



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**Diseño y aplicación de un taller de desarrollo de habilidades sociales para la
prevención del abuso sexual en alumnos con discapacidad intelectual**

INFORME DE PRÁCTICAS

Que para obtener el título de:
Licenciada en Psicología

Presentan:

Jarlen Yaned Mexicano Pérez
Silvia Olivares Pineda

Asesor de Tesis:

Dra. Elisa Saad Dayán

Revisor

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

México, D. F., noviembre 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Le agradezco sentir su compañía y guía a lo largo de mi vida, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por ser mi paz en los momentos de alegría.

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

Gracias por compartir sus conocimientos, apoyo, confianza y dedicación de tiempo. Por ayudarme a crecer como profesional y enseñar que el camino hacia la formación académica y profesional exige compromiso, respeto y pasión.

A MI PAPÁ

Tu amor y enseñanza siempre está presente en cada momento de mi vida. Con amor y agradecimiento un abrazo y un beso.

A MI MAMÁ

Le agradezco su infinito amor, confianza, apoyo y preocupación, por escucharme, darme ánimo y confiar en mí. Gracias por acompañarme en este camino.

A MI HERMANA MARY Y A MI HERMANO FER

Les agradezco su amor, amistad y complicidad. Por siempre contar con su apoyo y confianza y alentarme en cada paso que doy.

A LOS NIÑOS (AS) DEL GRUPO TÉCNICO DE PRIMARIA

Les agradezco compartir espacios y tiempos de enseñanza y aprendizaje. Por enseñarme que la diversidad enriquece y darme la oportunidad de crecer juntos. Gracias por su apoyo y comprensión en esta aventura.

A LAS MAESTRAS ELIA, ESTELITA Y TANYA

Gracias por su apoyo, guía, enseñanza y comprensión. A valorar y respetar el ejercicio de la docencia.

A JANED

Le agradezco su amistad, apoyo, comprensión y paciencia. Por caminar y crecer juntas en esta aventura.

"A Todos Muchas Gracias"
SILVIA OLIVARES PINEDA

AGRADECIMIENTOS

A la **Dra. Elisa Saad** por su apoyo, conocimiento y aprendizaje que me otorgo en todo este camino.

A las profesoras de grupo técnico: **Tanya, Estelita y Elia**, por su tiempo que me brindaron, por permitirme aprender de su práctica pero también de los alumnos.

Al **Dr. Rigo** que nos dio estructura, a la **Dra. Frida**, la **Mtra. Patricia Moreno** y a la **Lic. Conchita**, por sus comentarios y observaciones que contribuyeron a este trabajo.

A **los alumnos del grupo técnico** que me dejaron ser parte de su grupo, que me enseñaron mucho como psicóloga y como persona, rompieron diferentes esquemas y crearon otros nuevos, por todo el crecimiento que me dejaron.

A mi familia, pero en especial a mi **mamá Lupe**, que siempre me apoyo, confió y creyó en mí, tú eres la motivación de mi vida, gracias.

Por último, pero no menos importante, a ti **Silvia** que no solo eres mi compañera de camino y de trabajo, sino la persona de quién más he aprendido, una guía imprescindible, sé que te esperan proyectos grandes e importantes, que compensarán todo tú conocimiento.

Y a todas las personas que contribuyeron a este trabajo, amigos y profesores, ¡gracias!

JARLEN YANED MEXICANO PÉREZ

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Objetivos generales y específicos	13
Capítulo 1. Antecedentes Contextuales	15
1.1 Formación teórico - práctica en la Facultad de Psicología	15
1.2 Colegio Vista Hermosa y el Programa de Educación para la Vida	17
1.3 Fases de la Formación en la Práctica en el Colegio Vista Hermosa	21
Capítulo 2. Marco Teórico	23
2.1 <u>De la Educación Especial a la Inclusión Educativa</u>	24
2.1.1 La Educación Especial	24
2.1.2 Principio de Normalización	25
2.1.3 Informe Warnock	28
2.1.4 Integración Educativa	30
2.1.5 Declaración de Salamanca (Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad, 1996)	32
2.1.6 Inclusión Educativa	34
2.2 <u>Discapacidad Intelectual</u>	37
2.2.1 Definición de Constructo de la Discapacidad Intelectual	37
2.2.2 Comprensión Multidimensional de la Discapacidad Intelectual	40
2.2.3 Conducta Adaptativa	43
2.2.4 La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad Intelectual	45
2.3 <u>Habilidades Sociales</u>	49
2.3.1 ¿Qué son las Habilidades Sociales?	49
2.3.2 Características de las Habilidades Sociales	51
2.3.3 Desarrollo de habilidades Sociales	52
2.4 <u>Calidad de Vida y Autodeterminación</u>	54
2.5 <u>Abuso Sexual: Concepto y factores</u>	57
2.5.1 Tipos de Abuso Sexual	60
2.5.2 Prevención del Abuso Sexual	61

2.5.2.1 Emociones Primarias	62
2.5.2.2 Diferencia entre lo público y lo privado	67
2.5.2.3 Asertividad y mi derecho a decir “no”	68
2.5.2.4 Comportamientos con extraños: límites y relaciones	70
2.5.2.5 El cómic y cuento como recursos didácticos en la prevención del abuso sexual	72
Capítulo 3. Experiencias similares	77
Capítulo 4. Estrategia Metodológica del Programa de Intervención	80
Fase 1. Organización	80
Fase 2. Selección de Participantes	81
Fase 3. Diseño y Desarrollo del Taller	83
Fase 4. Evaluación Inicial	85
Fase 5. Aplicación del Taller	85
Fase 6. Evaluación Formativa	87
Fase 7. Evaluación Final	88
Fase 8. Comunicación de Resultados	88
Capítulo 5. Resultados	89
5.1 Descripción caso por caso: Evaluación Inicial y Final	91
5.2 Evaluación Formativa (por grupo)	118
5.3 Papel del Facilitador	125
Conclusiones	127
Referencias	135
Anexos	144

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo 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. La propuesta general de trabajo consta de las siguientes fases: en la primera fase se realizó una evaluación inicial, se diseñó y aplicó un cuestionario (diecinueve preguntas) con el propósito de conocer las fortalezas y debilidades en torno a los temas propuestos del taller, el cuestionario recoge información cuantitativa y cualitativa lo que permite complementarlas para establecer prioridades a trabajar por alumno. Segunda fase consistió en diseñar un taller en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual, se tomó en cuenta objetivos a trabajar en la prevención del abuso por especialistas en el campo de la Discapacidad Intelectual. En la tercera fase se aplicó el taller en el salón del Grupo Técnico de Primaria (grupo en el cual se brindan apoyos específicos a alumnos con discapacidad intelectual) y la Biblioteca Escolar (cuenta con recursos digitales), así como se contó con el apoyo y guía de las Maestras del Grupo Técnico. En la cuarta fase se presentan 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. En general los resultados fueron satisfactorios, el impacto fue en el área de habilidades sociales; los alumnos adquirieron conocimientos, prácticas, actitudes de colaboración, participación y cuidado personal en actividades de interacción social.

Introducción

El maltrato y la violencia son un problema mundial que involucran a cada ámbito de la sociedad. Pueden tener lugar en distintos sectores económicos, sociales, étnicos y culturales, se reconoce que el maltrato y la violencia son un grave problema social que exige una oportuna prevención, intervención y atención a las víctimas. Sin embargo, la violencia y el maltrato de los niños con discapacidad intelectual es un aspecto del problema general del maltrato infantil poco investigado y divulgado, en todos sus aspectos, pero en especial en el de la prevención (Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002; y Verdugo, 2004).

Una forma de maltrato infantil es, sin duda, el abuso sexual, el cual cobra significativa importancia por sus repercusiones negativas en la autoestima y desarrollo. Se sabe que los niños con discapacidad intelectual son propensos al abuso sexual, sin embargo también se sabe que esto se denuncia en pocas ocasiones y que existe poca literatura de investigación al respecto.

En particular, los resultados de investigaciones existentes sobre abuso sexual y discapacidad intelectual, son contradictorios y poco conclusivos. No permiten conocer si variables como edad, género, entorno familiar y apoyo social disminuyen la ocurrencia del problema. Pero los trabajos señalan, que determinadas actitudes negativas y creencias falsas sobre la sexualidad acerca de las personas con discapacidad intelectual, constituyen uno de los principales factores que les hacen vulnerables al abuso sexual (Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002).

López (2002) señala que las razones para considerar mayor vulnerabilidad a los abusos y acosos sexuales en esta población, se deben a la información que transmiten los mitos y creencias falsas sobre la sexualidad de personas con discapacidad y que es asimilada por la población en general, y por ende, en las personas que cometen el abuso. Entre los mitos y falsas creencias se encuentran: "las personas con discapacidad intelectual poseen una sexualidad exacerbada", "son primarios e instintivos", "no logran controlar su pulsión sexual" y "no poseen mecanismos de inhibición" (Insa, 2005).

Otro grupo de creencias afirma que "las personas con discapacidad intelectual carecen de deseos y necesidades sexuales", "son niños eternos". En el otro extremo están aquellas creencias que tratan de anular la humanidad de estas personas y las convierten en seres asexuados: "las personas con discapacidad intelectual no resultan atractivas sexualmente a otras personas, por tanto nadie se interesa en ellas y no sufren agresiones sexuales", "la intervención en educación sexual despierta su sexualidad dormida", "los discapacitados, en general, no pueden formar pareja ni casarse", "no pueden aprender nada sobre el tema", "no comprenden o no sienten el daño, por lo que es menos grave" (López, 2002, p. 69 - 70).

Así, se fomenta la deshumanización, la infantilización y la devaluación de las personas, lo que ha generado barreras para planear y adaptar programas de educación sexual (Navarro, Torrico y López, 2010).

Se han considerado otros factores de riesgo que de forma indirecta intervienen en las situaciones de abuso sexual en esta población, autores como García (2000), López (2001, 2002) y Ruiz (2006), señalan los siguientes: **a.** las actitudes de sobreprotección de los padres; **b.** temor a los riesgos por lo que los padres y otros agentes sociales restringen la interacción con iguales en edad fuera de los ámbitos escolares, así como asistir a sitios o lugares de ocio. El resultado es quebrantar la confianza en sí mismos y la capacidad de vivir la vida con más autonomía.

En este contexto generalizado de falsas creencias y mitos, a los niños con discapacidad intelectual se les educa y aprenden que tienen que obedecer a los adultos con formas de disciplinaria autoritaria, sin explicación de las reglas o de chantaje emocional, se les amenaza con retirarles el amor, por ello suele resultarles más difícil discriminar las verdaderas motivaciones de los adultos, así como diferenciar un contacto apropiado de uno inapropiado o un ámbito público de uno privado. Las personas que abusan suelen usar estrategias con las que sorprenden, engañan, seducen y amenazan.

Para Olivan (2005) los niños con discapacidad intelectual son más vulnerables o tienen mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia y maltrato, no

por presentar una discapacidad intelectual, sino por la existencia e interacción de factores de riesgo personales, familiares, ambientales, sociales, culturales y económicos. Cuantos más factores estén asociados será mayor la posibilidad de violencia y maltrato.

Entre los datos de investigaciones se encontró un estudio en España, por Verdugo, Bermejo y Fuentes (1995, en Verdugo, 2004), quienes investigaron una muestra de 445 niños (as) y adolescentes con discapacidad general donde el 80% presentaba discapacidad intelectual. En cuanto a la prevalencia del maltrato infantil, en el rubro de abuso sexual se detectó que el 2% de su muestra y en un 4% había sospechas de abuso sexual, esto no fue confirmado por las autoridades, sino que se infirió a través de las entrevistas tanto a la población investigada, como a los padres y cuidadores.

En México, de acuerdo a Azaola (2006), no se cuenta con un registro nacional adecuado de todos de los casos de maltrato infantil que son reportados por autoridades de salud, educación, protección a la infancia o justicia. Por lo que se dificulta conocer si los casos reportados por alguna autoridad son los mismos registrados en otra. Por esto, sólo se conocen los casos severos mientras que los casos no reportados quedan fuera de los registros.

También los resultados de estudios sobre maltrato infantil, aglomeran los datos por rango de edad, tipo de maltrato, lo que dificulta conocer datos específicos, sobre abuso sexual en niños con discapacidad y sin discapacidad. La Red por los Derechos de la Infancia en México (Vargas y Pérez, 2010, REDIM), señala que lamentablemente México va ascendiendo rápidamente en el ranking mundial para ocupar uno de los primeros lugares por la creciente violencia contra los niños.

En cuanto a la incidencia del abuso sexual para la región centro del país, se estima que el 77% de las víctimas de abuso sexual son niñas, el promedio de edad de las víctimas es de 5.7 años y en la mayoría de los casos, la víctima conocía al agresor: el hermano en 19%, padrastro en 18%, tío en un 16% y el padre en 15%. De acuerdo a lo expuesto, se reconoce que los niños con

discapacidad intelectual son más vulnerables al abuso sexual y otro tipo de manipulaciones.

Ahora, hablar de personas con discapacidad intelectual supone hablar de personas con déficit en habilidades sociales. Se ha considerado a las habilidades sociales como una de las áreas primordiales en el desarrollo social de cualquier persona y se relacionan con los intercambios que se realizan con los otros e incluyen responder, comprender, reconocer los sentimientos, ayudar a otros, responder a peticiones, controlar los impulsos, elegir y compartir, respetar las normas ante situaciones pertinentes (Luckasson y cols., 2002).

