actuar como agentes causales de sus vidas. El desarrollo del comportamiento autodeterminado está constituido por una serie de elementos componentes que incluyen: hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, proponer y alcanzar objetivos, habilidades de autocontrol entre otros.

A continuación se describe el modelo funcional de autodeterminación de Wehmeyer.

#### **2.5.4 Características esenciales de la Autodeterminación**

En términos operativos las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características que están siempre presentes (Peralta, 2008):

- a) **La persona actúa con Autonomía:** la persona es autónoma si actúa de acuerdo a sus propias preferencias, intereses, y/o necesidades, e independientemente, libre de influencias externas innecesarias. Ser autodeterminado no es solo ejecutar de forma independiente las conductas, sino la autonomía se comprende como un proceso a través de cual las personas dejan de ser dependientes de otros para sobrevivir y funcionar y pasan a ser menos dependiente de otros. Por ejemplo, las personas con discapacidad física severa pueden participar en actividades o tareas complejas, con adaptaciones y apoyos que otros les brindan sin sustituirlas.

La mayoría de las personas no son totalmente autónomas. Se distingue la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, ambiente y la historia. La autodeterminación es diferente para cada persona, dependiendo de sus circunstancias personales y su discapacidad.

- b) **El comportamiento es Autorregulado:** la persona analiza las características del ambiente y sus respuestas en éste para desenvolverse o hacer frente a las demandas del ambiente, tomar decisiones sobre cómo y cuándo actuar, así como para evaluar los resultados obtenidos y revisar sus planes cuando sea necesario.
- c) **Fortalecimiento / Capacitación psicológica:** la persona inicia y responde a los acontecimientos con creencias de control y eficacia. “Las creencias de control incluyen dimensiones de control percibido: dominio cognitivo (eficacia personal), dominio personal (locus de control) y dominio motivacional. El grado de control

depende de las creencias que tiene la persona sobre su capacidad para llevar a cabo las conductas necesarias para obtener unos resultados y, si realizan tales conductas, para lograr los resultados deseados” (p. 7). Esta característica retoma el fundamento de las Teorías Cognitivas de la Motivación, reconoce que las cogniciones, percepciones, y actitudes que las personas tienen en torno a sus posibilidades para ejercer control sobre diferentes aspectos de su vida, juega un papel importante o esencial en el comportamiento autodeterminado. Por ejemplo, hay personas que no actúan de forma autodeterminada no por falta de capacidad, sino porque creen que no pueden.

**d) Autoconciencia:** las personas con discapacidad son conscientes de sí mismas, pues utilizan el conocimiento sobre sí mismas de manera global, sobre sus capacidades y limitaciones y lo aprovechan en su beneficio (Verdugo, 2011). Es decir, las personas adquieren un conocimiento comprensible de sí mismas y de sus puntos fuertes y limitaciones, emplean este conocimiento para actuar de manera más favorable para ellas y para la comunidad. Un factor que influye en la autoimagen es la percepción de sí mismo en comparación con los iguales. Por ejemplo, en una persona con discapacidad es traumático el tener que enfrentarse a la imposibilidad de alcanzar lo que le gustaría lograr, esto se agudiza si observa que alguien significativo y próximo lo consigue (ir de vacaciones, trabajo o colegio), esto lo puede llevar a crear una imagen negativa de sí misma y generar una baja autoestima.

Ahora bien, cada una de estas características se descompone en una serie de componentes que conducen a desarrollar un comportamiento autodeterminado. Así, los siguientes aspectos irrumpen en la interacción entre capacidades individuales, apoyos y ambientes:

- Habilidades de elegir.
- Habilidades de toma de decisiones.
- Habilidades de resolución de problemas.
- Habilidades para establecer y conseguir objetivos.
- Habilidades de autodefensa y liderazgo.
- Percepción de control y eficacia.
- Autoconciencia.
- Autoconocimiento.
- Habilidades de autocontrol y autorregulación.

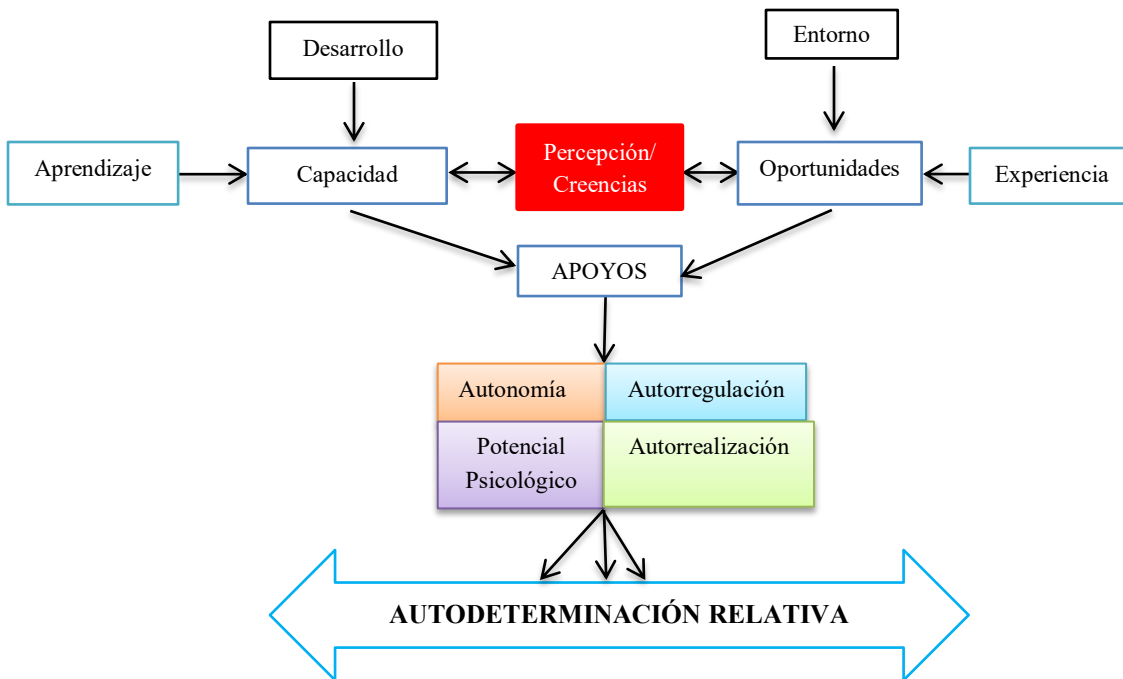


Figura 2. Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer y Bolding (1999) en Saad (2011, p.70).

Se presenta algunas condiciones para que una persona desarrolle autodeterminación:

1. Que el entorno social reconozca que la persona con discapacidad tiene posibilidades de controlar su vida.
2. Que se abran oportunidades de participación en una variedad de situaciones, actividades, roles y relaciones.
3. Que a la persona se le brinde capacitación y confianza en sus posibilidades de hacer cosas diferentes.
4. Que la persona aprenda competencias o habilidades y reciba los apoyos que necesite (FEAPS, 2009).

### 2.5.5 Estrategias para promover la autodeterminación

Las habilidades necesarias para llegar a convertirse en una persona con autodeterminación se aprenden a través de las experiencias en la vida cotidiana, lo cual implica tomar riesgos, cometer equivocaciones y reflexionar sobre los resultados. Estas experiencias ayudan a poner a prueba las fortalezas y limitaciones y a identificar metas apropiadas a corto y largo plazo. Apoyar a una persona para convertirse en una persona con autodeterminación supone proporcionar oportunidades para que pueda tomar decisiones significativas sobre su propio

futuro. Se exponen a continuación sugerencias para familias y profesionales a fin de promover o desarrollar la autodeterminación:

**Tabla 7.** Sugerencias para desarrollar autodeterminación Bremen, Kachgal y Schoeller (2003; en Down España, 2012).

A. TOMA DE DECISIONES	B. VIDA DIARIA	C. LA TOMA DE RIESGOS DENTRO DE LÍMITES RAZONABLES
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar las fortalezas, interés y estilos de aprendizaje.</li> <li>○ Ofrecer elecciones en términos de prendas de ropa, actividades sociales, eventos familiares, métodos para aprender nueva información.</li> <li>○ Mantener expectativas elevadas para los jóvenes.</li> <li>○ Enseñar a los jóvenes sobre su discapacidad.</li> <li>○ Involucrar y ofrecer a los niños y jóvenes en oportunidades en la escuela, en el hogar y en la comunidad.</li> <li>○ Preparar a los niños y jóvenes para mantener reuniones en la escuela</li> <li>○ Involucrar a los niños y jóvenes en decisiones educativas, médicas y familiares.</li> <li>○ Permitir errores y las consecuencias naturales</li> <li>○ Escuchar con frecuencia a los niños y jóvenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promover a diario la exploración del mundo.</li> <li>○ Utilizar métodos táctiles, visuales y auditivos para la exploración.</li> <li>○ Identificar jóvenes adultos con discapacidades similares como mediadores.</li> <li>○ Conversar sobre trabajos a futuro, pasatiempos y estilos de vida familiar</li> <li>○ Mantener un diario plasmando intereses y metas.</li> <li>○ Involucrar a los niños y jóvenes con experiencias de aprendizaje servicio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hacer un “mapa de elecciones” que incluya un listado de riesgos, beneficios y las consecuencias de cada elección.</li> <li>○ Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos, escuelas...</li> <li>○ Desarrollar destrezas de resolución de problemas.</li> <li>○ Desarrollar destrezas de evaluación de consecuencias.</li> </ul>

**Tabla 8.** Sugerencias para desarrollar autodeterminación Bremen, Kachgal y Schoeller (2003; en Down España, 2012).

D. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	E. AUTOREPRESENTACIÓN	F. AUTOESTIMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enseñar destrezas de resolución de problemas</li> <li>○ Permitir que la persona se apropie de los desafíos y de los problemas.</li> <li>○ Aceptar los problemas como parte integral de un desarrollo saludable.</li> <li>○ Convocar reuniones familiares para identificar problemas en casa y en la comunidad.</li> <li>○ Convocar reuniones en el salón de clases para identificar problemas en la escuela</li> <li>○ Permitir a los niños y jóvenes identificar y hacer su propio listado de consecuencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fomentar la comunicación y la autorrepresentación</li> <li>○ Celebrar las muestras de asertividad y resolución de problemas</li> <li>○ Proporcionar oportunidades de autorrepresentación en casa y la escuela.</li> <li>○ Ofrecer oportunidades de liderazgo en casa y en la escuela.</li> <li>○ Animar a los autogestores a hablar delante de la clase.</li> <li>○ Ensayar formas de comunicar la existencia de una discapacidad y las adaptaciones necesarias.</li> <li>○ Proporcionar oportunidades para hablar sobre la discapacidad en la escuela, casa, iglesia, comercios y comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fomentar el sentimiento de pertenencia dentro de la escuela y la comunidad.</li> <li>○ Proporcionar experiencias para que los alumnos y jóvenes utilicen sus talentos.</li> <li>○ Proporcionar a las jóvenes oportunidades para contribuir dentro de su familia, escuela y comunidad.</li> <li>○ Proporcionar oportunidades para mostrar individualidad e independencia.</li> <li>○ Modelar la autoestima y la autoconfianza.</li> </ul>



**Tabla 9.** Sugerencias para desarrollar autodeterminación Bremen, Kachgal y Schoeller (2003; en Down España, 2012).

G. ESTABLECIMIENTO DE METAS Y PLANIFICACIÓN	H. AYUDAR A LOS JÓVENES COMPRENDER SU DISCAPACIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enseñar a los niños y jóvenes los valores, prioridades y metas familiares.</li> <li>○ Proponer imágenes que reflejen los valores y que sean apropiados para la edad del niño o joven.</li> <li>○ Definir lo que constituye una meta y demostrar los pasos para alcanzarla.</li> <li>○ Hacer una hoja de ruta que incluya y señale metas a corto plazo y que constituyan camino hacia un objetivo determinado.</li> <li>○ Apoyar a los niños y jóvenes en el desarrollo de valores y metas.</li> <li>○ Conversar sobre la historia y cultura familiar – hacer un árbol genealógico.</li> <li>○ Ser flexible para alcanzar sus metas, algunos días necesitaran más apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabajar con el joven su concepto de identidad: ¿Quién eres? ¿Qué deseas? ¿Cuáles son tus retos y barreras? ¿Qué apoyos necesitas?</li> <li>○ Sugerir a los niños y jóvenes escribir su biografía familiar</li> <li>○ Conversar sobre la discapacidad del joven.</li> <li>○ Involucrar a los niños y jóvenes en su programa educativo individual.</li> <li>○ Identificar buenos inventarios para la identificación de estilos de aprendizaje y evaluaciones para la transición</li> <li>○ Identificar y utilizar los sistemas de apoyos.</li> </ul>

Sin duda, hoy se comprende a la autodeterminación como una característica de disposición personal, así como un medio para mejorar la calidad de vida y aumentar la provisión de ayudas para personas con discapacidad. La aplicación tanto de Calidad de vida y autodeterminación son recientes y guardan claves actuales y del futuro para lograr una transformación positiva significativa de las prácticas profesionales, de investigación y política social (Verdugo, 2011).

## 2.6 Calidades de Vida

La noción de *calidad de vida* refleja el interés de bienestar humano y comprende todas las áreas de vida, se presenta como un concepto multidimensional, que hace referencia a condiciones objetivas y componentes subjetivos. Schalock y cols. (2002; En García y Vilaseca, 2008) definen *calidad de vida* como “un concepto subjetivo sobre el grado de satisfacción que la persona experimenta en relación con el nivel de cobertura de sus necesidades en el entorno que le rodea: el hogar, la escuela, el trabajo y comunidad” (p. 46). Aun cuando se define desde la subjetividad, es claro que hace referencia a condiciones objetivas que son comunes al resto de los individuos.

Verdugo (2009) plantea la siguiente definición operativa:

Calidad de vida individual es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia. Las dimensiones de calidad de vida se evalúan en base a indicadores que sean culturalmente sensibles (p. 30).

**Tabla 10.** Indicadores de calidad de vida, Schalock y Verdugo (2009).

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>Bienestar Físico</b>	1. Estado de salud. 2. Actividades de vida diaria. 3. Ocio.
<b>Bienestar Emocional</b>	4. Satisfacción. 5. Autoconcepto. 6. Ausencia de estrés.
<b>Relaciones Interpersonales</b>	7. Interacciones. 8. Relaciones. 9. Apoyos.
<b>Inclusión Social</b>	10. Integración y participación en la comunidad. 11. Roles comunitarios. 12. Apoyos sociales.
<b>Bienestar Material</b>	13. Estatus financiero. 14. Empleo. 15. Vivienda.
<b>Autodeterminación</b>	16. Autocontrol personal. 17. Metas y valores personales. 18. Elecciones.
<b>Derechos</b>	19. Humanos (respeto, dignidad e igualdad). 20. Legales (ciudadanía, acceso, procesos legales).

Nota: Los componentes subjetivos y objetivos están íntimamente relacionados, pero la percepción que tiene el individuo de su calidad de vida es fundamental

En la actualidad, existe un interés creciente por evaluar la *calidad de vida* de los alumnos, parte de una tendencia cultural más amplia por evaluar y documentar los avances educativos, lo cual alcanza a instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales de servicios sociales. Así, el término ha sido propuesto en los últimos años como un marco

de referencia para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva de alumnos con necesidades específicas de apoyo.

Sin embargo, existen limitaciones metodológicas con población con graves afectaciones de discapacidad, como es la validez de instrumentos, el uso de personas próximas que ayuden a responder y otros aspectos, que plantean la necesidad de abordar la evaluación objetiva y subjetiva. También, a pesar de lo importante que es mejorar la *calidad de vida* de los alumnos con necesidades de apoyo son pocas las experiencias educativas que incluyen habilidades en sus programas educativos (Verdugo, 2009).

Es clara la necesidad de elaborar propuestas que promuevan una mejor *calidad de vida* en las personas con discapacidad intelectual y que incidan de forma directa en el proceso formativo de cara a la vida adulta e independiente. Así, los esfuerzos del siguiente capítulo se centran en presentar las acciones que siguió la estrategia metodológica, es decir; dar cuenta de las tres fases por las que trascurrió la propuesta de taller, a saber; una fase de organización, evaluación de necesidades de autodeterminación y diseño de una propuesta de intervención en autodeterminación.

## Capítulo 3. Estrategia metodológica

En relación a las personas con discapacidad intelectual:

“Haz que pasen cosas en tu vida y si no puedes, provoca o causa la ocurrencia de las mismas.”

(Wehmeyer, 2001)

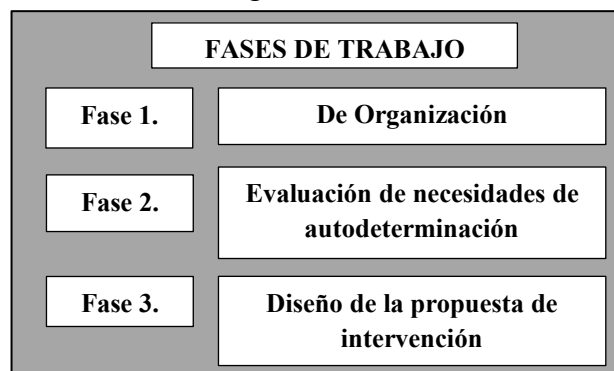
El presente capítulo da cuenta del proceso que siguió una investigación empírica a propósito de un curso - taller sobre Habilidades Sociales para la Prevención del Abuso Sexual. Este taller antecedente dio soporte para detectar las necesidades en autodeterminación, es decir; se recurrió a la información recabada sobre el desempeño de los alumnos durante el taller, de los datos de diferentes recursos de evaluación del mismo, del trabajo de formación en la práctica profesional y del sustento teórico sobre autodeterminación, para hacer una reflexión e interpretación con base en la teoría del Modelo Funcional de Autodeterminación propuesto por Wehmeyer (2002), así, obtener información sobre las acciones a trabajar con los alumnos. En consecuencia, desarrollar una propuesta técnica que brinde las posibilidades de fortalecer habilidades en autodeterminación en alumnos de primer año de secundaria.

### Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las principales necesidades en alumnos de primer año de secundaria con discapacidad intelectual a propósito de la formación en autodeterminación?
- ¿Qué características y componentes debe tener una propuesta de un curso – taller para desarrollar habilidades de autodeterminación en alumnos de primer año de secundaria?

### 3.1 Fases de la propuesta de trabajo

La presente propuesta se desarrolló en las siguientes fases:



### 3.1.1 Fase 1. De Organización

En primer lugar, se realizó una búsqueda y revisión de la literatura actual sobre las nociones de discapacidad intelectual y Autodeterminación, esto dio lugar al diseño y construcción del fundamento teórico del presente trabajo. Del mismo modo, se revisaron los cuadernos de Buenas Prácticas en torno a la autodeterminación de la *Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual* (FEAPS), esta agrupación se define como un movimiento asociativo abierto a la ciudadanía que defiende los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y de sus familias.

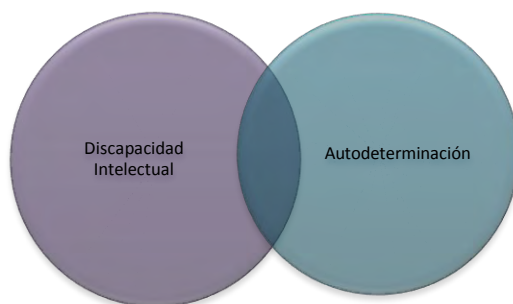
FEAPS propone dos materiales de trabajo: Formación en autodeterminación para las familias (2010) y una Guía para el personal de apoyo (2009), ambos recursos señalan la importancia de trabajar en autodeterminación, por un lado, manifiestan la preocupación de que la persona con discapacidad intelectual tenga oportunidades para practicar y desarrollar ciertas competencias de autodeterminación que le permitan mayor control sobre su vida, y por otro, orientar a la familia o al personal de apoyo para favorecer y fomentar oportunidades en la vida real, de modo que la persona pueda usarlas en el futuro inmediato con éxito. Fue importante tomar las recomendaciones de los Cuadernos de Buenas Prácticas para la propuesta del taller, considerar actividades en autodeterminación y una guía para el facilitador (u otra persona) de cómo llevarlas a la práctica.

Asimismo, se estudió el libro *Podemos hacer oír su voz: Claves para promover la conducta autodeterminada* (2006), este libro es el resultado de varios años del trabajo de investigación de profesoras españolas como Felisa Peralta, Ma. Del Carmen Gonzáles – Torres y Concha Iriarte de la Universidad de Navarra. Como señalan las investigadoras, el libro constituye un referente obligado para aquellas personas que deseen adentrarse en el trabajo sobre autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, ya sea desde una perspectiva intelectual o una práctica.

El libro se divide en dos partes: la primera, expone el fundamento teórico de la autodeterminación personal, pues se revisan los autores más destacados y las principales líneas de investigación en los últimos 15 años, un punto a resaltar, fue de gran contribución

al trabajo un apartado del capítulo tres ya que presenta el Modelo Funcional de Wehmeyer, este modelo aspira a ser un referente en las prácticas educativas de la población con discapacidad intelectual. El segundo apartado, hace referencia a la práctica, este orientó el diseño de las posibles actividades de la presente propuesta de trabajo, el apartado recoge dos experiencias reales del Centro Educativo de la Comunidad de Pamplona (España): la primera fomenta la conducta autodeterminada y la segunda desarrolla habilidades sociales.

Ambos apartados apoyaron de forma teórica y práctica, pues como se señaló, este libro constituye un referente obligado en materia de autodeterminación. En específico, conocer las experiencias educativas, estas provocaron el pensamiento para diseñar la guía de actividades a trabajar con los alumnos. Como lo muestra la figura se integraron las dimensiones de Discapacidad Intelectual y autodeterminación.



*Figura 3.* Dimensiones conceptuales que guían la propuesta de intervención.

### **3.1.2 Fase 2. Evaluación de necesidades de autodeterminación**

#### **Consideraciones Previas**

La detección de necesidades de autodeterminación que se observaron en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual, fueron incidentales a la implementación de un taller de desarrollo de Habilidades Sociales para la Prevención del Abuso Sexual (2013), a la ampliación del conocimiento del trabajo de formación en la práctica e interacción cotidiana con los alumnos en diferentes espacios dentro del Colegio (recreo, música, grupo regular y actividades extracurriculares).

El taller presentó la oportunidad de trabajar en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual. Se reconoce que al igual que el trabajo en autodeterminación, las habilidades sociales constituyen uno de los retos presentes y futuros para todos los profesionales, docentes y padres de familia que tienen a cargo la educación de personas con discapacidad intelectual. Las habilidades sociales forman una de las dimensiones prioritarias en el desarrollo de los individuos. Su aprendizaje está relacionado con las experiencias de vida, el ambiente y con los modelos más cercanos. Así también, son necesarias para que las personas puedan interactuar de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Se considera oportuno presentar las líneas de acción que guiaron el Taller de Desarrollo de Habilidades Sociales para la Prevención del Abuso Sexual:

El **objetivo general** del taller antecedente fue diseñar, aplicar y evaluar un programa preventivo en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual, que participan en un programa de Inclusión Educativa. Se trabajó durante el ciclo escolar 2012 - 2013 en un Colegio privado de la Delegación de Cuajimalpa. El grupo estuvo integrado por 5 participantes: 2 alumnos de 6to grado y 3 alumnos de 5to grado de Primaria, con un rango de edad de entre 12 y 14 años; 1 mujer y 4 hombres.

#### **Población participante del taller de habilidades sociales**

La selección de los participantes siguió un procedimiento no aleatorio por conveniencia, ya que fueron seleccionados por los profesores a cargo del grupo, así como se consideró oportuno trabajar con los alumnos de los grados escolares altos que asisten al grupo Técnico de Primaria: Participaron 3 alumnos de 6to grado y 2 alumnos de 5to grado de Primaria, con un rango de edad de entre 12 y 14 años; 1 mujer y 4 hombres.

- **Alumno (Carmen):** en grupo regular asiste a clases de español, matemáticas, promoción humana y educación física; en grupo técnico: español, matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Física y Computación.

- **Alumno (Ignacio):** en grupo regular asiste a Español, Matemáticas, Educación Física, Historia, Ciencias Naturales y Promoción Humana; en grupo técnico toma clases complementarias de Español, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Geografía y Computación,
- **Alumno (Pedro):** en grupo regular asiste a Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Promoción Humana; en grupo integrado tiene clases complementarias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Educación Física, y Computación.
- **Alumno (Francisco):** en grupo regular asiste a: Español, Matemáticas y Promoción Humana; en grupo técnico tiene clases complementarias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Computación, Historia y Educación Física.
- **Alumno (Raúl):** en grupo regular asiste a: Español, Matemáticas, Música y Promoción Humana, en grupo técnico toma clases complementarias de: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Educación Física, Geografía y Computación.

### **Espacio de trabajo**

Este espacio se ubica en las instalaciones del Colegio Vista Hermosa, en la sección de Primaria, el aula del Grupo Técnico tiene 6 mts. de largo por 5 de ancho, cuenta con 21 pupitres de 50 centímetros de ancho y 70 centímetros de largo y 20 sillas, 3 pizarrones y 4 tableros de madera de un 1 mt. de ancho por 1 mt. de largo. También tiene 3 libreros de madera, 5 estantes de madera, 3 computadoras, 1 espejo 1 televisor, 1 reproductor de C.D., percheros, 4 paneles de madera que dividen el salón en cuatro espacios de trabajo.

Material didáctico: libros de texto, cuentos, juegos interactivos de madera y plástico duro. Cuenta con grandes ventanales que proporcionan suficiente luz natural, así como una ventilación adecuada y tiene 8 lámparas que proporcionan luz artificial. El salón se encuentra ubicado en la planta baja de la sección de Primaria, por su ubicación está libre de ruido y tráfico externo.



## **Recursos de evaluación**

A continuación se presentan los recursos de evaluación del taller, en primera instancia, éstos fueron de valiosa ayuda para evaluar habilidades sociales, se elaboraron con base en los planteamientos de investigadores en el campo de la discapacidad intelectual, a saber el Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (1997), el Manual de entrenamiento y Evaluación en Habilidades Sociales para Personas con Retraso Mental de Gutiérrez y Prieto (2002).

Pero también, a partir de ellos se pudo obtener información sobre una segunda problemática a trabajar, es decir, se obtuvo información incidental que conducía a reflexionar sobre dimensiones más integradoras a trabajar como parte del desarrollo humano, como es el conocimiento de sí mismo y autorregulación. Estas dos dimensiones tienen un acento particular en el ámbito social, pues su aprendizaje está íntimamente relacionado con las experiencias sociales e interacciones interpersonales en los diferentes ámbitos de desarrollo.

En relación a lo antes expuesto, el trabajo de formación en la práctica dentro del campo de la discapacidad intelectual, brindó la oportunidad de participar en un escenario físico y social, así involucrarse y tomar en cuenta necesidades reales en la cotidianidad de los días, necesidades que se enfocaban hacia: habilidades académicas (matemáticas, español, etc.), habilidades sociales, manejo del dinero, autodeterminación, entre otras. Esta es la gran riqueza del Programa Educación para la Vida, ya que propone que el alumno participe en interacción directa con aquello que está estudiando y no sólo una elaboración académica (Smit, 2001 en Romero, 2010).

Ante la activa participación y reflexión del trabajo de seminario, de compartir inquietudes personales que hacían eco en el equipo de trabajo (asesor y tesista) rumbo a la necesidad de desarrollar habilidades para la vida con base en las acciones, pensamientos, motivaciones y afectos que se observaban en el trabajo cotidiano con la población. Esto llevó a formular y perseguir objetivos reales para los alumnos, para contribuir al desarrollo de habilidades

para la vida adulta, y responder con las propias necesidades de formación intelectual, afectiva y práctica dentro del campo de la discapacidad intelectual.

La reflexión y búsqueda en relación a las necesidades de apoyo de la población observadas y al quehacer como profesional en formación, dio pauta a dirigir la mirada hacia un ámbito del desarrollo personal, que es crítico de cara a la vida adulta de la población con discapacidad intelectual: la autorregulación y conocimiento de sí mismo, son áreas que guardan una estrecha relación, así las acciones educativas a llevar a cabo se enfocaron a fortalecerlas, por ello se pensó en la propuesta de un taller dirigido a la población de primero de secundaria.

Así mismo, se decidió sustentar y diseñar la presente propuesta de trabajo con base en los datos de evaluación de un taller antecedente sobre habilidades sociales para la prevención del abuso, pues concomitante al desarrollo del taller surgió la inquietud de trabajar aspectos fundamentales para el desarrollo personal, que llevó a pensar en los componentes de la autodeterminación, así, realizar una interpretación de los datos con las dimensiones que propone el Modelo Funcional de Wehmeyer (2002).

**Tabla 11.** Recursos de evaluación y productos de trabajo que se emplearon para evaluar las necesidades en autodeterminación.

	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Cuestionario (Habilidades sociales)</b>	El cuestionario se realizó con base en el fundamento teórico de la tesis sobre habilidades sociales y prevención del abuso. Presenta diecinueve preguntas (tres ejercicios de ensayo y dieciséis preguntas a responder) relacionadas con el tema de la prevención del abuso sexual: cada una de las preguntas presenta situaciones que retoman la vida cotidiana del alumno. Así también, se realizaron una serie de preguntas abiertas para indagar más sobre la respuesta del alumno. La aplicación de cuestionario fue de forma individual y se adaptó a las necesidades académicas de cada alumno. El cuestionario fue elaborado por el facilitador, pasó por un proceso de piloteo, así mismo se realizó los ajustes correspondientes a cada una de las preguntas y se realizó una validación por especialistas en el campo de la discapacidad intelectual. Se aplicó al inicio (test) y al término del taller (post test).
<b>Cuestionario (sobre emociones)</b>	El cuestionario fue de respuesta abierta, buscó que el alumno identificara los estados emocionales a partir de ejemplos de la vida cotidiana: se le presentó la pregunta que era acompañada por una fotografía que enmarcaban una situación social, se le solicitó que describiera los estados emocionales de personas a través del lenguaje no verbal en interacciones sociales en diversos contextos (ej. desayuno, escuela, el cine, etc.). Así mismo, comentó su respuesta para recibir retroalimentación.

---

## DESCRIPCIÓN

---

<b>Mapa mental (sobre emociones)</b>	El mapa mental tenía como objetivo evaluar la comprensión y reconocimiento de las emociones primarias (alegría miedo, enojo y susto): se le proporcionaron al alumno fotografías que representaban las emociones y etiquetas para la elaboración del mapa mental, se le dio la tarea de jerarquizar fotografías que representaban las emociones. La elaboración del mapa primero fue de forma individual y después se reelaboró de forma grupal, se le solicitó a los alumnos sus comentarios y se retroalimentó sus repuestas.
<b>“Mi cuerpo” (esquema)</b>	A propósito de los temas de público y privado, se le solicitó al alumno que en un esquema sobre el cuerpo humano, identificará que partes correspondían al ámbito privado (aquel que corresponde a la propia intimidad) y público (aquel que se comparte con otras personas). El propósito fue conocer su acercamiento al tema, también como punto de partida para presentar el tema, es decir, de lo más cercano a lo lejano.
<b>Cuestionario (sobre público y privado)</b>	El cuestionario fue de opción múltiple, buscó que el alumno identificara acciones y contextos que representaran el ámbito privado y público: se le acompañó a la pregunta con una fotografía que enmarcaban una situación social, una vez que respondía la pregunta, se le solicitó al alumno ampliar su respuesta, así conocer su reconocimiento y opinión sobre diversos comportamientos públicos y privados en situaciones de la vida cotidiana. También el cuestionario se trabajó de manera individual y grupal.
<b>Cuestionario (derecho a decir no)</b>	El cuestionario fue de respuesta cerrada, buscó que el alumno identificara situaciones de seguridad y riesgo personal a partir de ejemplos de situaciones cotidianas del alumno, se le presentó las preguntas acompañada de fotografías que representaban situaciones sociales, se le solicitó que respondiera con un sí o no. Después se le preguntaba su opinión sobre la situación expuesta en la pregunta. El cuestionario se trabajó de manera individual y grupal se dio retroalimentación.
<b>Historieta “Ana aprende a decir no”</b>	La historieta presenta una situación hipotética de una alumna a la cual la molestan en la escuela. Para una mayor comprensión del tema (derecho a decir no), se dividió la historieta en dos partes: primero, se indagaron en las experiencias previas del alumno sobre el tema (esto fue de forma grupal), se aclararon dudas y se presentaron ejemplos; segundo, después de presentar la historieta a los alumnos, se les hicieron una serie preguntas de comprensión, lo cual ayudó a evaluar el desempeño del alumno sobre tema.
<b>Esquema Límites y saludos</b>	En primer lugar se les solicitó a los alumnos que identificaran formas de saludar en las convivencias o interacciones sociales (con los amigos, familiares, conocidos). Así conocer como ellos interactúan con las personas cercanas y lejanas. A través de un esquema en forma de círculos concéntricos, permitió conocer y trabajar como el participante establece límites y saludos con personas conocidas y extrañas del ámbito familiar, escolar y comunitario. También se empleó el role playing.
<b>“Historieta de Laura: riesgos en casa”</b>	La historieta presenta una situación hipotética de una niña que está con su hermano pequeño en casa y un extraño quiere que le abra la puerta de su casa. Para una mayor comprensión del tema (situación de abuso), se dividió la historieta en dos partes: primero, se indagaron en las experiencias previas del alumno sobre el tema (esto fue de forma grupal), se aclararon dudas y se presentaron ejemplo; segundo, después de presentar la historieta a los alumnos, se les hicieron una serie preguntas de comprensión, lo cual ayudó a evaluar el desempeño del alumno sobre tema.

---

Nota: en la elaboración del diseño y para la aplicación de cada uno de los recursos de evaluación, se buscó la orientación de propuestas de trabajo en poblaciones jóvenes con discapacidad

intelectual en el área de habilidades sociales. Por ejemplo se revisó el Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (1997), el Manual de entrenamiento y Evaluación en Habilidades Sociales para Personas con Retraso Mental de Gutiérrez y Prieto (2002). Así como, se recurrió a la experiencia de Formación profesional con los alumnos para realizar las adecuaciones necesarias.

La propuesta general de trabajo constó de las siguientes fases: **primera**, para la evaluación inicial se aplicó a los participantes un cuestionario de diecinueve preguntas (tres ejercicios de ensayo y dieciséis preguntas a responder) relacionadas con temas de emociones primarias, derecho a decir no, comportamientos públicos y privados, límites con extraños y situaciones de abuso, (El cuestionario ayudó en la evaluación final). Cada una de las preguntas presenta situaciones que retoman la vida cotidiana del alumno.

El propósito del cuestionario fue conocer las fortalezas y debilidades en el dominio funcional de los temas propuestos. La aplicación del cuestionario fue de forma individual y a cada participante se le brindaron los apoyos verbales y visuales que necesitó, así como éste se adaptó a las necesidades académicas de cada alumno, en él se incluyeron preguntas abiertas para indagar más sobre las respuestas de los participantes. El cuestionario fue elaborado por las facilitadoras y validado por especialistas en el campo de la discapacidad intelectual.

**Segunda**, consistió en diseñar un Taller en Habilidades Sociales para la Prevención del Abuso Sexual, se tomaron en cuenta objetivos a trabajar propuestos por especialistas en el ámbito de la discapacidad intelectual en cuanto a prevención del abuso sexual en esta población, a saber Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado (2002). Integra temas como las emociones primarias, lo público y lo privado, los límites y relaciones con extraños y derecho a decir no. Cada uno de los temas constituye una unidad a trabajar y a su vez se subdivide en sesiones de trabajo.

**Tabla 12.** Taller antecedente sobre Habilidades Sociales para la Prevención del Abuso Sexual: “**Juntos Aprendemos a Cuidarnos**”.

UNIDAD	SESIONES	OBJETIVO DE LA UNIDAD
<b>Nosotros como grupo</b>	1. Presentación del taller por el facilitador.	Que los alumnos desarrollen actitudes de convivencia positiva en el taller “Juntos aprendemos a cuidarnos” con los iguales en edad y adultos.
	2. Juntos respetamos las reglas.	
<b>Aprendemos a compartir nuestras emociones</b>	3. Emociones.	Que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades que le permitan reconocer en ellos y en los demás emociones como un recurso de prevención personal en las relaciones interpersonales.
	4. Tus emociones.	
	5. Mis emociones.	
<b>¿Qué es lo Público y lo Privado?</b>	6. Mi cuerpo.	Que los alumnos desarrollen conciencia de que existen comportamientos públicos que se pueden realizar con otras personas y comportamientos privadas que sólo se pueden realizar en la intimidad como un recurso prevención ante posibles situaciones de riesgo en su vida cotidiana.
	7. Mi casa.	
	En el Colegio.	
<b>Derecho a decir No</b>	8. Nosotros identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar.	Que los alumnos desarrollen habilidades para decir NO en forma apropiada al contexto y situación cuando se enfrentan a situaciones de riesgo, abuso, ejercicio de poder u otras que sean percibidas como aspectos que vulneran su integridad física, emocional o social.
	9. ¿Qué nos gusta?	
	10. ¿Qué no nos gusta?	
<b>Límites con extraños</b>	11. Mi cuerpo: mi límite.	Que los alumnos desarrollen habilidades para identificar y reconocer los saludos físicos con personas conocidas y extrañas, de acuerdo al contexto y cuando se enfrentan a situaciones de riesgo, abuso, ejercicio de poder u otras que sean percibidas como aspectos que vulneran su integridad física, emocional o social.
	12. Familia: límites y saludos.	
	13. En el Colegio: límites y saludos.	
<b>Reconocemos riesgos para nosotros</b>	14. Historia de Laura.	Que los alumnos desarrollen habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en su vida cotidiana.
	15. Historia de Pepe.	
	16. Árbol de seguridad personal.	

Nota: se presenta de forma sintética la estructura general del taller, se desglosó en unidades, sesiones y objetivos.

En la **tercera**, se aplicó el taller en el salón del Grupo Técnico de Primaria y la Biblioteca Escolar (cuenta con recursos digitales), así como se contó con el apoyo y guía de las Maestras del Grupo Técnico. En cuanto a la evaluación formativa, de forma continua se registró el desempeño de los participantes en el taller, el recurso de evaluación que se utilizó fue el portafolio de proceso, el cual permitió recolectar los productos de trabajo de cada participante y del grupo: Hoja de registro individual (sobre emociones primarias); bitácora (registra la opinión y desempeño de los participantes en las diferentes actividades); Cuestionarios (sobre el tema público y privado y mi derecho a decir “no”) entre otros.

En la **cuarta fase** se presentaron los resultados que se obtuvieron en las diferentes etapas de la evaluación, a saber inicial, proceso y final, se muestran por alumno y desempeño de grupo. Como se mencionó en un apartado anterior, parte de los resultados de la evaluación inicial y final que se obtuvieron del taller se retomaron para elaborar la detección de necesidades en autodeterminación en los alumnos, así también, se retomaron diferentes recursos de evaluación que se implementaron durante la evaluación formativa para brindar un soporte más en la detección de necesidades en los alumnos.

A continuación se presenta la estructura general que sigue la evaluación de las necesidades en autodeterminación (ver capítulo 4).

#### **Descripción caso por caso:**

1. Presenta una descripción general de las características cognitivas y académicas del alumno (ver capítulo 4).
2. Se exponen en una tabla los datos cuantitativos de cada uno de los alumnos, con base en las respuestas del cuestionario: en la primera columna se sitúa el tema, objetivo y reactivos; la segunda presenta el porcentaje de reactivos acertados durante la evaluación inicial y en la tercera los porcentajes de los reactivos acertados de la evaluación final. Así mismo, se integra una gráfica de resultados por unidad.
3. También en una tabla se presenta un análisis cualitativo de la evaluación inicial y final, a propósito de las respuestas de los alumnos y de un interrogatorio que empleó preguntas abiertas para obtener mayor información sobre cada una de las respuestas de los alumnos en el cuestionario. A partir de estos datos se realizó **la detección de necesidades de autodeterminación**. Así, se analizaron los reactivos que expusieron un área de oportunidad para el alumno y de su posible relación con las dimensiones propuestas en el Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2002).
4. Así mismo, se acudió a diferentes recursos de evaluación y productos de trabajo que se emplearon durante la **evaluación formativa** de cada unidad del taller antecedente, que de igual forma, evidenciaron y ayudaron en la necesidad de trabajar áreas particulares sobre autodeterminación (ver capítulo 4).

**Consideraciones generales de autodeterminación por grupo.** Se presentan las intenciones o acciones a tomar en cuenta para fortalecer las habilidades de autodeterminación por grupo, con base en la información del análisis de detección de necesidades, caso por caso, y que habrán de constituir la propuesta de intervención, así mismo las unidades temáticas a trabajar en la propuesta (ver capítulo 4.).

### **3.1.3 Fase 3. Diseño de la propuesta de intervención**

Para la elaboración y diseño del taller en autodeterminación, se ha tomado en cuenta que las actividades propuestas retomen situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, es decir vincular la escuela y la vida, para ello, es importante involucrarse en las experiencias cotidianas de los participantes para plasmar, problematizar y tomar decisiones, así las actividades ayuden a generar habilidades que permitan a los alumnos desenvolverse de forma competente en los contextos de desarrollo personal (escolar, familiar y comunitario). Por otro lado, en el siguiente capítulo expone de forma general la detección de necesidades de autodeterminación de cada uno de los participantes: los resultados se presentan de forma cuantitativa y cualitativa, el propósito fue obtener una mayor información sobre las necesidades a trabajar con los alumnos. Así también, se elabora una propuesta para trabajar en grupo sobre las dimensiones propuestas en el Modelo Funcional sobre Autodeterminación.

## Capítulo 4. Detección de necesidades de autodeterminación

La investigación más reciente sobre discapacidad intelectual focaliza su interés en el desarrollo de la autodeterminación, ya que ésta se considera clave en la formación educativa y para la vida de alumnos con discapacidad. Por ello, se hace necesario pensar en la autodeterminación no sólo desde la elaboración de programas individuales o de promoción de servicios, sino como un proceso educativo que tiene la finalidad de capacitar a las personas para que asuman el control de sus vidas.

Si bien se sabe que alumnos con discapacidad dejan las escuelas sin contar con las habilidades necesarias para responder a las exigencias de la vida adulta y como consecuencia dependerán de sus profesores, padres y personal de apoyo, para tomar decisiones o fijarse objetivos. Al respecto Arroyave y Freyle (2009); y Peralta (2012), afirman que las problemáticas en referencia al desarrollo de la autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual, se circunscriben a los siguientes factores: escasas oportunidades para elegir y tomar decisiones según intereses, preferencias, gustos, metas, sueños y deseos; vivir en entornos restringidos en oposición a los flexibles.

Esto se expresa en una baja autoestima y conocimiento de sí mismo, pues sus puntos de vista tienden a considerarse por las personas cercanas a ellos como irrelevantes. La educación formal e informal que reciben los adolescentes con discapacidad intelectual de sus padres, profesores y profesionales, como especifica Herrera (2006), se centra en adquirir hábitos y costumbres que les devuelven una imagen de individuos más desvalidos, frágiles e incapaces de tomar decisiones.

Por otro lado, Wehmeyer (1995; en Izuzquiza, 2002) al referirse a las habilidades personales, señala que, un gran porcentaje de la población con discapacidad intelectual son dependientes e influenciados por otros y por lo general están sobreprotegidos, presentan un *locus* de control externo y una percepción poco realista acerca de sus puntos fuertes y debilidades, toman menos decisiones. Además no creen poseer las destrezas necesarias para llegar a tener un comportamiento en autodeterminación. No obstante, a pesar de estas



dificultades, los resultados de investigaciones dan cuenta de la relación positiva entre autodeterminación y mejores logros en la vida adulta (vivienda, laboral o calidad de vida) de personas con discapacidad intelectual (Peralta, 2012).

Ahora bien, en relación a la implementación del Taller de Habilidades Sociales para la Prevención del Abuso (trabajo antecedente), en un primer momento, se advirtieron dificultades en las habilidades de interacción social, es decir; dificultades para rechazar demandas, en particular, si provienen de los iguales en edad y de personas conocidas que en el pasado una autoridad (padres) legitimó como aprobadas, sin considerar la exposición a una situación de riesgo, aquí se entremezclan aspectos, como la dificultad para determinar segundas intenciones en el comportamiento del otro y la necesidad de sentirse querido y recibir afecto (Bermejo, 2010).

También dificultades para expresar o comunicar de forma asertiva diferentes tipos de mensajes (desde estados emocionales, preferencias, gustos, defender su derecho a decir no o intereses personales), se toma en cuenta que una persona con habilidades sociales defiende lo que quiere y expresa, su acuerdo o desacuerdo, sin generar malestar en la otra persona. También, concomitante a las dificultades del desarrollo social que se observaron en el trabajo cotidiano del taller, se advirtieron aspectos que se enraízan en el desarrollo de la autodeterminación.

La autodeterminación es un proceso que se considera integrado en un conjunto de competencias (habilidades para hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas, alcanzar metas, percepciones positivas de eficacia y control, etc.) que las personas desarrollan a medida que crecen y participan en diversas situaciones educativas y de interacción social. Sin duda, algunos de los componentes de la autodeterminación tienen implicaciones en diferentes etapas del desarrollo humano (Peralta, 2008).

De forma semejante, éste constructo evidencia, en el caso de personas con discapacidad intelectual, cómo los entornos (familiar, escolar y comunitario) apoyan el ejercicio o no de un mayor control para dirigir la propia vida o de ser un agente causal en las personas que

constituyen este colectivo. Todas las personas influyen en el comportamiento de los otros, así, en función de los contextos, las características personales, la edad, el entorno social y cultural, cada persona actúa con mayor o menor independencia (Palomo, 2004). En consecuencia, se considera que al fomentar la autodeterminación se fomenta el desarrollo de competencias de interacción interpersonal y social.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación de *necesidades de autodeterminación*, se presenta un análisis global de los resultados que se obtuvieron en las diferentes momentos de la evaluación y unidades temáticas del taller antecedente, que justifican la relevancia del presente trabajo "*Habilidades para la Autodeterminación en alumnos con Discapacidad Intelectual*", y que son congruentes con los resultados y propuestas que menciona la literatura científica para trabajar en el ámbito de la discapacidad intelectual. Así, el capítulo se divide en los siguientes apartados:

- **Descripción caso por caso:** al principio se muestra una breve descripción de las características cognitivas y académicas de cada alumno, por cuestiones éticas se cambió el nombre de cada participante para proteger su identidad. Así también, se integran los datos cuantitativos y cualitativos de las fases de evaluación (inicial y final) por cada de las unidades temáticas del taller de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual.
- **Necesidades de autodeterminación:** el apartado muestra un análisis por alumno que se sustenta en los datos expuestos en el taller, en específico de la evaluación inicial y formativa que incluye el trabajo individual y en pequeño grupo de trabajo, que dan cuenta de necesidad y la pertinencia de trabajar en autodeterminación por dimensión. En primer lugar, se retomaron los datos más débiles o frágiles de cada uno de los alumnos, estos dados por su desempeño en el momento de contestar las preguntas del cuestionario y de cada uno de los recursos de evaluación que se implementaron en las sesiones de trabajo. Se realizó una reflexión e interpretación con base en las dimensiones del Modelo de Autodeterminación de Wehmeyer. Este análisis llevó a establecer acciones orientadas a fortalecer la autodeterminación. La tabla #13 presenta de forma general los recursos de evaluación y productos de trabajo del taller que ayudaron en la detección de necesidades de autodeterminación.

- **Consideraciones generales de autodeterminación por grupo:** se hace una interpretación que se sustenta en los datos expuestos del taller antecedente, literatura sobre las necesidades a trabajar en autodeterminación, aportación del asesor y observación y trabajo cotidiano con los alumnos, a partir de ellos se establecen las orientaciones a tomar en cuenta para fortalecer el desarrollo de habilidades para la autodeterminación en el grupo y que constituirán las unidades temáticas a trabajar en la propuesta de intervención (modalidad taller).

**Tabla 13.** Recursos de evaluación y productos de trabajo del taller antecedente.

<b>DESCRIPCIÓN</b>	
<b>Cuestionario (Habilidades sociales)</b>	El cuestionario se realizó con base en el fundamento teórico de la tesis sobre habilidades sociales y prevención del abuso. Presenta diecinueve preguntas (tres ejercicios de ensayo y dieciséis preguntas a responder) relacionadas con el tema de la prevención del abuso sexual: cada una de las preguntas presenta situaciones que retoman la vida cotidiana del alumno. Así también, se realizaron una serie de preguntas abiertas para indagar más sobre la respuesta del alumno. La aplicación de cuestionario fue de forma individual y se adaptó a las necesidades académicas de cada alumno. El cuestionario fue elaborado por el facilitador, pasó por un proceso de piloteo, así mismo se realizó los ajustes correspondientes a cada una de las preguntas y se realizó una validación por especialistas en el campo de la discapacidad intelectual. Se aplicó al inicio y al término del taller.
<b>Cuestionario (sobre emociones)</b>	El cuestionario fue de respuesta abierta, buscó que el alumno identificara los estados emocionales a partir de ejemplos de la vida cotidiana: se le presentó la pregunta que era acompañada por una fotografía que enmarcaban una situación social, se le solicitó que describiera los estados emocionales de personas a través del lenguaje no verbal en interacciones sociales en diversos contextos (ej. desayuno, escuela, el cine, etc.). Así mismo, comentó su respuesta para recibir retroalimentación.
<b>Mapa mental (sobre emociones)</b>	El mapa mental tenía como objetivo evaluar la comprensión y reconocimiento de las emociones primarias (alegría miedo, enojo y susto): se le proporcionaron al alumno fotografías que representaban las emociones y etiquetas para la elaboración del mapa mental, se le dio la tarea de jerarquizar fotografías que representaban las emociones. La elaboración del mapa primero fue de forma individual y después se reelaboró de forma grupal, se le solicitó a los alumnos sus comentarios y se retroalimentó sus repuestas.
<b>“Mi cuerpo” (esquema)</b>	A propósito de los temas de público y privado, se le solicitó al alumno que en un esquema sobre el cuerpo humano, identificará que partes correspondían al ámbito privado (aquel que corresponde a la propia intimidad) y público (aquel que se comparte con otras personas). El propósito fue conocer su acercamiento al tema, también como punto de partida para presentar el tema, es decir, de lo más cercano a lo lejano.
<b>Cuestionario (sobre público y privado)</b>	El cuestionario fue de opción múltiple, buscó que el alumno identificara acciones y contextos que representarían el ámbito privado y público: se le acompañó a la pregunta con una fotografía que enmarcaban una situación social, una vez que respondía la

---

## DESCRIPCIÓN

---

	<p>pregunta, se le solicitó al alumno ampliar su respuesta, así conocer su reconocimiento y opinión sobre diversos comportamientos públicos y privados en situaciones de la vida cotidiana. También el cuestionario se trabajó de manera individual y grupal.</p>
<b>Cuestionario (derecho a decir no)</b>	<p>El cuestionario fue de respuesta cerrada, buscó que el alumno identificara situaciones de seguridad y riesgo personal a partir de ejemplos de situaciones cotidianas del alumno, se le presentó las preguntas acompañada de fotografías que representaban situaciones sociales, se le solicitó que respondiera con un sí o no. Después se le preguntaba su opinión sobre la situación expuesta en la pregunta. El cuestionario se trabajó de manera individual y grupal se dio retroalimentación.</p>
<b>Historieta “Ana aprende a decir no”</b>	<p>La historieta presenta una situación hipotética de una alumna a la cual la molestan en la escuela. Para una mayor comprensión del tema (derecho a decir no), se dividió la historieta en dos partes: primero, se indagaron en las experiencias previas del alumno sobre el tema (esto fue de forma grupal), se aclararon dudas y se presentaron ejemplos; segundo, después de presentar la historieta a los alumnos, se les hicieron una serie de preguntas de comprensión, lo cual ayudó a evaluar el desempeño del alumno sobre el tema.</p>
<b>Esquema Límites y saludos</b>	<p>En primer lugar se les solicitó a los alumnos que identificaran formas de saludar en las convivencias o interacciones sociales (con los amigos, familiares, conocidos). Así como conocer como ellos interactúan con las personas cercanas y lejanas. A través de un esquema en forma de círculos concéntricos, permitió conocer y trabajar como el participante establece límites y saludos con personas conocidas y extrañas del ámbito familiar, escolar y comunitario. También se empleó el role playing.</p>
<b>“Historieta de Laura: riesgos en casa”</b>	<p>La historieta presenta una situación hipotética de una niña que está con su hermano pequeño en casa y un extraño quiere que le abra la puerta de su casa. Para una mayor comprensión del tema (situación de abuso), se dividió la historieta en dos partes: primero, se indagaron en las experiencias previas del alumno sobre el tema (esto fue de forma grupal), se aclararon dudas y se presentaron ejemplos; segundo, después de presentar la historieta a los alumnos, se les hicieron una serie de preguntas de comprensión, lo cual ayudó a evaluar el desempeño del alumno sobre el tema.</p>

---

Nota: en la elaboración del diseño y para la aplicación de cada uno de los recursos de evaluación, se buscó la orientación de propuestas de trabajo en poblaciones jóvenes con discapacidad intelectual en el área de habilidades sociales. Por ejemplo se revisó el Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (1997), el Manual de entrenamiento y Evaluación en Habilidades Sociales para Personas con Retraso Mental de Gutiérrez y Prieto (2002). Así como, se recurrió a la experiencia de Formación profesional con los alumnos para realizar las adecuaciones necesarias.

#### 4.1 Análisis de necesidades: descripción caso por caso

**Alumno: Pedro** <sup>5</sup>

**Edad:** 12 años

Características Generales: Pedro tiene un nivel cognitivo medio<sup>6</sup> en comparación con sus compañeros de grupo. Tiene un lenguaje verbal fluido, su memoria es a largo plazo, tiene facilidad para expresar sus sentimientos hacia los demás, su atención es dividida.

En cuanto a lo académico: sigue y completa la secuencia de números del 0 al 90, identifica sucesor y antecesor hasta el 90. Realiza sumas con cuatro sumandos en orden vertical no mayores a 9 y en los resultados sean menores a 90. Realiza restas con dos minuendos y dos sustraendos no mayores a 9 y en la diferencia el total sea menor a 90. El alumno resuelve problemas con la suma y resta. Reconoce y nombra las figuras geométricas de rombo, cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo, pentágono y trapecio. Identifica unidades y decenas, realiza conteo de pesos hasta \$40.

En español trabaja para la adquisición de la lecto – escritura, se apoya en imágenes para comprender un texto, lee en voz alta y con claridad oraciones sencillas y breves (sustantivo, verbo y complemento). Resuelve preguntas de comprensión sobre un texto (con apoyos visuales y personales). A continuación se presenta en la tabla # 13 los resultados que obtuvo el alumno de manera individual en la evaluación inicial y final:

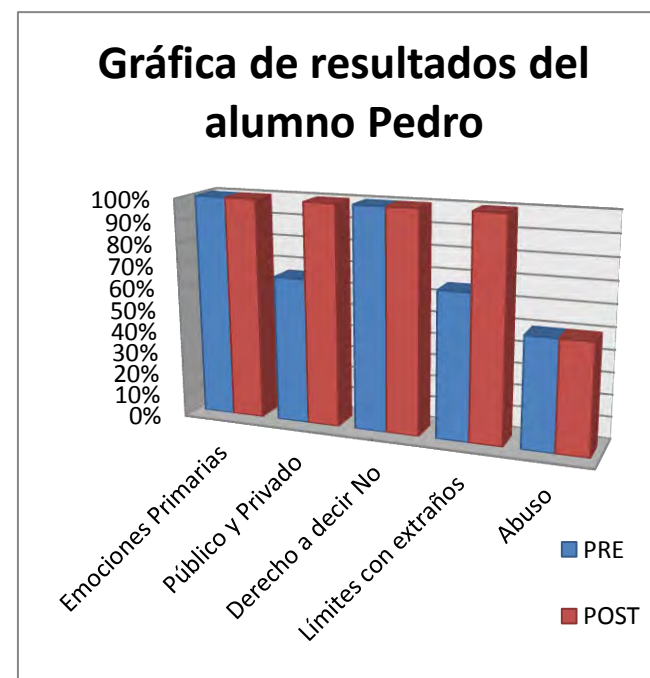
---

<sup>5</sup> Se guardó la confidencialidad de cada uno de los participantes a través de la elección de otro nombre de presentación.

<sup>6</sup> Los criterios que se consideraron para señalar el nivel cognitivo **alto, medio y bajo**, tiene como referencia la evaluación psicoeducativa de cada alumno que presentan las docentes al término del ciclo escolar. El reporte recupera la información sobre aprendizajes, habilidades y desempeños alcanzados de cada alumno en áreas que integran el Programa Educación para la Vida: Académica Práctica (Matemáticas, Español C. Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica) Ajuste Personal y Social (sentimiento, arreglo personal, habilidades sociales, seguimiento de reglas, orientación sociosexual) y Comunidad (desempeño en la escuela).

**Tabla 13.** Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Pedro**.

Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
<b>1. Emociones Básicas:</b>		
	100%	100%
<b>Total de reactivos:</b>	2 de 2	2 de 2
<b>2. Público y Privado</b>		
	66%	100%
<b>Total de reactivos:</b>	2 de 3	3 de 3
<b>3. Mi derecho a decir “No”</b>		
	100%	100%
<b>Total de reactivos:</b>	3 de 3	3 de 3
<b>4. Límites con extraños</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	66%	100%
	4 de 6	6 de 6
<b>5. Abuso</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	50%	50%
	1 de 2	1 de 2



**Gráfica 1.** Los resultados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

Nota: se presenta los resultados de la evaluación inicial (pretest) y final (postest) del alumno Pedro en el cuestionario.

**Tabla 14.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir **del cuestionario (anexo 3)** para evaluar las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Pedro**.

Tema	Nivel de desempeño (Evaluación inicial)	Dimensión de autodeterminación	Necesidades a trabajar por dimensión (Evaluación Final )
1. Emociones primarias	- Identifica y diferencia las emociones y sus elementos gestuales en los rostros. -Reconoce y comunica los estados emocionales de las personas a través del lenguaje verbal y no verbal en las interacciones sociales.	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	Existe confusión al interpretar los propios estados emocionales de enojo y asustado en un contexto de interacción social. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Requiere apoyo para identificar y expresar los propios estados emocionales primarios en los diversos contextos sociales de su vida cotidiana (escolar, familiar y en comunidad).</b></li> </ul>
2. Público y privado	- A propósito de un esquema corporal, identifica partes públicas y privadas y acciones públicas y privadas.	<b>Autorregulación</b>	En el ámbito <u>privado</u> las reglas se hacen flexibles ante la cercanía de personas que considera de confianza. Es importante cuidar este aspecto, por ello, la familia y escuela debe especificar ciertas normas básicas que le aclaren lo que se espera de él, frente a las personas cercanas y extraños. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Requiere apoyo para identificar la relación que puede mantener en la interacción social con adultos (cercanos) a partir de las nociones de público y privado en el contexto familiar, escolar y social.</b></li> </ul>
3. Derecho a decir no	- Reconoce y expresa lo que les gusta y lo que no les gusta de las interacciones sociales en el contexto escolar. - Identifica situaciones de seguridad y riesgo personal en el contexto familiar y escolar.	<b>Autorregulación</b>	El alumno puede ser directo y descortés al defender su derecho de decir No. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar habilidades asertivas para expresar un NO en situación de interacción social (adultos e iguales en edad) en el contexto familiar, escolar y comunitario.</b></li> </ul>
1. Límites con extraños	- Identifica las formas de saludar a las personas conocidas de su casa (mamá, papá, hermanos, tíos, primos, abuelos...) - Identifica las formas de saludar a las personas conocidas en el colegio (maestros, chofer del camión, directivos, perfectos, entre otros).	<b>Autorregulación</b>	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar habilidades para identificar y reconocer los saludos y trato con personas conocidas y extrañas, de acuerdo al contexto (escolar, familiar y comunitario) para evitar situaciones de riesgo que vulneren su integridad física, emocional o social.</b></li> </ul>
5. Abuso	- Reconoce que es incorrecta la violencia de una persona hacia otra y que se necesita denunciar ante las personas adultas en caso de observarla en los niños.	<b>Autorregulación</b>	Si el agresor ejerce presión o intimidación o pide guardar el secreto, el alumno se da a la presión, además señaló que los secretos no se comentan. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar habilidades de autocuidado personal para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en su vida cotidiana.</b></li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación del alumno, a partir de su desempeño al contestar cada uno de los reactivos del cuestionario, se analizaron las respuestas incorrectas y se confrontaron los resultados con dos dimensiones del Modelo de Autodeterminación de Wehmeyer (2006), a saber, autorregulación y conocimiento de sí mismo.

**Tabla 15.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir de la **evaluación formativa** del taller de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Pedro**.

Tema	Debilidades detectadas a partir de los recursos de evaluación y productos de trabajo	Dimensión de autodeterminación	Necesidades personales
1. Emociones primarias	- Desarrollar habilidades para identificar, reconocer y expresar los propios estados emocionales (características gestuales y expresión corporal) de enojo y miedo en acontecimientos de su vida cotidiana y de personas cercanas en la interacción social.	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante que el alumno exprese sus emociones y sentimientos y pensamientos de sí mismo, en las interacciones sociales (padres, compañeros, amigos, y docentes) en su vida cotidiana.</li> <li>• Reconozca que el error es parte del aprendizaje y base para el fortalecimiento psicológico, ya que ante la duda el alumno pide la aprobación o ayuda del adulto para estar en lo correcto.</li> </ul>
2. Público y privado	- Comprender y explicar con sus propias palabras los comportamientos que deben realizarse en privado, a puerta cerrada y sólo recibir apoyo de las personas de confianza (ej. Ir al baño, bañarse, etc.). Así mismo, los comportamientos que se pueden realizar en presencia de otras personas (ej. Jugar, comer, ir al cine, etc.), como una habilidad social y recurso de protección.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en la comprensión y respeto de las reglas que se desprenden de los ámbitos público y privado en la interacción social, más allá de aceptarlas como una imposición que se desprende de la autoridad (padres y profesores), sino como una forma de protección personal y respeto del contexto.</li> </ul>
3. Derecho a decir no	- Desarrollar habilidades asertivas ante peticiones de otras personas con las que no se está de acuerdo como una forma de fortalecer la confianza en sí mismo y seguridad personal.	Conocimiento de sí mismo  Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar sobre las actividades, gustos, intereses y pasatiempos que le gustan y disgustan.</li> <li>• Desarrollar habilidades expresivas para comunicar sus sentimientos y defender sus derechos</li> <li>• Desarrollar destrezas para valorar las consecuencias de sus acciones en la interacción social (con iguales en edad y adultos).</li> </ul>
4. Límites con extraños	- Trabajar más la identificación y reconocimiento de las personas conocidas, desconocidas y extrañas, así como la forma de relacionarnos con ellos en el contexto familiar y escolar.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y reconocer las personas conocidas, desconocidas y extrañas del contexto familiar y escolar como un medio de seguridad personal y como una forma de interacción social.</li> <li>• Elija y resuelva situaciones de riesgo y seguridad en la interacción con otras personas, y comprenda la consecuencia de la elección que toma cuando interactúa con otras personas.</li> </ul>
5. Abuso	- Trabajar más en el desarrollo de habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en los contextos familiar, escolar y comunitario.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar destrezas que le permitan comprender y valorar sus respuestas ante acciones o situaciones abusivas en la interacción social con los iguales en edad y adultos, y piense en cuales deberían serlo.</li> <li>• Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos y profesores.</li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación, a partir del desempeño del alumno a lo largo del taller, los productos de trabajo que se emplearon en la evaluación formativa del taller, de manera indirecta, fueron de gran apoyo para determinar dimensiones en autodeterminación a trabajar en el participante.



**Alumno: Ignacio**

**Edad: 12 años**

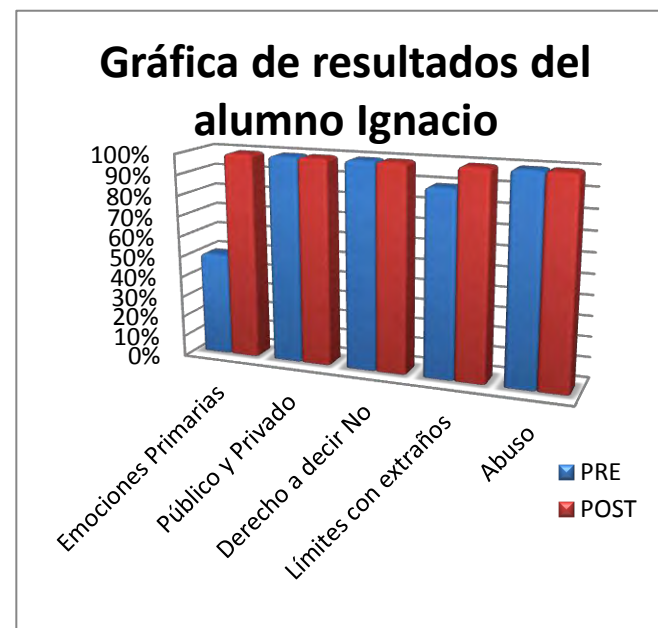
Características Generales: el alumno Ignacio tiene un nivel cognitivo alto en comparación con sus compañeros de grupo. Tiene un lenguaje verbal fluido, argumenta y explica su punto de vista. Su memoria es de trabajo y a largo plazo y posee una atención prolongada. Expresa sus sentimientos a otras personas.