Las habilidades sociales proporcionan la oportunidad de interactuar con los iguales en edad, hacer amigos, relacionarse en la escuela, fortalecer relaciones familiares, participar en la comunidad, interactuar con adultos. El ambiente social refuerza al niño en la adquisición de un autoconcepto positivo y autoestima óptima. Su aprendizaje está condicionado por las experiencias de vida, el ambiente en que se desarrolla la persona y por los modelos que le rodean

De acuerdo con Monjas (1996) la relevancia de las habilidades se sustenta en estudios que señalan la existencia de una sólida relación entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica en la vida adulta, y por tanto, esta competencia tiene relevancia tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo en el futuro del niño.

De forma contraria, cuando las personas carecen o muestran limitaciones en su comportamiento social, experimentan un aislamiento social, rechazo y expresan menos felicidad. Así, la incompetencia social se relaciona con: "(a) baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, (b) problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inaceptación escolar, (c) problemas personales: baja autoestima, locus de control externo" (Monjas, 1996, p. 26), entre otros.

El desarrollo de habilidades sociales ocupa un papel importante en el comportamiento interpersonal y la inclusión social de personas con discapacidad intelectual (Verdugo, 2009). Esto queda reflejado, en el actual enfoque que

propone la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) y que constituye un referente teórico de la propuesta de intervención.

De acuerdo a la AAIDD, el grupo que conforma las habilidades sociales es el siguiente, cuatro de ellas: las relaciones interpersonales (interacción recíproca entre dos o más personas; interviene la comunicación, sentimientos, emociones, etc.), la responsabilidad, el seguimiento de normas y resolución de problemas (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencia, etc.), son las que se identifican más con esta categoría, pero existen otras tres que no son muy tomadas en cuenta y que son importantes tanto para la seguridad, emocional y física de los personas con discapacidad intelectual, como:

Candidez (la persona tiene poca malicia y es fácil que crea en lo que dicen, no anticipa un posible daño). Evitar la victimización (es una habilidad difícil para personas comunes y con discapacidad intelectual, pueden ser víctimas de abuso; sexual, físico o económico). Ingenuidad (comprende la habilidad de decidir qué información es importante dar y solicitar. Implica el trato diferenciado hacia las personas, según familiares, conocidos o desconocidos, hombres o mujeres, así como determinar hasta donde puede ser tocado, de quien puede aceptar regalos y obedecer órdenes) (Hernández, 2012).

Así, las acciones de los programas y talleres de prevención primaria, y de la cual participa el presente programa de intervención, contra el abuso sexual, están diseñados para enseñar comportamientos apropiados y habilidades sociales protectoras, así como asegurar de que sean apropiados y accesibles para los niños con discapacidad, tanto de forma global y específica, esto es, adecuados a su capacidad intelectual y personal. También que se realicen de forma continua a lo largo de la infancia y de la adolescencia y que los maestros, familiares, facilitadores apoyen la enseñanza que se imparte (Oliván, 2005).

También la propuesta de intervención se circunscribe dentro de un enfoque ecológico de la discapacidad intelectual; explica los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona y como influyen en su desarrollo a lo largo de su vida. En

específico, la propuesta de intervención sólo retoma la dimensión de habilidades sociales.

Por ello, la propuesta de temas en el taller es congruente con los objetivos propuestos para la prevención de situaciones de riesgo en el área de habilidades sociales por especialistas en el campo de la discapacidad intelectual, a saber Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado (2002), Verdugo (2004) y Bermejo (2010), se considera como primer tema, las emociones primarias, éstas funcionan como un recurso de protección o autocuidado en la interacción con los otros, ya que es importante la comunicación de lo que sienten los niños cuando están en contacto con otras personas.

Como segundo, la diferencia entre lo público y lo privado ayuda a marcar límites entre la intimidad personal y el comportamiento aceptado en público. Tercero, como parte de la asertividad está el derecho de que toda persona a decir "no", ya que en las interacciones sociales entre iguales en edad y en adultos pueden surgir situaciones de incomodidad que pueda lastimar la integridad física y emocional. Cuarto, el comportamiento con extraños, señala los límites y la familiarización que es aceptable en los diferentes tipos de relación. El quinto, presenta situaciones de riesgo e integra todos los temas vistos durante el taller.

Se recurre al cuento y comic como recursos didácticos que ayudan a abordar el tema del abuso sexual, pues permiten presentar la situación de abuso de manera simbólica para que pueda ser comprendida por los niños, sin presentar la situación de forma agresiva. Es importante mencionar, la elección de los temas que se proponen en el presente taller, surgen también de la convivencia cotidiana con alumnos con discapacidad intelectual en un escenario natural.

Ahora, el presente informe de prácticas consta de seis apartados: el primero retoma los Antecedentes Contextuales de la formación teórica – práctica de 6to a 8vo semestre en el Proyecto "Inclusión Educativa y Social de Alumnos Discapacidad Intelectual" en el Colegio Vista Hermosa. Segundo apartado, presenta el Marco Teórico de la propuesta de intervención, se divide en los siguientes ejes conceptuales: De la Educación Especial a la Inclusión Educativa, Discapacidad Intelectual, Habilidades Sociales y Abuso Sexual.

Tercer apartado, retoma experiencias similares de intervención en el área de Habilidades Sociales, las acciones de estas experiencias se enfocan a crear guía de apoyo a profesionales en aspectos conceptuales, de evaluación e intervención relacionados con la vida diaria y trabajo. Cuarto apartado, organiza la estrategia metodológica del programa de intervención, se divide en las siguientes fases: Organización, Selección de participantes, Diseño y desarrollo del taller, Evaluación Inicial Aplicación del Taller, Evaluación formativa, Evaluación final y comunicación de resultados.

Quinto apartado, presenta los resultados que se obtuvieron en los tres momentos de la evaluación (inicial, formativa y final), el análisis de resultados se presenta de forma individual y por grupo. Por último, sexto apartado presenta las conclusiones generales de la propuesta de intervención y anexos donde se describe y explica cada una de las actividades desarrolladas durante el taller “Juntos Aprendemos a Cuidarnos”.

Por tanto, una de las estrategias para favorecer la desmitificación de la sexualidad de los niños (as) con discapacidad intelectual es el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, que contribuyan a favorecer comportamientos adaptativos, en primer lugar, que den apertura a la integración a la comunidad y estabilidad personal. En segundo lugar, ayuden a identificar y saber actuar ante posibles situaciones de abuso y / o manipulación.

Objetivos generales

- Contribuir con la puesta en marcha del programa de Educación para la Vida en el que participa la Institución Escolar en el área de ajuste personal y social para el logro de metas planteadas en torno a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad.
- Diseñar, aplicar y evaluar un programa preventivo sobre abuso sexual en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual para desarrollar habilidades sociales de prevención ante situaciones de riesgo.

- Hacer consciencia sobre la importancia de desarrollar habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en niños (as) con discapacidad intelectual.
- Dar a conocer la problemática potencial que sobre el abuso sexual presentan o pueden presentar los niños (as) con discapacidad intelectual.
- Desarrollar competencias psicoeducativas en alumnas de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria a partir de un marco teórico - metodológico específico para la formación e intervención profesional en escenarios reales.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en alumnos (as) con discapacidad intelectual del grupo técnico de Primaria del Colegio Vista Hermosa.
- Desarrollar estrategias psicoeducativas para la implementación y orientación a facilitadores para favorecer el aprendizaje de los alumnos y comprensión de y aprecio por las diferencias individuales.
- Elaborar material didáctico en el área de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en niños (as) con discapacidad intelectual.

Capítulo 1. Antecedentes Contextuales

"Las experiencias de aprendizaje más memorables, son aquellas que nos permiten encontrar sentido al mundo que nos rodea, estableciendo vínculos entre lo que sentimos y percibimos y lo que entendemos o aprendemos. Estas experiencias permanecen con nosotros durante toda nuestra vida y afectan nuestro comportamiento, nuestro estilo de vida y nuestro trabajo. Influyen en nuestros valores y en las decisiones que tomamos. Nos permiten transferir conocimiento del aula a nuestra experiencia y de nuestra experiencia al aula".

Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula.

1.1 Formación teórico - práctica en la Facultad de Psicología

La presente propuesta de intervención tiene como base la asignatura de Investigación Educativa de formación teórico - práctica de 6to semestre, pertenece al campo de Psicología de la Educación. El título del proyecto es la "Inclusión Educativa de Alumnos con Discapacidad". El escenario es el Programa de Educación para la Vida del Colegio Vista Hermosa, en la colonia Vista Hermosa Cuajimalpa, D. F.

En primer término, la organización del Plan de estudios de la Carrera de Psicología 2008, contempla asignaturas que se encuentran agrupadas en áreas curriculares, a saber, Área de Formación General de 1° al 4° semestre, con 145 créditos y 22 asignaturas obligatorias. Área de Formación Profesional, dividida a su vez en Sustantiva del 5° al 7° semestre, con un valor aproximado de 111 créditos y se compone de seis campos de conocimiento y un total de 79 asignaturas todas ellas optativas de elección y Área Terminal para 8° semestre, con un valor aproximado de 38 créditos y 65 optativas de elección con 20 líneas terminales.

Una última, Área de Formación Contextual de 1° a 8° semestre de la carrera, con 32 créditos y 22 asignaturas obligatorias. En particular, el área de Formación Profesional integra asignaturas Teórico - Prácticas, con el propósito de vincular la escuela y la vida. Comprende el Campo de la Psicología de la Educación, asignaturas: Evaluación en Psicología de la Educación (5° semestre), Investigación en educación (6° semestre), Inducción a la Intervención en Educación (7° semestre), que permiten la continuidad de la formación profesional

del alumno. La Facultad de Psicología mantiene un Programa de Servicio Social con Instituciones Educativas y Organizaciones Civiles donde dan oportunidad a los alumnos de realizar prácticas profesionales.

Ahora, el sustento teórico que guía las asignaturas de la modalidad teórica - práctica, es acorde con la propuesta de aprendizaje experiencial que en los últimos años, ha cobrado una atención especial, lo que ayuda a explicar las orientaciones actuales de la educación y de las demandas sociales. El aprendizaje experiencial propone que el alumno participe en una interacción directa con aquello que está estudiando, en lugar de una sola elaboración intelectual (Smith, 2001, en Romero, 2010).

En un sentido psicológico, el aprendizaje experiencial busca que el participante dialogue con su propio pensamiento, que indague sobre cómo observa y conceptualiza la realidad. La acción educativa, como una estrategia, es el marco apropiado donde ocurren procesos de producción de conocimiento, así también la flexibilidad curricular y metodología desde estas propuestas, por un lado, generan experiencias y competencias de quien aprende, y por el otro, desarrollan procesos formativos en el profesional (Díaz Barriga, 2006).

La base conceptual del aprendizaje experiencial se encuentra en J. Dewey de principios del siglo pasado. Para Díaz Barriga (2006) el aprendizaje experiencial es activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales, con el propósito de extraer experiencias valiosas que vinculen el aula y la comunidad, la escuela y la vida. Este aprendizaje busca en los alumnos desarrollar capacidades reflexivas y de pensamiento.

Por otro lado, Donald Schön retoma la propuesta Deweyniana y elabora la noción de práctica reflexiva en 1998. Ésta supone una acción analítica y crítica, así como reflexionar conlleva a la toma de decisiones sobre los comportamientos profesionales (Flores, 2004). Pero antes de pensar en la práctica reflexiva, Schön propone analizar cómo formar mejores profesionales, para este autor el énfasis recae en lo que Dewey llama "aprender haciendo", el término no alude a un saber de tipo procedimental, por lo contrario concibe que los "estudiantes aprendan

mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayuden por medio de otros profesionales prácticos con experiencia" (Reynaga, 1996).

Así, los estudiantes aprenderán bajo la guía de un profesional con más experiencia, donde además de revisar los contenidos académicos, también se exploren lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre. Al respecto Schön afirma "lo que necesitamos es enseñar a estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero esto es lo que precisamente no sabemos cómo enseñar" (Díaz Barriga, 2006, p. 9). Por lo tanto, formar al práctico reflexivo consiste en mejorar la capacidad reflexiva para acceder a complejas relaciones entre pensamiento y acción.

Es así, la presente propuesta pretende vincular la teoría y la práctica, o como señala el aprendizaje experiencial, vincular la escuela y la vida, donde se promueva la transformación del alumno que participa en un escenario físico y social. Pero también, que su participación rinda frutos en el ambiente en el que realiza su práctica. En este caso, de la participación directa con alumnos que participan en el programa de educación para la vida del Colegio Vista Hermosa. Es oportuno mencionar que la oportunidad que brinda a los estudiantes el inscrito en asignaturas que vinculan un escenario físico y social, da la posibilidad como estudiantes enfrentarse a situaciones del quehacer profesional.

1.2 Colegio Vista Hermosa y el Programa de Educación para la Vida

El proyecto de Inclusión Educativa de alumnos con discapacidad intelectual que guía las acciones de las prácticas profesionales, se realiza en el Colegio Vista Hermosa, ubicado en la Delegación de Cuajimalpa de Morelos, Distrito Federal, de carácter privado, está incorporado a la Secretaría de la 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 culturas. Favorecer el desarrollo de personas integradas, aceptantes, confiadas y seguras de sí mismas. Desarrollar conciencia de responsabilidad social con las grandes mayorías depauperadas de nuestro país.

La integración de alumnos con discapacidad intelectual ha llevado a la Institución a diseñar y desarrollar un proyecto donde participe toda la comunidad escolar en favor de la inclusión educativa de todo su alumnado, así como fomentar la capacitación y actualización profesional.

En 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 buscaba crear condiciones equitativas de educación para personas que socialmente se han considerado segregadas y marginadas.