En cuanto a lo académico: sigue y completa la secuencia de números del 0 al 600, identifica sucesor y antecesor hasta el 600. Realiza sumas con seis sumandos en orden vertical y horizontal y en los resultados sean menores a 600. El alumno resuelve problemas con la suma y resta. Reconoce y nombra las figuras geométricas de rombo, cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, pentágono y trapecio. Identifica unidades, decena y centenas, realiza seriación numérica de 2 en 2 al 100, 3 en 3 al 150, 4 en 4 al 160 y 5 en 5 al 200. Práctica ejercicios con los signos de comparación  $>$   $<$   $=$  en unidades, decenas y centenas.

En español su lectura y escritura es fluida sólo en ocasiones necesita apoyo. A continuación se presenta en la tabla # 16 los resultados de la evaluación inicial y final que obtuvo el alumno:

**Tabla 16.** Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Ignacio**.

Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
<b>Tema 1. Emociones Básicas:</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	50%	100%
	1 de 2	2 de 2
<b>Tema 2. Público y Privado</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	100%	100%
	3 de 3	3 de 3
<b>Tema 3. Mi derecho a decir “No”</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	100%	100%
	3 de 3	3 de 3
<b>Tema 4. Límites con extraños</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	90%	100%
	5 de 6	6 de 6
<b>Tema 5. Abuso</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	100%	100%
	2 de 2	2 de 2



**Gráfica 2.** Los resultados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

Nota: se presenta los resultados de la evaluación inicial (pretest) y final (postest) del alumno Ignacio con base en el cuestionario

**Tabla 17.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir del cuestionario (anexo 3) para evaluar las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Ignacio**.

Tema	Nivel de desempeño (Evaluación inicial)	Dimensión de autodeterminación	Necesidades a trabajar por dimensión (evaluación Final)
1. Emociones primarias	- Reconoce y diferencia las emociones de alegría, tristeza, ira (enojo) y miedo a través de la expresión gestual de las personas. - Reconoce y diferencia las emociones básicas a través de la expresión verbal y no verbal de las personas en un contexto social.	Conocimiento de sí mismo	Existe confusión al interpretar los estados emocionales de las personas en un contexto social, ya que toma como referente su propio estado emocional. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Requiere apoyo para reconocer y expresar los propios estados emocionales primarios en los diversos contextos sociales de su vida cotidiana (escolar, familiar y en comunidad).</b></li> <li>• <b>Distinguir y explicar los estados emocionales de las personas en un contexto social como ajenos a la propia experiencia emocional.</b></li> </ul>
2. Público y privado	- Reconoce, identifica y comprende los comportamientos que se esperan para los ámbitos públicos y privados, así como de infringir las reglas que establece una persona de autoridad (padres o profesores) para ambos ámbitos va a sufrir una sanción.	Autorregulación	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer los comportamientos y reglas sociales (por nivel de complejidad) que se desprenden y se esperan de una persona en los ámbitos públicos y privados de los diferentes contextos (familiar, escolar y comunitario).</b></li> </ul>
3. Derecho a decir no	- Defiende su derecho a decir no ante peticiones que considera inapropiadas en las interacciones sociales. - Solicita ayuda a las personas adultas que considera con autoridad para hacer valer su derecho a decir no.	Fortalecimiento psicológico Autorregulación	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer la expresión y defensa de su derecho a decir no en las interacciones sociales en los diferentes contextos (casa, escuela y comunidad).</b></li> <li>• <b>Informar y practicar diversas estrategias asertivas para expresar un no ante peticiones que considere inapropiadas.</b></li> </ul>
4. Límites con extraños	- Reconoce, identifica y comprende el comportamiento social que se espera en el trato y distancia social con personas ajenas y conocidas del contexto familiar y escolar.	Autorregulación	El alumno puede acceder a la petición de una persona que considera cercana, así llega a confundir la distancia o límite con ella, esto se debe a experiencias pasadas donde sus padres han accedido a la interacción. Es importante considerar esto para desarrollar estrategias de cuidado y prevención. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Establecer normas básicas que ayuden a aclarar al alumno lo que se espera de él ante las demás personas y dónde y cuándo reconocer el peligro en el contexto familiar, escolar y comunitario.</b></li> </ul>
5. Abuso	- Comprende que no es correcto que el abuso físico hacia otra persona, de observar esta situación en la escuela es oportuno buscar la ayuda de la Maestra o de las autoridades directivas para que remedien la situación.	Autorregulación Fortalecimiento psicológico	El alumno comunicó que sus hermanos le pegan, pero que no informa esto a sus padres. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer el conocimiento de situaciones de autocuidado personal en los contextos familiares, escolares y comunitarios.</b></li> <li>• <b>Exhortar a comunicar situaciones de abuso que sufra él o personas cercanas en los contextos de interacción de su vida cotidiana.</b></li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación del alumno, a partir de su desempeño al contestar cada uno de los reactivos del cuestionario, se analizaron las respuestas incorrectas y se confrontaron los resultados con dos dimensiones del Modelo de Autodeterminación de Wehmeyer (2006), a saber, autorregulación y conocimiento de sí mismo.

**Tabla 18.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir de la **evaluación formativa** del taller de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Ignacio**.

Tema/Recurso	Debilidades detectadas a partir de los recursos de evaluación y productos de trabajo	Dimensión de autodeterminación	Necesidades personales
1. Emociones primarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar los matices que se desprenden de los estados emocionales de asustado y enojado (características gestuales y expresión corporal) en particular, en acontecimientos de la vida cotidiana y de personas cercanas en la interacción social.</li> <li>- Trabajar en el desarrollo y expresión de habilidades emocionales.</li> </ul>	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Es importante que el alumno diferencie sus emociones, sentimientos y pensamientos como ajenos a aquellas personas cercanas o lejanas, en las interacciones sociales (padres, compañeros, amigos y docentes) en su vida cotidiana.</b></li> <li>• <b>Desarrollar habilidades empáticas para captar el estado emocional, así descubrir y comprender a los demás.</b></li> </ul>
2. Público y Privado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar sobre los comportamientos que se desprenden del espacio público (aquel que se comparte con los otros) y privado (corresponde a la intimidad personal) cada vez en niveles complejos de comprensión.</li> </ul>	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabajar en la comparación y diferenciación de lo público y privado o entre lo apropiado e inapropiado del comportamiento en los contextos cotidianos (familiar, escolar y comunitario).</b></li> </ul> <p><b>Temas a sugerir como:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del cuerpo, respeto y cuidado del mismo; y reconocimiento del mismo como propio y cuyo acceso al mismo depende de su voluntad.</li> <li>- Desarrollar el concepto de intimidad, tanto en los espacios, como en la corporeidad.</li> <li>- Respeto por el otro (cuerpo e intimidad).</li> </ul>
3. Derecho a decir no	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere información y apoyo para hacer uso de estrategias asertivas que promuevan la defensa de su derecho a decir no en las interacciones sociales (iguales en edad y adultos).</li> </ul>	<p>Autorregulación</p> <p>Fortalecimiento psicológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar estrategias asertivas que le permitan actuar pensando en su bienestar, de manera firme y decidida ejerciendo su derecho y a la vez que respeta los derechos y sentimientos de las personas en la interacción social (iguales en edad o adultos) en los ambientes de desarrollo personal.</b></li> </ul>
4. Límites con extraños	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en la identificación y reconocimiento de las distintas formas de saludar a personas cercanas, conocidas, y extraños en los contextos de desarrollo personal (casa, escuela y comunidad).</li> <li>- Comprender y explicar la importancia de reglas básicas que establece el ambiente familiar.</li> </ul>	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar habilidades de autocuidado en base al establecimiento de unas normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles, consensuadas con todos los implicados en su educación y que el alumno ha de conocer y respetar.</b></li> </ul>
5. Abuso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer la comprensión de situaciones de autocuidado personal a propósito de acontecimientos (noticias de periódicos, televisión, experiencias cercanas, etc.) que suceden en la vida cotidiana.</li> </ul>	<p>Fortalecimiento psicológico</p> <p>Autorregulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar destrezas sociales que le permitan comprender y detectar situaciones de abuso (físico o sexual) como un recurso de cuidado personal o de manipulación por parte de los demás.</b></li> <li>• <b>Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos y profesores.</b></li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación, a partir del desempeño del alumno a lo largo del taller, los productos de trabajo que se emplearon en la evaluación formativa del taller, de manera indirecta, fueron de gran apoyo para determinar dimensiones en autodeterminación a trabajar en el participante.

**Alumno: Francisco**

**Edad: 11 años**

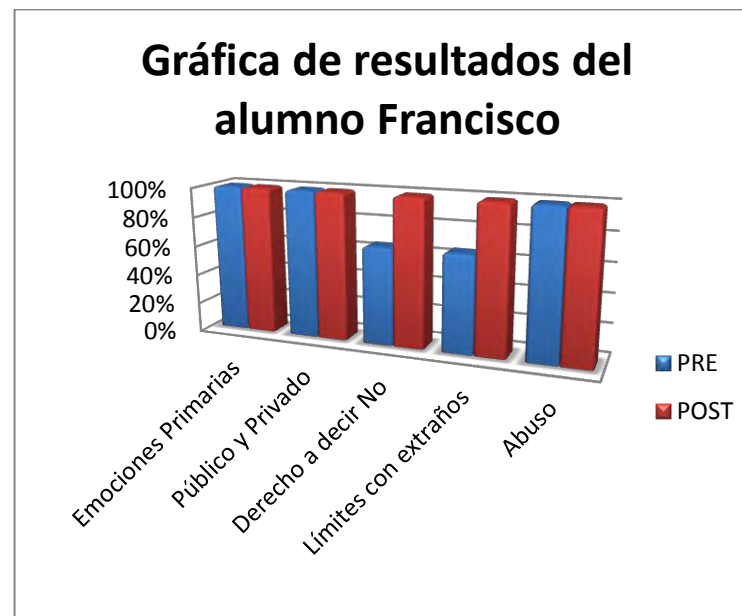
Características Generales: Francisco tiene un nivel cognitivo bajo en comparación con sus compañeros de grupo. Tiene dificultades para articular el lenguaje. Emplea la memoria a corto y largo plazo. Su atención se divide por la búsqueda de estímulos lúdicos. Se le dificulta expresar sus sentimientos con personas poco conocidas.

De forma general se presentan características de las habilidades académicas: sigue y completa la secuencia de números del 0 al 10 y con apoyo (visuales y personalizado) del 11 al 19. Identifica sucesor y antecesor hasta el 10 y con apoyo del 11 al 19. Realiza sumas con dos sumandos en orden vertical no mayores a 5 y en los resultados sean menores a 10. En la resta con un minuendo y un sustraendo no mayores a 5 y en la diferencia el resultado sea menor a 10. Reconoce y nombra las figuras geométricas de cuadrado, círculo, triángulo y rectángulo. Identifica unidades y decenas.

En español trabaja la adquisición de la lecto – escritura, se apoya en imágenes para comprender un texto y lee palabras. A continuación se presenta en la tabla # 19 los resultados que obtuvo el alumno de la evaluación inicial y final de manera individual:

**Tabla 19.** Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Francisco**.

Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
<b>Tema 1. Emociones</b>		
<b>Básicas:</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Total de reactivos:</b>	<b>2 de 2</b>	<b>2 de 2</b>
<b>Tema 2. Público y Privado</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
	<b>3 de 3</b>	<b>3 de 3</b>
<b>Tema 3. Mi derecho a decir “No”</b>		
	<b>66%</b>	<b>100%</b>
<b>Total de reactivos:</b>	<b>2 de 3</b>	<b>3 de 3</b>
<b>Tema 4. Límites con extraños</b>		
	<b>66%</b>	<b>100%</b>
<b>Total de reactivos:</b>	<b>4 de 6</b>	<b>6 de 6</b>
<b>Tema 5. Abuso</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
	<b>2 de 2</b>	<b>2 de 2</b>



**Gráfica 3.** Los resultados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

Nota: se presenta los resultados de la evaluación inicial (pretest) y final (postest) del alumno Francisco con base en el cuestionario.

**Tabla 20.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir del cuestionario (anexo 3) para evaluar las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Francisco**.

Tema	Nivel de desempeño (Evaluación inicial)	Dimensión de autodeterminación	Necesidades a trabajar por dimensión (al indagar sobre la opción )
1. <b>Emociones primarias</b>	- Posee habilidades empáticas para reconocer los estados emocionales (alegría, miedo, enojo y tristeza) en situaciones de la vida cotidiana (familia y escuela), y comprende sus emociones como independientes a las que expresan otras personas.	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer la comprensión y expresión de los estados emocionales que se expresan en las interacciones interpersonales en los diversos contextos de desarrollo personal, así como comunicarlos con las personas cercanas y conocidas.</b></li> </ul>
2. <b>Público y privado</b>	- Identifica y reconoce las reglas y comportamientos que establece una autoridad (padres o profesores) en los ámbitos públicos y privados (casa y salón de clases).	<b>Autorregulación</b>	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabajar en la comprensión de los comportamientos que se esperan que realice y se desprenden de los ámbitos públicos y privados en contextos cercanos a su vida cotidiana.</b></li> </ul>
3. <b>Derecho a decir no</b>	- Identifica y comprende que puede negarse a peticiones de desconocidos o extraños en los contextos de desarrollo personal.	<b>Autorregulación Fortalecimiento psicológico</b>	El alumno ante personas que comparte afinidad y le demuestran afecto puede acceder a sus peticiones. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hacer conciencia de lo apropiado e inapropiado al aceptar propuestas que rompen con las reglas que establecen los contextos de desarrollo personal.</b></li> <li>• <b>Hacer uso de estrategias asertivas que defiendan su derecho a decir no con los iguales en edad y adultos en las interacciones sociales.</b></li> </ul>
4. <b>Límites con extraños 1.</b>	- Hace uso de los límites como una estrategia personal para evitar la interacción social con personas conocidas y extrañas en los contextos familiares y escolares.	<b>Autorregulación</b>	En los momentos de esparcimiento y juego puede acceder a las peticiones de iguales en edad y adultos, esto se debe a la interacción cotidiana, afinidad y afecto que comparte con la persona. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar habilidades que le permitan identificar y reconocer situaciones de riesgo, abuso o ejercicio de poder que vulneren su integridad física, emocional o social.</b></li> <li>• <b>Tomar conciencia de los comportamientos sociales que permiten interactuar y relacionarse de una forma segura y satisfactoria.</b></li> </ul>
5. <b>Abuso</b>	- Identifica y reconoce el abuso físico que ejerce una persona hacia otra, así como considera oportuno pedir ayuda a sus padres o profesores de observarlo o de vivirlo en las interacciones sociales.	<b>Autorregulación Fortalecimiento psicológico</b>	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Promover la expresión de las opiniones propias, así como conocer en qué consisten los derechos y responsabilidades, para actuar de manera asertiva en nombre de una problemática personal.</b></li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación del alumno, a partir de su desempeño al contestar cada uno de los reactivos del cuestionario, se analizaron las respuestas incorrectas y se confrontaron los resultados con dos dimensiones del Modelo de Autodeterminación de Wehmeyer (2006), a saber, autorregulación y conocimiento de sí mismo.

**Tabla 21.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir de la **evaluación formativa** del taller de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Francisco**.

Tema/Recurso	Debilidades detectadas a partir de los recursos de evaluación y productos de trabajo	Dimensión de autodeterminación	Necesidades personales
1. Emociones primarias a.	- Trabajar en la expresión de las habilidades emocionales cuando interactúa con los iguales en edad y adultos en contextos de su vida cotidiana	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere apoyo para desarrollar habilidades de comunicación y expresión de emociones, sentimientos y pensamientos cuando interactúa con los iguales en edad y adultos en los contextos familiares, escolares y de comunidad.</li> </ul>
2. Público y privado	- Trabajar el conocimiento y uso de los comportamientos que se esperan del alumno en lo público y privado en los ámbitos familiares, escolares y comunitarios.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar conciencia de que existen comportamientos públicos que se pueden realizar con otras personas y comportamientos privados que sólo se pueden realizar en la intimidad como un recurso de socialización sexual.</li> </ul>
3. Derecho a decir no	- Desarrollar habilidades para decir no en forma apropiada al contexto cuando se enfrenta a situaciones que pueden dañar su integridad física, emocional o social.	Autorregulación Fortalecimiento psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades asertivas que permitan poner límites y mantenerlos en la interacción social con los iguales en edad y adultos de forma firme, sin agredir y sin ofender al otro.</li> </ul>
4. Límites con extraños	- Identificar y reconocer los saludos físicos con personas cercanas, conocidas y extrañas, de acuerdo al contexto de desarrollo personal.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar información y desarrollar habilidades sobre las formas de comportamiento que son apropiadas e inapropiadas dentro de los tipos específicos de relaciones de interacción social con las personas cercanas, conocidas y extrañas en los contextos familiares, escolares y comunitarios.</li> </ul>
5. Abuso	- Trabajar en el desarrollo de habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en su vida cotidiana.	Autorregulación Fortalecimiento psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar conciencia sobre sus derechos y ayudar a aprender cómo expresarlos mediante una comunicación asertiva.</li> <li>• Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos y profesores.</li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación, a partir del desempeño del alumno a lo largo del taller, los productos de trabajo que se emplearon en la evaluación formativa del taller, de manera indirecta, fueron de gran apoyo para determinar dimensiones en autodeterminación a trabajar en el participante.



**Alumno: Carmen**

**Edad: 14 años**

Características Generales: Carmen tiene un nivel cognitivo alto en comparación con sus compañeros de grupo. Tiene un lenguaje verbal fluido, su memoria es a largo plazo, tiene facilidad para expresar sus sentimientos hacia los demás, su atención es focalizada. En cuanto a lo académico:

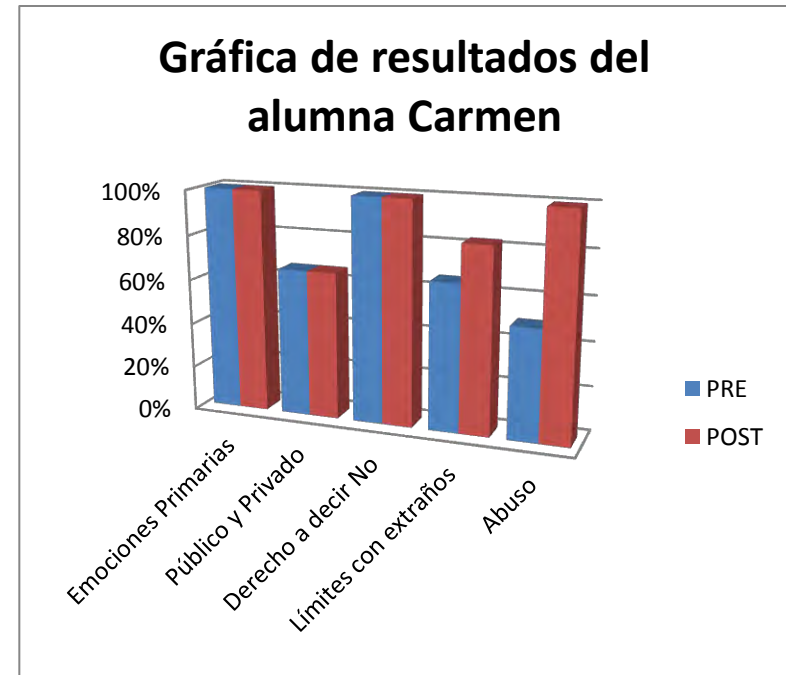
Sigue y completa la secuencia de números del 0 al 90, identifica sucesor y antecesor hasta el 500. Realiza sumas con cuatro sumandos en orden vertical no mayores a 9 y en los resultados sean menores a 90. Realiza restas con dos minuendos y dos sustraendos no mayores a 9, en la diferencia el total sea menor a 90. La alumna resuelve problemas con suma y resta. Reconoce y nombra las figuras geométricas de rombo, cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, pentágono y trapecio. Identifica unidades, decena y centenas, realiza conteo de pesos hasta \$40.

En español su lectura y escritura la realiza con apoyos (visuales y personalizados), construye oraciones simples (sujeto, verbo y complemento) y resuelve preguntas de comprensión de acuerdo a la lectura. A continuación se presentan en la tabla # 22 los resultados de la evaluación inicial y final que obtuvo la alumna de manera individual:

**Tabla 22.** Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual de la alumna **Carmen**.

<b>Tema</b>	<b>Evaluación inicial</b>	<b>Evaluación Final</b>
<b>Tema 1. Emociones Básicas:</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
	<b>2 de 2</b>	<b>2 de 2</b>
<b>Tema 2. Público y Privado</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	<b>66%</b>	<b>66%</b>
	<b>2 de 3</b>	<b>2 de 3</b>
<b>Tema 3. Mi derecho a decir “No”</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
	<b>3 de 3</b>	<b>3 de 3</b>
<b>Tema 4. Límites con extraños</b>		
<b>Total de reactivos:</b>	<b>66%</b>	<b>83 %</b>
	<b>4 de 6</b>	<b>5 de 6</b>
<b>Tema 5. Abuso</b>		
<b>Total de reactivos</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>
	<b>1 de 2</b>	<b>2 de 2</b>

Nota: se presenta los resultados de la evaluación inicial (pretest) y final (postest) de la alumna Carmen con base en el cuestionario.



**Gráfica 4.** Los resultados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

**Tabla 23.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir del cuestionario (anexo 3) para evaluar las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual la alumna **Carmen**.

Tema	Nivel de desempeño (Evaluación inicial)	Dimensión de autodeterminación	Necesidades a trabajar por dimensión (Evaluación Final)
<b>1. Emociones primarias</b>	- Identifica las emociones primarias: miedo, enojo, tristeza y alegría en otras personas ante diferentes situaciones de la vida cotidiana.	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	La alumna duda al identificar las emociones básicas cuando realiza un proceso empático en una situación social hipotética. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconocer y expresar las emociones básicas (miedo, enojo, alegría y tristeza) a través de las propias experiencias de desarrollo cotidiano. (familiar, escolar y comunitario).</b></li> </ul>
<b>2. Público y privado</b>	- Identifica y reconoce lugares y acciones públicas y privadas.  - Reconoce las reglas que se desprenden de los lugares públicos y privados.	<b>Conocimiento de sí mismo</b>  <b>Autorregulación</b>	Ella asiste a un Club Deportivo y participa en actividades extraescolares, donde se tiene que cambiar de ropa, esto bajo la supervisión de una persona de confianza de la familia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconocer las partes públicas y privadas que componen su esquema corporal.</b></li> <li>• <b>Conocer e identificar reglas familiares para el cuidado de sí misma en los contextos de interacción social.</b></li> </ul>
<b>3. Derecho a decir no</b>	- Identifica y reconoce diferentes situaciones sociales (familiares y escolares) en las que puede expresar y defender su derecho a decir No.	<b>Autorregulación</b> <b>Fortalecimiento psicológico</b>	En el caso de la alumna: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer las habilidades asertivas en interacciones sociales de los contextos cotidianos de desarrollo personal.</b></li> </ul>
<b>4. Límites con extraños</b>	- Reconoce las formas adecuadas de saludar a las personas conocidas y familiares.	<b>Autorregulación</b>	En la interacción social con personas conocidas, cercanas y desconocidas no acepta invitaciones a menos que sus padres estén enterados o la acompañen. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificar y reconocer las formas sociales o reglas sociales para saludar a las personas familiares, cercanas y desconocidas de los contextos de desarrollo personal (familia, escuela y comunidad).</b></li> <li>• <b>Conocer e identificar las reglas familiares como una forma de protección de sí misma.</b></li> </ul>
<b>5. Abuso</b>	- Identifica y reconoce la agresión que puede ocurrir entre pares, en caso de observarla reconoce que se puede pedir ayuda.	<b>Autorregulación</b> <b>Fortalecimiento psicológico</b>	En el caso de observar agresión física en un desconocido no lo reportaría, pero si es una persona que conoce como un amigo lo reportaría a una persona de autoridad o una de confianza. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificar, reconocer y expresar diferentes situaciones de abuso contra sí misma y otras personas en los contextos de desarrollo cotidiano (familiar, escolar y comunitario).</b></li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación del alumno, a partir de su desempeño al contestar cada uno de los reactivos del cuestionario, se analizaron las respuestas incorrectas y se confrontaron los resultados con dos dimensiones del Modelo de Autodeterminación de Wehmeyer (2006), a saber, autorregulación y conocimiento de sí mismo.

**Tabla 24.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir de la **evaluación formativa** del taller de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Carmen**.

Tema/Recurso	Debilidades detectadas a partir de los recursos de evaluación y productos de trabajo	Dimensión de autodeterminación	Necesidades personales
1. Emociones primarias	- Desarrollar habilidades para para identificar, reconocer y expresar los propios estados emocionales en acontecimientos de su vida cotidiana y de personas cercanas en la interacción social.	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer el reconocimiento de los estados emocionales y sentimientos, gustos, deseos, preferencias y sueños en ella misma y en otras personas, en diferentes contextos cercanos a su vida cotidiana (familiar, escolar y comunitario).</li> </ul>
2. Público y privado	<p>- Trabajar en el reconocimiento y expresión de cada uno de los componentes del esquema corporal, en particular, aquellos que integran las partes privadas.</p> <p>- Comprender y explicar con sus propias palabras los comportamientos que deben realizarse en privado, a puerta cerrada y sólo recibir apoyo de las personas de confianza. Así mismo, los comportamientos que se pueden realizar en presencia de otras personas como una habilidad social y recurso de protección.</p>	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer y expresar por nombre cuáles son las partes públicas y privadas que compone su esquema corporal, así como conocer medidas o reglas de cuidado de sí misma en los contextos de interacción cotidiana (familiar, escolar y comunitario).</li> </ul>
3. Derecho a decir no	- Trabajar más en el desarrollo de habilidades asertivas ante peticiones de otras personas con las que no se está de acuerdo como una forma de fortalecer la confianza en sí mismo y seguridad personal.	Autorregulación Fortalecimiento psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer, identificar y practicar estrategias asertivas para la defensa de los derechos como un recurso de autocuidado en las interacciones sociales (amigos, conocidos y extraños).</li> </ul>
4. Límites con extraños	- Trabajar más en la identificación y reconocimiento de las personas conocidas, desconocidas y extrañas, así como la forma de relacionarse con ellos en el contexto familiar, escolar y comunitario.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar y reconocer las formas sociales para interactuar con las personas, familiares, conocidas, desconocidas y extrañas del contexto familiar y escolar como un medio de seguridad personal y como una forma de interacción social.</li> </ul>
5. Abuso	- Trabajar en el desarrollo de habilidades de autocuidado de sí misma, así como identificar situaciones de riesgo en los contextos cotidianos de desarrollo personal.	Autorregulación Fortalecimiento psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer el desarrollo de habilidades de autoprotección e identificar y expresar posibles situaciones de riesgo que puede enfrentar en los contextos cotidianos de su vida.</li> <li>Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos y profesores.</li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación, a partir del desempeño del alumno a lo largo del taller, los productos de trabajo que se emplearon en la evaluación formativa del taller, de manera indirecta, fueron de gran apoyo para determinar dimensiones en autodeterminación a trabajar en el participante.

**Alumno:** Raúl

**Edad:** 13 años

Características Generales: Raúl tiene un nivel cognitivo alto en comparación con sus compañeros de grupo. Tiene un lenguaje verbal fluido, su memoria es a largo plazo, tiene facilidad para expresar sus sentimientos hacia los demás, su atención es focalizada.

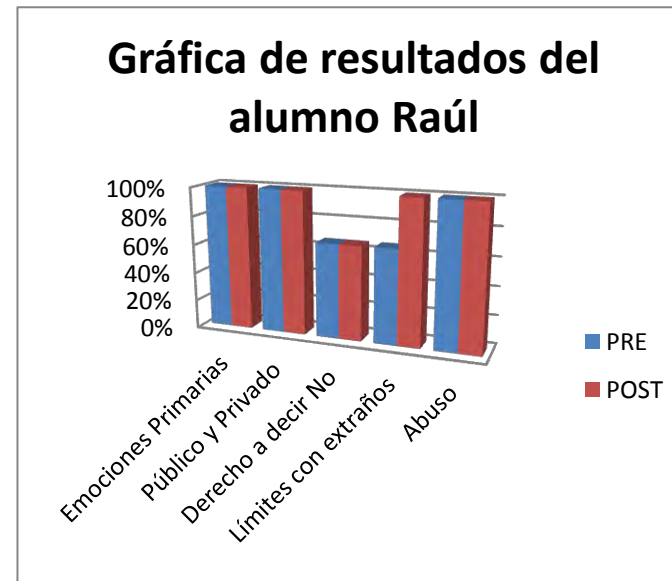
De forma general se presentan características de las habilidades académicas: sigue y completa la secuencia de números del 0 al 500, identifica sucesor y antecesor hasta el 500. Realiza sumas con seis sumandos en orden vertical y horizontal y en los resultados sean menores a 500. El alumno resuelve problemas con la suma y resta. Reconoce y nombra las figuras geométricas de rombo, cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, pentágono y trapecio. Identifica unidades, decena y centenas, realiza seriación numérica de 2 en 2 al 100, 3 en 3 al 150, 4 en 4 al 160 y 5 en 5 hasta el 200 y práctica ejercicios con los signos de comparación  $>$   $<$  o  $=$  en unidades, decenas y centenas.

En español su lectura y escritura es fluida sólo en ocasiones necesita apoyo, realiza oraciones simples (sustantivo, verbo y predicado). Resuelve preguntas de comprensión de acuerdo a la lectura y realiza un dibujo sobre esta. A continuación se presenta en la tabla # 25 los resultados que obtuvo en la evaluación inicial y final el alumno:

**Tabla 25.** Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Raúl**.

Tema	Evaluación inicial	Evaluación final
<b>Tema 1. Emociones Básicas:</b> Total de reactivos: 2 de 2	100%	100%
	2 de 2	2 de 2
<b>Tema 2. Público y Privado</b>		
Total de reactivos:	100%	100%
	3 de 3	3 de 3
<b>Tema 3. Mi derecho a decir “No”</b>	66%	66%
Total de reactivos:	2 de 3	2 de 3
<b>Tema 4. Límites con extraños</b> Total de reactivos:	66%	100%
	4 de 6	6 de 6
<b>Tema 5. Abuso</b> Total de reactivos:	100%	100%
	2 de 2	2 de 2

Nota: se presenta los resultados de la evaluación inicial (pretest) y final (postest) de la alumna Raúl con base en el cuestionario.



**Gráfica 5.** Los resultados presentados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

**Tabla 26.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir del cuestionario (cuestionario 3) para evaluar las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Raúl**.

Tema	Nivel de desempeño (Evaluación inicial)	Dimensión de autodeterminación	Necesidades a trabajar por dimensión (al indagar sobre la opción)
1. <b>Emociones primarias</b>	- Identifica y reconoce las emociones primarias (tristeza, ira, enojo y alegría) en el mismo y en otras personas en diferentes situaciones de su vida cotidiana. - Expresa verbalmente sus emociones a personas que considera de confianza.	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	En el caso del alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer el reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos a propósito de sus experiencias en los contextos de desarrollo personal (familiar, escolar y comunitario).</b></li> </ul>
2. <b>Público y privado</b>	- Identificar los conceptos y acciones que se relacionan con lo público y privado.	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	En la entrevista, no reconoció las partes públicas y privadas de su cuerpo, cuando se le indicó que las señalara. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificar, reconocer y expresar las partes públicas y privadas que constituyen su esquema corporal.</b></li> </ul>
3. <b>Derecho a decir no</b>	- Identificar y reconocer situaciones en las que puede decir No y expresa argumentos cortos para negarse a alguna petición.	<b>Autorregulación</b>  <b>Fortalecimiento psicológico</b>	El alumno ante la falta de información sobre estrategias asertivas, puede actuar de manera impulsiva para defender su derecho a decir no. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Practicar estrategias asertivas que promuevan la defensa de sus derechos sin desfavorecer los derechos de las otras personas.</b></li> </ul>
4. <b>Límites con extraños</b>	- Reconoce y diferencia el trato y comportamiento social con otras personas que son ajenas a su círculo social.	<b>Autorregulación</b>	En este caso el alumno no aceptaría invitaciones de extraños y conocidos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollar habilidades para reconocer los saludos y trato con personas conocidas y extrañas, de acuerdo al contexto (escolar, familiar y comunitario) para evitar situaciones de riesgo que vulneren su integridad física, emocional o social.</b></li> <li>• <b>Conocer e identificar reglas familiares que señalan el trato y convivencia social.</b></li> </ul>
5. <b>Abuso</b>	- Identifica y reconoce las situaciones de abuso que se dirigen a él y entre sus pares.	<b>Autorregulación</b>  <b>Fortalecimiento psicológico</b>	En particular, ante las presiones que considera inadecuadas de los pares en edad, se infiere que el alumno puede expresar con una acción violenta su negativa de participar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fortalecer las habilidades de autocuidado personal para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en su vida cotidiana.</b></li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación del alumno, a partir de su desempeño al contestar cada uno de los reactivos del cuestionario, se analizaron las respuestas incorrectas y se confrontaron los resultados con dos dimensiones del Modelo de Autodeterminación de Wehmeyer (2006), a saber, autorregulación y conocimiento de sí mismo.