El programa de Educación para la Vida surge en 1967, como un modelo de rehabilitación integral para personas con discapacidad intelectual. El objetivo general es el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y 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. El programa se desarrolló en cuatro áreas básicas y dos de apoyo:

- I. **Área de vida diaria.** Se prepara a la persona en la organización, planeación y soluciones de la vida cotidiana: preparar los alimentos, empleo adecuado de aparatos electrodomésticos, habilidad en limpieza y cuidado de ropa. Así como estén informados sobre sucesos presentes.
- II. **Área de ajuste personal y social.** Se desarrolla en comportamiento de arreglo e higiene personal, seguimiento de reglas y orientación sociosexual. Se trabaja en aspectos emocionales de las diferentes

etapas de la vida, también aprenden a defenderse del abuso conociendo y ejerciendo sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

III. **Área laboral.** Se ofrece oportunidades para que conozca sus intereses y aptitudes. Desde la infancia se fomenta una actitud positiva por el trabajo, así como habilidades adaptativas para el trabajo como la puntualidad, asistencia, responsabilidad, identificación y solución de problemas, calidad en el trabajo, iniciativa, entre otras.

IV. **Área recreativa.** Se desarrolla actividades físicas culturales, sociales. El propósito es emplear adecuadamente el tiempo con iniciativa e independencia.

a) **Área académica – práctica.** Las personas con discapacidad intelectual participan en aprendizajes de las matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales. El programa enfatiza los contenidos temáticos relacionándolos con los problemas de la vida cotidiana.

b) **Área a la comunidad.** Se pretende desarrollar en las personas con discapacidad intelectual un adecuado manejo en situaciones de movilidad en la comunidad, como es el empleo del metro, colectivos y camiones, así como la orientación en direcciones específicas.

El programa se divide en tres etapas de acuerdo a la edad del participante:

1. Se destina a niños entre 6 y 13 años, esta se lleva a cabo en la escuela regular, los alumnos se encuentran integrados a nivel primario, en lo que se denomina grupo técnico.
2. Se destina a adolescentes entre 14 y 18 años, interactuando con alumnos de secundaria y preparatoria en escuela regular.
3. Es para jóvenes adultos que asisten a CAPYS (Centro de Adiestramiento Personal y Social), para continuar con el programa (Zacarías y Saad, 1994, en Vázquez, 1996).
4. A partir del 2006, la Universidad Iberoamericana Ciudad de México dio inicio, en coordinación con el **Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS), A. C.**, al programa **"Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad**

intelectual". Abre la oportunidad a jóvenes con discapacidad intelectual en edad universitaria para que realicen diversas actividades que contribuyan a su formación personal y profesional, así mismo implicar a la comunidad universitaria a cultivar y desarrollar valores como el respeto a las diferencias, la no discriminación y el fomento a la pluralidad.

5. En el 2012, la Universidad Intercontinental Campus Sur y CAPYS, hacen extensivo y coordinan el programa "**Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual**". Los jóvenes cubren un programa que les permite prepararse para un empleo y participar en la sociedad a través de las siguientes actividades: académicas, recreativas, culturales, laborales, de ajuste personal y social, de vida diaria.

En particular, el trabajo de prácticas profesionales que se realizó corresponde a la primera etapa, en el grupo técnico de Primaria del Colegio Vista Hermosa, éste es considerado un grupo multigrado, así como las experiencias de aprendizaje que brinda a sus alumnos va 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 en sus alumnos una participación activa, creativa, que permita a los alumnos expresar sus potencialidades, procurando ajustar los apoyos didácticos, para adaptarlos a las necesidades de los alumnos.

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 integrado de cada alumno, es oportuno mencionar, todos los alumnos del grupo técnico asisten a grupos integrados y participan en diferentes actividades académicas, sociales y recreativas. También los horarios y las asignaturas de los alumnos son flexibles por lo 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 impreso, así como con programas en computadora.

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).
- Habilidades de organización y estudio. En el pizarrón se 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 fomenta la confianza y autoestima en el niño al no demeritar el trabajo realizado.

1.3 Fases de la Formación en la Práctica en el Colegio Vista Hermosa

Este apartado presenta de forma general las acciones que se realizaron del 6to al 8vo semestre y que culminaron en el diseño y desarrollo de una propuesta de intervención.

Fase 1. Familiarización con la Institución Educativa y el grupo Técnico de Primaria. El contexto y la población. En primer lugar, se visitó cada uno de los grupos técnicos situados en los diferentes niveles educativos, a saber el de Preescolar, Primaria y Bachillerato (comprende también Secundaria), así como se identificó a cada uno de los alumnos que constituye la población que participa en el programa de Educación para la Vida. Después siguió la elección personal del nivel educativo en que se quería participar, para integrarse a las actividades.

Fase 2. Integración y participación en actividades cotidianas del grupo. Se interactuó con los niños que del grupo Técnico de Primaria, pues se participó en diferentes actividades relacionadas con su educación académica: como en la

enseñanza del español y las matemáticas, asignación de tareas y otras actividades cotidianas. Así como se identificó el proceso que siguen las maestras para favorecer la participación de los alumnos en el grupo integrado y grupo técnico. Es importante mencionar, el apoyo que brindaron las maestras del grupo técnico fue extraordinario, ya que se creó un ambiente favorable para ayudar tanto al maestro como a los alumnos. También ellas fueron guías para comprender la temática de la integración y la inclusión educativa de los alumnos con capacidades diferentes.

Fase 3. Propuesta de intervención. El correr de los días dio lugar a la detección de necesidades educativas en las que fuera oportuno ayudar. Esto dio lugar a formular un proyecto de intervención desde el marco de inclusión educativa, para desarrollar habilidades necesarias para la vida. En este caso, pensar en un programa en el área de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual, pero se reconoce que los temas propuestos son oportunos para trabajarlos de forma continua.

Capítulo 2. Marco Teórico

“¿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 tres secciones, a saber; la primera, retoma una visión general de la integración e inclusión educativa. El camino de la inclusión de niños con discapacidad intelectual reclama grandes retos para la educación del país, pues se requiere acciones propositivas abiertas, es decir, transitar de un modelo de integración, donde no sólo se considere el derecho del alumno con discapacidad para asistir a la escuela regular, sino pasar al modelo de inclusión educativa, donde participe cada alumno en condiciones de igualdad y respecto hacia la diversidad de compañeros.

Segunda sección, se retoma la nueva concepción acerca de la discapacidad intelectual propuesta por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo¹ (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).

Tercera sección, integra la noción de abuso sexual como una de las manifestaciones de maltrato infantil, pues constituye una forma de violencia física/emocional por la cual el agresor se aprovecha tanto de la confianza como de su superioridad. Por esto, los objetivos en la prevención de abuso sexual en niños con discapacidad intelectual, se dirigen a desarrollar habilidades de autocuidado y

¹ 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.

prevención en las siguientes áreas: emociones consideradas primarias (ira, miedo, tristeza, alegría, amor, sorpresa), diferencia entre lo público y lo privado, se incluye el derecho a decir “no”, límites y relaciones que son apropiadas en las interacciones sociales. Así como se recurre al cómic y cuento como herramientas didáctica para ayudar en la prevención del abuso sexual.

2.1 De la Educación Especial a la Inclusión Educativa

El marco conceptual de la educación de las personas con discapacidad intelectual ha evolucionado y se ha transformado en distintas épocas. A partir de los años sesenta del siglo pasado, tras un arduo debate entre educación especial e integración se sentó las bases del cambio de concepción de la discapacidad, y en particular de la discapacidad intelectual. El principio de normalización e integración son dos conceptos relacionados y suponen que, siempre que sea posible, la respuesta educativa se ha de dar en el marco de la escolarización ordinaria. La inclusión educativa ayuda a comprender las ideas acerca de una educación para todos en los ámbitos escolarizados.

2.1.1 La Educación Especial

En Europa alrededor de 1917 comenzó la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental o básica, se detecta alumnos con dificultades de aprendizaje, y ante la falta de homogeneidad de los grupos, las acciones de las autoridades educativas se encaminaron a etiquetar y clasificar a los alumnos. Así, se crearon aulas especiales dentro de las escuelas ordinarias, que dieron paso a la educación especial.

El nacimiento de la educación especial constituye un hecho positivo para la educación, pues significó el ofrecer educación especializada a personas con discapacidad, lo cual generó: profesionales preparados, programas especiales diferentes a los de la escuela ordinaria, procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, materiales didácticos especiales y centros o instituciones con adaptaciones arquitectónicas especiales. Todas estas novedades generaron una

mejor situación por su especificidad y especialización tanto en los medios humanos como materiales (Verdugo, 2003).

Pero el sistema de la educación especial recibió fuertes críticas de sectores sociales (encabezado por asociaciones de padres), ya que albergaba a todos alumnos que el sistema ordinario rechazaba. La intolerancia de la escuela común hacia lo que era distinto y presentaba dificultades favoreció que los alumnos con problemas de aprendizaje, de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas fueran concentrados en las instituciones de educación especial (Parra, 2010).

De acuerdo a Verdugo (2003), dos aspectos dominantes que caracterizaba a las instituciones especiales eran la segregación y marginación de los alumnos de las pautas sociales y culturales, esto fue uno de los principales motivos que dio origen al movimiento a favor de la normalización.

2.1.2 Principio de Normalización

En los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX. El director del Servicio Danés para el Retraso Mental, N. Bank – Mikkenlsen, da a conocer un principio al que denomina normalización, el cual conceptualizó como: "la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible ", este principio quedó reflejado en la normativa danesa en el año de 1959 (Rubio, 2009, p. 1). El principio tiene una base filosófica inspirada en la necesidad de buscar los medios educativos y llevar una vida lo más cercano a la normalidad.

Diez años después, en 1969, el director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, B. Nirje, quien profundiza sobre el principio, al respecto señala lo siguiente: "hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad" (Parra, 2010, p. 76). Nirje realiza una importante labor al difundir y sistematizar el principio de normalización, enfatiza los resultados que se pueden obtener a largo plazo a partir de una

educación integradora, pero también en la vida diaria, que debe ser lo más parecida a la vida de cualquier persona.

El principio de normalización se extiende desde los países escandinavos por toda Europa y alcanza a Estados Unidos y Canadá, donde W. Wolfensberger retoma la definición del principio de normalización dándole una propuesta más didáctica:

“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)” (Rubio, 2009, p. 2).

Al respecto, Nirje (en Toledo, 1981, p. 29) especifica en relación al concepto:

“Significa un ritmo normal del día, levantarse de la cama a la hora que lo hace el promedio, salir para la escuela, al trabajo (no quedarse en la casa), hacer proyectos para el día, la semana. Ir a la escuela a un sitio, trabajar en otro, poder divertirse en otro sitio (no todo en la misma institución). Poder almorzar en la mesa (no en la cama). Tener “experiencias normales” de acuerdo con cada ciclo de vida. Poder tener posibilidades de escoger entre varios juegos o amigos. Que puedan enamorarse, vivir en un mundo de dos sexos, poder casarse o emparejarse. Tener derecho a un nivel de vida económico como el promedio de las personas, y tomar decisiones sobre en qué y cómo gastar su dinero.”

Así, la esencia de la normalización no reside en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas devaluadas socialmente la dignidad que le corresponde por derecho propio, lo cual implica la puesta en

marcha de actividades que van más allá de las tareas concretas de rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo (Verdugo, 2003).

Para Rubio (2010) el principio de normalización fue evolucionando con el tiempo, de tal manera que, de una aplicación exclusiva a las personas con discapacidad intelectual el concepto se amplió a cualquier persona con discapacidad. También este principio no sólo se trata de acciones aplicables al sistema educativo, sino a un conjunto de acciones dirigidas al sistema de vida, que se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en que vive.

En esta línea, Molina (2009) señala que el principio de normalización puede ser comprendido en dos sentidos, por un lado, es necesario dotar a las personas con discapacidad de los medios o elementos que normalicen su vida más próxima, y por el otro trabajar con la sociedad, sensibilizando y brindando oportunidades de conocer y respetar diversas formas de ser, para reducir temores y mitos producto de la ignorancia y desconocimientos, que ha llevado a la segregación, marginación y la institucionalización.

De acuerdo a García (1995 en Molina, 2009, p. 35) "normalizar no es pretender convertir normal a una persona con [discapacidad intelectual], sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona [con discapacidad intelectual] tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible".

Por otro lado, aunado al principio de normalización apareció ligado en concepto de integración, éste centró sus objetivos en la educación se opuso a la etiquetación y la institucionalización, también cuestionó al modelo médico y al enfoque psicométrico, en tanto favorecía y validaban la segregación como una forma de atención a las personas con discapacidad. También de la mano de la integración educativa se empezó a utilizar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

2.1.3 Informe Warnock

En Inglaterra, en 1978, Mary Warnock (informe Warnock) utiliza por primera vez el término de Necesidades Educativa Especiales, para referirse a los alumnos etiquetados como deficientes, retrasados, débiles mentales o disminuidos. El concepto se presentó con la intención de abandonar aquellos conceptos que se empleaban con fines despectivos, peyorativos o discriminatorios. Más allá de un cambio en la terminología la noción de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) tiene implicaciones más profundas y trascendentes.

A partir de esto, la educación especial modifica su enfoque, ya que el informe destaca que los programas de educación especial se deben centrar en las necesidades educativas de cada alumno. Así, la educación especial pone énfasis en el proceso de aprendizaje y no en determinadas características individuales que devienen en segregación, así como considera que un alumno (cualquier alumno) puede tener NEE en cualquier momento de su vida, esto es que las necesidades especiales pueden ser temporales. También existen otros factores no inherentes a la persona, que puede dar origen a las NEE, como situaciones sociales, de pobreza, marginación y exclusión (Molina, 2009).

Marchesi y Martin (1994) consideran que una persona tiene NEE cuando "presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad".

Warnok (1987 en Echeita, 2006) señala ejes de análisis trascendentes a resaltar del informe:

- a. Se estimó que, en lo sucesivo, ningún niño debería considerarse ineducable, independiente de sus dificultades.
- b. Los fines de la educación son los mismos para todos, independiente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Por ello, las necesidades educativas son comunes a todos los niños.
- c. El Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes deficientes, rechazó la idea de establecer dos conjuntos de niños: los deficientes y no deficientes, donde los primeros reciben educación especial

y los segundos simplemente educación. Al considerar que las necesidades forman un continuo, la educación especial se debería entender como un continuo de prestaciones, que va desde la ayuda temporal a adaptaciones permanentes en el currículo ordinario, se presenta una visión de la educación especial como algo más amplia y flexible.

- d. Se consideró, que uno de cada cinco alumnos podría necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar. Esto no significa que posean alguna discapacidad, pero es probable que la mayoría tenga deficiencias. Las dificultades de aprendizaje se pueden presentar en diferentes periodos de tiempo y por causas variadas. Por esto, es importante la ayuda adecuada, para que sus problemas no se vean reforzados por una experiencia de fracaso, las necesidades pueden presentarse en los aspectos siguientes: de medios especiales para acceso al currículo, a través de equipamientos especiales, facilidades o recursos, modificaciones del espacio físico o técnicas de enseñanza especiales, de un currículo especial adaptado, prestar atención a la estructura social y clima emocional en el que la educación tiene lugar.
- e. El Comité recomendó ya no emplear el término de deficientes y acordó usar el de “barreras para el aprendizaje y la participación”, así la base para la toma de decisiones acerca de los servicios educativos para los alumnos, se haría de una descripción detallada de las necesidades.
- f. En las “barreras para el aprendizaje y la participación” se toma en consideración la influencia o interacción del contexto escolar (currículo, métodos de enseñanza, organización escolar, entre otros).
- g. Propuso una estricta evaluación antes de considerar a un alumno con necesidades educativas, para que se le prestasen los servicios y recursos necesarios.

Echeita (2006) señala que las NEE ponen de manifiesto que el desarrollo evolutivo no es el resultado sólo de un despliegue de maduración biológica, sino el producto de interacciones entre el sujeto y el ambiente social y físico que le rodea.

También, las NEE son contundentes cuando ponen especial atención a los apoyos o recursos para el logro de los aprendizajes o en la discapacidad que el alumno pueda tener. Un punto central en el cambio de términos radica en que no es el alumno el que se tenga que adaptar a las situaciones escolares, sino la escuela la que se tiene que adaptar a las características de cada alumno para así alcanzar logros educativos en función de sus capacidades.

Ahora, según el Informe Warnock (1978 en González, 2003) la integración educativa supone un proceso de varios niveles, así el sistema educativo tiene el deber de dar respuesta a las necesidades de los alumnos:

1. **Integración física:** se refiere a la integración que se produce cuando las aulas o unidades de educación especial se construyen en el mismo lugar que la escuela ordinaria. Pero se mantiene una organización independiente, aun cuando se comparta espacios comunes como patio o comedor.
2. **Integración social:** tiene lugar cuando los alumnos comparten juegos o actividades comunes.
3. **Integración funcional:** es la que se produce cuando los alumnos participan en tiempo parcial o completo en las actividades que se desarrollan en las aulas regulares, como uno más del grupo de alumnos.
4. **Integración comunitaria:** se produce en la sociedad cuando finaliza el periodo de escolarización.

2.1.4 Integración Educativa

Para González (2003) el concepto de integración es dinámico y cambiante, cuyo objetivo se centra en encontrar la mejor situación, en función de las necesidades y la oferta educativa, para que el alumno se desarrolle lo mejor posible. También como proceso lleva implícito: el desarrollo armónico de la personalidad; la adquisición del mayor grado de autonomía de que sea capaz; la superación, en la medida de lo posible, de las dificultades de aprendizaje originadas por algún tipo de discapacidad; y la incorporación y no segregación de la vida social y, en un futuro, al mundo del trabajo. La integración fue favorable ya que orientó hacia un cambio profundo en la educación (Marchesi, 1999).

Verdugo (2003) considera que la finalidad de la integración educativa se basa en asumir lo siguiente: **a)** proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; **b)** prepara a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión futura en un contexto más representativo de la sociedad; **c)** promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; **d)** fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; **e)** promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad; y **f)** difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículo.

La integración tiene muchas maneras de ser puesta en práctica, entre países, comunidades o localidades. Pero se acepta que la integración educativa es un proceso que abordar de forma progresiva la mejora de las condiciones de los alumnos con NEE. Marchesi y Martín (1990) señalan seis factores que son significativos para favorecer el proceso de integración:

- 1. El proyecto educativo del centro:** la respuesta educativa del profesorado consiste en la reflexión para determinar los objetivos educativos, esto es sobre el currículo, establecer las secuencias de aprendizaje en los distintos ciclos y organizar el centro educativo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.
- 2. Las actitudes de los profesores:** una actitud positiva mejora la educación del alumno con discapacidad intelectual y su integración. Es importante la predisposición inicial del docente hacia el rendimiento académico del alumno, pues bajas expectativas tienen influencia hacia el rito de aprendizaje. La actitud de los profesores depende de su competencia y seguridad profesional.
- 3. El trabajo en el aula:** para propiciar la organización y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales de forma eficaz, la confianza del profesor es fundamental para favorecer una actitud positiva hacia la integración. Pues ha de diseñar, controlar y coordinar el trabajo de las actividades con los alumnos, profesores de apoyo y otros profesionales. Algunos rasgos que se asignan a un buen docente, como: compromiso,

afecto (trasmite entusiasmo al alumno), dominio de modelos de enseñanza, reflexión (sobre la práctica) y trabajo en equipo.

4. **La participación de los padres:** la participación y colaboración de los padres es fundamental para favorecer la integración y desarrollo de los alumnos con discapacidad. Se consideran algunas variables sobre la integración de los alumnos con NEE en las familias: el sistema de valores de los padres relativos a la normalización e integración. La preferencia por situar a su hijo en un marco integrado, la preparación de los padres, resultados favorables sobre la integración.
5. **Las administraciones educativas:** han de garantizar el derecho de todo ciudadano a la educación, independiente de las necesidades educativas que presente. Las acciones para que la integración progrese: dotar a los centros de más servicios que favorezcan el proceso educativo; producir materiales diversos para el trabajo docente; favorecer el trabajo cooperativo de los docentes; propiciar recursos suficientes; evitar la segregación de los alumnos con NEE; favorecer la investigación de nuevas tecnologías en el aula.
6. **La sociedad:** la integración también es una tarea de las instituciones sociales. Las instituciones sociales como las asociaciones de padres, empresas trabajadores, etc., han de posibilitar que la integración educativa continúe en una integración social y laboral.

2.1.5 Declaración de Salamanca (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1994)

Un referente obligado para desarrollar políticas educativas inclusivas, es la "Declaración de Salamanca", en donde cobra una atención especial el colectivo de niños con NEE. Se contempla en la conferencia ver a la diferencia como normal y dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad; las escuelas regulares deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños de su comunidad.

Se inspira en el principio de la integración, la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, es una contribución para lograr la educación para todos y dotar a las escuelas de mayor eficacia educativa.

Artículo 2. "Creemos y proclamamos que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear una comunidad de acogida. Construir una sociedad integradora y lograr una visión para todos, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejora la eficiencia y, en definitiva, la relación costo – eficacia de todo el sistema educativo".

Artículo 3. "Apelamos a todos los Gobiernos y les instamos a:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.
- Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planeación y proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos con NEE.
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las NEE en las escuelas integradoras (FEAPS, 2004).

El mensaje de la Declaración de Salamanca hizo eco en todo el mundo hacia la búsqueda de metas más inclusivas en los diferentes países.

2.1.6 Inclusión Educativa

Los conceptos de integración e inclusión pueden confundirse, ya que en apariencia persiguen objetivos similares (la inserción de personas con discapacidad en la sociedad), pero perspectiva y filosofía de ambos es diferente. La noción de inclusión va más allá del concepto de integración, no sólo se trata de que el alumno con discapacidad y sin discapacidad compartan los mismos contextos y un mismo currículo, sino que las escuelas les incluyan, sin importar su medio social, su cultura de origen, su ideología, sexo, etnia o situaciones derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de superdotación intelectual.

Se trata de hacer efectivo el derecho a la educación, garantizar que todos los alumnos niñas, niños y jóvenes tengan, en primer lugar acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino una de calidad con igualdad de oportunidades, son estos tres elementos que definen la educación inclusiva (Echeita y Duk, 2008).

Por ello, la escuela inclusiva: **(a)** se dirige no solo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino al alumnado en general; **(b)** se centra en la resolución de problemas, más que en el diagnóstico; **(c)** se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, considerando a las diferencias como una fuente de enriquecimiento de la sociedad; **(d)** la inserción del alumnado es total e incondicional; **(d)** exige una transformación profunda del sistema educativo y una ruptura con las prácticas tradicionales; **y (e)** se centra en el aula, proporciona los apoyos necesarios en el aula ordinaria, no ubica al alumno en programas específicos (Verdugo, 2011).

Así, la inclusión se comprende como una filosofía o ideología social y educativa que involucra conceptos como diversidad, igualdad y equidad, base del pensamiento inclusivo que señala que todas las personas, sin exclusiones de ningún tipo, tanto en escuelas como en comunidades.

Zacarías, De la Peña y Saad (2006), respecto a la inclusión educativa plantean lo siguiente:

- En un proyecto de inclusión, la responsabilidad no recae exclusivamente en el maestro de grupo o en el docente de apoyo, sino que es un compromiso de la escuela como un todo con base en su proyecto escolar.
- Las adecuaciones y flexibilidad que amerite cada caso serán analizadas y resueltas como una comunidad escolar y, obviamente como un compromiso del sistema educativo, como una política social del país.
- La inclusión es un medio para impulsar el desarrollo de todos los alumnos en un ambiente de alta estimulación y también como escenario para cambiar las actitudes sociales para el desarrollo de una cultura abierta a la diversidad.
- Un programa de inclusión promueve principios de liderazgo social y cooperación entre directivos y maestros, entre maestros y alumnos, entre el propio alumnado, y entre toda la comunidad escolar con los padres de familia.

En esta línea, Giné i Giné (2001) señala condiciones para que una escuela inclusiva mejore la práctica en el aula:

1. Trabajo colaborativo entre el profesorado:

- Intervención conjunta de dos profesores en el aula.
- Planificación conjunta de las unidades de programación.
- Incremento en la ayuda mutua
- Mejora de la conciencia de equipo docente.
- Promoción de la autoestima, a partir de la colaboración conjunta.

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje:

- Diseño de prácticas en las que puedan participar ambos.
- Importancia del aprendizaje social (trabajo cooperativo en el aula).
- Organización del aula.
- Optimización de los recursos materiales y humanos existentes.

3. Atención a la diversidad desde el currículo :

- Mejora de la formación del profesorado.
- Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos.

- Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo.
- Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores de seguimiento.

4. Organización interna:

- Autoevaluación y evaluación interna.
- Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión.
- Potenciar el intercambio entre el profesorado.
- Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen.

5. Colaboración escuela – familia:

- Fortalecimiento de la comunicación con las familias.
- Fortalecimiento de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones.

6. Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial:

- Destinados para todo el centro y centrados en el currículo.
- El profesor de apoyo, clave para el trabajo colaborativo.
- El trabajo psicopedagogo implicado en la estructura del centro.
- La transformación de la educación especial en centros de recursos para la inclusión educativa.

De acuerdo a Blanco (1999 en Prado, 2010), no parece existir una definición totalmente compartida sobre lo que se debe de entender por educación inclusiva, puede afirmarse que para algunos autores la inclusión se centra en la transformación de las instituciones y la respuesta educativa basada en las características y potencialidad de cada persona. Otros autores consideran que la inclusión va más allá de una transformación, ya que la ven como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no sólo como una acción sino un conjunto de acciones.

Por tanto, en palabras de Blanco (2009) el movimiento de integración e inclusión presentan enfoques con una visión y foco distintos que conducen a

políticas y prácticas educativas diferentes. El foco de la inclusión es más amplio, la finalidad de la integración es asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales u otros grupos, que por tradición, se les ha excluido de las escuelas regulares. La inclusión aspira a ofrecer una educación de calidad para todos, amplía el foco, no sólo toma a unos grupos sino todos los estudiantes. La inclusión tiene que ser un eje central de las políticas educativas y una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto.

La preocupación principal de la inclusión educativa es la transformación del sistema educativo y sus escuelas para que puedan acoger a todos los alumnos de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje. Esto implica avanzar hacia diseños educativos en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículum, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den lugar a las necesidades de todos los alumnos, pues se trata de incrementar la participación y reducir la exclusión en y desde la educación.

2.2 Discapacidad Intelectual

La noción de Discapacidad Intelectual en la actualidad está en un constante cambio, no sólo respecto a su conceptualización, sino respecto al lenguaje y proceso empleado para su definición y clasificación. Se retoma la propuesta de Discapacidad Intelectual empleada por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo², así como se hace mención de la noción de discapacidad propuesta por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006.

2.2.1 Definición de constructo de la discapacidad intelectual

La AAIDD caracteriza a la Discapacidad Intelectual 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).