**Tabla 27.** Detección de necesidades de autodeterminación a partir de la **evaluación formativa** del taller de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno **Raúl**.

Tema/Recurso	Debilidades detectadas a partir de los recursos de evaluación y productos de trabajo	Dimensión de autodeterminación	Necesidades personales
1. Emociones primarias	- Trabajar más en el reconocimiento gestual y corporal y expresión de las emociones y sentimientos a partir de las experiencias en los contextos familiares, escolares y comunitarios.	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer y expresar emociones y sentimientos a partir de sus experiencias cotidianas en los contextos de desarrollo personal, así como comunicarlos a las personas que considera de mayor confianza.</li> </ul>
2. Público y privado	<p>- Reconocimiento y expresión de los componentes del esquema corporal en relación a lo públicos y privados.</p> <p>- Comprender y explicar con sus propias palabras los comportamientos que deben realizarse en privado, a puerta cerrada y sólo recibir apoyo de las personas de confianza. Así mismo, los comportamientos que se pueden realizar en presencia de otras personas.</p>	<p>Conocimiento de sí mismo</p> <p>Autorregulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento y expresión de los componentes del esquema corporal y comportamientos que se desprenden de lo público y privado como una habilidad social y recurso de protección.</li> </ul>
3. Derecho a decir no	- Conocer, identificar y practicar habilidades asertivas que le permitan expresar sus opiniones y pensamientos para defender sus derechos como un recurso de autodefensa y autoprotección.	<p>Autorregulación</p> <p>Fortalecimiento psicológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer, identificar y practicar habilidades asertivas que le permitan expresar sentimientos, opiniones y sentimientos de forma adecuada sin pasar por alto los derechos de las otras personas como un recurso de desarrollo en su vida diaria y de autoprotección.</li> </ul>
4. Límites con extraños	- Identificar y reconocer las personas, familiares, conocidas, desconocidas y extrañas, así como la forma de relacionarse con ellos en el contexto familiar y escolar.	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer la Identificación y reconocimiento de las personas, familiares, conocidas y extrañas del contexto familiar y escolar, así como las formas sociales convencionales para interactuar con ellas como un recurso de seguridad personal.</li> </ul>
5. Abuso	- Reconocer y expresar habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en los contextos de desarrollo de vida diaria.	<p>Autorregulación</p> <p>Fortalecimiento psicológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer el desarrollo de habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en los contextos familiar, escolar y comunitario.</li> <li>Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos y profesores.</li> </ul>

Nota: presenta un análisis sobre necesidades en autodeterminación, a partir del desempeño del alumno a lo largo del taller, los productos de trabajo que se emplearon en la evaluación formativa del taller, de manera indirecta, fueron de gran apoyo para determinar dimensiones en autodeterminación a trabajar en el participante.



## **4.2 Consideraciones generales de autodeterminación por grupo**

Se considera que la atención educativa que se ofrece a los alumnos con discapacidad intelectual dentro de su proceso formativo hacia la autodeterminación, ha de contemplar elementos sustanciales para garantizar el éxito: estructurar las actividades de modo que se tomen en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos; posibilitar la mediación del docente o de una persona significativa para el alumno; brindar experiencias que les permitan elegir, tomar decisiones y solucionar problemas; utilizar apoyos visuales y verbales en la medida de lo posible e irlos desligando; además de favorecer que estas acciones se promuevan en el contexto más cercano como es el escolar y familiar, pues de lo que se trata es la transferencia de los aprendizajes y su mantenimiento en los contextos.

En primera instancia, ante las dificultades del desarrollo social que se observaron en el taller antecedente, se advirtieron aspectos que tienen íntima relación con la autodeterminación: interés y dificultad para expresar sentimientos, preferencias, opiniones, gustos personales; pasatiempos favoritos; ejercicio de estrategias asertivas para negarse ante las demandas de conocidos y desconocidos; conocimiento y desarrollo de habilidades de autorregulación, es decir conocer y expresar los comportamientos esperados en situaciones de interacción o convivencia social; necesidad de generar experiencias de éxito académicas y sociales; fortalecer el desarrollo de habilidades de autocuidado en situaciones de riesgo.

Por ello, se considera oportuno presentar las siguientes acciones en torno a la autodeterminación, las cuales se desglosaron de la evaluación del desempeño individual y de la oportuna coincidencia con la literatura científica:

- ❖ Elaboración y utilización de estrategias para resolver problemas usuales en los contextos cercanos a la vida cotidiana de los alumnos. Crear ambientes de participación (artificiales en primera instancia) donde los alumnos tengan que hacer elecciones según sus intereses, gustos y deseos, donde puedan aplicar los conocimientos que posee a situaciones nuevas de la cotidianidad, el trabajar en equipo cooperativo ayudará a ampliar las alternativas a la solución de problemas,

así como de retroalimentar y explicar su punto de vista. La resolución de problemas puede ayudar como escenario para ensayar y experimentar situaciones cotidianas que no impliquen una situación de riesgo para los alumnos. No obstante, les permita desarrollar habilidades de autodeterminación indispensables en el contexto. Así, en congruencia con lo expuesto, la dimensión a tomar en cuenta para fortalecer las habilidades de autodeterminación es la **autorregulación**.

- ❖ Expresar y compartir sus preferencias, sueños, creencias, sentimientos, emociones, gustos y habilidades de interés personal. Es decir, abrir espacios y brindarles la oportunidad de ser escuchados sobre sus expectativas académicas, de ocio y familiares y legitimar ante los demás su actuación al sentir el reconocimiento y sentimiento de valía por sus opiniones y acciones. Así como, fomentar en el grupo una red filial que promueva el trabajo cooperativo, acompañamiento y guía entre los iguales en edad y docente, sin pasar por alto el interés del alumno en las actividades que se realizan, pues es crucial la motivación en ellos, ya que funge como una guía o eje rector en el trabajo. Las acciones antes expuestas corresponden a la dimensión de **conocimiento de sí mismo**.

Ahora bien, se considera que la evaluación e intervención están relacionadas en toda propuesta educativa, así la evaluación proporciona información que lleva a la toma de decisiones en torno a la intervención, por ello, se consideró importante integrar a partir de la presente información una propuesta de trabajo que retome el conocimiento de sí mismo y la autorregulación, estas dimensiones van a constituir las primeras acciones para fortalecer la autodeterminación en los alumnos.

## **Capítulo 5. Taller de Fortalecimiento de Habilidades para la Autodeterminación**

### **“Conócete, Planifica y Aprende”**

El presente capítulo describe de forma general la estructura de la propuesta del taller de Fortalecimiento de Habilidades para la Autodeterminación en alumnos con Discapacidad Intelectual. Así mismo, muestra las orientaciones didácticas que tomó el diseño del taller, pues integra aspectos como: sugerencias en la interacción facilitador – participante, orientaciones didácticas del material y actividades y aspectos a considerar en la evaluación del mismo.

En torno al proceso de autodeterminación, se advierten dos ideas centrales: por un lado, “...se integra la necesidad de que todo ser humano controle su propia vida y ejercer la capacidad de elegir, de ser libre, de hacer respetar su dignidad, de construir su propia identidad acerca de quién es en el mundo y del lugar que ocupa, y por otro lado, la necesidad de que todo ser humano tiene de recibir afecto emocional” (Herrera, 2006, p. 78), es decir; el alimento emocional que se suscita en las relaciones con otras personas significativas que dan sentido y significado y un fuerte sentimiento de pertenencia.

Son los lazos familiares y la red social próxima los que protegen y fortalecen la salud mental, emocional, física y espiritual. Para que los jóvenes puedan construir su proyecto de vida y su futuro, padres, familia, amigos y profesionales tendrán la responsabilidad y reto de apoyarlos y dejarles explorar, arriesgarse, equivocarse, aprender de sus errores, sobrellevar sus frustraciones, aprender solos y con otras personas, Herrera (2006) comenta que si padres y profesionales mantienen una mirada más serena y de confianza acerca del proceso vital de hijos o alumnos con discapacidad intelectual, se les permitirá avanzar de manera más sólida en su vida y mejor adaptado al entorno social y de convivencia.

Para ello, la sugerencia se encuentra en la vida cotidiana, desde las pequeñas acciones y desde la experiencia común, en particular, los profesionales son responsables de brindar y

ofrecer líneas de acción alternativas que puedan contribuir al proceso de formación hacia la vida adulta. En los últimos años investigaciones (Wehmeyer, 2002; Font, 2003, Herrera, 2006) refieren en sus investigaciones que para obtener buenos resultados en la vida adulta en personas con discapacidad intelectual, se debe pensar en que a los alumnos a lo largo de su escolaridad se les brinde oportunidades y se les ofrezca propuestas para desarrollar autodeterminación.

Desde esta perspectiva, como menciona Font (2003) la mayoría de profesionales perciben a la autodeterminación como un constructo donde adquieren importancia los atributos internos de cada persona. No obstante, la autodeterminación tiene influencia directa de múltiples factores que incluyen elementos ambientales y atributos de la persona. Así mismo, “hay que tener presente en no confundir a la autodeterminación con un control absoluto sobre todas las cosas, más bien, implica ejercer un papel relevante en las decisiones y elecciones que tienen un impacto en la vida personal” (p.151).

Por sus efectos organizativos y educativos se debe resaltar a la autodeterminación siempre dentro de un contexto social. Esta línea de argumentación evidencia que en la etapa educativa se debe ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan realizar, elecciones, tomar decisiones y participar en su aprendizaje, con el firme propósito de contribuir a desarrollar aquellas habilidades que conceptualizan un comportamiento en autodeterminación. Todas las personas tienen el derecho de que una educación facilite el ejercicio y proporcione apoyos para un mayor control sobre la propia vida.

## **5.1 Población Objetivo del taller**

El taller de fortalecimiento de habilidades para la autodeterminación fue diseñado para alumnos (mujeres y hombres) de entre 14 y 18 años de edad que cursan Educación Básica Secundaria, integrados en el grupo Técnico de Bachillerato del Colegio Vista Hermosa<sup>7</sup>. Se

---

<sup>7</sup> Es oportuno aclarar, el Grupo Técnico de Bachillerato incluye alumnos tanto de Educación Secundaria como de Educación Media Superior. Éste grupo proporciona apoyos académicos específicos a alumnos con discapacidad intelectual y favorece acciones de inclusión educativa y social.

espera que pueda ser generalizado a otros alumnos con discapacidad intelectual en otros contextos educativos, preferente en inclusión educativa.

## **5.2 Contexto de la población Objetivo del taller**

El grupo Técnico de Bachillerato, brinda apoyos específicos a alumnos con discapacidad intelectual y favorece acciones de inclusión educativa, también los alumnos interactúan y comparten clases académicas y recreativas con alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato en un ambiente que respeta, acepta y valora la diversidad del alumnado.

Acorde con las acciones que propone el **Programa Educación para la Vida** (capítulo 1), los docentes y alumnos del grupo Técnico de Bachillerato realizan actividades de formación personal, académica, social y laboral que contribuyen a fortalecerlos como personas en busca de construir una vida independiente, con base en los apoyos que brinda el ambiente social. Por ello, se considera importante señalar las acciones que realizan docentes y alumnos en las diferentes áreas de desarrollo que propone el programa y que también constituyen programas de formación personalizada.

Así, de forma general se exponen las actividades que lleva a cabo el grupo Técnico de Bachillerato en las siguientes áreas de desarrollo:

### **Área académica – práctica.**

Las asignaturas en las que participan los alumnos son las siguientes: Español, Matemáticas y manejo del dinero, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales (Historia y Geografía), Ajuste Personal y Social, Sexualidad, Educación Física y Computación. Así como, en los grupos en los cuales están integrados participan en las asignaturas de: Ciencias I: Biología, Cultura de la legalidad, Matemáticas y Arte.

### **Área de ajuste personal y social.**

Las actividades de esta área tienen relación con conocer y reconocer las emociones y sentimientos y el manejo asertivo de los mismos, en el respeto a sí mismo y los demás, la escucha y toma de decisiones en conjunto, el trabajo en equipo, la autorregulación

(seguimiento de reglas en la casa, escuela y el trabajo), higiene personal y cómo se práctica, la amistad y los valores, los derechos y las obligaciones. Otro aspecto importante a resaltar, se trabaja en reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad propias, para identificar los apoyos que se requieren y como expresarlos.

El trabajo temático en esta área es diverso. Se emplean estrategias y técnicas educativas, actividades y materiales, entre las cuales destacan la lluvia de ideas, role playing o dramatización, modelado, dinámicas, exposiciones, mesa redonda, sopa de letras, crucigramas, imágenes, revistas, etc. en las cuales se promueve la participación activa del alumnado, a partir de los conocimientos previos de los alumnos.

### **Área laboral.**

Las actividades están relacionadas con preparar a los alumnos para el ejercicio de un trabajo dentro de la comunidad. Espacios dentro del Colegio funcionan como centros de trabajo, la asignación del trabajo va en función de las habilidades y fortalezas individuales, tal actividad percibe una remuneración económica, así el alumno debe respetar la normatividad del trabajo, esto es, asistencia, puntualidad, orden, trato con las personas, trabajo en equipo, habilidades sociales y de comunicación, entre otras. El desempeño del alumno es evaluado por su jefe inmediato. Esta actividad pre-laboral permite al alumno prepararse para una posterior vida laboral.

### **Área recreativa.**

Integra actividades que llevan a cabo tanto el alumnado como el profesorado, ambos participan de manera grupal en actividades de festejo y celebración de eventos y fechas importantes. Por ejemplo; para celebrar el 14 de febrero “día del amor y la amistad”, se desayuna y convive en un restaurante. Festejar fiestas decembrinas y fin de año y cumpleaños. Así también, participan en campamentos y excursiones, torneos de fútbol, volibol, atletismo y basquetbol, que el Colegio organiza.

### **Área a la comunidad.**

Concomitante a las actividades expuestas en las anteriores áreas, las actividades se realizan en comunidad, esto es fuera del Colegio; como es comprar los productos para preparar los alimentos o platillos a elaborar y degustar en grupo (Mercado comunitario), ir a un centro comercial a comparar y regresar en el transporte público o a pie (con medidas de seguridad). Previo a realizar actividades donde los alumnos tengan que salir fuera del Colegio, se pide a los padres de familia su autorización. Los alumnos son acompañados por los docentes titulares, así se practican aprendizajes funcionales que tiene que ver con las matemáticas, habilidades sociales, comunicación y autonomía, entre otros.

### **Área de vida diaria.**

- a. Manejo del dinero:** Las actividades tienen que ver con las nociones matemáticas, pero de forma funcional, es decir se trabaja con el manejo de billetes y monedas y con cuestiones de la vida cotidiana, como es la compra de alimentos, bebidas, dulces, material escolar, etc., de interés personal y que involucre la transacción con dinero, el docente apoya al alumno con ejercicios aritméticos en cuaderno y manejo de dinero antes de realizar la actividad en un escenario real.
- b. Noticias cotidianas:** Al inicio de la semana, que por lo común cae en los días lunes, los alumnos comentan una noticia periodística de interés personal que revisaron durante el fin de semana, para ello, se forma un círculo y de manera voluntaria o a elección del profesor titular, participa cada alumno. También la participación se guía mediante las siguientes consignas: se menciona el nombre del periódico, fecha, sección, título y resumen, así como se presenta una imagen que ilustre la comprensión de la noticia y se entrega un producto de trabajo. Mediante esta actividad se trabaja las nociones de lectoescritura, expresión, narrativa y comunicación oral, cada participante responde a las preguntas de sus compañeros, así se recupera información, se trabaja la comprensión lectora, atención y memoria. Los gráficos e imágenes son importantes ayudan en la descripción de los sucesos.
- c. Fin de semana:** Esta actividad es similar a la de noticias cotidianas. Se trabaja los días lunes en mesa redonda. Se le pide a cada uno de los alumnos que mencione ante sus compañeros tres actividades que haya realizado el fin de semana: comidas,

lugares de visita o actividades que realizó dentro o fuera de su casa. De igual manera, el alumno responde a las preguntas y retroalimenta a sus compañeros, se busca la participación activa y recuperación de la información

- d. Cocina:** Los alumnos participan en la elección, compra de ingredientes y elaboración de un platillo a comer. La actividad inicia con un proceso democrático en donde los alumnos exponen sus preferencias a sus compañeros, después mediante el voto se elige el alimento a preparar, todos participan y se organizan para llevar a cabo la preparación. Así mismo, se ejercitan las nociones matemáticas para establecer las cantidades de cada uno de los ingredientes y las porciones correspondientes por participante, hábitos de higiene y la autorregulación del comportamiento. También se trabaja en equipo y se asignan roles para que el trabajo sea equitativo, es importante señalar, el alumno elige el rol a desempeñar, se promueve la participación activa del alumno, el docente funge como un guía. La actividad concluye después de degustar el platillo, lavar y ordenar los utensilios y limpiar el espacio para cocinar.

### **5.3 Objetivos**

Este apartado presenta los objetivos que retoma el taller, tienen un carácter preventivo.

#### **Objetivos del Taller:**

- Promover el desarrollo de las habilidades de conocimiento personal para favorecer la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual del grupo técnico de Bachillerato del Colegio Vista Hermosa.
- Que el alumno desarrolle experiencias de autoconocimiento, autoestima y autorregulación como estrategias para el fortalecimiento de la autodeterminación personal.

### **5.4 Organización y descripción de las temáticas del taller**

El taller se compone de tres unidades: Conocimiento de sí mismo, autoestima y autorregulación. La propuesta de estos temas surge de la interpretación global de



necesidades de autodeterminación por grupo, así se presenta el requerimiento de trabajar estos temas con/para los alumnos y desarrollar habilidades que ayuden a fortalecer su autodeterminación. Ahora, la descripción de los temas es la siguiente:

- **Conocimiento de sí mismo:** Es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, emociones y sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles son nuestras fortalezas y nuestros puntos fuertes/débiles.
- **Autoestima:** es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos. Como actitud, la autoestima es la forma habitual de percibirnos, de pensar, de sentir y de comportarnos con nosotros mismos. Así pues, es la percepción positiva o negativa que de sí tiene una persona, procede de acuerdo a Rogers (1971), de las experiencias previas, de la consideración por parte de los demás y de los testimonios de ciertas personas que ocupan un papel importante en su vida.
- **Autorregulación:** se comprende como la capacidad de la persona para controlar y dirigir su comportamiento, es decir, la persona guía su propia actuación a metas, a largo del tiempo y en diferentes circunstancias o contextos. Así, implica la modulación del pensamiento, la motivación, la atención y la conducta, mediante la utilización de estrategias de apoyo (Down, 2012).

## 5.5 Diseño y estructura del Taller

La perspectiva que adopta el taller tiene la intención de trabajar las actividades de manera individual y en grupo lo que facilita el aprendizaje de los alumnos.

Cada sesión está compuesta por la siguiente estructura:

- **Objetivos de la unidad**

Enuncia de forma breve la intención general de la unidad que se espera trabajar en las distintas actividades para su alcance.

- **Idea básica de la unidad**

Presenta el resumen de la idea a trabajar en la sesión del día con los alumnos.

- **Explorar los conocimientos de los alumnos**

Es importante antes de empezar con las actividades planeadas para la sesión del día, explorar los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema de la unidad a trabajar, así como conocer de forma individual y grupal de dónde partir para realizar adaptaciones a las actividades. Consiste en formular unas preguntas hacia los participantes, así el facilitador puede comparar las respuestas antes y después del trabajo en grupo e individual.

- **Objetivos específicos**

Esta sección presenta las metas que se pretenden alcanzar en cada una de las actividades propuestas.

- **Material de apoyo**

Constituye un listado del material que se va a necesitar para llevar a cabo la sesión.

- **Actividades de enseñanza y aprendizaje**

Se enlistan cada una de las actividades que se espera que el facilitador lleve a cabo en la sesión del día. También lo que se espera que realice el alumno.

- **Desarrollo de las actividades**

Esta sección describe cada una de las actividades educativas que se enlistaron. Al término de cada actividad se sugiere recordar a los alumnos de qué se trató la actividad para continuar con la siguiente.

- **Cierre**

Se le solicita al alumno que responda a preguntas relacionadas con el tema de la sesión, para ello el facilitador toma en cuenta aprendizajes de la vida diaria de los alumnos. También se formula un mensaje fortalecedor que será retomado en el inicio de las siguientes sesiones o durante ellas.

- **Tareas para la casa**

El propósito de esta sección es que los alumnos compartan con sus padres o familiares en casa el tema visto en la sesión del día, así afianzar el nuevo aprendizaje. También se busca que los familiares participen en las actividades del taller y apoyen al alumno. Se integra una “carta a los padres” para señalar el tema y tarea a realizar (ver anexo 1).

- **Evaluación**

Pretende aportar información al facilitador para conocer el logro de los objetivos y actividades propuestas en cada una de las sesiones.

- **Actividad integradora de unidad**

El propósito de esta actividad, como su nombre señala, integrar los temas expuestos en las sesiones de la unidad, para ello, se recurre a la historieta como un recurso didáctico que presenta una situación cercana a la vida cotidiana de los alumnos. Para una mayor comprensión y práctica del tema expuesto, la historieta se acompaña de tres apartados: Primero, antes de presentar la historieta se recurre a las experiencias previas de los alumnos para activar esquemas de conocimiento en torno al tema y a aclarar conceptos nuevos. Segundo, después de la historieta se presenta una serie de preguntas de comprensión sobre la temática. Tercero, se pregunta a los alumnos como responderían ellos o qué harían respecto a la problemática que vive el personaje principal.

La siguiente tabla presenta las unidades del taller, sesiones y propósitos que se consideran en el taller:

**Tabla 28.** Taller de Fortalecimiento de Habilidades para la Autodeterminación: “**Conócete, planifica y aprende**”.

UNIDAD	SESIÓN	OBJETIVOS DE LA UNIDAD
<b>1. Nosotros como grupo</b>	1. Presentación del taller por el facilitador.	Que los alumnos desarrollen actitudes de convivencia positiva en el taller con los iguales en edad y facilitador.
	2. Juntos respetamos las reglas.	
<b>2. Autoconocimiento</b>	1. ¿Te cuento cómo soy?	Que los alumnos desarrollen experiencias de autoconocimiento que los motive a expresar y compartir sus pensamientos, emociones, gustos, fortalezas y debilidades en las interacciones interpersonales y como una habilidad para la vida.
	2. ¿Cuéntame cómo me ves?	
	3. Compartimos nuestras emociones.	
	4. ¿Qué me gusta y qué me disgusta?	
	5. “Los dilema de Sofía” (Historieta).	
<b>3. Autoestima</b>	1. Mi Biografía.	Que los alumnos desarrollen conciencia de la importancia que tiene el conocerse, aceptarse y valorarse tal y como son. Así como,
	2. Mis Fortalezas y mis debilidades.	
	3. Cambio de pensamientos.	

UNIDAD	SESIÓN	OBJETIVOS DE LA UNIDAD
	4. “Concurso de baile” (Historieta).	aprecien las propias cualidades y el reconocimiento de las limitaciones, para el fomento de una autoestima positiva y como una habilidad para la vida.
<b>4. Autorregulación</b>	1. Regulo mis actividades escolares.	Desarrollar habilidades de autorregulación para fortalecer el control del propio comportamiento en situaciones de interacción social y en los contextos de desarrollo personal como una habilidad para la vida.
	2. Regulo mi comportamiento en la escuela.	
	3. Resuelvo problemas.	
	4. Nos vamos de campamento (Historieta).	

Nota: para una mayor información sobre cada una de las unidades, sesiones y objetivos del taller el taller (ver anexo 1).

### **5.6 Sugerencias a considerar en la interacción facilitador – participante**

Este apartado se constituye a partir de la revisión de aportaciones de especialistas en el campo de la discapacidad intelectual y habilidades sociales, a saber, Verdugo (1997), Gutiérrez y Prieto (2002), Ruiz (2012) y Monjas (1996), con el propósito de establecer guías de orientación en el diseño y aplicación de la propuesta del taller, pero también se reconoce que la guía puede ayudar en posteriores trabajos de intervención, pues como señalan los citados especialistas, el límite para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual es la actitud del facilitador.

En síntesis se presentan las siguientes sugerencias:

- En primer lugar, la actitud del facilitador ha de mostrar una connotación favorable hacia la inclusión de alumnos ante la puesta en marcha de un proyecto educativo, esto va a crear un ambiente favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Es importante que se les diga a los alumnos que todas las opiniones son valiosas, que tienen libertad para hablar, pues se busca que expresen y pregunten sobre tema, también que respeten los comentarios o dudas de sus compañeros de trabajo.
- La persona que imparta el taller deberá prestar especial atención a las dudas que tienen los alumnos durante el desarrollo de las actividades, más que tener presente el que se cumpla con el tiempo establecido para la actividad. Es necesario dedicar el

tiempo necesario para aclarar las dudas que vayan surgiendo en el taller. Es decir, centrarse en lo que requiere el alumno.

- Cada una de las unidades incluye una carta para los padres, se pretende que los familiares se involucren en el nuevo conocimiento que está adquiriendo el alumno. Con esta idea los alumnos continúan con el tema visto en clase y lo introducen en el espacio familiar al interior de su casa.
- El apoyo individualizado es oportuno para favorecer la atención directa y personalizada, así con el paso del tiempo lograr que, de forma autónoma, el alumno realice las actividades por sí sólo.
- Para conseguir una consolidación y transferencia de los nuevos conocimientos, es necesario recurrir a experiencias y situaciones de la vida cotidiana.
- El facilitador en muchas ocasiones sirve de modelo, aquí la ayuda es directa y con demostraciones, también se emplean otros modelos de iguales en edad, que se consideran como más oportunos en las actividades, con el propósito de evitar largas explicaciones.
- Cuando los modelos son iguales en edad, es recomendable que las características de ellos sean: iguales en edad, pertenezcan al mismo grupo, que sean significativas e importantes para los alumnos, que emplee lenguaje similar, gustos y preferencias por determinadas actividades.
- Una estrategia cognitiva para favorecer el aprendizaje es la percepción visual: se emplean signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier tipo de clave visual. De esta manera, los apoyos visuales constituyen fotos, imágenes o símbolos gráficos que representan lo expuesto de forma clara.
- En las actividades, el apoyo verbal es importante, pues de lo que se trata es explicar con detalle cada una de las actividades propuestas para los alumnos, para después poco a poco irlo retirando, lo que se busca es la autonomía de alumnos en las actividades.
- También es oportuno comenzar de lo concreto a lo abstracto, esto es, de los ejercicios prácticos a los conceptuales. Así como, presentar actividades de corta duración, adaptadas a sus capacidades de atención, por lo que es preferible muchas actividades de poca duración, que actividades de larga duración.

- Es importante, no dar por hecho que nada saben los alumnos, o que ya lo conocen, puede haber desproporción en los conocimientos que poseen los alumnos (incluso los más sencillos). Se trata de animar a la participación del tema a tratar.
- Tomar atención en la capacidad de comprensión lingüística o de expresión verbal de los alumnos, según sea el caso, para no confundir la falta de participación oral con la falta de entendimiento de las actividades.

### **5.7 Sugerencias a considerar en la elaboración del material didáctico**

- Es conveniente tener material didáctico con anticipación y en cantidad por si se tienen que modificar las actividades.
- La información a presentar en las clases debe ser específica, clara y con ejemplos alusivos a la temática. Las frases cortas y con un lenguaje al nivel de comprensión del alumno.
- Un punto a considerar es el tiempo, este se considera oportuno cuando crea oportunidades para realizar más ensayos de las actividades y no cuando funge como un requisito de rendimiento académico.
- Un aspecto que persigue la enseñanza al presentar los temas de estudio, es que los aprendizajes sean funcionales, esto es, que sean relevantes para la vida cotidiana y que promuevan la motivación de los alumnos.
- En cuanto al material didáctico. Se adapta a cada alumno, así se respeta su nivel de simbolización y sus competencias académicas. El formato toma en cuenta el espacio suficiente para responder, motivar y promover la comprensión de los significados. También los ejercicios han de presentarse con una secuencia que implica un desafío alcanzable y permite un intercambio de ideas.
- Cada una de las imágenes que se emplea en el material didáctico es a color, esto permite mayor atención y discriminación de ésta.

### **5.8 Evaluación del taller**

El siguiente apartado presenta las estrategias que habrán de guiar las diferentes fases de evaluación del taller:

## **Evaluación Inicial**

En esta fase se propone un cuestionario de catorce preguntas (dos preguntas de ejercicio y doce a responder) relacionadas con los temas propuestos del taller, a saber conocimiento de sí mismo y autorregulación: cada una de las preguntas presenta situaciones que retoman la vida cotidiana del alumno. El propósito del cuestionario será conocer las fortalezas y debilidades en el dominio funcional de los temas propuestos. La aplicación del cuestionario es de forma individual y a cada participante se le brindará los apoyos verbales y visuales que necesite, así como el cuestionario se adaptará a las necesidades académicas de cada alumno (ver anexo 2).

## **Evaluación Formativa**

De forma continua se propone el registro del desempeño de los participantes, el recurso de evaluación que se plantea es el portafolio de proceso; permite recolectar los productos de trabajo de cada participante y del grupo. Las actividades están diseñadas para promover la participación tanto en lo individual como en equipo.

También se van a integrar en el portafolio otros recursos de registro que aportan información para la evaluación:

- **Bitácora.** Tiene como propósito registrar la opinión y desempeño de los participantes en las diferentes actividades que presenta el taller.
- **Cuestionarios.** Permiten evaluar el desempeño de los participantes durante las actividades propuestas de las unidades.
- **Listas de cotejo.** Registra la ausencia o presencia de los indicadores propuestos en las actividades de la unidad de autoconocimiento.
- **Esquemas de trabajo.** Permite registrar y evaluar la participación del trabajo durante las actividades.
- **Registros personales.** Permite al participante y facilitador evaluar el desempeño del trabajo durante las actividades propuestas.
- **Secuencias didácticas** (a propósito de las historietas). Evalúa la comprensión y aplicación del conocimiento que se apropió el participante del tema de cada unidad de trabajo (ver anexo 1).

## **Evaluación Final**

La actividad de cierre que contempla el programa se relaciona con volver a aplicar a los participantes un cuestionario que se emplea en la evaluación inicial y que tiene relación con el tema de fortalecimiento de la autodeterminación (se emplea como pos test), para conocer los aprendizajes e información que poseen los alumnos después de su participación en el taller (anexo 2).

De acuerdo con lo expuesto a lo largo de la propuesta, es necesario que familias, profesionales y entornos sociales compartan una idea o un objetivo en común para apoyar a aquella persona que se ha decidido ayudar. Confiar en los adolescentes, en sus fortalezas y potencialidades, si se elige permitir que la persona aprenda desde su propia experiencia - de lo que puede y no puede hacer – entonces se participará en el proceso hacia la construcción de su propia vida.

Por último, el capítulo siguiente presenta los aprendizajes que se obtuvieron al participar en un escenario físico y social con alumnos con discapacidad intelectual: la evaluación y la promoción de la autodeterminación se vuelve un ejercicio ineludible como profesional en el campo de la discapacidad intelectual; el conocimiento proporciona guías para el diseño de estrategias de intervención y formas de trabajar en la autodeterminación personal; la investigación que se presenta es un punto de partida para una futura investigación que esté orientada a profundizar en la autodeterminación personal de alumnos de primaria y secundaria. Pues, se espera contribuir con la importancia de trabajar la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual desde etapas educativas tempranas.



## Capítulo 6. Conclusiones

Como punto de partida, ¿Por qué existe un interés en trabajar la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual? si se revisan las investigaciones o publicaciones en los últimos años, la autodeterminación ha adquirido una importancia progresiva en el campo de la discapacidad, como señala Wehmeyer (2013) gracias a la superación (o debate) de viejos estereotipos (negativos) y a la adopción de una manera diferente y más positiva de percibir a la discapacidad intelectual es que empieza a publicarse literatura en torno a la autodeterminación.