² En adelante AAIDD, siglas en inglés.

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 Discapacidad Intelectual, se comprende la discapacidad como una interacción entre la persona y el entorno. Esto lleva a comprender a la discapacidad como un estado de funcionamiento de la persona y se deja de identificarla como una característica de la misma (Antequera y cols., 2010).

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 Discapacidad Intelectual 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.

Con el objetivo de comprender la discapacidad intelectual se retoman las funciones corporales (funcionamiento intelectual limitado) y actividades (limitaciones en la conducta adaptativa) de la Organización Mundial de la Salud 2001, 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 Verdugo (2003), esta definición mantiene tres criterios como: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y se manifiesta durante un periodo de desarrollo. Para aplicar la definición de Discapacidad Intelectual se toma 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 ofrece 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 mejoraran 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.

2.2.2 Comprensión multidimensional de la discapacidad intelectual

El marco teórico que fundamenta la definición constitutiva de discapacidad intelectual, aborda un enfoque ecológico que ayudan a comprender las interrelaciones existentes entre la condición de discapacidad intelectual de una persona y su nivel de funcionamiento, y la necesidad de apoyo del individuo. La AAIDD propone un modelo multidimensional en el que se encuentran cinco dimensiones: Capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud y contextos que ejercen una influencia sobre a persona.

Dimensión 1. Capacidades intelectuales. 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. 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).

Dimensión 2. 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. Para responder a las demandas y cambios ambientales. Algunos ejemplos de habilidades conceptuales: lenguaje (receptivo y expresivo), lectura y escritura, conceptos relacionados con el dinero, autodirección.

Ejemplos de habilidades sociales: interpersonal, responsabilidad, autoestima, Ingenuidad (posibilidad de ser engañado), inocencia, seguimiento de las reglas, obediencia de las leyes, evitación de la victimización. Y ejemplos de habilidades prácticas: actividades en la vida diaria (comida, transferencia /movilidad, aseo), actividades instrumentales en la vida diaria (preparación de comidas, limpieza de la casa, transporte, toma de medicación, manejo del dinero, uso del teléfono), habilidades ocupacionales, mantenimiento de ambientes saludables.

Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan la vida cotidiana, responden 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.).

Dimensión 3. 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.

Dimensión 4. 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 ésta dimensión se toma en cuenta el estado de salud, ya que puede afectar las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa.

Dimensión 5. Contexto. Desde una perspectiva ecológica incluye: 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 discapacidad intelectual, 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 el otro caso la ausencia o la presencia de otros factores como los son actitudes negativas que limitan la participación e interacción de las personas dan lugar a promover barreras para la participación. Los factores personales: género, raza, edad, motivación, estilo de vida, hábitos, educación estilos de afrontamiento, origen social, profesión, experiencias pasadas y presentes, estilos de personalidad, recursos psicológicos y otras características que pueden jugar un papel importante en la discapacidad.

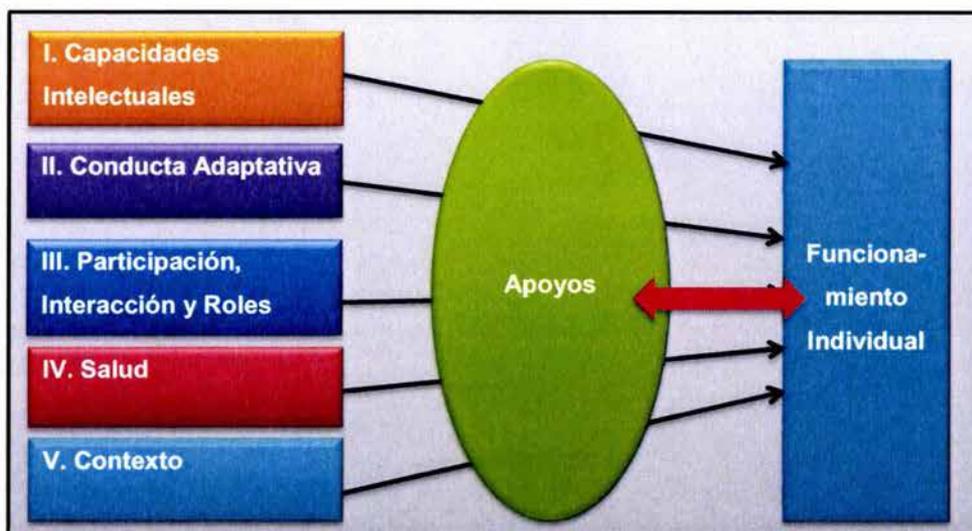


Diagrama 1. Modelo multidimensional de la discapacidad intelectual de la AAIDD.

2.2.3 Conducta adaptativa

El constructo de conducta adaptativa en la propuesta de AAIDD (antes Asociación Americana sobre Retraso Mental), no ha dejado de producir entre sus investigadores y académicos controversias, críticas, ya sea por la dificultad de caracterizarlo, limitaciones para evaluarlo, debido a la imposibilidad para establecer patrones de adaptaciones absolutos. Esto no ha sido un impedimento para los investigadores y académicos para continuar con la búsqueda conceptual y el ámbito de aplicación, para el diagnóstico y evaluación, así como para determinar los apoyos a las personas con discapacidad intelectual (Montero y Lagos, 2011).

Así también, la noción la conducta adaptativa o habilidades adaptativas retoman áreas de autonomía personal y competencia social. Montero (2005) señala algunos aspectos que intervienen en la conducta adaptativa: un factor esencial es el adecuado desarrollo de habilidades de autonomía personal necesarias para satisfacer las necesidades básicas (comida, higiene personal, vestido, etc.). Un segundo elemento, son las destrezas necesarias para ser un miembro activo de la sociedad (capacidad para viajar independientemente, manejar dinero, expresarse mediante un lenguaje, aprender destrezas para desempeñar un trabajo, etc.). Un tercer elemento, mantener relaciones sociales responsables. Estos elementos integran tres áreas de la conducta humana, a saber funcionamiento independiente o autosuficiencia, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

Una cuarta área que ha sido objeto de controversias, como lo es las habilidades académicas funcionales (por ej. lectura y aritmética). Mercer (1973, en Montero, 2005) advierte que una de las utilidades de la conducta adaptativa es evaluar destrezas diferentes que se ponen en juego en la escuela, con el propósito de evitar sesgos en los procesos de evaluación en donde los test de inteligencia y rendimiento tienen un alto valor protagónico. Sin embargo, a menudo se evalúa el comportamiento adaptativo como un rasgo del individuo, y se olvida que más que un rasgo es de orden situacional, es decir la conducta adaptativa es definida por la ejecución habitual (hace) y no por la capacidad (puede hacer).

Pues al visibilizar el comportamiento de una persona al relacionarse con otra en un ambiente social, se traduce en signos que hacen pensar en discapacidad intelectual: por ej., conductas relacionadas para mantener un intercambio personal habitual, desconocimiento de normas de etiqueta, dificultades lingüísticas, necesidad de supervisión de otros, estas conductas visibles en una calle o lugar público pueden pertenecer un extenso ámbito de destrezas sociales, lenguajes, aspectos académicos funcionales, de desarrollo físico, problemas de conducta, habilidades de autonomía, responsabilidad social, entre otros (Montero, 2005).

CONDUCTA ADAPTATIVA	
<p>CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - lenguaje (receptivo y expresivo) - lectura y escritura - conceptos sobre el dinero - auto-dirección <p>SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpersonales - responsabilidad - autoestima - facilidad para ser engañado/a - inocencia - seguir normas - obedecer leyes - evitar ponerse en peligro 	<p>PRÁCTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - actividades cotidianas • comida • movilidad • retrete • vestido - actividades instrumentales cotidianas • preparación de comidas • limpiar la casa • transportes • tomar medicación • manejo de dinero • uso del teléfono - habilidades ocupacionales - seguridad en distintos entornos

Cuadro 1. Ejemplos de destrezas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (Luckasson y col., 2002).

Las facetas tan diversas que se combinan en el comportamiento adaptativo han dado lugar a la operatividad del concepto como de las pruebas para evaluarlo. También, acorde con la propuesta de la AAIDD y conducta adaptativa, ha posibilitado la relación con los principios de calidad de vida y la capacidad de autodeterminación.

2.2.4 La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad Intelectual (2006)

La Convención de los derechos de las personas con discapacidad (en adelante la Convención) fue aprobada por el consenso de la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. México invitó a esta Asamblea a "considerar la posibilidad de elaborar una convención internacional amplia e

integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas discapacitadas, que comprenda especialmente disposiciones para abordar las prácticas y tratos discriminatorios que las afectan” (Sanjosé, 2007, pág. 1 - 2).

La protección de los derechos de las personas con discapacidad responde a la necesidad de un instrumento jurídico que permita reconocer el derecho al acceso, los medios y a todo instrumento necesario para eliminar todo tipo de barreras que, por tener una discapacidad, les impiden ejercer y disfrutar de todos los derechos:

“La vida de las personas con discapacidad está notablemente más obstaculizada que la de las personas regulares. Los desafíos que enfrentan tienen generalmente un carácter social estructural y por ello difícilmente podrán hallar solución si la voluntad individual, los esfuerzos familiares y las prácticas caritativas y filantrópicas que trabajan para aliviarlos son dejados a sus propias fuerzas. Por ello, la promoción y la protección de los derechos de las personas con discapacidad exige la acción institucional de los Estados, pues no sólo es necesario establecer garantías contra la exclusión social y las prácticas de desprecio que derivan de la estigmatización social de la discapacidad, si no también lo es garantizar el acceso real a las oportunidades sociales mediante una reforma sistemática y amplia de los contextos físicos e institucionales que enmarcan su vida” (extracto del Documento presentado por el Gobierno de México en la Reunión de Expertos Hacia la Convención de Naciones Unidas para Personas con Discapacidad 2002, en Sanjosé, 2007, pág. 2- 3).

La Convención no sólo es una norma necesaria para facilitar la integración social y laboral de las personas con discapacidad, es una respuesta Internacional a una cuestión de justicia básica y de convivencia democrática. La eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad es una exigencia ética y una forma de responder al imperativo de igualdad presente en la base de las relaciones sociales de todos los países que son parte de la Comunidad Internacional.

En particular, se resalta de la Convención el concepto de persona con discapacidad. Bajo un acuerdo general, está debería reflejar la concepción de los derechos humanos basada en el modelo social -y no en el biológico o el rehabilitador- de la discapacidad.

La Convención reconoce que "la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Preámbulo inciso e, 2006). De acuerdo a esto, "las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Artículo 1 de la Convención, 2006).

Así, la Convención presenta la noción de discapacidad como aquella que no se refiere a una cuestión física, intelectual o sensorial a largo plazo, sino aquella que, a causa de diversas barreras puestas por la sociedad que interactúan con características personales, la persona no puede participar plena y efectivamente en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás. La discapacidad resulta de la interacción con las barreras debidas a la actitud de las personas o el entorno.

El problema no está en la persona sino en la sociedad. Es importante reconocer la diversidad dentro de la discapacidad y por consiguiente realizar un tratamiento jurídico distinto, específico y no homogéneo, de las políticas y medidas para lograr una discriminación y el efectivo ejercicio de los derechos que recoge la Convención. Por ejemplo: el concepto incluye personas con déficit sensorial o físico junto con deficiencias físicas y enfermedades que constituyen el grupo más discriminado y el más vulnerable de los grupos vulnerables (Sanjosé, 2007).

Principios de la Convención (Artículo 3):

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;

- b. La no discriminación;
- c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e. La igualdad de oportunidades;
- f. La accesibilidad;
- g. La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Tabla 1. Artículos de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006.

Artículo	Derechos de las Personas con Discapacidad
1.	Igualdad y no discriminación.
2.	Mujeres con discapacidad.
3.	Niños y niñas con discapacidad.
4.	Toma de conciencia.
5.	Accesibilidad.
6.	Derecho a la vida.
7.	Situaciones de riesgo y emergencia sanitarias.
8.	Igual reconocimiento como persona ante la ley.
9.	Acceso a la justicia.
10.	Libertad y seguridad de la persona.
11.	Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes.
12.	Protección contra la explotación, la violencia y el abuso.
13.	Protección de la integridad personal.
14.	Libertad de desplazamiento y nacionalidad.
15.	Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad.
16.	Movilidad personal.
17.	Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información.
18.	Respeto a la privacidad.
19.	Respeto en el hogar y de la familia.
20.	Educación.
21.	Salud.
22.	Habilitación y rehabilitación.
23.	Trabajo y empleo.
24.	Nivel de vida adecuado y protección social.
25.	Participación en la vida política y pública.
26.	Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.

Todas las personas con discapacidad tienen derecho a gozar, de todos sus derechos, sin distinción alguna, e incluye el derecho a no ser víctima de discriminación por motivos de discapacidad, así como por cualquier otro motivo, raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, social o cualquier otra condición (Protocolo Facultativo, 2007).

2.3 Habilidades Sociales

2.3.1 ¿Qué son las Habilidades Sociales?

Cuando se habla de habilidades sociales se hace referencia a aspectos concretos de la relación interpersonal. Autores como Monjas (1996) las definen como:

Las "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. El término de habilidad se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales que se ponen en juego en la interacción con otras personas" (p. 28).

Se comprende que las habilidades sociales se refieren a comportamientos aprendidos en contextos específicos, por lo que se espera de la persona una actuación correspondiente a pautas de conducta social acordes a su edad, y que se expresen en lo interpersonal. Algunas de las características que comprende las habilidades sociales:

- a) Son conductas o repertorios de conducta adquiridos por el aprendizaje, donde el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño es crucial, pues a lo largo del proceso de socialización primaria (familia, escuela y comunidad), el niño va aprendiendo habilidades y comportamientos que le permitirán interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás.
- b) Las habilidades sociales contienen aspectos motores y manifiestos, emocionales y afectivos, y cognitivos. Las habilidades de interacción social

reúne aspectos de comportamiento que expresa el niño en un hacer, sentir, decir y pensar.