Pero también, de acuerdo a Font (2003) se pueden mencionar al menos tres razones de peso para pensar en la preocupación de trabajar en autodeterminación: en primer lugar, la autodeterminación constituye un lugar destacado dentro de las dimensiones de Calidad de Vida, asimismo se ubica dentro de las áreas de apoyo del sistema 2010 (AAIDD) de la definición de discapacidad intelectual, la idea subyacente que se comprende es que a mayor grado de autodeterminación mejor Calidad de Vida. En segundo lugar, dados los cambios en las prácticas y métodos educativos que se asocia a la llamada educación especial, en años recientes se está trabajando sobre las ventajas de dar al alumno un papel más activo y directo en su proceso educativo.

En tercer lugar, surge de la preocupación de profesionales, personal de apoyo, padres de familia y asociaciones de conseguir resultados más inclusivos e independientes para una vida adulta, esto es, obtener un trabajo remunerado, participación en la comunidad, vivir en departamento de forma independiente y un grado elevado de inclusión social, estos aspectos tienen una estrecha relación con la autodeterminación. Por ello, son importantes las oportunidades y las propuestas que se ofrezcan a lo largo de la escolaridad para llegar a ser personas con autodeterminación.

Sin duda, no se pueden pasar por alto los marcos interpretativos que fundamentan la comprensión del constructo de autodeterminación, en particular en el campo de la

discapacidad intelectual, constituyen el centro de interés para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, toman en cuenta las siguientes características:

- El desarrollo de la autodeterminación es un proceso que dura toda la vida, pero tiene una especial importancia en ciertas etapas (ej. Transición a la vida adulta: obtener un empleo o vivir en departamento solo).
- Los atributos internos de la persona y las oportunidades que brinda el contexto van a influir de forma exponencial en el grado de autodeterminación: la persona aprende a ser responsable y protagonista de su vida a través de la interacción con su contexto.
- Un aspecto a resaltar, todas las personas tienen la oportunidad de desarrollar autodeterminación, incluso a aquellas personas consideradas con una discapacidad severa.
- La familia juega un papel importante, pues sus miembros ejercen influencia directa en la adquisición y ejercicio de las habilidades de autodeterminación. Cada uno de ellos proporciona diferentes tipos de apoyos y sirven como modelo de comportamiento para la persona con discapacidad (Arellano y Peralta, 2013).

Desde principios de los 90s del siglo pasado, algunos investigadores se han preocupado por establecer un marco teórico con una base sólida en la investigación empírica sobre autodeterminación en personas con discapacidad. Uno de los modelos citado por su difusión y basta investigación en el campo de la discapacidad intelectual, por su contribución a la clarificación del término de autodeterminación, es el Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer, para éste investigador un comportamiento es autodeterminado en la medida que sirve a la persona para obtener un fin o generar un cambio.

La expresión de los componentes de la autodeterminación va a variar con la edad, oportunidad, la capacidad y contexto. Así mismo, éstas también surgen cuando se adquieren los componentes de la conducta autodeterminada, como hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas, proponerse metas y logros, expresar habilidades de autorregulación, desarrollar percepciones positivas de control y eficacia, autoconocimiento entre otras. Todo ello permite alcanzar grados y niveles diferentes de autodeterminación.

Un punto a resaltar, una tarea ineludible es ayudar a la persona a reconocer sus puntos fuertes y débiles, así como, ayudarla a encontrar vías hacia la reflexión, la autoevaluación, autoayuda y el sentido del por qué es oportuno trabajar en la autodeterminación personal (Wehmeyer, 2006).

Como se observa, son varios los agentes educadores o facilitadores de autodeterminación, se reconoce que el logro de este derecho es una tarea compartida por todos (profesionales, personas de apoyo, investigadores, docentes y padres de familia), si se piensa en los retos a desarrollar para formar en autodeterminación, se pueden mencionar los siguientes ejemplos:

- Sensibilizar a los docentes, personas de apoyo y padres de familia sobre el concepto de autodeterminación y los elementos que lo integran.
- Capacitar a docentes, personas de apoyo y padres de familia para facilitar al alumno o hijo a alcanzar metas escolares o personales.
- Proporcionar a los docentes, personas de apoyo y padres de familia sobre estrategias o recursos necesarios para brindar apoyos a la persona con discapacidad intelectual en el ejercicio de autodeterminación.

Trabajar en autodeterminación como señalan Wehmeyer (2006), Arellano y Peralta (2013), Verdugo (2009) y la AAIDD (1997) implica ante todo un cambio de pensamiento o un cambio en la perspectiva, esto va a suponer una forma diferente de proporcionar apoyos en los diversos contextos de desarrollo de la persona (familiar, escolar y comunitario). Supone considerarla como participe de su propia vida, y verla como una persona con derechos, habilidades, fortalezas y debilidades y con necesidades de apoyos. El reto del profesional, del psicólogo educativo, está en pensar y desarrollar programas pensados con ellos y para ellos, es decir, ceder paulatinamente el control externo y experto, por la capacitación de la persona en autodeterminación.

Ahora bien, en cuanto a los resultados señalaron, que los alumnos están ávidos de ser escuchados sobre sus experiencias de vida cotidiana: gustos, preferencias, expectativas académicas, sueños creencias, sentimientos, habilidades propias, actividades de ocio, de

comunicar e interactuar con los iguales en edad, acrecentar un sentimiento de valía por sus opiniones y acciones. Se reconoce que las percepciones, creencias y actitudes que las personas construyen en relación a sus posibilidades de ejercer un papel relevante en la vida o de mayor control es un factor esencial en la conducta autodeterminada (González, 2006). Por ello, es importante asegurar experiencias de éxito para aumentar las expectativas que tiene de sí mismo o animarlo a conseguir metas que estén dentro de sus capacidades.

Otra de las dimensiones que se alude en los resultados de la evaluación es la autorregulación. Existe una necesidad de conocer y desarrollar diferentes estrategias de participación en los contextos cercanos de desarrollo, donde los alumnos realicen elecciones de acuerdo a sus intereses, gustos y deseos, donde apliquen y evalúen sus conocimientos en situaciones de la vida cotidiana, así como recibir retroalimentación por su comportamiento al tiempo que ellos explican su propio punto de vista. Es decir, implicarse en la resolución de problemas de situaciones cercanas a su vida cotidiana.

Desde el punto de vista de la autodeterminación, la autorregulación se percibe como un proceso que facilita el logro de metas personales y de bienestar psicológico y de felicidad. Así mismo, resalta la necesidad de enseñar a los alumnos a actuar de forma autónoma, a regular y controlar su comportamiento y a conocer mejor sus fortalezas y limitaciones (Torrano ,2006). Como se observó en los resultados existe una necesidad de conocer y ensayar estrategias para dar respuestas acertadas y asertivas en los diferentes contextos de desarrollo, pero también es necesario que el alumno sea un participante activo y no actúe sólo a los requerimientos de otras personas.

Investigaciones en el campo de la discapacidad intelectual con disposición hacia el aprendizaje autorregulado insisten en la elaboración de programas con las siguientes orientaciones: desde un modelo de Inclusión educativa favorecer la participación del joven dentro de la comunidad; se exigen fases previas de preparación y presentación de contenidos; los objetivos encaminados a desarrollar planeación de metas, observar y valorar el propio comportamiento; un aprendizaje que busque la autonomía del alumno; buscar la participación activa del alumno.

Dentro de este contexto, es importante reconocer que el trabajo en autodeterminación, aún queda camino por recorrer. Son muchos los esfuerzos que se llevan a cabo para trabajar no sólo para las personas con discapacidad y en su nombre, sino junto a ellas. Michael Kennedy, miembro de un grupo de autogestores con discapacidad motriz señala:

“Para mí, autodeterminación no es independencia física. Es más conocer lo que necesito y ser capaz de expresarlo a los que me ayudan en mi cuidado personal, de modo que me puedan ayudar en mi vida diaria. Yo creo que autodeterminación significa diferentes cosas para diferentes personas” (Palomo, 2004, p. 58).

Una idea resalta de la anterior cita, es saber lo que quieres y tratar de conseguir ese resultado, sin duda, el aprendizaje en autodeterminación constituye una de las estrategias más significativas, para aumentar la participación de las personas con discapacidad intelectual en cuestiones claves de su vida. Es oportuno mencionar que este aprendizaje no se circunscribe a espacios concretos o a alumnos con ciertas características y edad específicas, se cree con convicción que avanzar en esta dirección es, trabajar para abrir espacios de cambio y oportunidades.

En otra línea, es importante ofrecer una mención especial a los aprendizajes generados de la formación teórica y práctica como profesional de la Psicología de la Educación al participar dentro de un escenario físico y social y responder ante necesidades reales, como parte de la acreditación de la Especialidad de Educación en la Diversidad y Desarrollo Humano: en primer lugar, se otorga un alto aprecio al conocimiento y profundización de las aportaciones teóricas trabajadas sobre el constructo de la discapacidad intelectual y su relación con otras aproximaciones teóricas, tales como: Autismo, Habilidades Sociales, Autodeterminación, Síndrome Down e Inclusión Educativa.

Así mismo dentro de las actividades de formación profesional en un escenario, reconocerse como un profesional que puede elaborar y generara posibilidades para diseñar y aplicar programas de intervención psicoeducativa. También se considera apoyar al alumno con el diseño de material didáctico significativo, pues el material busca en el proceso de

enseñanza – aprendizaje focalizar la atención, despertar el interés y motivación, facilitar la comprensión de los conceptos, contribuir a la aprehensión y retención del aprendizaje, ayudar a la representación de una imagen y mantenerla y hacer la enseñanza más próxima a la realidad.

El trabajo cotidiano con los alumnos generó la capacidad de observación, que como punto de partida, ayuda a detectar y, tiempo después, atender a las necesidades a trabajar en la población, así contribuir a la resolución de situaciones o de problemáticas que se dan en su momento. Pero también, se reconoce que la formación teórica y práctica dentro del campo de la discapacidad intelectual en el que se ha elegido para desarrollarse como profesional requiere que sea continua, las buenas intenciones no bastan, sino el desarrollo de los conocimientos y búsqueda de métodos y estrategias de intervención para contribuir a la resolución de problemáticas y, así, brindar apoyos oportunos a la población, pues uno de los objetivos a perseguir es contribuir con la Calidad de Vida de la población con discapacidad intelectual.

Con el ánimo de sintetizar las aportaciones teórico – metodológicas que generó la práctica cotidiana al participar en el Programa Educación para la Vida, y que se cree con convicción personal que puede ayudar a otros profesionales, se presentan las siguientes:

**1. Aprendizajes y experiencias en contextos cotidianos:** este punto se apoya en la Teoría del Aprendizaje Significativo, se busca vincular los conocimientos y actividades de enseñanza – aprendizaje a situaciones de la vida real (Moreira, 2005). Pues, es importante que los nuevos conocimientos a trabajar en los alumnos interactúen de forma directa con las experiencias de vida, así provocar la significatividad de ellos. Este punto no sólo hace referencia a los conocimientos que se persiguen de forma académica, sino a los conocimientos que se desprenden de la vida diaria, es decir a los de desarrollo personal (casa, escuela, comunidad o lugares de ocio).

**2. Aprendizajes significativos y funcionales:** este punto hace referencia a aprendizajes útiles y pertinentes para la persona, es decir, tiene relación con las necesidades de la vida diaria de la persona con discapacidad intelectual, se espera que no se malinterprete este

punto, son importantes los aprendizajes académicos que se generan de un currículum ordinario o académico, sino poner el acento en desarrollar capacidades y habilidades donde la persona pueda dar respuestas a los requerimientos del contexto, así cualquier espacio se convierte en un contexto educativo, ej. Habilidades de autonomía (vestirse, arreglar su habitación o hacerse el desayuno), habilidades de comunidad (aprender a tomar taxi o realizar pago de servicios), entre otros (Antequera y otros, 2010).

**3. Estructura de la enseñanza:** establecer objetivos claros, con actividades concretas y diferenciales que se repitan sistemáticamente y en las mismas secuencias y que van precedidas por estímulos claros y nítidos (Ruiz, 2012). Pautas a considerar en la enseñanza y aprendizaje:

**1. Fase de preparación:** en esta se recurre a los conocimientos previos del alumno (se emplean videos y se hacen preguntas). Después se presenta el tema y se muestra al alumno como ha de realizar la actividad en cuaderno: se establecen pasos que guían la actividad. Se estimula el logro del alumno.

**2.- Fase de desarrollo:** se presentan al alumno una serie de actividades diversificadas en torno al tema a trabajar, el propósito que siguen las actividades es la comprensión y retención del tema.

**3.- Fase de cierre:** tiene lugar cuando el alumno resuelve ejercicios y contesta preguntas de evaluación en torno al tema visto. También, se vuelve a repasar el tema, pero se le pide al alumno que escuche o que levante la mano para hacer preguntas o hacer comentarios acerca del tema.

**Estructura de la enseñanza:** se establecen objetivos claros, actividades concretas, sistemáticas y diversificadas, se presentan estímulos visuales comprensibles al alumno y se diseñan actividades que permitan conocer sus acciones en el entorno natural.

**4. Motivación:** este último punto hace referencia a la motivación intrínseca, se considera un elemento importante dentro de la práctica educativa, pues se trata de incitar el interés y ejercicio de las capacidades personales del alumno para conquistar desafíos (Díaz – Barriga y Hernández, 2002). En este caso es necesario que las actividades en grupo, materiales didácticos, ejercicios en cuaderno, actividades de lectura, temas a trabajar (académicos y vida diaria), entre otros, partan de los intereses y sigan la iniciativa de los alumnos, que sean diversos y signifiquen un reto. En efecto, esto es un desafío para el profesional, persona de apoyo, terapeuta y padre de familia que están implicados en el aprendizaje directo de la persona con discapacidad intelectual, de ahí la importancia de establecer

vínculos filiales o de amistad con la persona a trabajar para aprender a conocer los motivos que generan su acción en el contexto escolar, social y familiar.

Debe reconocerse que lo ideal es establecer un marco de cooperación y coordinación entre los ámbitos de desarrollo personal (casa, escuela y comunidad), para abordar en cada momento los contenidos que se trabajan con el alumno y conviene reforzar en los diferentes contextos. Este modo de trabajar va a permitir, sin duda, mejorar las oportunidades para la consolidación y generalización de los aprendizajes.

Por último, se presentan una serie de intenciones que tienen como objetivo continuar y justificar el trabajo en necesidades de autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual, es oportuno señalar, que en el futuro se espera prolongar y defender el presente trabajo con un proyecto de investigación con mayor fortaleza metodológica que amplíe, organice y sistematice las estrategias de investigación:

**1.** - El presente trabajo de investigación realizó un primer acercamiento o abordaje a la investigación en necesidades en autodeterminación en un grupo de alumnos de sexto año de primaria, se puede señalar que la investigación en esta población es escasa, así como un reto que implica el diseño de programas, modelos de enseñanza y de contextos más inclusivos, y en la perspectiva de contribuir con mejorar la Calidad de Vida de los alumnos con discapacidad intelectual, es necesario fomentar la investigación en el campo. Por ello, la encomienda está en pensar en objetivos a futuro que plasmen un proyecto donde amplíe, sistematice y organice las estrategias de investigación. Es decir, dar un mayor fortalecimiento metodológico a las necesidades y dimensiones a trabajar en torno a la autodeterminación en alumnos de educación primaria y secundaria.

**2.-** En razón de la importancia de realizar estudios en el campo de la discapacidad intelectual con su acento en autodeterminación, es apremiante, por lo general, cuando una persona encuentra limitaciones para poder elegir, expresar sus preferencias, sueños y pensar en la posibilidad de trabajar o de vivir de forma independiente, se vuelven cuestiones importantes en sí mismas, que justifican la importancia de evaluar y promover la autodeterminación desde la propia investigación. Pues el ejercicio de la investigación se



vuelve un ejercicio ético, de respeto y derechos al trabajar con personas con discapacidad intelectual.

**3.-** Es necesario tener en cuenta desde el diseño del proyecto de investigación el tipo de recursos de evaluación, así como, integrar una validación de la propuesta psicoeducativa con expertos en el campo de la discapacidad intelectual:

- Emplear recursos de evaluación que sistematicen la obtención de la información, ya que son fundamentales para el estudio de las necesidades en autodeterminación en la población. Se considera de forma especial la evaluación durante la etapa escolar si se tiene en cuenta que la autodeterminación es una habilidad que se puede aprender y mejorar desde etapas tempranas y que está relacionada con resultados positivos en la vida adulta.
- Diseñar e implementar una propuesta psicoeducativa que amplíe las dimensiones a trabajar en autodeterminación en la población y su oportuna validación.
- Fortalecer los lazos de cooperación con la familia y comunidad educativa para continuar con el trabajo que se inicia en la autodeterminación personal.

Así, en la medida que se pueda evaluar y promover la autodeterminación en los alumnos con discapacidad intelectual es más probable que los resultados se reflejen durante su vida adulta.

## Referencias

- AAIDD. (2007). *Guía para la entrevista a personas con discapacidad*. Madrid, España: Ediciones TEA.
- Antequera, M. y cols. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://www.feaps.org/biblioteca/>
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto Pérez, F.J. y López Navarro, J.A. (coords.) (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Consejería de Educación y Cultura, 29-40. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Arnau, M. S. (2003). Una construcción social de la discapacidad: el Movimiento de Vida Independiente. En VIII Jornadas de Fomento de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaume, 2 – 11. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf>
- Arnau, M. S. (2013). La filosofía de Vida independiente. Una estrategia política no violenta para una cultura de la paz. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 93 -112. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art5.pdf>
- Arvey y cols. (1994). Multidimensionalidad del retraso mental. En Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10 ed. (58 – 64). Madrid, España: Alianza.
- Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Down España. (2012). *Familias y síndrome de Down: Apoyos y marcos de colaboración*. Recuperado de <http://www.sindromedown.net/>
- Escobar- Pérez, J. y Cuervo – Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27 – 36. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/>
- Font, J. (2003). Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual: algunas posibilidades y realidades. I Congreso Nacional de Educación y Personas

- con Discapacidad: conciencia, compromiso y mejora continua. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/discapacidad.pdf>
- García, J. V. (coord.) (2003). *El Movimiento de Vida Independiente: Experiencias Internacionales*. Madrid, España: Fundación Luis Vives. Recuperado de <http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14 (3), 255 – 276. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- González M. C. y Peralta, F. (2005). La autodeterminación en el contexto del retraso mental: ¿De quimera a realidad? *Revista Española de Discapacidad Intelectual - Siglo Cero*, (231), 275 – 288.
- Gottfredson. (1997). Multidimensionalidad del retraso mental. En Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10 ed, (58 – 64). Madrid, España: Alianza.
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo*. Ciudad de México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Herrera, E. (2006). ¿Qué es la autodeterminación? *Revista Española de Discapacidad Intelectual – Siglo Cero*, 37 (220), 79 - 92.
- Hillman, A. A. (2010). El derecho a la autodeterminación de personas con discapacidad mental. *National Rehabilitation Information Center*. Recuperado de <http://www.naric.com/?q=es/publicaciones/volumen-2-n%C3%BAmero-2-abril-2007-el-movimiento-de-los-derechos-de-personas-con>
- Iáñez, A. (2009). Vida independiente y diversidad funcional: resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 9(1), 93 – 103. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Izuzquiza, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para los alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta didáctica para la escuela inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (7), 247- 259. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002\\_07\\_10.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002_07_10.pdf)

- Jiménez y Vila. (1999). En Moya, A. y Gil, M. (2006). La educación del futuro: educación en la diversidad. *Fundación Dialnet*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=1>
- López, M. y Ruiz, S. (2013). Asistencia personal: Herramienta para una Vida Independiente. Situación actual. *Revista de Ciencias Sociales*, (59), 1 – 33. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4399076>
- Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, España: Alianza.
- Luque, A. y Delgado, C. M. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención Psicosocial*. 11(2), 143 – 165.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Educación Inclusiva: Iguales en la Diferencia. Instituto Nacional de Tecnología y Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_2/mo2\\_concepciones\\_a\\_superar.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_2/mo2_concepciones_a_superar.htm)
- Monjas, M. I. y cols. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreira, M. A. (2015). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Revista Galáico Portuguesa de Sócio Pedagogía y Sócio Lingüística*. (23), 87 – 95.
- Palomo, R. (2004). Autodeterminación y autismo: algunas claves para seguir avanzando. *Revista Española de Discapacidad Intelectual – Siglo Cero*. 35 (229), 51 - 68. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3082>
- Peralta, F. y Zulueta, A. (2003). Evaluación de la conducta autodeterminada y programas de intervención. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Gobierno de Navarra, España. Recuperado de <http://dpto6.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/discapacidad.pdf>
- Peralta, F. y González, C. (2005). Autodeterminación y discapacidad: antecedentes y estado actual de un nuevo paradigma de la educación especial. En Peralta y F. Peralta, M. C., Gonzáles y C. Iriarte. (Coord.)(2006). *Podemos hacer oír su voz: claves para promover la conducta autodeterminada*. (pp. 55 – 76. Madrid, España: Aljibe.

- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, Madrid, España.
- Reynaga, O. S. (1996). Profesionales reflexivos: viejas propuestas renovadas posibilidades. *Sinéctica*, (8), 1 – 4. Recuperado de [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/08\\_profesionales\\_reflexivos\\_viejas\\_propuestas\\_renovadas\\_posibilidades.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/08_profesionales_reflexivos_viejas_propuestas_renovadas_posibilidades.pdf)
- Rojas, S. (2008). La voz de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, (345), 377 – 398. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_16.pdf)
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, (10), 89 – 102. Recuperado de [http://descargas.iat.es/iLab/Ap\\_experiencial.pdf](http://descargas.iat.es/iLab/Ap_experiencial.pdf)
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con Síndrome de Down*. Madrid, España: Fundación Iberoamericana Down 21.
- Torrano, F. (2006). La autorregulación de la conducta en personas con discapacidad. En Peralta y F. Peralta, M. C., Gonzáles y C. Iriarte. (Coord.)(2006). *Podemos hacer oír su voz: claves para promover la conducta autodeterminada*. (pp. 100 – 125). Madrid, España: Aljibe.
- Saad, E. (2000). Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación en hijos con discapacidad intelectual (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Saad, E. (2011). Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Schalock, R. I. y cols. (2007). El Nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término de discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad Intelectual - Siglo Cero*, (224), 5 – 20. Recuperado de [http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc\\_download/292-el-nuevo-concepto-de-retraso-mental-comprendiendo-el-cambio-al-termino-discapacidad-intelectual.html](http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/292-el-nuevo-concepto-de-retraso-mental-comprendiendo-el-cambio-al-termino-discapacidad-intelectual.html).

- Schalock, R. I. (2009). La nueva definición de la discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española de Discapacidad Intelectual - Siglo Cero*, 40(229), 22 – 39. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Smith, (2001). En Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, (10), 89 – 102. Recuperado de <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, (349), 23 – 43. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf)
- Verdugo, M. A. y Gutiérrez, B. (2011). *Discapacidad Intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid, España: Pirámide.
- Wehmeyer, M. L. (1996). En Verdugo, M. A. (2011). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuesta de actuación. *INICO: Universidad de Salamanca*, 1 - 13. Recuperado de <http://mediateca.rimed.cu/media/document/1244.pdf>
- Wehmeyer, M. I. (2006). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan la autodeterminación. *Revista Española de Discapacidad Intelectual – Siglo Cero*, 37 (4), 47 -56. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9355/articulos4.pdf>
- Wehmeyer, M. I. (2006a). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Revista Española de Discapacidad Intelectual - Siglo Cero*, 37 (4), 5 – 16. Recuperado de <http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/9350/8-2-6/autodeterminacion-y-personas-con-discapacidades-severas.aspx>
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, (349), 45 - 67. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf)
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con

el funcionamiento humano. *Siglo Cero: Revista Española de Discapacidad Intelectual*, 39 (227), pp. 5 – 17.

Zacarias y Saad, (1994). En Vázquez, A. (1996). *Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de bachillerato hacia la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en escuela regular* (tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Zulueta, A. y Peralta, F. (2008). Percepción de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad Intelectual – Siglo Cero*, 39 (225), 31 - 43. Recuperado de [www.feaps.org](http://www.feaps.org)

# **Anexos**



## Anexo 1. Taller de fortalecimiento de habilidades para la autodeterminación.

### “Conócete, planifica y aprende”

#### Unidad 1. “Nosotros como grupo”

##### Sesión 1. Encuadre del taller

###### Propósito

Que los alumnos desarrollen experiencias de convivencia positiva en el taller “conócete, planifica y aprende” con los iguales en edad para fortalecer su desarrollo personal.

###### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Conozcan el objetivo y la organización del taller
- Se reconozcan como miembros activos del taller
- Conozcan las reglas para participar en las actividades del taller.

###### Idea básica de la unidad

Esta unidad presenta a los alumnos el mensaje de que es importante el trabajo en grupo para conseguir o alcanzar objetivos comunes. Para ello, es importante que entre los miembros del grupo se apoyen unos a otros, es decir, en equipo se trabaja hasta que todos los integrantes del mismo hayan comprendido y completado la actividad, de tal forma que la responsabilidad por aprender es compartida. Para coordinar los esfuerzos de los integrantes del grupo y completar cada una de las actividades, es necesario implementar una organización y unas reglas para participar en las actividades. Así también, mediante la retroalimentación en grupo construir la idea de prevención y cuidado de sí mismo. De esta manera, se espera que los alumnos compartan sus recursos, se apoyen unos a otros y compartan el logro de las tareas.

###### Material de apoyo

- Cartel con el nombre del taller.
- Hojas con ilustraciones (reglas del taller).

###### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Presentación de la organización del taller por el facilitador.
- Dinámica “juntos nos presentamos”.

#### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

##### • Presentación

En un clima relajado y tras captar la atención de los alumnos, el facilitador da la bienvenida a los participantes al taller. A continuación se presenta el facilitador ante los alumnos y explica el objetivo, horario y los días asignados para trabajar en el mismo.

##### • “Juntos nos presentamos”

La presente dinámica se recomienda realizarla en grupos que se designan como base o a largo plazo, es decir son grupos donde los miembros se conocen alrededor de un año o ciclo escolar. Esto da la posibilidad de que sus integrantes brinden a otros el apoyo, la ayuda y respaldo que cada uno de ellos necesita.

El facilitador pide a los alumnos que acomoden su silla en forma de círculo, después el facilitador da la indicación de que cada participante va a presentar a su compañero de al lado, va a decir su nombre y mencionar cinco cualidades o preferencias, para esto se emplearán apoyos visuales para agilizar la participación, así como se le brindará ayuda a los alumnos que requieran de un apoyo personalizado. La finalidad de esta actividad es el reconocimiento de los integrantes que forman el grupo. Se continúa con la actividad hasta que todos se hayan presentado. Es importante que todos los compañeros de grupo sepan el nombre de todos los integrantes.

**Nota:** el facilitador ejemplifica o modela a los alumnos cómo iniciar la actividad al comenzar por él. También se reparte a cada uno de los alumnos hojas con imágenes (apoyos visuales) que representan las posibles preferencias de los alumnos.

Las facilitadoras preguntan a los alumnos lo siguiente:

¿Qué te gusta hacer en la escuela?

¿Qué haces el fin de semana?

¿Tú crees que necesitas apoyo en la escuela? ¿Qué tipo de apoyo?

¿Sabes la historia de tu nombre?

**Cierre:**

Por último, el facilitador realiza una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos sobre lo que aprendieron hoy.

**Evaluación:**

- El alumno hace comentarios y responde a preguntas sobre la organización del taller (Bitácora).
- El alumno explica con sus propias palabras algunas preguntas personales (Bitácora).
- El alumno hace comentarios sobre qué aprendió el día de hoy (Bitácora).

## CARTA A LOS PADRES

**Estimados padres:**

Les comunicamos que ha iniciado el taller **“Conócete, planifica y aprende”**, durante varias semanas se van a trabajar temas relacionados con la autodeterminación (autoconocimiento, autoestima, y autorregulación), pues el propósito que persigue el taller es fortalecer a su hijo (a) para que desarrolle habilidades que le permitan actuar de una forma propositiva, es decir actuar con conocimiento y comprensión de sus fortalezas y debilidades. Por ello, pedimos su colaboración para apoyar a él o ella en las actividades que se van a dejar de tarea, su ayuda es imprescindible. Se les enviará una carta para recordarles en qué consiste su participación.

Así, para esta semana se les sugiere platicar con su hijo (a) sobre el conocimiento de sí mismo, de manera informal (en la comida, desayuno, en la sala o el jardín), por ejemplo:

- Hable de forma directa con sus hijos sobre sus gustos (comidas, ropa, música, etc.), preferencias, sueños, deseos, música.
- Promueva a diario la expresión de sus pensamientos y brinde orientación y apoyo.
- Trabaje con su hijo sobre su concepto de identidad: ¿Quién eres? ¿qué deseas? ¿Cuáles son tus retos y barreras? ¿qué apoyos necesitas?
- Conversar sobre las habilidades de su hijo (a).
- Proporcione experiencias para que su hijo (a) utilice sus talentos.
- Proporcione oportunidades para que contribuya dentro de la familia.

Agradecemos de antemano su colaboración.

**Atte. El facilitador.**

### Unidad 1. “Nosotros como grupo”.

#### Bitácora para el registro individual del participante

**Instrucciones:** Después de haber leído cada uno de los apartados de la bitácora, escribe en el espacio en blanco, el registro de las observaciones de la participación correspondiente a las actividades presentadas.

<b>UNIDAD 1</b>	<b>GRUPO :</b>		<b>FECHA:</b>
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las inquietudes de los participantes hacia el taller.</li><li>• Identificar la participación del alumno en la actividad “cuánto te conozco”.</li></ul>		
<b>LUGAR:</b>	Aula de apoyo.		
<b>HORA DE TÉRMINO:</b>		<b>HORA DE INICIO:</b>	
<b>AGENDA</b>			
<b>ALUMNO</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>Alumno (C)</b>		Explorar conocimientos	
		Dinámica “cuánto te conozco”	
		Cierre	

## Unidad 1. “Nosotros como grupo”.

### Sesión 2. Encuadre del taller

#### Propósito

Que los alumnos desarrollen experiencias de convivencia positiva en el taller “conócete, planifica y aprende” con los iguales en edad para fortalecer su desarrollo personal.

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Identifiquen las reglas que componen la dinámica de trabajo del taller “una mirada hacia nuestro mundo interno”.
- Elaboren un cartel en parejas o tríos donde expliquen el uso de las reglas en la dinámica de trabajo del taller.
- Expongan ante los compañeros el cartel realizado.

#### Idea básica de la unidad

La presente unidad expone las reglas o normas que los participantes del taller deben respetar para participar e interactuar con los compañeros, de esta forma se pretende crear un clima de respeto y confianza entre los participantes, así como favorecer la enseñanza y aprendizaje de cada uno de los temas presentados en las unidades de trabajo.

El facilitador enfatiza lo siguiente:

- Aclarar que se respetarán todos los puntos de vista.
- Invitar a que expresen todas las dudas en el transcurso de las actividades.
- Todos tienen el derecho de expresar con libertad lo que piensan.
- Todos los alumnos pueden participar libremente.
- Trabajar en equipo para colaborar y apoyar a los compañeros en las actividades.

#### Material de apoyo

- Láminas de cada una de las reglas (se presenta la regla de forma escrita y la imagen).
- Cartulinas de colores
- Revistas
- Periódico
- Imágenes impresas
- Tijeras
- Pegamento
- Plumines
- Colores

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea de casa
- Presentación de las reglas del taller.
- Elaboración de un cartel por los alumnos.
- Exposición de un cartel a los compañeros.

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar el tema de la sesión anterior

El facilitador pide que de forma voluntaria los alumnos comenten ante los compañeros de forma breve lo que se vio en la clase anterior.

#### • Presentación de las reglas del taller

Las facilitadoras explican a los participantes en qué consiste cada una de las reglas del taller para participar en las dinámicas de trabajo, con ello se favorecen las interacciones entre los iguales en edad y adultos. Se presentan a los alumnos láminas con las reglas por escrito y la imagen que ilustre la regla explicada. Las reglas a exponer son las siguientes:

- Respetar el trabajo de los compañeros y facilitadoras (ej. no rayar las hojas de trabajo).
- ✓ No agredir de forma física a un compañero.
- ✓ Escuchar con respeto la participación individual.
- ✓ Respetar la opinión de los demás.
- ✓ Respetar el turno para hablar.
- ✓ Trabajar en equipo en las actividades.