- c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Para que la conducta social se considere efectiva va depender del contexto concreto de interacción y de lo que se espera de una persona en una situación específica, es decir, se espera de una persona comportamientos que comprenden normas sociales y están determinados por factores sociales y culturales.
- d) Las habilidades sociales se ponen en relación en contextos interpersonales, pues son comportamientos que se dan siempre en relación a otras personas (iguales o adultos), lo que señala que están implicados más de una persona. De acuerdo a Gresham (1986, 1988; en Monjas y cols., 1998), se pueden encontrar tres tipos de definiciones en torno a las habilidades sociales:
 - a) La definición de aceptación de los iguales. En esta se emplean índices de popularidad, ya que se considera que los niños socialmente hábiles son los más populares en la escuela, pero existe inconvenientes en esta definición, pues no se identifican los comportamientos específicos que identifica un comportamiento popular o con la aceptación de los iguales.
 - b) Definición conductual. Hace referencia a los comportamientos específicos de situaciones que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el reforzamiento, o la probabilidad de decremento o extinción del castigo sobre el comportamiento social esperado. Esta definición tiene la ventaja de identificar, especificar y operacionalizar los comportamientos sociales particulares, pero esta definición no asegura que los comportamientos identificados para la intervención sean socialmente importantes.
 - c) La definición de validación social. las habilidades sociales son los comportamientos que en situaciones determinadas, predicen resultados positivos o favorables en las personas, por ej., aceptación, popularidad.

Las habilidades sociales en los niños son de vital importancia para su desarrollo personal, social, escolar, familiar, pues son un conjunto de comportamientos que favorecen o posibilitan en el niño relaciones sociales positivas con los otros, ya que le permiten responder, afrontar de forma más adaptativa las demandas del entorno social. Estos aspectos contribuirán en la aceptación de los iguales en edad y, por otra parte, al adecuado ajuste y adaptación social (Monjas, 1998).

2.3.2 Características de las Habilidades Sociales

De acuerdo a García (2011) las habilidades sociales son aprendidas, en el caso de personas con discapacidad intelectual necesitan más tiempo que el resto de sus iguales para adquirirlas, ya que sus limitaciones les impide alcanzar, en ocasiones, habilidades que otros jóvenes adquieren espontáneamente, la autora distingue las siguientes características:

1. La conducta social es particularmente dependiente del contexto cambiante, está en función de las circunstancias del momento y el lugar donde la persona se interrelaciona con otro. Las personas con discapacidad intelectual se les dificultan una acertada discriminación entre distintas situaciones sociales, se confunden al diferenciar las circunstancias cambiantes de lo que es correcto o incorrecto en una determinada conducta.

2. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado. Todos los integrantes de una cultura, incluidas las personas con discapacidad, han de conocer y comportarse de acuerdo con esa normativa.

3. Las habilidades sociales varían a lo largo del tiempo. Las costumbre sociales, las modas y estilos de vestir y el lenguaje, cambian durante la vida de una persona. La apariencia física es una habilidad social básica a la que se ha de prestar especial atención. También es importante el lenguaje, en las conversaciones y tratos adecuados con los iguales.

4. El grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. El comportamiento apropiado en una situación puede ser inapropiado en otra, en función de lo que se pretenda

conseguir. Por esto, es preciso establecer normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles, consensuadas con todos los implicados en su educación que el niño (a) ha de respetar.

2.3.3 Desarrollo de Habilidades Sociales

Para Monjas (1996) las habilidades sociales surgen de la combinación del proceso de desarrollo y aprendizaje, pues ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil, a lo largo de la vida la persona aprende una determinada forma de ser, de modo que las respuestas comportamentales de una persona en una situación interpersonal depende de lo aprendido en sus interacciones pasadas con el medio social.

Las habilidades sociales se aprenden a través de los siguientes mecanismos:

- a) **Aprendizaje por experiencia directa:** los comportamientos interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivos) aplicados por el entorno después de cada comportamiento social. por ej., cuando un hijo sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta se repetirá y entrará a formar parte del repertorio de conductas del niño. De lo contrario, si el padre lo ignora o le grita, ésta se extinguirá.
- b) **Aprendizaje por observación: o modelado,** se aprenden conductas de relación como resultado de la exposición de modelos significativos. Por ej., un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta.
- c) **Aprendizaje verbal o instruccional:** la persona aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no directa de aprendizaje, en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Por ej., cuando se les explican y dan instrucciones directas a un alumno de cómo afrontar la solución ante un problema con un compañero.
- d) **Aprendizaje por feedback interpersonal: o retroalimentación interpersonal** es la explicación por parte de los observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento. Esto ayuda a la corrección de éste sin la

necesidad de ensayos. Por ej., si un niño le pega a otro y la maestra pone cara de enojada y señala el comportamiento inadecuado, seguramente el niño cesará de hacerlo.

- e) **Representación de papeles o role playing:** se define como una situación en que se le pide a una persona que desempeñe un papel. Esta técnica es adecuada para modificar las conductas y actitudes. Una presentación típica requiere de los siguientes pasos: 1) descripción de la conducta problema. 2) selección de una respuesta apropiada por el que va a representar el papel. 3) ensayo competente de parte del actor. 4) evaluación de la efectividad de la respuesta, por el actor, los demás miembros del grupo y el profesor. 5) sugerencias (verbales o motrices) de formas alternativas de responder por los otros miembros del grupo (González, 2003).
- f) **¿Cómo se favorece la Generalización?** La generalización consiste en asegurar que las habilidades sociales en las sesiones se apliquen en situaciones distintas a aquellas en las que se produjo el entrenamiento, es imprescindible continuar practicando los entrenamientos entrenados en la fase de adquisición, repitiendo los ensayos de forma masiva en diferentes situaciones y con diferentes personas. Éstas prácticas deben ejecutarse en el contexto de entrenamiento como en situaciones reales.

También se toman en cuenta dos aspectos: **1. Condiciones de aplicación;** las conductas se pueden aprender en condiciones naturales o reales, pero lo que garantiza su mantenimiento y generalización a otras situaciones, hasta formar parte del repertorio de conductas de la persona, es que sean reforzadas de forma natural. Si la emisión de un comportamiento es positivo en un ambiente no controlado esa conducta tendrá a realizarse en el futuro y garantizará su mantenimiento. **2. Los participantes durante un entrenamiento deben continuar practicando y perfeccionando sus habilidades** en un amplio espectro de situaciones y empleando otras estrategias de entrenamiento de habilidades sociales que se emplearon antes (García, Sanz y Gil, 1998).

2.4 Calidad de Vida y Autodeterminación

Este apartado integra los conceptos de Calidad de Vida y Autodeterminación, congruentes con el nuevo concepto de discapacidad intelectual, ambos conceptos responden a una nueva perspectiva por mejorar la calidad de vida de las personas que se encuentran en autodeterminación, esta entendida como la posibilidad de que las mismas ejerzan sobre sus decisiones en aspectos que consideren apropiados para ellos. La calidad de vida y autodeterminación plantea retos, para el caso de la propuesta de intervención, desarrollar habilidades sociales que buscan favorecer las condiciones de vida de los alumnos con discapacidad intelectual.

En coherencia con lo expuesto, la autodeterminación es un proceso que implica que la persona va ganando control y experiencia en su vida. De la dependencia inicial, cuidados, protección a la elección de dónde vivir y con quién, qué servicios utilizar, cómo pasar el día, qué estudiar, donde trabajar, como participar en la comunidad, son decisiones y preferencias en un momento u otro de la vida de una persona. La autodeterminación en personas con discapacidad intelectual significa apoyar sus decisiones y asumir que aprenderá de sus errores (FEAPS, 2009).

En específico el término de "autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer las elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia sin influencias o interferencias externas innecesarias" (Wehmeyer, 1996, en Verdugo, 2011, p. 3). Se presenta una atención particular cuando se trata de personas que se consideran con limitaciones de funcionamiento, se reconoce, que existen bajas expectativas de profesionales, docentes, empleadores, familiares, sociedad en general respecto a sus posibilidades.

Pero también, las personas con discapacidad en los años 80 del siglo pasado, defendieron su reconocimiento y aceptación de su habilidad para hablar por sí mismos cuando se trataba de tomar decisiones que afectaban su propia vida. Los primeros apoyos de grupos de autoayuda se enfocaron a proponer las

siguientes acciones: “hablar por sí mismos”, “tomar decisiones acerca de su propia vida” o “participar en contribuir a la comunidad”.

Ahora, en términos operativos las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características que están siempre presentes

- a) **Autonomía:** cuando la persona actúa según sus propias preferencias, intereses, y/o necesidades, e independientemente, libre de influencias externas. 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.
- b) **Autorregulación:** la persona analiza las características del ambiente y sus respuestas en éste para desenvolverse, así toma decisiones sobre cómo actuar y evaluar los resultados obtenidos y revisar sus planes cuando sea necesario.
- c) **Fortalecimiento / Capacitación psicológica:** está relacionada con varias dimensiones, a saber la cognitiva (eficacia de la personalidad), personalidad (lugar de control) y áreas motivacionales.
- d) **Autorrealización:** 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 importante señalar que, las personas con discapacidad se enfrentan a más dificultades para conseguir la autodeterminación, por esto, es importante considerar desde una visión que rompa con la asunción de que no pueden decidir las personas con discapacidad intelectual, por otra que considere los apoyos necesarios para la adquisición de habilidades que les ayuden a explorar oportunidades para su vida. 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 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).

Por otro lado, el concepto 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. Shalock 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.

También se incluyen ocho dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Estas dimensiones están presentes tanto en personas con o sin discapacidad intelectual, así mismo se experimenta calidad de vida cuando la persona tiene la oportunidad de satisfacer sus deseos y necesidades en ámbitos principales de actuación. Los componentes subjetivos y objetivos están íntimamente relacionados, pero la percepción que tiene el individuo de su calidad de vida es fundamental (García y Vilaseca, 2008).

En este punto se entrelazan la autodeterminación y calidad de vida, pues el acento se sitúa en las elecciones y control individual que realiza el individuo para explorar y señalar las dimensiones que desea para su vida. En primer término, la calidad de vida retoma una perspectiva de mejorar las condiciones de personas con discapacidad, al asumirse como un constructo multidimensional, al retomar factores personales y ambientales. En segundo término, la autodeterminación entendida como la posibilidad de ejercer control sobre las propias decisiones.

Los términos de habilidades adaptativas, autodeterminación y calidad de vida presentan una tendencia contemporánea de reconocer y aceptar que las personas con discapacidad pueden adquirir habilidades para tomar decisiones que le pertenecen a su vida, también se presenta una nueva forma de entender la discapacidad intelectual y trabajar en favor de ella. Por ello, se reconoce que las habilidades sociales favorecen el desarrollo de un comportamiento autodeterminado, pero la carencia de éstas contribuye a generar situaciones de riesgo o vulnerabilidad en las interacciones sociales.

Es importante señalar que la propuesta de intervención, tanto en su diseño como en su aplicación se encamina a desarrollar habilidades de autoprotección y así disminuir posibles factores de riesgo. Por ello, en el siguiente apartado se presenta una conceptualización general del abuso sexual, factores y aspectos relacionados con la prevención. Así como, se integran los temas a trabajar en el taller en torno a la prevención del abuso sexual en los alumnos con discapacidad intelectual.

2.5 Abuso Sexual: concepto y factores

El abuso sexual en la infancia se considera una forma de maltrato infantil. Para Save the Children (2001, alianza internacional de organizaciones no gubernamentales que trabajan en la promoción y defensa de los derechos de los niños y niñas) el maltrato infantil es "la acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño de sus derechos y bienestar, que amenaza y/o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o de la propia sociedad" (p. 14). El maltrato no es un hecho aislado, sino es la confluencia de múltiples factores. En ocasiones esto dará lugar a uno o diversos tipos de maltratos.

En México, la Comisión de Derechos Humanos (CNDH) propone que el maltrato infantil es el acto u omisión encaminado a hacer daño aún sin esta intención, pero que perjudique el desarrollo del infante. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) define a los niños que han sido maltratados como aquellos que enfrentan y sufren ocasionalmente o

habitualmente, violencia física, emocional o ambas, por actos de acción u omisión, pero siempre de forma intencional, por padres, tutores, custodios o personas que están al cuidado de un menor.

En esta línea, Deza (2005), define el abuso sexual infantil, como el comportamiento destinado a proporcionar placer sexual, estimulación o gratificación sexual por un adulto, que utiliza a un niño/a, aprovechando su situación de poder o de control sobre el niño. El abuso sexual también puede ser cometido por una persona menor de 18 años, cuando es significativamente mayor que la víctima (cinco o más años).

De acuerdo a Besten (1997) el abuso sexual constituye una forma de violencia física y /o mental, por la cual un adulto se aprovecha de la confianza del infante, por la superioridad que ejerce sobre él. El niño no puede comprender la gravedad del hecho a causa de su ignorancia, es decir no está en condición de expresar su consentimiento o negarse libremente.