- **Elaboración de un cartel por los alumnos.**

Las facilitadoras piden a los alumnos que se enumeren del 1 al 5, los números pares y nones se junten en pequeños grupos de trabajo. Después se les pide que en grupo elaboren un cartel con alguna de las reglas que presentaron las facilitadoras, para ello se proporcionará material suficiente (revistas, imágenes, periódicos) a fin de que realicen la actividad y puedan trabajar de manera efectiva.

- **Exposición de un cartel a los compañeros.**

Se les solicita a los integrantes de cada uno de los equipos que pasen al frente y expongan el trabajo elaborado ante sus compañeros. Es importante señalar que las facilitadoras para esta actividad proporcionan un acompañamiento; esto es, van a guiar y animar a los participantes delante de sus compañeros.

**Cierre:**

Al final de la unidad se les solicita a los alumnos que respondan a la pregunta ¿por qué son importantes las reglas para trabajar en grupo?

**Tarea para la casa:**

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Se les va a repartir una hoja con las reglas por escrito para que las repasen en su casa.

**Evaluación:**

- El alumno participa y colabora en equipo de trabajo en la elaboración de un cartel sobre las reglas del taller (lista de cotejo).
- El alumno explica en equipo de trabajo a sus compañeros el cartel elaborado con las reglas del taller (Bitácora)
- El alumno comenta al grupo su respuesta sobre la pregunta, ¿Por qué son importantes las reglas en el grupo? (Bitácora).
- El alumno participa en la elaboración del mensaje fortalecedor (Bitácora).

## Unidad 2. Autoconocimiento.

### Sesión 1. ¿Te cuento cómo soy?

#### Propósito

Que los alumnos desarrollen experiencias de autoconocimiento que los motive a expresar y compartir sus pensamientos, emociones, gustos, fortalezas y debilidades en las interacciones interpersonales y como una habilidad para la vida.

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Dibujen e identifique cada una de las partes que compone su esquema corporal.
- Reconozcan de forma individual cualidades o rasgos positivos actuales de su forma de ser adolescente.
- Reconozcan de forma individual cualidades o rasgos positivos futuros a desarrollar de su forma de ser adolescente.

#### Idea básica de la unidad

El facilitador va de comentar a los alumnos la siguiente idea: *el autoconocimiento es la habilidad que te permite conocer lo que piensas, tus emociones, aquello que te gusta o disgusta, así como conocer cuáles son tus fortalezas o debilidades (aquello que hacer mejor y lo que te cuesta hacer).*

Se pretende que los participantes aprendan a descubrir cualidades positivas de sí mismo y sean capaces de compartirlas con sus compañeros de grupo.

#### Material de apoyo

- Hojas con actividades
- Hojas para recortar
- Colores, plumines
- Tijeras y pegamento adhesivo
- Lápices y gomas

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar el tema de la sesión pasada
- Exploro mi cuerpo
- Dibujo mi cuerpo
- Así soy

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar el tema de la unidad anterior

El facilitador pide que de forma voluntaria los alumnos comenten ante los compañeros de forma breve lo que se vio en la clase anterior, en este caso se revisan de manera rápida las reglas del taller y se puntualiza lo significativo que es seguirlas.

#### • Exploro mi cuerpo

El facilitador pide a los alumnos que formen un círculo, después pide que cierren sus ojos unos momentos y que imaginen su cuerpo, parte por parte. Indica que con sus manos toquen sus zapatos y que muevan sus dedos de los pies, en seguida con sus manos toque sus piernas, su cadera, su estómago, hasta llegar a su cabeza.

#### • Mi cuerpo

El facilitador pide a los alumnos que realicen un dibujo sobre su cuerpo y ha de señalar lo siguiente:

*“El cuerpo es nuestro medio de comunicación, movimiento y desplazamiento. Es importante conocer y querer nuestro cuerpo; saber con naturalidad y sin temores ni especulaciones cómo es y cómo funciona. El afecto hacia nuestro cuerpo y el de otros debes demostrarlo con actitudes y comportamientos de cariño y respeto. También nuestro cuerpo cambia y crece por dentro y por fuera... todos pasamos de la niñez a la adolescencia y luego a la edad adulta, y por último a la vejez o ancianidad. Nuestro cuerpo se define de acuerdo a nuestro sexo: hombre o mujer. Aprendemos a ser hombre o ser mujer a través de la crianza y educación, es parte de nuestra identidad personal.”*

Después de dibujar y escuchar los comentarios sobre el cuerpo, el facilitador puede preguntar a los participantes lo siguiente:

- ¿Eres alto/a, bajo/a? ¿Eres gordo/a, flaco/a?
- ¿Cómo es tu cuerpo de espaldas, de perfil?
- ¿Cómo es tu pelo?
- ¿Cómo es tu cara: ojos, nariz, orejas, boca,...?
- ¿Cómo es tu cuello?
- ¿Cómo son tus hombros?

¿Cómo es tu abdomen?  
¿Cómo son tus brazos, tus manos?  
¿Cómo son tus caderas?  
¿Cómo son tus piernas, tus pies?

- **Así soy**

A continuación el facilitador comenta a los alumnos que de forma individual van a realizar una actividad, cada participante en una hoja tiene que marcar con un tache (lado morado) aquellas cualidades que consideren que posee en este momento. El facilitador va a leer cada una de las cualidades y va a proporcionar ejemplos de éstas para una mayor comprensión. Una vez que todos los participantes terminen, el facilitador pide que de forma voluntaria comenten con sus compañeros que cualidades tacharon. Después de esto, el facilitador solicita a los alumnos que tachen aquellas cualidades que quisieran (lado azul) construir.

**Nota:** es importante que el facilitador enfatice que las cualidades son aspectos que no se dan por sí solos, ya que todas las personas las constituyen a través de las experiencias sociales.

**Cierre:**

Al final se les pregunta a los participantes ¿qué aprendiste el día de hoy?

**Tarea para la casa:**

El facilitador pide a los participantes que investiguen con sus papás la historia de su nombre y señala a los participantes: *“¿Quién soy? Comienza con el nombre, la mayoría de los nombres personales tienen una historia universal, un significado para la persona que lo lleva.”*

**Evaluación:**

- El alumno participa en la elaboración e identificación de su esquema corporal.
- El alumno comenta ante sus compañeros de grupo cualidades positivas que poseen en la actualidad y las que desearía desarrollar en el futuro (Bitácora).
- El alumno responde ante sus compañeros a la pregunta qué aprendió el día de hoy (Bitácora).

## CARTA A LOS PADRES

**Estimados padres:**

Se les comunica que durante esta semana se van a trabajar temas sobre autoconocimiento, es decir temas que tienen que ver con el conocimiento personal en relación con los pensamientos, emociones, fortalezas y debilidades, pues la opinión que tiene la persona sobre sí misma proviene de los sentimientos de uno mismo, de la interacción y opiniones de las otras personas (amigos, profesores y familiares). Con el propósito de fortalecer el desarrollo personal de sus hijos pedimos su colaboración para trabajar este tema en casa<sup>8</sup>. Por ello, se sugiere que en familia abran espacios de comunicación con su hijo y comenten de manera informal lo siguiente:

- Converse sobre sus gustos y preferencias, sueños, intereses personales, sentimientos y emociones, a propósito de las experiencias que vive en la cotidianidad del día en los diferentes contextos familia, escuela, lugares de ocio (clases de baile, deportes, pintura, etc.). Ejemplos:
  - ¿Qué deseas comer hoy?
  - ¿Cómo te sientes en tu clase de baile (aquellos que realiza su hijo)?
  - ¿Te gustaron las clases del grupo integrado?
  - ¿Qué aprendiste hoy en la escuela (en la clase de español, matemáticas...)?
  - ¿Tú sabes dónde necesitas más apoyo (cuando realiza una tarea de la escuela, actividad en casa...)?
  - ¿Qué es lo que más te gusta de asistir a la escuela?
  - ¿A dónde quieres ir y pasear con la familia?

**Atte. El facilitador**

<sup>8</sup> Es importante mencionar que en la plática puede surgir el tema de discapacidad intelectual, se le sugiere hablar del tema con naturalidad en casa, hablar de las fortalezas que posee la persona y también de la necesidad de implementar apoyos, ya que estos son de vital importancia para el desarrollo personal, familiar, académico, social y comunitario: explique que el aprendizaje se da paso a paso, esto va a permitir terminar la actividad y obtener el éxito de ella; en otras ocasiones va a necesitar que se le modele la actividad y brindarle ayuda si la necesita; tal vez buscar oportunidades sociales al participar en un grupo de recreo y deportes. Así, los apoyos buscan promover el desarrollo y bienestar personal en una persona con discapacidad intelectual.

## PROPUESTA DE ACTUACIÓN FAMILIAR PARA FORMAR EN AUTODETERMINACIÓN ANEXO PARA LOS PADRES.

Recomendaciones de Davis y Wehmeyer (1991) para padres sobre cómo trabajar la autodeterminación en sus hijos.

1. Los padres deben lograr un equilibrio entre la necesaria independencia y la suficiente protección. Sus hijos (as) han de tener oportunidad de explorar su propio mundo. Mientras haya límites obvios, los padres deben “dejar ir” y esto nunca es fácil.
2. Los padres han de dar a entender a sus hijos/as que lo que dicen o hacen es importante, y que puede ser importante para otros. Esto implica permitirles asumir riesgos. Pueden animar a sus hijos a hacer preguntas y a expresar opiniones. La participación en las discusiones y decisiones familiares es una buena oportunidad de aprender y practicar esto (por ejemplo, la planificación de las vacaciones).
3. La autoconfianza es un factor crítico en el desarrollo de la autodeterminación. Los padres pueden hacer comprender a sus hijos que son importantes y que merece la pena emplear el tiempo con ellos. Es esencial que se sientan partícipes (autovalía) de las actividades y decisiones familiares o escolares.
4. Los padres tienen que afrontar las preguntas de sus hijos/as relacionadas con su discapacidad. Lo importante es destacar el hecho de que cada uno es un ser único con sus propias capacidades y limitaciones y que se puede aprender a aceptarlas.
5. Los padres deben valorar las metas y objetivos de sus hijos/as y no centrarse sólo en los resultados o en el rendimiento. Para ello, pueden modelar conductas que impliquen la organización y el planteamiento de metas.
6. Es esencial que se favorezcan las interacciones sociales con otros niños y en contextos diferentes.
7. Los padres deben confiar en los puntos fuertes de sus hijos/as y tener expectativas realistas aunque también ambiciosas. Los padres también pueden facilitar el aprendizaje de sus hijos/as tomando un papel más activo y evitando actividades que sólo conduzcan a la frustración.
8. Los padres han de proporcionar oportunidades a sus hijos/as para que asuman la responsabilidad de sus propias acciones, éxitos o fracasos. Como educadores, deben dar razones del porqué de las cosas. Cuando se dan razones de las peticiones se propicia que los hijos/as hagan suyas esas propuestas o actividades.
9. Es fundamental no dejar al azar las oportunidades de hacer elecciones. Cualquier ocasión es buena para que los hijos/as expresen sus preferencias, hagan elecciones (ropa, comida, tiempo libre) y éstas sean respetadas por los demás.
10. Los padres deben dar feedback (retroalimentación) positivo y honesto haciendo ver a sus hijos/as que todos, incluidos los propios padres, cometemos errores pero que pueden corregirse. Es importante hacerles comprender que no hay nadie que haga todo mal o todo bien y que siempre es posible buscar tareas, objetivos o metas alternativas que sean factibles a las posibilidades de uno.



## Unidad 2. Autoconocimiento.

### Sesión 2. ¿Cuéntame cómo me ves?

#### Propósito

Que los alumnos desarrollen experiencias de autoconocimiento que los motive a expresar y compartir sus pensamientos, emociones, gustos, fortalezas y debilidades en las interacciones interpersonales y como una habilidad para la vida.

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Participen en pequeño grupo de trabajo en la dinámica el foco.
- Reconozcan de forma individual tres cualidades positivas de un compañero que participa en el taller.

#### Idea básica de la unidad

Se pretende que los participantes aprendan a descubrir y compartir cualidades positivas (pensamientos y emociones) de sus compañeros de grupo y vivan la satisfacción que provoca elogiar a otra persona.

#### Material de apoyo

- Hojas con actividades
- Hojas con recortes
- Lápices y gomas
- Tijeras y pegamento adhesivo

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea de la clase pasada
- El Foco
- Cualidades (en la escuela)

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar la tarea

El facilitador solicita a los participantes la tarea de la sesión pasada y pide que de forma voluntaria una persona inicie la actividad, para ello se lee en voz alta la historia de cada uno de los nombre de los integrantes del taller, es importante provocar un clima de respeto y confianza.

#### • El Foco

El facilitador comenta a los alumnos que van a jugar una actividad que se llama el foco. Los participantes se sientan en círculo, solicita un voluntario para iniciar la actividad, él durante tres a cinco minutos va a captar la atención de sus compañeros, la tarea del resto de los compañeros consiste en pensar una cualidad o rasgo positivo de la persona que capta la atención y decirla en voz alta. Una vez que todos los participantes pasen a ocupar la atención de los compañeros se comentan la constelación de cualidades o atributos positivos.

**Nota:** es importante que el facilitador se apoye de otra persona para anotar las cualidades que se mencionen en voz alta.

#### • Cualidades (en la escuela)

El facilitador señala a los participantes que va a continuar con la dinámica de la actividad pasada, pero con algunas modificaciones. El facilitador sortea y reparte a cada uno de los participantes el nombre de uno de sus compañeros, éstos escribirán en un papel tres cualidades sobre la persona que les tocó en el sorteo. Después de un tiempo, cada uno leerá lo que hayan escrito sobre esa persona, la clase tendrá que adivinar quién es ese compañero.

**Nota:** el facilitador ha de comentar a los participantes que las cualidades que se observan retoman el contexto personal y escolar.

#### Cierre:

Al final de la sesión el facilitador pregunta a los participantes ¿cómo ha sido para cada uno/a escuchar cosas positivas sobre sí mismo?

#### Tarea para la casa:

El facilitador comenta a los alumnos que van a necesitar la ayuda de sus familiares para hacer la tarea, pues se trata de investigar datos personales sobre ellos mismos en la casa. La información que se recabe se comentará en la siguiente sesión.

#### Evaluación:

- El alumno narra ante sus compañeros del taller la historia de su nombre.
- El alumno reconoce tres cualidades positivas de uno de sus compañeros del taller.
- El alumno responde a la pregunta ¿cómo ha sido para él escuchar cosas positivas sobre sí mismo?

## Unidad 2. Autoconocimiento.

### Sesión 3 - A. Compartimos nuestras emociones

#### Propósito

Que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades que le permitan reconocer en ellos y en los demás emociones como un recurso de conocimiento de sí mismo en las relaciones interpersonales.

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Identifiquen que se pueden expresar emociones a partir de la expresión gestual y corporal.
- Conozcan las diferentes emociones primarias (felicidad, enojo, tristeza y miedo).
- Se familiaricen con la expresión de la emoción a partir de nombrar y diferenciar rostros.

#### Idea básica de la unidad

Se pretende enseñar a identificar y expresar lo que se siente, sin que se llegue a ofender o faltar el respeto a una persona, a través de la comunicación verbal y no verbal, así como reconocer las diferentes emociones que manifiesta el participante en los contextos sociales. El facilitador ha de tomar en cuenta lo siguiente: las emociones a veces se muestran sin usar palabras; la expresión facial es la manifestación externa por excelencia de las emociones. Es importante que los alumnos conozcan las emociones de los demás y en sí mismos, pues la expresión facial, la postura, los gestos e incluso la expresión verbal, ayuda a saber cómo interactuar con los demás.

#### Material de apoyo

- 4 láminas de cada una de las emociones (se presenta la imagen de un rostro y la palabra escrita).
- 12 tarjetas con diferentes rostros expresando emociones.
- Cinta adhesiva.
- Obsequios (gomas de borrar o lápices).

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Explorar conocimientos sobre emociones.
- Dinámica “un saludo”.
- Presentación de las emociones por el facilitador.
- Dinámica “Baraja de las emociones”.

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar la tarea

El facilitador pide a los alumnos revisar la tarea de la sesión pasada, así como sentarse en círculo para leerla, pasa cada uno de los participantes, el facilitador puede ayudar a leer el cuestionario y pedir retroalimentación o comentarios a sus compañeros ante lo expuesto. Una vez que terminó la actividad, el facilitador introduce el tema de las emociones primarias.

#### • Explorar conocimientos sobre emociones

Este apartado busca explorar lo que los participantes conocen acerca de las emociones básicas. Para ello se pide a los alumnos que respondan las siguientes preguntas:

¿Qué son las emociones?

¿Qué sientes cuando estas alegre?

¿Cómo sabes que alguien está enojado (ira)?

¿Cómo se expresa la tristeza?

¿Cuándo has sentido miedo?

#### • Dinámica “un saludo”

Los alumnos se sientan en semicírculo en el espacio de trabajo. El facilitador se coloca delante de cada alumno dándole la mano uno a uno a modo de saludo. A dos de ellos los saluda con una expresión en el rostro de ira (enojo), se para el juego y se pregunta ¿qué ha pasado?, qué expresa la cara o rostro del facilitador, después se pregunta cómo se han sentido ellos. La dinámica continua, el facilitador sigue saludando y expresa diferente emociones en los cuales se seguirá el mismo proceso para hablar de lo que sucede.

**Nota:** recordar a los alumnos que sólo es una actuación para evitar una confusión en la relación docente – alumno. La presente dinámica se apoya en el modelamiento, para una comprensión de la actividad y función de cada uno de los participantes.

- **Presentación de las emociones por el facilitador**

El facilitador explica de forma breve y clara en qué consiste cada una de las emociones; es decir, la relación entre la expresión facial y corporal de cada una de las emociones: ira (enojo), alegría, miedo y tristeza. Además se apoya con láminas con imágenes de rostros sobre las emociones.

- **Dinámica “Baraja de las emociones”.**

Las facilitadoras realizan una baraja con los rostros de las emociones (ira, alegría, miedo y tristeza) e incluyen rostros sin la expresión de alguna emoción. Se barajan bien las cartas y se reparten entre los jugadores, sin que nadie vea la carta que le tocó al otro. De uno a uno, cada jugador tiene que representar su emoción y los demás participantes tienen que intentar adivinar. Gana el que identifica más emociones. Una vez adivinada la emoción el dueño de la carta comenta a sus compañeros alguna situación en la que se ha sentido así.

**Nota:** debajo de cada rostro se coloca el nombre de la emoción que representa y antes de jugar se repasan las emociones para asegurar que todos las identifiquen.

**Cierre:**

Al final de la unidad se le solicita a cada uno de los participantes que respondan a la pregunta ¿qué aprendieron que no sabían de alguno de sus compañeros el día de hoy?

**Tarea para la casa:**

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. En su carpeta de trabajo va a realizar una actividad, la cual consiste en identificar la emoción que expresan las personas en diferentes fotografías.

**Evaluación:**

- El alumno aclara dudas a sus compañeros sobre el cuestionario de datos personales.
- El alumno explica con sus propias palabras en qué consiste alguna de las emociones primarias (felicidad, ira, tristeza y miedo).
- El alumno participa y comparte una experiencia a propósito de la dinámica “baraja de emociones”. (Bitácora y lista de cotejo).
- Al final cada alumno responde a la pregunta, ¿qué aprendieron que no sabían de uno de sus compañeros el día de hoy? (Bitácora).

## Carta a los padres

**Estimados padres:**

Les comunicamos que durante esta semana se van a trabajar los gestos y expresión facial de cuatro emociones primarias: alegría, ira (enojo), miedo y tristeza y que en diferentes situaciones de la vida cotidiana podemos encontrar: por ello, es importante su colaboración en casa; es importante que le recuerden a su hijo (a) la forma adecuada de expresión facial y corporal de la situación correspondiente, por ejemplo:

- Cuando estamos alegres sonreímos y nuestro cuerpo está relajado.
- Cuando algo nos enoja nuestra frente está fruncida y nuestra boca apretada.
- Cuando estamos tristes nuestra boca está hacia abajo y nuestros brazos como caídos.
- Cuando tenemos miedo nuestra boca puede estar abierta, nuestro ojos alertas o muy abiertos y nuestros hombros están contraídos.

Por último, decirles a su hijo (a) que ustedes son personas en quien él o ella puede confiar para contarles cómo se siente.

Agradecemos de antemano su colaboración.

**Atte. El facilitador.**

**Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”.**

**Sesión 3 - A. “Compartamos nuestras mociones”**

**Lista de cotejo para la actividad – “baraja de las emociones”**

**Objetivo:** Identificar la ausencia o presencia de los elementos que componen las expresiones gestuales de los rostros de la baraja de las emociones.

**Instrucciones:** Marcar en la columna la ausencia o presencia de cada indicador.

INDICADORES	SI	NO
<b>Alegría</b>		
1. Sonrisa		
2. Cuerpo relajado		
<b>Enojo</b>		
3. Frente fruncida		
4. Boca apretada		
<b>Tristeza</b>		
5. Boca hacia abajo		
6. Brazos caídos		
<b>Miedo</b>		
7. Boca abierta		
8. Ojos alerta		
9. Brazos contraídos		

**\* Material de apoyo**

**Unidad 2. “Autoconocimiento”.**

**Sesión 3 - A. “Compartimos nuestras emociones”**

**Hoja de registro individual para la actividad “qué nos dicen las expresiones no verbales”**

Alumno ( ) \_\_\_\_\_

Facilitador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Lamina \ Emoción	1	2	3	4	5	6	7	8
IRA								
TRISTEZA								
MIEDO								
ALEGRIA								

**Valoración:**

**O** No hay respuesta

**E** Respuesta correcta con ayuda

**→** Respuesta incorrecta

**A** Respuesta correcta sin ayuda

**\* Material de apoyo**

## Unidad 2. Autoconocimiento.

### Sesión 3 – B. “Tus emociones”

#### Propósito

Que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades que le permitan reconocer en ellos y en los demás emociones como un recurso de conocimiento de sí mismo en las relaciones interpersonales.

#### Idea básica de la unidad

Se pretende enseñar a identificar y expresar lo que se siente, sin que se llegue a ofender o faltar el respeto a una persona, a través de la comunicación verbal y no verbal, así como reconocer las diferentes emociones que manifiesta el participante en los contextos sociales. El facilitador ha de tomar en cuenta lo siguiente: las emociones a veces se muestran sin usar palabras; la expresión facial es la manifestación externa por excelencia de las emociones. Es importante que los alumnos conozcan las emociones de los demás y en sí mismos, pues la expresión facial, la postura, los gestos e incluso la expresión verbal, ayuda a saber cómo interactuar con los demás.

#### Material de apoyo

- 10 hojas con actividades (2 por alumno).
- Plumines de colores
- Copa de cristal
- 10 etiquetas
- 5 formatos para la tarea

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Identifiquen en sí mismo las emociones primarias a través de su experiencia personal.
- Den a conocer sus emociones a las personas con quienes se relaciona en el grupo de trabajo.

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea de la sesión anterior.
- ¿Cómo me siento?
- “Comparto con mis compañeros mis emociones”.

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar la tarea

El facilitador solicita a los alumnos que de forma voluntaria mencionen de qué se trató la sesión pasada y cuál fue la tarea. En el pizarrón se revisan cada una de las emociones que se identificaron en la tarea para repasarlas en grupo.

#### • ¿Cómo me siento?

A continuación el facilitador lee frases o pequeñas historias al grupo donde los personajes expresen diferentes emociones primarias. La actividad se resuelve de manera individual y después se comentan en grupo las respuestas, también se invita a los alumnos a qué recuerden y comenten a los compañeros si han pasado por una experiencia similar a la frase. Es importante que el facilitador promueva la retroalimentación entre los compañeros del grupo.

**Nota:** Es importante tomar en cuenta lo siguiente; el formato que se presenta a los alumnos en las hojas de actividades tiene que ser claro y entendible. Cuidar tres aspectos: la frase o la pequeña historia que se presente sea cercana a la experiencia del alumno; se emplea una imagen que represente de forma fiel la frase o pequeña historia y que la opción de respuesta sea comprensible para el alumno.

#### • “Comparto con mis compañeros mis emociones”

El facilitador da la indicación a los alumnos que se sienten en círculo para continuar con la siguiente actividad, todos sentados, el facilitador presenta a los alumnos una copa de cristal que contiene frases a completar en pedazos pequeños de papel. El facilitador comenta a los alumnos que van a jugar a completar las frases que están adentro de la copa, para ello van a recurrir a momentos de su vida donde se hayan sentido tristes, alegres, enojados y con miedo. En este juego no hay perdedores o ganadores, pues se trata de compartir todos como grupo, así cada uno va a ayudar y respetar a su compañero.

**Nota:** Para esta actividad es importante que el facilitador incentive a los alumnos para completar la frase, y una vez que ellos la comenten al grupo, el facilitador puede retomar sus palabras y parafrasearlas para que la respuesta quede más clara. También es recomendable que el facilitador elija a uno de los alumnos que muestre mayores habilidades en comunicación, para que ejemplifique la tarea a realizar. Otra opción, una variación de esta actividad es retomar el formato de tarea y que la realice de forma individual cada alumno, para después comentarlas en pequeño grupo de trabajo, el participante puede escribir o pegar recortes.

Ejemplos de las frases a completar por los alumnos:

- Soy una persona alegre cuando.....
- Tengo miedo cuando.....
- Estoy triste cuando.....
- Lo que más me enoja es.....
- Lo que más me da alegría es.....
- Siento miedo cuando.....
- Qué hago cuando tengo miedo.....
- Una de las cosas que más triste me pone es.....
- Siento miedo de.....
- Cuando estoy enojado tengo ganas de.....

**Cierre:**

Al final se le pregunta a los alumnos ¿Qué sintieron al expresar y compartir con sus compañeros diferentes emociones?

**Tarea para la casa:**

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. El facilitador reparte un formato a los alumnos con las frases a completar de la actividad “Comparto con mis compañeros mis emociones”, e indica a los alumnos que las van a volver a repasar en su casa en compañía de sus papás.

**Evaluación:**


- Explica y comenta a sus compañeros algunas situaciones de su experiencia personal donde la emoción estuvo presente.
- Da ejemplos y comparte a sus compañeros de grupo acontecimientos personales que lo hicieron sentir y expresar emociones.
- Al final responde y comenta a sus compañeros la respuesta de la pregunta, ¿Qué sintieron al expresar y compartir con sus compañeros diferentes emociones?





**Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”**

**Sesión 3 - B. “Tus emociones”**

**Ejemplo del formato para la actividad - ¿Cómo me siento?**

1. ¿Cómo te sentirías si cuando llegas a tu casa después de la escuela, tus papás te dan la noticia que vas a ir a la playa?



			
<b>Tristeza</b>	<b>Miedo</b>	<b>Alegría</b>	<b>Enojo</b>

2. ¿Cómo te sentirías si tus compañeros te hacen una broma, te esconden tu mochila?



			
<b>Tristeza</b>	<b>Miedo</b>	<b>Alegría</b>	<b>Enojo</b>

**\* Material de apoyo**



## Unidad 2. Autoconocimiento.

### Sesión 4. ¿Qué me gusta? y ¿qué no me gusta?

#### Propósito

Que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades que le permitan reconocer y expresar sus gustos y disgustos propios y de sus compañeros como un recurso de conocimiento de sí mismo y como un medio de empatía en la interacción social con sus coetáneos.

#### Idea básica de la unidad

Se pretende que los alumnos aprendan a reconocer aquellas acciones, cosas, comidas y actividades que gustan hacer y disgusta hacer en su vida cotidiana.

#### Material de apoyo

- Guía didáctica –“ las cosas que me gustan y no me gustan”
- Lápices y gomas
- Plumines de colores

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Expresen diferentes gustos y preferencias personales y las compartan con sus compañeros del taller.

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea
- Cosas que me gusta y no me gusta hacer

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar la tarea

El facilitador pregunta a los participantes que comenten sobre la tarea que se encomendó la clase pasada y que llevó como título “comparto mis emociones”, el facilitador al azar lee algunas de las preguntas y pide que las contesten los alumnos. Después el facilitador introduce el tema de gustos y preferencias personales.

#### • Cosas que me gusta y no me gusta hacer

El facilitador reparte una guía didáctica a los alumnos y señala que de forma individual la van ir resolviendo, es importante señalar, entre cada uno de los apartados después de resolverlo de forma individual los resultados se comentan entre todos los participantes, así al término de esta guía se puede pasar entre los integrantes del taller para conocer con detalle lo que el compañero eligió.

¿Qué aspectos contiene la guía?

1. A nivel personal ¿Qué me gusta? y ¿qué no me gusta? Ejemplos: alimentos, actividades de interés personal, actividades de casa (Hacer la cama, bañarse, limpiar la habitación entre otras.), actividades en la escuela (educación física, laboratorio, computación, dibujo, etc.), entre otras.

#### Cierre:

Al término de la actividad se pide a los participantes que mencionen a sus compañeros qué les gusta hacer en su tiempo libre y qué no les gusta hacer cuando están en casa.

#### Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. La guía que resolvieron dentro del espacio y tiempo del taller la van a llevar a su casa y la van a compartir con sus familiares (papás, hermanos u otras personas).

#### Evaluación:

- El alumno comenta a sus compañeros del taller algunas experiencias a propósito de las preguntas sobre emociones básicas. (Bitácora).
- El alumno participa y comparte gustos y preferencias (positivos y negativos) a propósito de la actividad “lo que me gusta y no me gusta”. (Guía didáctica).

## Unidad 2. Autoconocimiento.

### Sesión 5. Actividad integradora de la Unidad ¿Los dilemas de Sofia?

La siguiente historieta tiene como finalidad integrar los temas de las sesiones de trabajo de la unidad 2: esquema corporal, emociones, cualidades y preferencias personales. En primera instancia, se busca que el participante no sólo trabaje en las actividades de comprensión que se desprenden de la historieta y así evaluar el aprendizaje, sino desarrollar empatía hacia la experiencia del personaje principal de la historieta y su problemática. Se pretende incentivar al participante para que exprese ante sus compañeros del taller como él actuaría en la situación propuesta por la historieta.



10.



11.



12.



13.



14.



15.



16.



17.



18.



19.



20.



21.





22.



23.



24.



25.



26.



\* Material de apoyo

**I. Antes de la historieta**

1. El título de la historieta que vamos a leer es “**Los dilemas de Sofía**”  
“¿Quién crees que sea Sofía”



¿Sabes qué es un dilema? ¿Tú tienes algún dilema?

---

---

---

---

---

---

**\* Material de apoyo**

De las opciones siguientes ¿Qué podría ser un dilema para ti?

Golpear a un compañero.



Platicar con los amigos.



Perder la mochila de la escuela



Jugar fútbol con los vecinos.



Que te quiten tu lunch unos niños.



No tener amigos.



## II. Después de la Historieta.

Ahora, ya conoces a Sofía. Recuerdas a dónde se mudó a vivir Sofía.

A una Granja



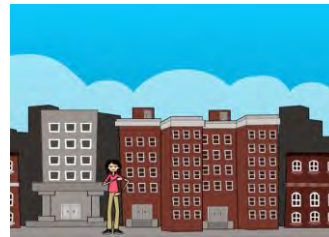
Al Campo



A la Colonia Bosques



A la Ciudad



Recuerdas por qué Sofía se quedó en el salón de clases el primer día de escuela.

A Tocar el Piano



A Esperar a la Maestra



Tenía que leer un libro



No tenía amigos



\* Material de apoyo

¿Sabes cómo se sentía Sofía por no tener amigos?



**Triste**



**Alegre**



**Enojada**



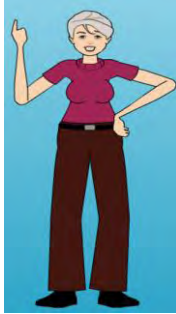
**Miedo**

\* Material de apoyo

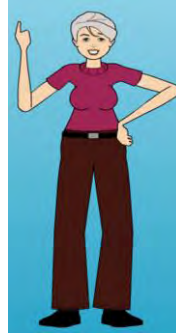


Recuerdas que le dice su abuelita a Sofia para que tenga amigos.

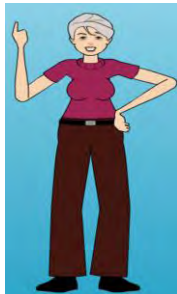
No te preocupes, ya tendrás amigos.



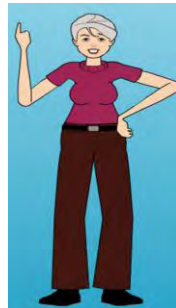
Los amigos no son importantes.



Mejor acompáñame a comprar un helado.



Ay Sofia, se valiente, ten confianza en ti, tu háblales primero.



\* Material de apoyo

¿Con quien comparte su lunch Sofia por primera vez?

Laura



Juan



Pepé



Natalia



¿Qué deporte une a Sofia y Laura como amigas y las lleva a practicarlos?

Beisbol



Tenis



Futbol



Taekwondo



### III. En el lugar de Sofia

¿Cuál es el problema de Laura?

Salió a pasear en moto con su amiga sin permiso de sus papás



Reprobó el examen de español.



Perdió su dinero en el parque.



No entró al equipo de futbol de la escuela.



¿Tú qué le aconsejarías a Sofía para que ayude a su amiga?

Entrar al equipo música de la escuela.



Ir con el director de la escuela para que ayude a Laura.



Pedir a los papás de Laura que vayan con el maestro de educación física.



Entrenar mucho para que el siguiente año este en el equipo.



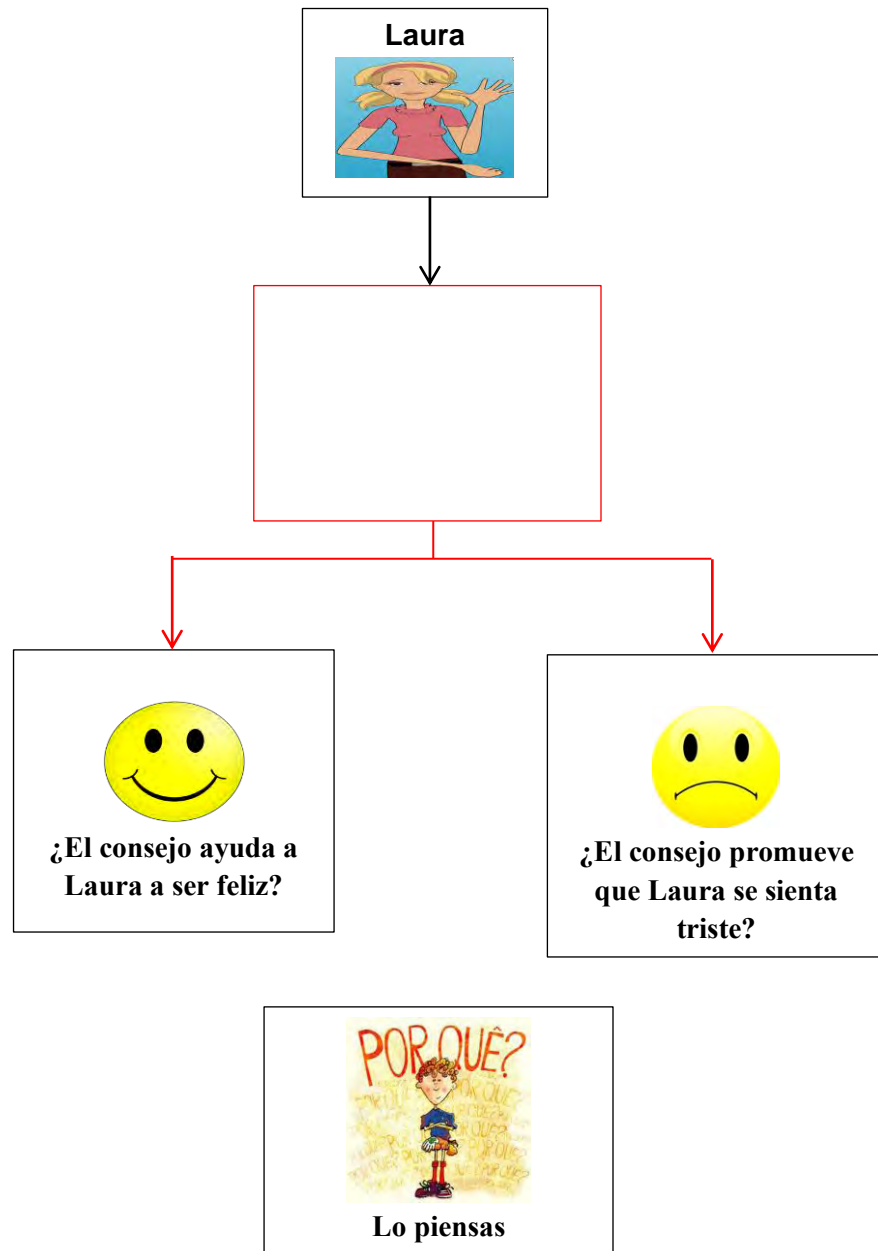
Aconsejar a Laura para que hable con el maestro de educación física y pida otra oportunidad.



No hacer nada.



**Instrucciones:** recorta y pega en el cuadro rojo el consejo de elección individual y reflexiona si la opción promueve que Laura ser feliz o triste (tacha el cuadro).



\* Material de apoyo

## Unidad 3. Autoestima.

### Sesión 1. Mi Biografía

#### Propósito

Que los alumnos desarrollen conciencia de la importancia que tiene el conocerse, aceptarse y valorarse tal y como son. Así como, aprecien las propias cualidades y el reconocimiento de las limitaciones, para el fomento de una autoestima positiva y como una habilidad para la vida.

#### Idea básica de la unidad

El facilitador comenta a los participantes lo siguiente: “La autoestima es la capacidad de amarse a sí mismo y aceptarse tal y como es. No obstante algunas personas les resultar difícil mantener un buen nivel de autoestima, sobre todo a los adolescentes, ya sea por las críticas de otras personas o por los pensamientos que hacen de sí mismos y que son negativos, por ej. “todo me sale mal”, “mis compañeros de la escuela dicen que no puedo hacer la tarea”, “para que participó en las actividades del colegio sino puedo”, entre otros.

*Tener una autoestima positiva significa que te das cuenta y sientes que tú...*

*...Te aceptas como eres y estás a gusto contigo.*

*...Hay cosas que haces muy bien.*

*...Tienes cosas buenas (y también cosas «menos buenas»).*

*...Sabes cuáles son tus dificultades y procuras superarlas y pedir ayuda.*

*...Tienes derecho a equivocarte alguna vez.*

*...Puedes aprender de los errores.*

*...No debes desanimarte ante las dificultades.*

*...Puedes decir «NO» a aquello que no te conviene.*

*En estos momentos cada uno vive una etapa de cambios físicos que pueden llegar a hacer que te veas y sientas un poco raro o rara, pero debes tener paciencia, pues esos cambios son necesarios, para crecer, todas las personas los vivimos. En cuanto a la forma de vestir, peinarse, etc., son aspectos muy individuales (aunque la moda también influye). Todas las personas podemos crear nuestro propio estilo de ser, adecuándolo a las diferentes circunstancias, ya sea en la escuela o la casa. De todos modos, lo que siempre debes tener en cuenta es que todas las personas tenemos cualidades que debemos valorar (aspectos positivos) y procurar cambiar las cosas menos buenas con apoyos.”*

#### Material de apoyo

- Hojas con actividades para la sesión
- Imágenes o fotos para recortar
- Carpeta tamaño carta
- Tijeras
- Pegamento en barra

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Elaboren su biografía de vida.
- Expresen y compartan a sus compañeros de grupo de trabajo su biografía de vida.

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar el tema de la unidad anterior
- Mi Biografía
- Mesa redonda

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

- **Revisar el tema de la unidad anterior**

El facilitador pide que de forma voluntaria los alumnos comenten ante los compañeros de forma breve lo que se vio en la clase anterior. En este caso se pide a los participantes que señalen ¿cuáles eran los dilemas o problemas de Sofía? o ¿Qué comenten que recuerdan de la historieta de los dilemas de Sofía?

- **Mi Biografía**

A continuación el facilitador comunica a los participantes que todos van a realizar su biografía, para ello el facilitador reparte a cada alumno una carpeta que incluye una serie de actividades a propósito de la biografía. La carpeta incluye los siguientes temas:

- ✓ Hoja de datos personales
- ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?

- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Qué deporte te gusta practicar en el Colegio?
- ¿Qué te gusta hacer los domingos con tu familia?
- ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho tus amigos?
- ¿Qué te gusta más de ti?

- ✓ Mi familia
- ✓ Mis amigos del Colegio
- ✓ Mis valores
- ✓ Mis sueños y deseos
- ✓ Mis Metas: mi presente y mi futuro

- **Mesa redonda**

El facilitador pide a los participantes que se sienten en círculo para escuchar la biografía de cada uno de sus compañeros. El turno para participar es de forma voluntaria, así como el facilitador pide retroalimentación a los compañeros, formula preguntas para indagar más sobre la biografía o realza aspectos de los apartados para provocar empatía en los participantes.

**Nota:** es importante que el facilitador exhorte a los participantes a guardar silencio y respeto por la persona de quien es el turno de hablar. También se ha de tomar en cuenta que la elaboración de la biografía es extensa, así el facilitador puede dividir la biografía en dos apartados para comentar en mesa redonda.

**Cierre:**

Al final se les pregunta a los participantes ¿qué apartado de tu biografía te gusto más y por qué?

**Tarea para la casa:**

El facilitador pide a los participantes que respondan a las siguientes frases incompletas con la ayuda de sus papás o de la persona que los apoya en la tarea

- Me llamo...
- Soy una persona...
- Lo que más me gusta de mí es...
- Soy bueno para...
- Lo que puedo cambiar de mí es...
- Una frase positiva que me puedo decir de mí es...
- Quiero ser...
- Sé que puedo...

**Evaluación:**

- El alumno comenta ante sus compañeros de grupo ideas generales de la historieta de los dilemas de Sofia (Bitácora).
- El alumno participa en la elaboración de su biografía y la comparte con sus compañeros de grupo de taller (Producto de trabajo y Bitácora).
- El alumno responde ante sus compañeros a la pregunta ¿qué apartado de tu biografía te gusto más y por qué? (Bitácora).

**CARTA A LOS PADRES**

**Estimados padres:**

Se les comunica que durante esta semana se van a trabajar temas sobre autoestima, es decir temas que tienen que ver con el conocimiento personal. La autoestima es un término evaluativo que se puede utilizar para describir cómo se siente una persona con respecto a sí misma. Así, cuando una persona tiene una autoestima positiva se encuentra bien consigo mismo/a, se acepta tal y como es, emprende las tareas con optimismo, acepta sus aciertos y errores, etc. Por el contrario, cuando la persona tiene una baja autoestima, no se acepta tal y como es, no está contento/a consigo mismo/a, busca agradar a los demás, etc.

Por ello, para fortalecer el desarrollo de la autoestima en su hijo (a) se les recomienda lo siguiente:

- Proporcionar (o platicar a propósito de) experiencias para que sus hijos utilicen sus talentos.
- Proporcionar (y reconocer) experiencias donde puedan mostrar su individualidad e independencia.
- Modelar la autoestima y autoconfianza. Por eje. Dedique 10 minutos a su hijo al día y cuénteles un episodio de su vida: algo que hace, o dice, y que le hace especial y único ante sus ojos.
- Expresar sentimientos positivos, con el lenguaje verbal y no verbal, hacia su hijo (a).
- Crear un clima familiar basado en el reconocimiento expreso de los aspectos y acciones positivas de los miembros de la familia.
- Cuidar el lenguaje que utilizáis al referiros a ellos/as.

**Atte. El facilitador**

## Unidad 3. Autoestima.

### Sesión 2. Mis Fortalezas y mis debilidades

#### Propósito

Que los alumnos desarrollen conciencia de la importancia que tiene el conocerse, aceptarse y valorarse tal y como son. Así como, aprecien las propias cualidades y el reconocimiento de las limitaciones, para el fomento de una autoestima positiva y como una habilidad para la vida.

#### Idea básica de la unidad

El facilitador comenta a los participantes lo siguiente: “La autoestima es la capacidad de amarse a sí mismo y aceptarse tal y como es. No obstante algunas personas les resultar difícil mantener un buen nivel de autoestima, sobre todo a los adolescentes, ya sea por las críticas de otras personas o por los pensamientos que hacen de sí mismos y que son negativos, por ej. “todo me sale mal”, “mis compañeros de la escuela dicen que no puedo hacer la tarea”, “para que participó en las actividades del colegio sino puedo”, entre otros.

*Tener una autoestima positiva significa que te das cuenta y sientes que tú...*

*...Te aceptas como eres y estás a gusto contigo.*

*...Hay cosas que haces muy bien.*

*...Tienes cosas buenas (y también cosas «menos buenas»).*

*...Sabes cuáles son tus dificultades y procuras superarlas y pedir ayuda.*

*...Tienes derecho a equivocarte alguna vez.*

*...Puedes aprender de los errores.*

*...No debes desanimarte ante las dificultades.*

*...Puedes decir «NO» a aquello que no te conviene.*

*En estos momentos cada uno vive una etapa de cambios físicos que pueden llegar a hacer que te veas y sientas un poco raro o rara, pero debes tener paciencia, pues esos cambios son necesarios, para crecer, todas las personas los vivimos. En cuanto a la forma de vestir, peinarse, etc., son aspectos muy individuales (aunque la moda también influye). Todas las personas podemos crear nuestro propio estilo de ser, adecuándolo a las diferentes circunstancias, ya sea en la escuela o la casa. De todos modos, lo que siempre debes tener en cuenta es que todas las personas tenemos cualidades que debemos valorar (aspectos positivos) y procurar cambiar las cosas menos buenas con apoyos.”*

#### Material de apoyo

- Cuestionario
- Hojas con actividades
- Fotografías o recortes
- Tijeras
- Pegamento en barra

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar el tema de la unidad anterior y tarea
- Cuestionario personal
- ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades en mi escuela?
- Actividades que antes y ahora en la escuela

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar el tema de la unidad anterior

El facilitador pide que de forma voluntaria los alumnos comenten ante los compañeros de forma breve lo que se vio en la clase anterior, en este caso se vuelve a preguntar ¿qué te gusto saber de la biografía de algún compañero? y ¿qué te gustó más de tu biografía? También se comenta las respuestas a las freces incompletas que se dejaron de tarea para la casa.

#### • Cuestionario personal

Así como, el facilitador comenta a los participantes que van a contestar un cuestionario sobre aspectos de su vida personal, esta actividad se realiza de manera individual, ya que se busca conocer la percepción del participante cuando realiza diferentes actividades en la escuela, lo cual ayuda al facilitador con la evaluación de esta unidad y a cotejar sus respuestas con las actividades que realiza el participante solo. Es importante señalar, el facilitador ha de indagar más



sobre las respuestas del participante, también el cuestionario puede hacerlo antes de comenzar la sesión y uno a uno.

- **¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades en mi escuela?**

El facilitador reparte a los participantes dos hojas que contienen dos esquemas (uno en cada hoja), sobre fortalezas y debilidades en la escuela. El participante elige de una lista cuatro fortalezas y cuatro debilidades que considere que posee, es importante que el facilitador al momento de realizar la actividad comente a los participantes que, *“todas las personas tienen puntos fuertes que los hacen felices y que los representa ante los demás, pero hay otros puntos otros en donde necesita trabajar más la persona para obtener un buen desempeño y superarlos”*.

- **¿Cómo era antes y cómo soy ahora en la escuela?**

El facilitador comenta a los participantes que para la siguiente actividad va a solicitar la ayuda de su profesor de apoyo y sus compañeros de grupo (los que participan en el taller), pues ellos han de resaltar aspectos académicos, sociales, afectivos y asertivos en los que ha mejorado con el paso del tiempo, se elegirán dos opciones. Esta actividad se realiza en plenaria, los compañeros de la persona que en turno se habla pueden participar, pero es importante resaltar que se va a participar con respeto.

**Nota:** es importante que el maestro de apoyo conozca las fortalezas y debilidades de los participantes, si esto no es así, pedir apoyo a los profesores de apoyo antecesores de los participantes.

**Cierre:**

Al final se les pregunta a los participantes ¿qué puedes hacer para trabajar en tus debilidades?

**Tarea para la casa:**

El facilitador pide a los participantes que realicen una actividad con la ayuda de sus papás o de la persona que lo apoya en la tarea. La actividad se titula ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades en mi casa?, adentro del esquema de un árbol van a pegar cuatro fortalezas y cuatro debilidades que sus familiares observen de ellos, la actividad se va a comentar a la siguiente sesión en mesa redonda.

**Evaluación:**

- El alumno hace comentarios sobre la tarea “frases incompletas” a propósito de la elaboración de su biografía (Formato para entregar)
- El alumno responde el cuestionario personal (Cuestionario)
- El alumno reconoce y comenta a sus compañeros las fortalezas y debilidades que percibe en su desempeño escolar (Esquemas)
- El alumno comenta y retroalimenta a sus compañeros las afirmaciones del profesor a propósito de sus fortalezas y debilidades en la escuela (Bitácora)
- El alumno responde ante sus compañeros a la pregunta ¿qué puedes hacer para trabajar en tus debilidades? (Bitácora).

## Unidad 3. Autoestima.

### Sesión 3. Cambio de pensamientos

#### Propósito

Que los alumnos desarrollen conciencia de la importancia que tiene el conocerse, aceptarse y valorarse tal y como son. Así como, aprecien las propias cualidades y el reconocimiento de las limitaciones, para el fomento de una autoestima positiva y como una habilidad para la vida.

#### Idea básica de la unidad

El facilitador comenta a los participantes lo siguiente: *“La autoestima es la capacidad de amarse a sí mismo y aceptarse tal y como es. No obstante algunas personas les resultar difícil mantener un buen nivel de autoestima, sobre todo a los adolescentes, ya sea por las críticas de otras personas o por los pensamientos que hacen de sí mismos y que son negativos, por ej. “todo me sale mal”, “mis compañeros de la escuela dicen que no puedo hacer la tarea”, “para que participó en las actividades del colegio sino puedo”, entre otros.*

*Tener una autoestima positiva significa que te das cuenta y sientes que tú...*

*...Te aceptas como eres y estás a gusto contigo.*

*...Hay cosas que haces muy bien.*

*...Tienes cosas buenas (y también cosas «menos buenas»).*

*...Sabes cuáles son tus dificultades y procuras superarlas y pedir ayuda.*

*...Tienes derecho a equivocarte alguna vez.*

*...Puedes aprender de los errores.*

*...No debes desanimarte ante las dificultades.*

*...Puedes decir «NO» a aquello que no te conviene.*

*En estos momentos cada uno vive una etapa de cambios físicos que pueden llegar a hacer que te veas y sientas un poco raro o rara, pero debes tener paciencia, pues esos cambios son necesarios, para crecer, todas las personas los vivimos. En cuanto a la forma de vestir, peinarse, etc., son aspectos muy individuales (aunque la moda también influye). Todas las personas podemos crear nuestro propio estilo de ser, adecuándolo a las diferentes circunstancias, ya sea en la escuela o la casa. De todos modos, lo que siempre debes tener en cuenta es que todas las personas tenemos cualidades que debemos valorar (aspectos positivos) y procurar cambiar las cosas menos buenas con apoyos.”*

#### Material de apoyo

- Tarjetas con situaciones
- Hojas con actividades
- 8 carteles (cambio de pensamiento)
- Plumines para pizarrón
- Lápiz

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea de casa
- Cambio de pensamientos
- Cambio de Chip
- Carta a un amigo enfermo

#### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

- **Revisar el tema de la unidad anterior**

El facilitador para comenzar pide a los alumnos que se sienten en círculo para comenzar la sesión del día de hoy, en este caso se revisa la tarea que se dejó para la casa. El facilitador pide que de forma voluntaria los alumnos comenten ante los compañeros de forma breve lo que se vio en la clase anterior y que muestren a los compañeros su árbol sobre fortalezas y debilidades en casa, también pide a los compañeros que lo retroalimenten al participante en turno para hablar con respeto. El facilitador ha de comprobar que lo escrito lo apruebe el participante en turno.

- **Cambio de pensamientos**

El facilitador comenta a los participantes lo siguiente. *“A veces nosotros tenemos pensamientos que nos desaniman, que nos hacen sentir tristes o enojados, por ejemplo:*

- *Esta suma es muy difícil, no voy a saber resolverla.*
- *Todas mis actividades de español me salen mal.*
- *No soy bueno en básquetbol.*
- *Esta tarea me salió mal.*

*Las personas en su vida diaria tienen problemas, lo importante no es que los tengan, sino que aprendan a solucionarlos. Los pensamientos negativos no ayudan para nada, pues no hacen sentir tristes y sin ánimo para resolverlos. Así como entrenamos nuestro cuerpo en educación física, también nosotros podemos entrenar nuestros pensamientos, es decir cambiar esos pensamientos negativos por otros positivos que nos hagan sentir felices y con ánimo, los pensamientos positivos pueden ayudarnos a resolver los problemas. Por ejemplo:*

- *Esta suma es muy difícil, pero voy intentar hacerla con apoyos.*
- *Todas mis actividades de español me salen mal, bueno solo tengo algunos errores voy a pedir ayuda a mi Maestra o un compañero.*
- *No soy bueno en básquetbol, pero voy a practicar mucho para anotar en la canasta.*
- *Esta tarea me salió mal, pero tengo otras que me salen muy bien.*

*Por ello, para cambiar los pensamientos negativos a positivos es importante practicar o ejercitar los pensamientos, y también tomar en cuenta las siguientes reglas:*

1. *Estar atentos: Pensar antes de actuar.*
2. *Preguntar las dudas y pedir apoyo*
3. *Proponernos hacer las cosas.”*

A continuación el facilitador presenta a los participantes ejercicios para trabajar en grupo, por ello, pide retroalimentación de todos los compañeros para identificar los pensamientos negativos de los positivos, se ofrece posibles sugerencias a los problemas, la intención es familiarizar a todos los participantes con la metodología que se propone para la toma de decisiones.

1. El dibujo me quedo horrible, no parece un dinosaurio.
  - a. Pero me salen muy bien iluminar y dibujar corazones.
  - b. No voy a volver a dibujar.
2. Seguro que repruebo el examen de matemáticas.
  - a. Pero si estudio mucho antes del examen de seguro saco 10.
  - b. Para que estudio si voy a reprobar.
3. Allá viene Juan, se va a burlar de mí.
  - a. Me voy a defender, le voy a decir que me respete.
  - b. Ni modo, me voy a aguantar la burla.

**Nota:** se propone las siguientes indicaciones al facilitador sobre el empleo del esquema que se anexa de la actividad; **1.** Indica a los participantes las tres reglas que se toman en cuenta para el cambio de pensamientos (el esquema las presenta). **2.** El cuadro rojo presenta el pensamiento negativo. **3.** La tarea del participante consiste en identificar cual es el pensamiento positivo del negativo y elegir con que opción se queda él.

### • **Cambio de Chip**

El facilitador reparte a los participantes una hojas con actividades para seguir en la práctica de cambio de pensamientos negativos a positivos, para esta actividad pide que se dividan en parejas para resolver los ejercicios y al final de la actividad se comenta en mesa redonda para conocer las respuestas que eligieron los participantes.

1. No puedo comprar en la cafetería de la escuela.
2. Español es muy difícil.
3. No quiero salir al supermercado a comprar para la clase de cocina me da miedo.
4. No comprendo cómo trabajar en la computadora.
5. No puedo hacer la tarea en la casa.
6. Tengo miedo de participar en deportes.
7. No puedo trabajar en Civismo.
8. No puedo hacer amigos.

9. Me equivoco en la clase de arte.
10. Los problemas de matemáticas son muy difíciles.

**Nota:** se anexan solo los primeros cuatro ejercicios de pensamientos negativos a positivos, el facilitador puede adaptar los ejercicios de acuerdo a las necesidades académicas y conceptuales de sus participantes.

- **Carta para un amigo enfermo**

El facilitador pide a los participantes que se reúnan en equipo de tres personas para realizar la siguiente actividad, el facilitador ha de permitir que sean ellos quien organice su equipo. También cometa que la siguiente actividad consiste en completar una carta con mensajes en positivo, para un compañero que está enfermo en el Hospital y que esperan que la carta lo animé y ponga muy feliz cuando la lea. Al final se va a leer para todo el grupo cada una de las cartas con los mensajes en positivo de cada uno de los grupos.

**Cierre:**

Al final se les pregunta a los participantes ¿qué aprendiste el día de hoy?

**Tarea para la casa:**

El facilitador pide a los participantes que respondan a un cuestionario con la ayuda de sus papás o de la persona que lo apoya en la tarea.

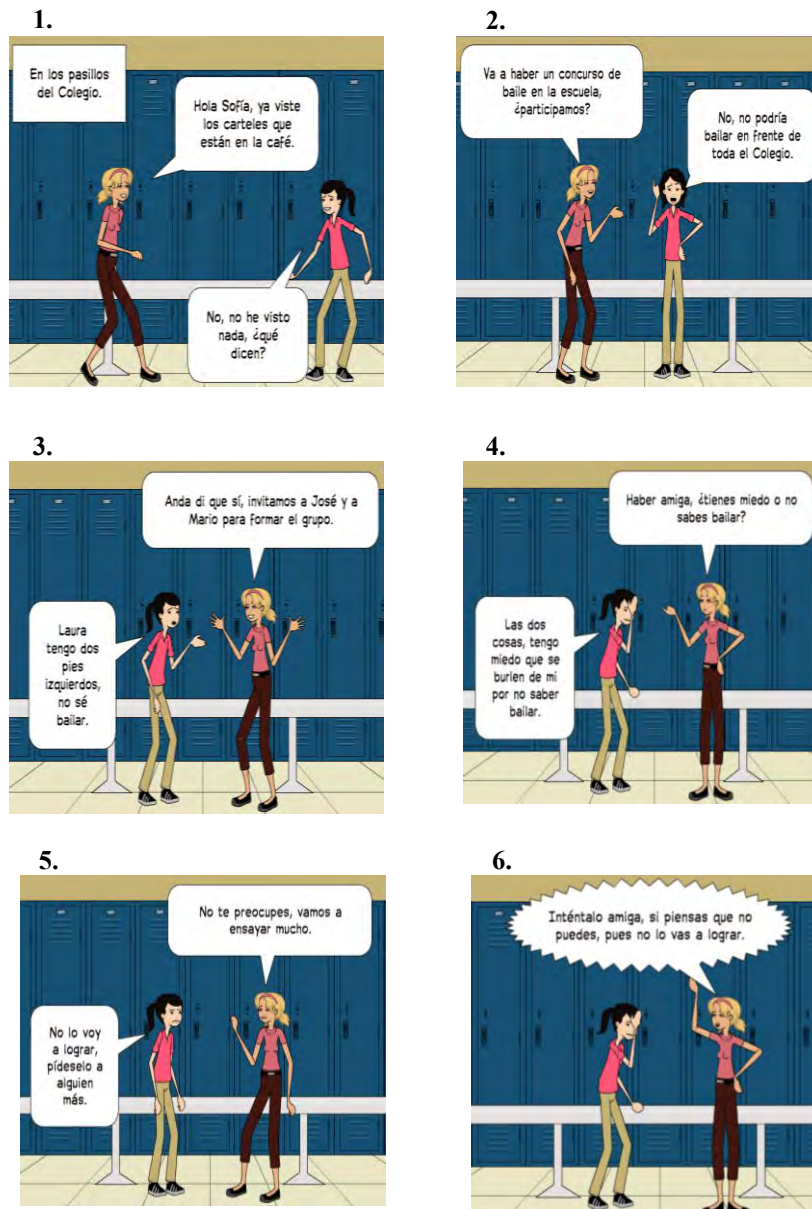
**Evaluación:**

- El alumno comenta y muestra a sus compañeros de grupo la elaboración de su árbol de fortalezas y debilidades con apoyo de sus familiares en su casa (Esquema del árbol y Bitácora).
- Reconoce los pensamientos positivos y negativos en situaciones cotidianas a propósito de la vida académica (Producto de trabajo y Bitácora).
- Colabora en pareja para clasificar los pensamientos positivos y pensamientos negativos a propósito de situaciones de la vida académica (Esquema de trabajo y Bitácora).
- Participa en equipo en la elaboración de una carta con pensamientos positivos para un amigo en el hospital (Esquema y Bitácora).
- El alumno responde ante sus compañeros a la pregunta qué aprendió el día de hoy (Bitácora).

### Unidad 3. Autoestima.

#### Sesión 4. Actividad integradora de la unidad - Historieta “Concurso de Baile”

La siguiente historieta tiene como finalidad integrar los temas de las sesiones de trabajo de la unidad 3: biografía de vida, fortalezas y debilidades y cambio de pensamientos. En primera instancia, se busca que el participante no sólo trabaje en las actividades de comprensión que se desprenden de la historieta y así evaluar el aprendizaje, sino desarrollar empatía hacia la experiencia del personaje principal de la historieta y su problemática. Se pretende incentivar al participante para que exprese ante sus compañeros del taller como él actuaría en la situación propuesta de la historieta.





\* Material de apoyo



**I. Antes de la historieta**

1. ¿Tú has participado en algún concurso de tu Colegio?
2. ¿Participaste solo o con amigos?
3. ¿Cómo te sentiste al participar?



4. ¿Qué te gustaría hacer con tus compañeros o amigos después del Colegio?

---

---

---

---

---

---

**\* Material de apoyo**

## II. Después de la historieta

5. ¿Qué le propone hacer Laura a Sofía?



6. ¿Por qué Sofía no quiere participar en el concurso de Baile?

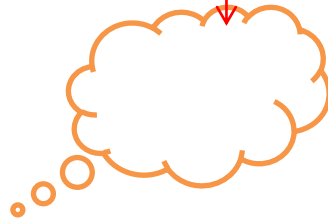


7. ¿Qué le dice Laura a Sofía al no querer bailar por miedo?





8. ¿Cuáles eran las dos ideas sobre el concurso de baile en que pensaba Sofia?



9. ¿Qué decide Sofia sobre participar en el concurso de baile?



\* Material de apoyo

10. ¿Cómo crees que se sintió Sofía después de tomar la decisión de Bailar?



**Triste**



**Alegre**



**Enojada**



**Miedo**

\* Material de apoyo

**Unidad 4. Autorregulación.**  
**Sesión 1. Regulo mis actividades escolares**

**Propósito**

Desarrollar habilidades de autorregulación para fortalecer el control del propio comportamiento en situaciones de interacción social y en los contextos de desarrollo personal como una habilidad para la vida.

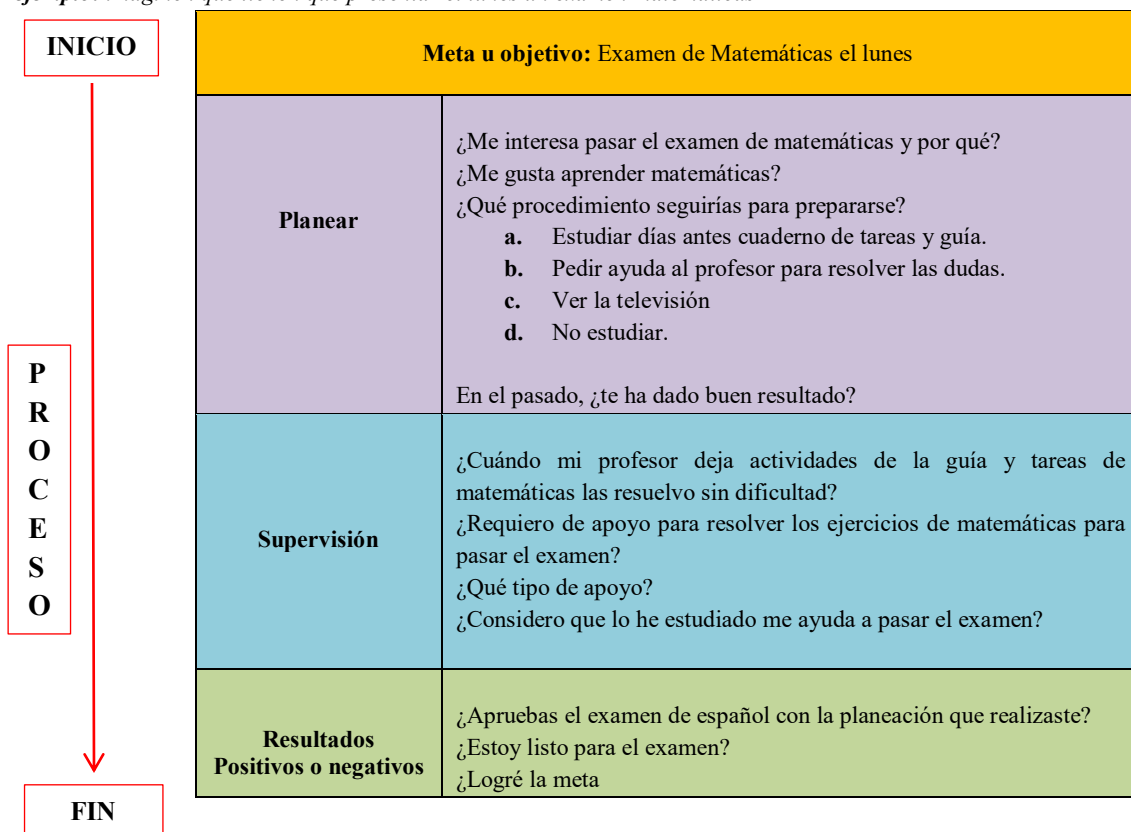
**Objetivos específicos. Que los alumnos:**

- Elaboren un esquema sobre la organización, supervisión y apreciación de las propias acciones sobre un logro escolar.
- Elaboren un texto explicativo (con apoyos) sobre algún suceso que consideren significativo sobre su vida cotidiana.