Ambos conceptos hacen referencia a una forma de violencia o maltrato infantil que se diferencia en aspectos como: en la mayoría de los casos existe violencia física y emocional, aun cuando puede ocurrir casos sin violencia física. El agresor recurre a la manipulación y el engaño, o la amenaza y el soborno. En los niños pequeños viven el abuso como sorpresa, como algo accidental, pero poco a poco irán percibiendo el abuso como algo intencional e intrusivo. Se considera que el abuso sexual en niños es socialmente censurable, legalmente sancionable y desde lo psicológico dañino (Deza, 2005).

Se consideran los siguientes factores propuestos por Besten (1997):

- El abuso sexual no se limita a la relación entre hombre y niña, aunque es el caso más típico, también entre adulto y niño.
- En la mayor parte de los casos, el agresor proviene del entorno social del menor y no es un extraño.
- El abuso sexual tiene consecuencia un retraso en su desarrollo, pues los infantes sufren lesiones tanto físicas como psicológicas. Éstas últimas son las que se detectan más fácil y se prolongan durante años.

- La autora comenta que, es difícil establecer cuando las caricias cariñosas se tornan en un abuso sexual, pero los niños perciben de manera instintiva dónde empieza la explotación de su cuerpo.
- El abuso sexual se produce cuando el adulto se sirve de su autoridad para aprovecharse de la relación de confianza con niño. En el abuso se busca satisfacer de forma consciente e inconsciente las necesidades del adulto.

Así se establecen dos criterios básicos para tipificar el abuso sexual (Cantón y Cortés, 2000; Horno, Santos y Molino, 2001).

1. **Coerción.** El agresor utiliza la situación de poder para interactuar sexualmente con el infante.
2. **Asimetría de edad.** El agresor es significativamente mayor que la víctima, no necesariamente mayor en edad.

“En realidad, esta asimetría de edad determina muchas otras asimetrías: asimetría anatómica, asimetría en el desarrollo y especificación del deseo sexual (que no se especifica ni se consolida hasta la adolescencia), asimetría de afectos sexuales (el fenómeno de la atracción en prepúberes tiene menos connotaciones sexuales), asimetría en habilidades sociales, asimetría en la experiencia sexual. Por todo ello, ante una diferencia de edad significativa no se garantiza la verdadera libertad de decisión. Esta asimetría representa en sí misma una coerción” (Horno, Santos y Molino, 2001, p. 17).

El abuso sexual se considera como una situación de abuso de poder producto de la asimetría. La persona que ejerce la situación de poder obliga a otra mediante el chantaje o amenaza física a realizar algo que no desea, así le priva de su libertad de elegir, pero es importante mencionar el poder no viene dado sólo por la diferencia de edad, sino por otros factores. El abuso entre iguales es una realidad que no puede pasarse por alto, la diferencia de edad en este caso puede ser mínima y, aun así, se considera abuso sexual.

2.5.1 Tipos de Abuso Sexual

Para una mayor comprensión Saller (1987, en Besten, 1997), distingue tres categorías para distinguir los tipos de abuso sexual:

1. Manifestaciones claras e inequívocas:

- Relaciones sexuales genitales-orales
- Penetración en el ano del niño con dedo (s), pene u objetos extraños.
- Penetración en la vagina de la niña con dedo (s), pene u objetos extraños.

2. Otra forma de abuso constituye la utilización del cuerpo infantil para satisfacción de los adultos:

- Tocamiento o manipulación de los genitales del niño.
- Obligar al niño a tocar los genitales del adulto o manipularlos.
- Masturbación en presencia del niño.
- Obligar a masturbarse en presencia del adulto.
- Frotamiento del pene contra el cuerpo del niño.
- Mostrar ilustraciones pornográficas o películas del/con el niño.

3. Por último, comportamientos que se consideran abusos sexuales:

- El adulto se muestra desnudo delante del niño.
- El adulto muestra sus genitales al niño.
- El adulto observa al niño al desvestirse, bañarse, lavarse, en el aseo.
- El adulto besa de forma muy íntima (beso con lengua).
- Iniciar prematuramente al niño en la sexualidad para satisfacer las necesidades exhibicionistas y /o de mirón del adulto.

Es importante señalar, para Besten (1997), es difícil en las familias hacer una clara distinción entre un contacto físico adecuado de uno inadecuado para identificar un abuso sexual, por lo que es necesario estudiar cada caso, pues las reglas que rigen a cada familia y los propósitos de los padres son muy diversos, así no se hablará de abusos sexuales en familias liberales (donde se acostumbra a bañar todos juntos), que en familias conservadoras donde el comportamiento anterior u otro similar indicaría posibles abusos sexuales.

2.5.2 Prevención del Abuso Sexual

La prevención alude a toda acción que impide la aparición del problema y la disminución de consecuencias negativas, pues prevenir supone reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. La prevención de los abusos sexuales en la infancia debería ser el objetivo prioritario del contexto escolar, familiar y social. Es favorable que contemple las siguientes acciones:

- **El fomento de una sexualidad en libertad:** para lo que será necesario una buena educación sexual desde la infancia, informando sin tabúes ni complejos en una sexualidad libre y sana, que permita a los menores detectar las relaciones sexuales forzadas y dañinas, y distinguirlas de las consentidas y placenteras, huyendo de los modelos que algunos medios transmiten donde las relaciones sexuales son una obligación, una moda, y donde se establecen roles de fuerza y sumisión.
- **Entrenamiento en habilidades sociales:** para que los niños tengan las habilidades de asertividad y empatía suficientes que les permitan decir No, criticar, defender sus propios derechos, y comunicar los abusos y situaciones de riesgo a los adultos que pueden ayudarles.
- **Redes de apoyo para la prevención y escuelas de padres** (no específicamente sobre el abuso sexual), que faciliten la comunicación entre niños y adultos, generando un ambiente familiar y social de confianza donde el menor no encuentre obstáculos para la denuncia del abuso.
- **Equipos de detección temprana** compuestos por psicólogos con formación específica en psicología jurídica (y más concretamente en abuso sexual infantil) que trabajen en colaboración con los órganos judiciales y policiales (Manzanero, 2012).

A continuación se expondrán los puntos principales que retoma la propuesta del taller en el diseño y aplicación para la prevención del abuso sexual, pues en concordancia con el desarrollo de habilidades sociales, lleva a realizar acciones que permitan una interacción favorable con el entorno social, por lo que es importante presentar ayudas u orientaciones que permitan comprender a los

niños (as) con discapacidad situaciones desagradables e inseguras para su integridad física y emocional.

2.5.2.1 Emociones Primarias

No hay duda que las emociones guardan un papel significativo en la vida de las personas, éstas pueden generar estímulos y energías fuertes para alcanzar objetivos o metas, pero también pueden generar frustraciones que inhiben los pensamientos y acciones en las personas. En las relaciones interpersonales, las emociones ayudan a transmitir entusiasmo y conseguir el apoyo de otras personas para alcanzar metas o proyectos, también generan conflictos y rechazos, cuando las personas no saben controlarlas y manejarlas de forma adecuada.

Pero ¿qué es emoción? Para Álvarez y cols. (2001) la palabra emoción proviene del latín *moveré* (mover) con el prefijo *e*, que significa mover hacia afuera, lo que sugiere una tendencia a actuar en la emoción. También hace referencia a "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo" (p. 61).

Para Goleman (2005) "el termino emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas. En realidad, existen más sutilezas en la emoción que palabras para describirías" (p. 182).

La emoción supone a actuar, por ejemplo a veces de forma urgente cuando se siente una amenaza. La vivencia de la emoción puede estar acompañada de reacciones involuntarias (aspectos fisiológicos) y voluntarias (expresiones faciales y verbales). La emoción se refiere a un concepto multidimensional que hace referencia un una variedad de estados y en ocasiones relacionadas unas con otras, pero con distinto contenido. Al respecto Rodríguez (2008) distingue tres componentes principales que se mezclan y se relacionan cuando una persona se emociona, a saber:

- **El conductual:** ante una emoción la persona realiza gestos faciales, dice algo o se mueve de un lado a otro. Estas acciones cuando son observadas por otras personas pueden ser identificadas y ayudan a comunicarse con los demás. En el caso de los infantes, cuando aprenden a reconocer estas señales será un gran paso para su desarrollo social, pues aprenden a reconocerlas y etiquetarlas y designarles un nombre. Así una clave para reconocer una emoción la da la destreza para interpretar el lenguaje corporal.
- **Los signos corporales:** las emociones inducen respuestas distintas en nuestro cuerpo, por ejemplo, sudoración, aceleración del ritmo cardíaco, movimientos en el estómago o la tensión de los músculos. Es favorable que cuanto más conozca en infante lo que le sucede ante cada emoción, mejor sabrá controlarlas y combinarlas, si es necesario, por otras más adecuadas.
- **Los pensamientos:** lo que la persona piensa en cada situación influye en la forma de cómo la resuelve. Si los niños aprenden a sentirse capaces de salir a delante de situaciones que perciben como difíciles, se sentirán más seguros si intentan resolverlas, prestando atención a lo que se dicen así mismos. Aquí el papel del adulto es relevante, éste indica a los niños que tomen iniciativas sobre lo que puede hacer, lo que hace bien, y lo que debería explorar, se emplean frases como "lo vas hacer bien", "tu puedes" o "que bien te salió" son gratificaciones para ellos y los impulsará a tener un mejor autoconcepto de sí mismos.

De acuerdo a Goleman (1995) hay cinco habilidades o competencias que deben ser desarrolladas lo más intenso posible desde temprana edad, a saber:

- **Conciencia emocional o autoconciencia:** significa tener un profundo conocimiento de las propias emociones, estados internos, preferencias, fortalezas y debilidades, necesidades e impulsos. Las personas con autoconciencia son honestos consigo mismos y con los demás.
- **Autocontrol o regulación de las emociones:** significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos e impulsos,

los estados de ánimo, evitando caer en el nerviosismo y saber permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos, mantener normas de honestidad e integridad consigo misma, asumir la responsabilidad de la actuación personal, flexibilidad para afrontar los cambios y estar abierto a nuevas ideas, enfoques novedosos y nueva información.

- **Motivación:** surge del autocontrol, significa ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones. La persona se esfuerza para obtener una determinada meta, hace suyas las metas del grupo o institución, disposición para aprovecharse de las oportunidades que se presenten y tenacidad para alcanzar los objetivos, a pesar de los obstáculos.
- **Empatía** (o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona): significa comprender las emociones de los demás, entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas. Cultivar y aprovechar las oportunidades que brindan los diferentes tipos de personas y percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes.
- **Habilidad social:** es la capacidad de establecer relaciones interpersonales convenientes, así, facilitar la convivencia social y que los otros respondan de forma adecuada, ayudar, colaborar y pertenecer a un grupo. La persona es capaz de trabajar con otras para alcanzar metas comunes, alimentar sistemas de vínculos y relaciones, capacidad para manejar situaciones de conflicto y resolverlas y escuchar y transmitir mensajes claros.

Ahora, autores como Goleman (1995, en Álvarez y cols., 2001) señala que las emociones básicas son aquellas como la ira, miedo, tristeza, amor sorpresa aversión y vergüenza, pero cualquier clasificación entre los investigadores está sujeta a arbitrariedad que jerarquizan las emociones básicas de acuerdo a cada investigador, para fines del presente trabajo sólo se retoman las siguientes:

Ira: representa un primer paso para generar agresión, pues la ira es una reacción de irritación, furia o cólera por la indignación y enojo que expresa la persona por sentir que se han vulnerado sus derechos. Un conjunto de palabras comprenden la familia de la ira: cólera, rabia, furia, indignación, irritación, fastidio, enfado, odio, etc.

También la ira en la persona provoca la percepción de sentirse engañado, traicionado, herido, ser testigo de abusos, son amenazas simbólicas a la autoestima o dignidad personal: ser tratado de forma ruda o injusta, ser insultado, maltratado o despreciado, calumniado, etc. La ira exige a la persona que actúa impulsivamente, pues su propósito funcional es destruir y se vuelca en ataques verbales (gritos, insultos, maldiciones) o físicos (golpear objetos o personas) (Álvarez y cols., 2001).

Las características expresivas de la ira son: frente deprimida, mejillas levantadas, boca abierta mostrando los dientes (lo que intimidará al oponente), movimiento de nariz (ingestión de oxígeno), ojos abiertos lo que mejorara la agudeza visual, fruncir o no el ceño. Los comportamientos asociados a la ira parecen tener un patrón contante: como pegar, empujar y tirar cosas suelen darse al comienzo del episodio (alrededor de los 30 segundos, pero esto es variable) y el llorar ocurre en el intermedio del episodio (Del Barrio, 2002).

Miedo: se experimenta ante una situación de peligro real y es activado por una amenaza que atenta al bienestar físico o psíquico, así también es normal sentir miedo ante acontecimientos, por ejemplo, un temblor, huracán o una tormenta fuerte, pero también las personas experimentan miedos irracionales referidos a peligros imaginarios como los trastornos de ansiedad. Se introducen algunos matices a la familia de palabras que componen al miedo: temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, espanto, estremecimiento, sobrecogimiento, etc.

La forma más común de afrontar el miedo es la huida o la evitación de la situación peligrosa y si esto no es posible, el miedo motiva a enfrentar la situación peligrosa. La respuesta funcional es proteger a la persona. En esta línea, el organismo ante la experiencia de miedo, reacciona rápidamente movilizando una

gran cantidad de energía, para preparar al cuerpo y dar una respuesta más intensa que es fuera de lo habitual, pero una vez que pase los límites de la activación más allá de un nivel óptimo, puede producirse un bloqueo emocional y un entorpecimiento de la acción (Álvarez y cols., 2001).