**Idea básica de la unidad**

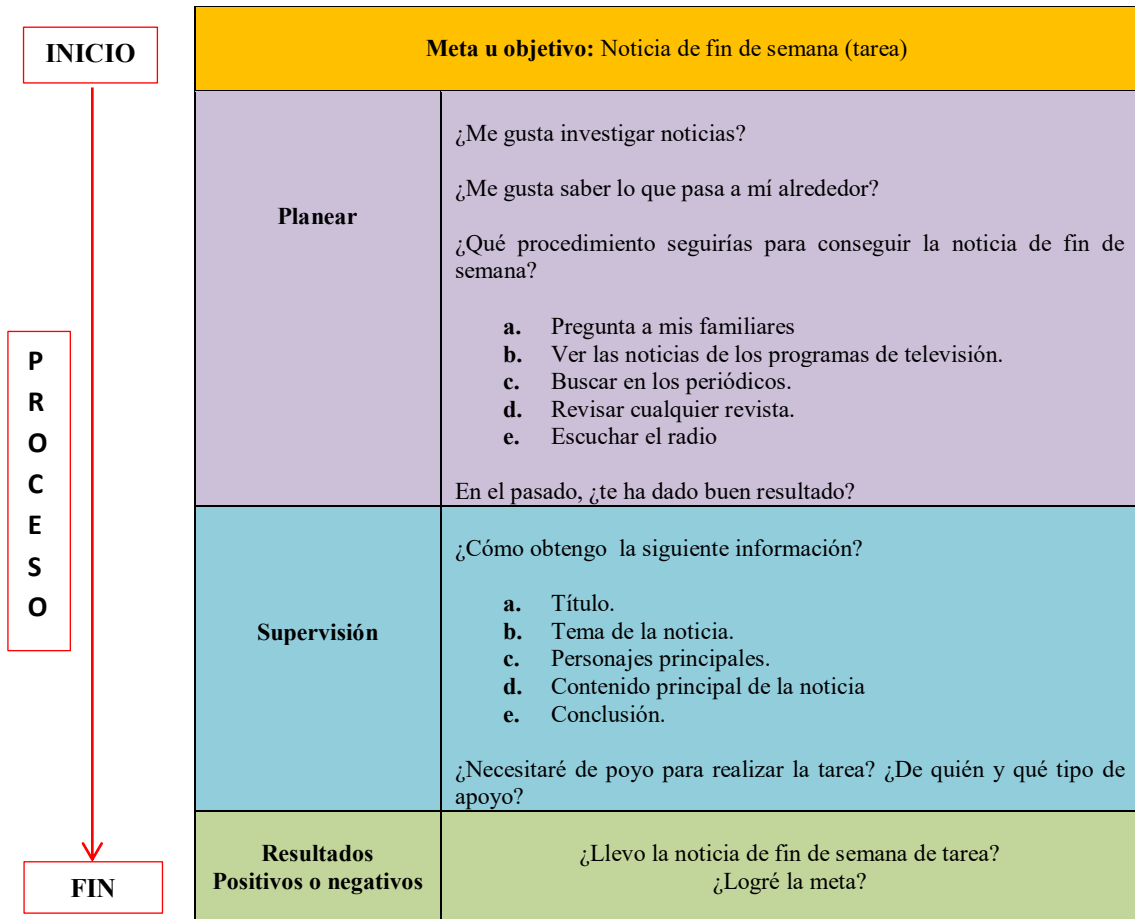
El facilitador presenta a los participantes la última unidad del taller, la cual lleva como tema la autorregulación. Para ello, el facilitador cometa lo siguiente a los participantes: *“la autorregulación es un proceso que nos permite vigilar cada una de nuestras actividades, el proceso nosotros lo realizamos cuando ponemos atención a lo que hacemos, pues éste permite tomar decisiones de cómo realizar una tarea, valorar si el camino que elegimos para resolver la tarea es acertado o necesitamos hacer ajustes para alcanzar la tarea.*

*Por ejemplo: imaginen que tienen que presentar el lunes un examen matemáticas”*



**Nota:** el cuadro se puede presentar a los participantes a modo de esquema, el facilitador ha de considerar incluir pictogramas para hacerlo accesible y comprensible al participante, las preguntas que se presentan en el cuadro son ejemplos, el facilitador ha de incluir otras preguntas o reformularlas si así lo considera conveniente para promover la participación del grupo.

Otro ejemplo:



**Material de apoyo**

- Hojas con actividades
- Hojas blancas
- Lápiz
- Recortes
- Tijeras
- Pegamento en barra

**Actividades de enseñanza y aprendizaje**

- Revisar el tema de la sesión pasada
- Presentar la unidad de autorregulación
- Comparto un logro escolar
- Mi suceso importante

**DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:**

• **Revisar el tema de la sesión pasada**

El facilitador pide a los participantes que se sienten en media luna y que de forma voluntaria comenten de qué se trató la historietta “concurso de baile”, así como respondan a las preguntas ¿Por qué Sofia no quería participar en el concurso con sus amigos? Al final de la historietta ¿Qué decide hacer Sofia? El facilitador ha de promover también menciona la influencia de los pensamientos negativos y positivos tienen en la vida, así retoma la historietta para ejemplificarlos o retoma acontecimientos cercanos a los participantes que considere significativos de analizar con ellos.

**Nota:** es oportuno considerar presentar el esquema de pensamientos positivos y negativos u otra forma que facilite la comprensión de las ideas. Se puede ayudar del pizarrón.

• **Presentar la unidad de autorregulación**

Con el propósito de no confundir a los alumnos, el facilitador para iniciar la unidad de autorregulación, primero retoma el tema de la historietta de la sesión pasada y después presenta la unidad de autorregulación en enlace con las actividades de

la sesión para integrar la idea básica de la unidad y la sesión.

**Nota:** es importante que el facilitador considere el tiempo designado para las sesiones, ya que el tema requiere que se aborde con calma y sin prisas para favorecer así su comprensión.

- **Comparto un logro escolar**

El facilitador pide a los participantes que piensen en un logro o una meta que alcanzaron con éxito en fechas recientes (ej. examen, tarea, actividades de suma o de resta, etc.), si el alumno en ese momento no lo recuerda el facilitador a de sugerir logros que ocurrieron reciente, así, el participante elije uno de ellos. También, el facilitador ha de retomar los puntos expuestos en el esquema de la idea básica de la unidad, pues de lo que se trata es que el participante reconozca que la planeación, supervisión y juicio del resultado están presentes en sus acciones escolares. Después en mesa redonda va a comentar su logro para los compañeros de taller.

Ahora, una vez que cada participante tenga presente su logro escolar. El participante ha de responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es tu logro?

¿Qué pasos realizaste para conseguir la meta o logro?

¿A qué obstáculos te enfrentaste?

¿Cómo tuviste que vencer los obstáculos?

¿Recibiste apoyo o ayuda de alguien?

¿A qué le atribuyes haber alcanzado el éxito?

**Nota:** es importante que el facilitador esté familiarizado con los logros de cada uno de los participantes para poder orientarlos, pero también para tener listo el material visual a emplear para cada participante. **Una variación de la actividad** puede trasladarse a pensar en un logro que el grupo alcanzó en fechas pasadas, así los participantes juntos realizan la actividad, claro con la guía del facilitador y los materiales pueden ser comunes y familiares para todos, en este caso el facilitador se ha de apoyar en el pizarrón para presentar el esquema de la presente actividad y que se anexa en páginas subsecuentes.

- **Mi suceso importante**

El facilitador con anticipación pide a los participantes escribir un texto (con apoyos visuales) explicativo sobre un suceso o actividad que consideren importante o significativo compartir con sus compañeros de taller, el suceso puede ser una fiesta de cumpleaños, concurso, fiesta familiar, actividades escolares, etc. A continuación el facilitador señala que el suceso se va a comentar con los compañeros de grupo, pero ante es importante organizar la información para que el grupo comprenda la información de cada uno de los sucesos o actividades. Así, cada uno de los participantes llena un cuadro de trabajo (organización) y uno de registro.

**Nota:** es importante que el material a emplear en la actividad se tenga con anticipación, para ello, el facilitador se ha de ayudar del material disponible que tenga de los alumnos, así el suceso o actividad tal vez esté integrado en alguna actividad académicas o tarea, lo cual va a permitir que lo recupere para realizar la presente actividad.

**Cierre:**

El facilitador pregunta a los participantes ¿Qué aprendiste el día de hoy?

**Tarea para la casa:**

La actividad que se deja de tarea se titula “organizo mi día escolar”. El facilitador señala a los participantes que van a practicar las habilidades de planeación, para ello, los participantes tienen como meta organizar en un esquema las actividades escolares del día siguiente. Con el apoyo de sus papás o de la persona que lo apoya en casa.

**Evaluación:**

- El alumno explica con sus palabras ideas principales de la historieta “concurso de baile” (Bitácora).
- El alumno participa en la elaboración de un esquema de organización y explica a sus compañeros de taller las acciones que realizó para obtener un logro escolar (Esquema de trabajo).
- El alumno elabora y comenta un texto explicativo sobre un suceso significativo sobre su vida cotidiana a sus compañeros de taller (Esquema de trabajo).
- El alumno responde a la pregunta ¿qué aprendiste el día de hoy? (Bitácora).

## CARTA A LOS PADRES

### **Estimados padres:**

Se comunica que durante esta semana se va a trabajar con su hijo (a) un tema importante para el desarrollo personal, como es: la autorregulación, por ello, pedimos su colaboración en casa. Se les recuerda que la autorregulación es un proceso que se considera integrado en un conjunto de habilidades que las personas desarrollan a medida que crecen y participan en acciones educativas y de interacción social, es decir; la autodeterminación permite a las personas modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas. Por ejemplo, informar y practicar sobre las siguientes acciones:

- Conocer y respetar las normas de funcionamiento de la familia.
- Saber guardar turnos y filas en los sitios en que es adecuado hacerlo.
- Mantener un comportamiento educado en los servicios comunitarios (Médico, Biblioteca, Restaurante, Oficinas, etc.).
- Respetar las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.
- Comportarse correctamente con los hermanos, amigos y compañeros (del colegio, de la Colonia, etc.).
- Mantener un volumen de voz adecuado en las relaciones con los demás.
- Evitar las conductas agresivas (físicas y verbales).
- No tirar basura en los espacios de convivencia familiar y en público.
- Conocer y tomar las medidas adecuadas de prevención de accidentes en el hogar (en la cocina, en el baño, en otros lugares de la casa).
- Conocer las normas básicas del peatón que garanticen su seguridad.
- Identificar las emociones y los pensamientos que pueden provocar comportamientos inadecuados en el contexto familiar o comunitario.
- Posponer gratificaciones por realizar una actividad o por ayudar, sino cambiarlas por algo mayor o con mayor esfuerzo.

**Atte. El facilitador**

**Unidad 4. Autorregulación**  
**Sesión 1. Regulo mis actividades escolares**

**Instrucciones:** responde las preguntas y completa el cuadro con la información que se te solicita.

**Mi suceso importante**

**Organizar el texto**

1. ¿Qué quiero platicar o comentar a mis compañeros?

2. ¿Cuándo pasó (día)?

---

3. ¿Dónde fui?

4. ¿Con quién fui?

---

5. ¿Qué hice?

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

6. ¿Cómo se terminó?



---

7. ¿Cómo me sentí?

---

\* Material de apoyo

**Instrucciones:** Tacha el cuadro que consideres que responde a cada una de las preguntas sobre si has escrito todas las ideas del suceso.

<b>Hoja de Autorregistro</b>		
<b>Preguntas</b>	 <b>Si</b>	 <b>No</b>
¿He dicho cuándo paso?		
¿He dicho dónde fui?		
¿He dicho con quién fui?		
¿He dicho lo qué hice?		
¿He dicho cómo se terminó?		
¿He dicho cómo me sentí?		

Nota: Actividad adaptada de la propuesta de Font (2003) sobre el aprendizaje autodeterminado.

\* **Material de apoyo**



## Unidad 4. Autorregulación.

### Sesión 2. Regulo mi comportamiento en la escuela

#### Propósito

Desarrollar habilidades de autorregulación para fortalecer el control del propio comportamiento en situaciones de interacción social y en los contextos de desarrollo personal como una habilidad para la vida.

#### Idea básica de la unidad

El facilitador cometa lo siguiente a los participantes: *“la autorregulación es un proceso que nos permite vigilar cada una de nuestras actividades, el proceso nosotros lo realizamos cuando ponemos atención a lo que hacemos, pues éste permite tomar decisiones de cómo realizar una tarea, valorar si el camino que elegimos para resolver la tarea es acertado o necesitamos hacer ajustes para alcanzar la tarea.* Revisar carta de actividades de la sesión 1 (Autorregulación).

#### Material de apoyo

- Hojas con actividades
- Imágenes para recortar
- Tijeras
- Pegamiento en barra

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Sean responsables de una actividad en el aula.
- Reconozcan qué comportamientos son adecuados de jóvenes de su edad e inadecuados (de niños pequeños) en el aula.

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea de la sesión anterior
- Soy responsable de....
- Observo mi comportamiento

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar la tarea de la sesión anterior

El facilitador solicita a los alumnos que de forma voluntaria mencionen como les fue en la tarea “organizo mi día escolar”. Para agilizar la actividad pide que de forma voluntaria pase un alumno a escribir en el pizarrón las actividades programadas para éste día, así lo compañeros pueden retroalimentar al compañero. Al final promueve la reflexión sobre la importancia de organizar las actividades escolares, extraescolares y ocio en la vida cotidiana, ya que la ventaja de realizar una lista de actividades ayuda a identificar cuáles son prioritarias para alcanzar las metas.

#### • Soy responsable de....

El facilitador señala a los participantes que la siguiente actividad a realizar va a consistir en que cada uno se va a responsabilizar de una actividad durante una semana en el salón de clases, para ello, cada uno va a elegir una acción de un listado de actividades, por ejemplo:

- Apagar la luz del salón
- Levantar el material didáctico (revistas, periódico, etc.)
- Llevar los recados
- Señalar a los compañeros que recojan su basura
- Apoyar a un compañero en particular
- Borrar el pizarrón
- Sacar las fotocopias, etc.

Una vez que cada alumno tenga su responsabilidad, el facilitador comenta que van a registrar en una tabla el cumplimiento o no de su responsabilidad. Es importante mencionar que, antes de empezar con las labores del día, el maestro o el facilitador de claves cuando llegue el momento de realizar la tarea que se encomendó. También el registro de la tarea lo realiza el alumno antes de terminar las labores escolares.

Al término de la semana, el facilitador reúne a los participantes en mesa redonda para que observen la tabla de registro, así como el desempeño de cada uno, se brinda retroalimentación positiva y felicitaciones por el trabajo, en caso de no cumplir mencionar al alumno que necesita trabajar más en su desempeño.

#### • Observo mi comportamiento

El facilitador pide a los alumnos que para realizar la siguiente actividad van a formar dos equipos de trabajo, los alumnos son quienes organizan y eligen a los compañeros de trabajo. Una vez que están listos los equipos, el facilitador comunica a los participantes que la actividad consiste en reconocer los comportamientos adecuados de jóvenes y de niños en el salón

de clases, así, para conocer lo que cada equipo realizó el esquema se dibuja en el pizarrón para que todos participen en la actividad por turnos, es importante que el facilitador promueva la toma de consciencia sobre ambos tipos de comportamientos.

Al final de la actividad el facilitador reparte una hoja de registro personal para que cada participante identifique y observe su comportamiento durante una semana al asistir a cada una de las diferentes asignaturas de clase. El registro del comportamiento de cada participante se presentará en una mesa redonda ante los compañeros del taller, esto una vez que concluya la semana de registro.

**Nota:** se emplean las imágenes de los comportamientos de jóvenes y de niños para ambas actividades.

**Cierre:**

Al término de la sesión se pregunta a los participantes: ¿Cómo te sentiste al responsabilizarte de una actividad en el salón de clases? ¿Te gustaría volver a hacerlo? ¿Qué sentiste al obtener un buenos resultados? ¿Qué sentiste al observar que necesitas trabajar más para alcanzar la meta?

**Tarea para la casa:**

El facilitador explica a los alumnos que es importante que en su carpeta de actividades (carpeta de trabajo del taller), se incluya al inicio una agenda de teléfonos, pues además de sus datos (nombre, teléfono, dirección) se ha de incluir el teléfono de las persona de confianza que integra su red de apoyo, por si necesita ayuda, por ejemplo; ¿qué pasaría si el transporte escolar no lo alcanzan y no localiza a sus papás el profesor? Es importante que sepan a quien recurrir si necesitan apoyo en casa. También, puede ser el caso que se les olvido algo de la tarea y necesitan hablar a uno de sus compañeros de grupo

**Evaluación:**

- El alumno registra en una tabla su desempeño en la asignación de una actividad en el aula.
- El alumno reconoce y diferencia los comportamientos adecuados e inadecuados de jóvenes de su edad.
- El alumno hace un registro personal de su comportamiento durante el ejercicio de sus actividades escolares.
- El alumno responde a las siguientes preguntas ¿Cómo te sentiste al responsabilizarte de una actividad en el salón de clases? ¿Te gustaría volver a hacerlo? ¿Qué sentiste al obtener un buenos resultados? ¿Qué sentiste al observar que necesitas trabajar más para alcanzar la meta?

## Unidad 4. Autorregulación.

### Sesión 3. Resuelvo problemas

#### Propósito

Desarrollar habilidades de autorregulación para fortalecer el control del propio comportamiento en situaciones de interacción social y en los contextos de desarrollo personal como una habilidad para la vida.

#### Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Reconocerán que la toma de decisiones está presente en las situaciones de su vida cotidiana y tienen repercusión en la interacción interpersonal.
- Practiquen la toma de decisiones a través de ejercicios de situaciones cotidianas de su contexto escolar.
- Practiquen la resolución de problemas a través de ejercicios a propósito de situaciones de su vida cotidiana.

#### Idea básica de la unidad

El facilitador cometa lo siguiente a los participantes: *“la autorregulación es un proceso que nos permite vigilar cada una de nuestras actividades, el proceso nosotros lo realizamos cuando ponemos atención a lo que hacemos, pues éste permite tomar decisiones de cómo realizar una tarea, valorar si el camino que elegimos para resolver la tarea es acertado o necesitamos hacer ajustes para alcanzar la tarea.* Revisar carta de actividades de la sesión 1 (Autorregulación).

#### Material de apoyo

- Hojas con esquemas de actividades
- Imágenes para recortar
- Tijeras
- Pegamento en barra

#### Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Revisar la tarea de la sesión pasada
- ¿Qué es la toma de decisiones?
- En busca de la solución perdida.

### DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

#### • Revisar la tarea de la sesión pasada

El facilitador solicita a los participantes que se sienten en media luna y pregunta si tuvieron algún problema para resolver la tarea, también si su directorio cuenta con todos los teléfonos. El facilitador vuelve a señalar a los participantes la importancia de conocer a quien recurrir en caso de necesitar ayuda, si los participantes no cuentan con todos los teléfonos de los amigos y compañeros, es el momento para observar y copiar los teléfonos de hojas de tarea de los compañeros del taller.

#### • ¿Qué es la toma de decisiones?

El facilitador se dirige a los participantes y pregunta saben ¿qué es tomar decisiones? Después de conocer sus respuestas presenta al grupo lo siguiente: *“es un proceso durante el cual la persona elige entre dos o más alternativas u opciones, la persona se hace responsable de las consecuencias de su acción. Cada uno de nosotros en el día tomamos decisiones, pero estas decisiones pueden ser sencillas o difíciles, así como, en ocasiones tomamos malas decisiones, lo importante de esta experiencia es aprender de los errores.*

Por ejemplo:

- ¿Qué ropa te vas a poner el día de hoy? uniforme del diario o uniforme de educación física.
- ¿Qué libro te gustaría leer? Enciclopedia o un cuento.
- ¿Qué te gustaría comer? Fruta, una torta o una papás
- ¿Qué película te gustaría ver? Hércules, el Hobbit 3 o Transformers 4
- ¿Te gustaría ir al acampamento de la escuela? Si o no.
- ¿A dónde te gustaría ir de vacaciones? Al playa o visitar otra ciudad.
- ¿Con que profesor te gustaría tomar clases integradas de matemáticas?
- ¿Te gustaría trabajar en la escuela?
- ¿Qué proyecto vas a entregar para el final de la asignatura?

Propuesta de esquema por el facilitador:

## ¿Qué película te gustaría ver?

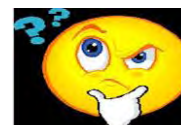
Opciones



Valoración por preferencias personales



Sí, me interesa, la que quiero ir a ver.



No, no me agrada tanto.

¿Cuál es tu opción? ¿Qué película te gustaría ver?



Ponla en práctica: “voy al cine”

**Nota:** el facilitador ha de procurar que todos los participantes del taller participen y se retroalimenten entre ellos. Las películas son sólo ejemplos que pueden ser adaptados de acuerdo a los intereses de los participantes.

- **Escojo un camino**

El facilitador invita a los participantes a formar parejas, una vez que cada participante tenga una pareja, reparte un esquema para que los participantes resuelvan situaciones sociales donde pongan en práctica sus habilidades para tomar decisiones. Ejemplos:

- ✓ Un amigo te invita a comer a su casa después de la escuela.
- ✓ Un compañero te pide que le hagas una broma a la maestra.
- ✓ Como estoy en desacuerdo con lo que piensa mi compañero.
- ✓ Un compañero en el salón de clases me insulta de forma verbal.

- **En busca de la solución perdida**

En esta sesión el facilitador recuerda a los alumnos: *“en la vida cotidiana hay problemas, lo importante de los problemas es aprender a solucionarlos, para ello, es importante tomar decisiones, ante cualquier problema que se nos presente o situación, lo que podemos hacer es seguir estos sencillos pasos:*

1. Tranquilizarnos, no ponernos nerviosos.
2. Identificar el problema con claridad.
3. Pensar en varias alternativas o soluciones.
4. Pensar en las posibles consecuencias de las alternativas (aspectos positivos o negativos).
5. Tomar una decisión.
6. Ponerla en práctica y valorar los resultados.

Ejemplo de problemas:

1. Sofía vio quién empujó y golpeó a José por la espalda en la cancha de fútbol, el profesor de educación física le llamó a atención a todo el grupo y pregunta quien fue. ¿Tú qué harías?
  - Levantar la mano y decir al profesor quien empujo y pego al compañero, consideras importante decir la verdad.
  - Quedarse callado y no decir nada, tienes miedo de decir quien fue.
  - Prefieres que regañen a todos los compañeros del grupo.
2. A la salida de la escuela, Natalia y Sofía van al cine a ver una película y se gastan el dinero en dulces, se les hace de noche y no saben cómo llegar a su casa, pues no tienen dinero. ¿Tú qué harías?
  - Llamar por teléfono a tu casa para que tus papás vayan por ti al cine.
  - Caminar de noche por las calles hasta llegar a tu casa.
3. Tú observas como un compañero le roba el monedero a la maestra, sin que ella se dé cuenta. ¿tú qué haces?
  - Le cuentas a la maestra que le robaron el monedero.
  - Pedir a tu compañero que devuelva el monedero.
  - Quedarte callado y no decir nada.

**Nota:** en este caso, los ejercicios solo van a retomar los pasos 1 a 5, pero si el facilitador junto con el maestro de apoyo acuerdan ejercitar los 6 pasos adelante, ya que pueden retomarse problemáticas actuales que vivan los participantes.

- **Agradecimientos**

El facilitador agradecerá la participación de cada uno de los y las integrantes del grupo y les hará entrega de las carpetas personales que emplearon en el taller, recordar que contiene información valiosa sobre su historia de vida.

**Cierre:**

El facilitador pregunta a los participantes ¿Qué decisiones tienen que tomar hoy respecto a tus actividades académicas? También retomar eventos o problemáticas recientes de los compañeros de taller o de grupo para enfocar la pregunta.





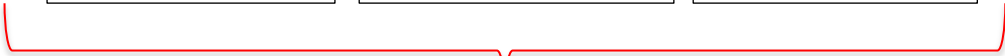



**Evaluación:**

- Que el alumno hace comentarios sobre la tarea “agenda de teléfonos” (Bitácora).
- Que el alumno explica con sus palabras ¿Qué es la toma de decisiones? (Bitácora).
- Que el alumno practique la toma de decisiones en parejas respecto a situaciones hipotéticas de su vida escolar y exprese a sus compañeros las elecciones que tomó (Esquema de trabajo).
- Que el alumno practique la resolución de problemas en situaciones hipotéticas de su vida cotidiana (Esquema de Trabajo).
- El alumno responde a la pregunta ¿qué decisiones tienen que tomar hoy respecto a tus actividades académicas? (Bitácora).

**Unidad 4. Autorregulación.**  
**Sesión 3. Resuelvo problemas**

**Instrucciones:** Resuelve y completa el cuadro con la información que se te solicita

Escojo un camino (esquema de trabajo)

Situación	 <b>Una compañera en el salón de clases me insulta de forma verbal</b>		
	<p>1.</p>  <b>Respondo de la misma manera, lo insulto</b>	<p>2.</p>  <b>Le digo que me respete y la acuso con el profesor</b>	<p>3.</p>  <b>No digo nada y me retiro</b>
A l t e r n a t i v a s			
	 <b>Estoy de acuerdo, pienso y siento que es lo correcto</b>	 <b>Tengo duda, no sé qué hacer en esta situación.</b>	
V a l o r a c i ó n	<p>¿Cuál es tu opción?          ¿Tú qué harías si un compañero te insulta?</p> 		

\* Material de apoyo

### Unidad 3. Autoestima.

#### Sesión 4. Actividad integradora de la unidad - Historieta “Nos vamos de campamento”

La siguiente historieta tiene como finalidad integrar los temas de las sesiones de trabajo de la unidad 4: autorregulación en el contexto escolar y social. En primera instancia, se busca que el participante no solo trabaje en las actividades de comprensión que se desprenden de la historieta y así evaluar el aprendizaje, sino desarrollar empatía hacia la experiencia del personaje principal de la historieta y su problemática, se pretende incentivar al participante para que exprese ante sus compañeros del taller como él actuaría en la situación propuesta de la historieta.

1.



2.



3.



4.



5.



#### Segunda parte



6.



7.



8.



### \* Material de apoyo

#### I. Antes de la Historieta

1. ¿Tú has ido de campamento y con quién?
2. ¿Te gusta ir a los campamentos?
3. ¿A qué lugar?





4. Encierra que actividades se pueden hacer en un campamento.



Nadar



Ir al centro comercial



Salir a excursiones



Regar las plantas



Azar bombones



Cantar con los amigos

5. Ayuda a Sofía



Almohadas



Pantuflos



Mochila



Cepillo y pasta de dientes



Bombones



Celular

## 6. Ayuda a Laura



### Cuando hable con mis amigos...



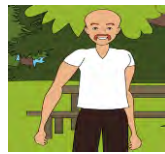
### Si necesito de algún favor...



### Cuando este en la cabaña con mis compañeras...



7. Un compañero insulta a Sofía y a Laura en el campamento ¿Tú sabes con quién pueden ellas pedir ayuda para resolver este problema?



**Al Profesor de Educación Física**



**A la Maestra de Apoyo**



**A los amigos**

¿Cuál es tu mejor opción?



**\* Material de apoyo**

## **Anexo 2. Cuestionario para evaluar las habilidades de autodeterminación**

A continuación se describe el proceso de elaboración de un cuestionario para conocer las habilidades de autodeterminación, éste ayudará en la evaluación inicial y final de la propuesta del taller

- **Objetivo:** evaluar los conocimientos sobre la autodeterminación personal en un grupo de alumnos con Discapacidad Intelectual.

**Primera etapa:** se realizó una revisión de la literatura existente sobre el tema, así también se tomó en cuenta las recomendaciones de un grupo de autogestores (persona con D. I. que es vocero y defiende sus derechos) sobre temas a trabajar en torno a la autodeterminación, a saber autoconocimiento, autoestima y autorregulación (FEAPS, 2004).

**Segunda etapa:** se elaboró la redacción y el formato de cada una de las preguntas del cuestionario. Para ello, se tomó en cuenta tres aspectos:

1. Cada uno de las preguntas del cuestionario presentan una situación contextualizada, esto es, en ellas se conjuntó la experiencia del alumno y el tema a explorar del taller, con el propósito de que fueran significativas y comprensibles.
2. La pregunta se acompaña de una imagen que representa lo propuesto en la pregunta, este apoyo visual es importante para ayudar al alumno en la comprensión e identificación de lo solicitado.
3. El cuestionario propone tres opciones de respuesta: Sí, No y No sé. Es importante señalar, los tres componentes que integran la pregunta fueron acomodados en un marco para una mayor organización viso – espacial y no confundir al alumno.

El cuestionario consta de catorce preguntas (dos ejercicios de ensayo y doce preguntas a responder). También, cada una de las preguntas se integra en bloques que constituyen los temas que explora y aborda el taller.

**Tercera etapa:** antes de presentarlo a los participantes el cuestionario, es necesario realizar una validación con expertos en el tema, a saber autodeterminación y discapacidad intelectual.

**Cuarta etapa:** es necesario que el cuestionario pase por un proceso de piloteo antes de su aplicación, para realizar modificaciones, así presentarlo a expertos y alumnos.

### **Aspectos a tomar en cuenta en la entrevista a una persona con discapacidad**

Es oportuno que el cuestionario se acompañe de una entrevista que incluya una serie de preguntas abiertas para indagar más sobre la respuesta de los participantes. De acuerdo a la AAIDD (2007) existen beneficios de entrevistar a una persona con discapacidad. En primer lugar, estas personas disponen de una perspectiva única que puede no ser considerada por otros, como informantes muestran que sus opiniones y perspectivas son respetadas y valoradas.

También el participar como informante puede ser una experiencia de autoafirmación para la persona con discapacidad, pues le puede servir para aprender cosas de sí mismo, durante la entrevista llega a descubrir actividades y apoyos que no había considerado en el pasado. La AAIDD, señala tomar en cuenta ciertas sugerencias para orientar el comportamiento del entrevistador al aplicar una entrevista a una persona con discapacidad:

- Recordar que la persona con discapacidad son ante todo personas.
- El entrevistador debe esforzarse por ser amable, sin caer en la condescendencia.
- Tomar conciencia de que es probable de que la entrevista requiera de más tiempo y de paciencia.
- Explicar al entrevistado cuál es el papel de cada uno y qué propósito tiene la entrevista.
- Hable con su tono y volumen de voz habitual. Esforzarse todo lo posible por usar lenguaje sencillo y claro.
- Trate al entrevistado de acuerdo a su edad.
- Realice, de vez en cuando, comprobaciones para estar seguro de que el entrevistado entienda lo que está diciendo.
- Dejar más tiempo para que procese la pregunta y elaborar la respuesta.
- Ante preguntas largas estas volver a repetir las.
- Explicar de forma extensiva cada una de las preguntas para mayor comprensión.
- Si no se entiende lo que la persona ha dicho pida que repita su respuesta.

- En caso de que exista poca confianza con el entrevistador, es deseable que un amigo de confianza o algún familiar este presente durante la entrevista para reformular algunas preguntas y confirmar sus respuestas.
- Consultar fuentes adicionales de cómo entrevistar a personas con discapacidad.

También la asociación ofrece sugerencias sobre aquello que se debe evitar en la entrevista:

- No presione a la persona con discapacidad para que responda rápido o se dé prisa en la entrevista.
- No realice la entrevista a alguien con el que no se tiene una buena relación.
- No dude en poner a prueba la información que parezca imprecisa o inconsistente.
- No aparente que ha entendido algo si en realidad no es así.



### Ejemplo del cuestionario de habilidades sobre autodeterminación


**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_


**Instrucciones:** A continuación se te presentan unas preguntas. Tu tarea es leer cada pregunta y marcar la respuesta que consideres adecuada. Cada pregunta tiene opciones de respuesta, elige sólo una opción. Por ejemplo:

**A.** ¿Cuándo sales a comprar al centro comercial con tus papás, tú eliges la ropa y los zapatos que más te gustan?







**Si**



**No**



**No sé**