Algunas características expresivas se consideran: contraer la frente hacia arriba, los ojos muy abiertos con los párpados levantados y boca abierta retrayendo la comisura de los labios, las expresiones faciales pueden ir acompañadas de expresiones corporales; como taparse la cara, o realizar movimientos de brazos y piernas, temblores, y también de expresiones vocales como llorar o gritar (Del Barrio, 2002).

Tristeza: se presenta en una persona por la pérdida irrevocable de algo que valora como importante, por ejemplo, la pérdida de un ser querido, un divorcio, salud, bienes, una enfermedad grave, una separación. La tristeza produce la pérdida de placer y las actividades que hasta entonces eran consideradas como satisfactorias, una buena comida, relaciones interpersonales, diversiones ya no lo son más.

Algunos de los signos faciales de tristeza se consideran los siguientes: las cejas oblicuas, ojos semicerrados, mejillas subidas y comisuras de los labios hacia abajo empujadas por un levantamiento del labio inferior. En el infante las conductas motoras de tristeza como: silencio, llanto, alejamiento, cambio en la entonación de la voz y acortamiento de las frases. Una clara división entre tristeza y depresión es de orden cuantitativo, esto es se refiere a la duración ya que en ambas los síntomas son similares (Del Barrio, 2002).

Alegría: produce sucesos favorables por lo que se considera una emoción positiva. Las principales causas de la alegría son: relaciones con los amigos, satisfacciones básicas (comer, beber, sexo), satisfacción con uno mismo, actividad física, deporte, sentirse sano, realizar tareas, leer, escuchar música, experiencias exitosas, entre otras.

Acontecimientos considerados como positivos: enamorarse, pasar un examen, obtener un título, curarse de una enfermedad grave, ir de vacaciones, reconciliarse con la pareja después de una discusión, casarse o comprometerse,

entre otros (Álvarez y cols., 2001). Las características faciales como: los ojos semicerrados, mejillas levantadas y las comisuras de los labios hacia arriba, sin lugar a dudas la delata, la sonrisa y la risa (Del Barrio, 2002).

2.5.2.2 Diferencia entre lo Público y lo Privado

Las aristas que conducen a definir lo público y lo privado, de acuerdo a Morici (2010), señalan ámbitos, el que se comparte con los otros (prácticas de sociabilidad) y el que corresponde a las formas de la intimidad, ambos conceptos se delimitados por su oposición. Entonces lo privado se define como aquel espacio que se aleja de la mirada de los otros y la intimidad transcurre. Lo público alude a los espacios que la cultura ofrece para compartir con los otros.

Ahora uno de los objetivos que persigue la enseñanza de las habilidades sociales es propiciar la autonomía. Los niños (as) aprenden comportamientos que les permite ser autoficientes como es el uso independiente del baño, el aseo personal (lavarse la cara, las manos, dientes, limpiarse la nariz, peinarse y bañarse), el vestirse y desvestirse, entre otros. Se considera oportuno mencionar, desde temprana edad es favorable indican a los infantes que ciertos comportamientos deben realizarse en lo privado, esto es con la puerta cerrada y sin la presencia de otras personas, así se evitarán en el futuro comportamientos inadecuados.

En relación con lo anterior, Carrasco (1998) señala que en la identificación del esquema corporal y la identificación de las partes privadas del cuerpo, cuando las personas que tienen a su cuidado infantes con discapacidad intelectual y los tocan constantemente en cualquier lugar del cuerpo se vuelven más vulnerables al abuso sexual. Por lo que recomienda medidas preventivas para el personal de la escuela, familiares e inclusive los padres, como emplear toallas, esponjas, guantes para asearlos y que eviten tocar directamente sus órganos sexuales. De esta forma ellos evitarán con mayor facilidad cualquier contacto inadecuado.

En esta línea, el autor propone enseñar a los niños a diferenciar comportamientos públicos de los privados, es decir comportamientos que se pueden hacer en presencia de otras personas. A diferencia de otros que se

realizan en la intimidad y sólo deben realizarse a solas y en lugares privados como el baño o su recámara con la puerta cerrada. También se debe aclarar que los comportamientos privados no son negativos, pero sí inapropiados cuando se hacen en público.

Comportamiento público	Comportamiento privado
<ul style="list-style-type: none"> • Comer • Ir a la escuela • Leer un libro • Jugar • Practicar algún deporte. • Ir al cine • Ir de compras • Asistir a ver un espectáculo • Visitar a los familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades fisiológicas (orinar u defecar) • Bañarse • Vestirse y desvestirse • Acomodarse la ropa interior • Ponerse toallas sanitarias • Andar desnudo o en ropa interior.

Cuadro 2. Comportamientos públicos y privados.

2.5.2.3 Asertividad y mi derecho a decir “No”

Como afirma Monjas (1996), Gaeta y Galvanovskis (2009), existe una confusión entre los investigadores sobre el concepto de asertividad, pues algunos autores la definen como sinónimo de las habilidades sociales, en oposición otros autores, señalan que la asertividad entra en la gama del gran constructo de habilidades sociales. La raíz latina de asertividad es *asserere* o *assertum* significa afirmar o defender (Robredo, 1995, en Gaeta y Galvanovskis, 2009). El término adquiere un significado de afirmación de la personalidad, comunicación y confianza en sí mismo.

Monjas (1996) comprende a la asertividad como la “conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y defensa de los propios derechos personales sin negar los derechos de los otros”. Así mismo Flores (1994 en Gaeta y Galvanovskis, 2009) define a la asertividad como un constructo global que implica la defensa de los derechos, habilidades para iniciar,

continuar y terminar una conversación en relaciones interpersonales, satisfacción de necesidades, habilidad para resistir la presión e influencia de los demás, es importante el contexto donde se desarrolla una persona.

Entonces de forma general, se define la asertividad como la capacidad de expresar los derechos y los sentimientos personales. Se considera que un paso para aprender a ser asertivos es conocer y defender los derechos propios. Castanyer (1996) ofrece una lista sobre algunos de los derechos asertivos y de la cual sólo se mencionaran algunos:

1. Derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
2. Derecho a tener y expresar los propios sentimientos.
3. Derecho a ser escuchado y tomado en serio.
4. **El derecho a decir no sin sentir culpa.**
5. Derecho a cambiar.
6. Derecho a cometer errores.
7. Derecho a pedir información y ser informado.
8. Derecho a tener éxito, entre otros.

Para la presente propuesta de taller es importante retomar el derecho a decir "no" en la prevención del abuso sexual, pues es lugar común que en las interacciones entre los iguales y entre adultos, los niños experimenten situaciones de incomodidad que pueda lastimar su integridad física y emocional. Monjas (1996) afirma que en las relaciones interpersonales se puede actuar de tres formas distintas:

- a) **Comportamiento pasivo:** implica la violación de los derechos de la persona al no ser capaz de expresar pensamientos, opiniones y sentimientos, por tal motivo, la persona permite que sean violados sus derechos. La persona pasiva es inhibida, introvertida, reservada, no consigue sus objetivos, se encuentra en un estado emocional infeliz y ansiosa y permite que los otros tomen las decisiones por ella.
- b) **Comportamiento agresivo:** implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los sentimientos y opiniones a menudo de forma inapropiada, y siempre viola los derechos de otras personas. En un niño

puede observarse este tipo de comportamiento imponiéndose a los demás, lo cual provoca en las personas que lo perciban como desagradable y rechazado por ellos.

- c) **Comportamiento asertivo:** "implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás" (p. 23). Un comportamiento asertivo en el niño hace que se valore a sí mismo y que los demás lo valoren.

2.5.2.4 Comportamientos con extraños: límites y relaciones

Se ha considerado a la familia como el primer grupo socializador, así también de referencia, en dicho grupo se proporcionan reglas, pautas de comportamiento (entre estos los límites) y en este ambiente se participa en relaciones interpersonales. Donde las pautas de crianza de los padres, pueden ser positivas o negativas; las primeras permiten un desarrollo pleno en cada uno de los integrantes y con en el grupo familiar. Las segundas, obstruirán el proceso socializador o se aprenderán conceptos erróneos. Por otro lado, la escuela es otro agente de socialización que también brinda educación y ejemplos de comportamiento al estudiante.

Tanto en la familia como en la escuela, consideran extraño a toda persona que se encuentra fuera de las relaciones interpersonales del individuo y su familia, de esta forma los padres y los profesores, deben conocer a los adultos y compañeros o amigos que pasan tiempo con sus hijos o alumnos: no permitir que acudan a casa de desconocidos sin la supervisión de un adulto o de la familia (Lucena, 2009). Como señala Alonso (2006) los límites resguardan nuestra intimidad y permiten conformar un espacio personal, pues existe una frontera física, visual que es la piel y otras intangibles como son las vivencias emotivas, las preferencias y los gustos, el sistema de valores y creencias. Es el espacio privado que constituye los límites, por lo que se deben defender por el bien de la salud mental, emocional y física.

Se han considerado como las violaciones más comunes de los límites: la intrusión y las distancias, las primeras se refieren al traspaso del límite emocional,

por ejemplo intentar controlar los pensamientos y el sentir. Las segundas, violaciones por distancias, esto es, no respetar los límites físicos, se accede a una proximidad e intimidad que no corresponden en las interacciones sociales. Existen diferentes formas de no violar los límites de acuerdo a la forma de relacionarse (Ruiz, 2011):

- Respetar los límites físicos (ej. Los niños respeten los límites de contacto entre ellos y los adultos).
- Definir reglas sobre contactos y límites, enseñarlas expresamente, como los abrazos, los besos y los saludos, dando la mano a las personas extrañas.
- Clarificar las reglas sociales sobre tocamientos (A quién se puede tocar, cuándo y dónde. Quién te puede tocar, cuándo y dónde).
- Signos de alarma (Definición de abusos).

Los puntos expuestos son importantes para el comportamiento que se dirige a extraños, ya que en una posible situación de riesgo, el abusador (extra familiar) es gradual y progresivo en su contacto, comienza por presentar comportamientos no sexuales, para después avanzar en comportamientos que se van sexualizando y, así, establecer un vínculo afectivo fuerte: se viola la confianza del niño y de la familia, de esta manera, los niños/as no se dan cuenta de la abusiva relación (Molledo y Miranda, 2004).

Como una forma preventiva, Ruiz (2011) afirma que deben de establecer los siguientes aspectos en los límites interpersonales: Distancia íntima, del contacto físico hasta los 45 centímetros. Familiares y personas con las que se tiene mucha confianza; Distancia personal, de 0.40 a 1.20 metros. Amigos y Distancia social de 1.20 a 3.60 metros. Lo anterior muestra un parámetro a seguir, en la distancia física que deben de cuidar los niños, respecto al tipo de relación interpersonal en los contextos cotidianos.

Walker-Hirsch y Champagne (1991), elaboraron un método denominado círculos concéntricos para desarrollar competencias sociosexuales en estudiantes de Educación Especial. Este método presenta la forma de trabajar, de relacionarse y establecer límites de acuerdo al grupo de referencia (la familia y los demás grupos de pertenencia, como los amigos, personas que se conoce y extraños). El

orden que sigue el círculo va de interno a lo externo, donde el primer círculo central es de color púrpura, se llama círculo privado y se encuentra la persona; el siguiente es el azul, círculo de los abrazos en este se encuentra la familia son las personas que nos pueden abrazar; verde, personas lejanas como los mejores amigos; amarillo de apretón de manos son amigos; naranja, saludo, personas que conocen y por último el rojo lo constituye las personas extrañas.

Cada círculo tiene un color diferente lo que permite identificar y categorizar los tipos de relaciones sociales, así como establecer límites con cada grupo social. Una de las recomendaciones que hacen las autoras, es solicitar al participante que en cada círculo escriba nombres y pegue imágenes de las personas para fortalecer el aprendizaje.

2.5.2.5 El cómic y cuento recursos didácticos

El Cómic

A finales del siglo pasado en coincidencia con la universalización de la escuela gratuita y pública y el comienzo de grandes masas sociales a la educación, es como va a cristalizar este nuevo género de expresión. Fue el periodismo norteamericano el que populariza este medio narrativo de comunicación social, con el propósito de atraer mediante las ilustraciones a nuevos lectores (Golcalves, Machado, 2005).

El cómic o historieta es un medio de comunicación social, donde se cuentan historias y sucesos, por lo general combina imágenes y textos en un mensaje global. También posee un lenguaje mixto, al estar formado por imágenes y texto. En esta integración existe un predominio de la imagen. Así, el cómic es un medio narrativo, un recurso para contar historias. Las siguientes son características generales (Guzmán, 2011):

Tabla 2. Características del cómic o historieta.

<p>a. Código visual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Viñetas: es la unidad mínima de narración. Puede ser cuadrada, rectangular, circular u ovalada. • Los planos: se emplea encuadres o planos tomados del cine; plano general (ofrece información donde transcurre la acción. Plano general (encuadre de la figura humana de la cabeza a los pies). Plano americano (de la cabeza a las rodillas). Primer plano (de la cabeza a los hombros). Plano medio (de la cabeza a la cintura) y plano de detalle (selecciona un detalle o parte de la figura que ha pasado desapercibido).
<p>b. Código gestual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos primordiales de expresión: Cabello erizado: terror, cólera. Cejas altas: sorpresa. Cejas fruncidas: enfado. Mirada ladeada: maquinación. Ojos muy abiertos: sorpresa. Ojos desorbitados: cólera. Nariz obscura: Borrachera, frío, etc. • Figuras cinéticas: los signos cinéticos expresan la ilusión del movimiento o trayectoria. Su representación es variada: líneas próximas y paralelas, más o menos densas, que indican la dirección del cuerpo. las nubecillas detrás de un coche o alguien que corre, entre otros. • Color: juega un papel importante en la composición de la viñeta, de la página, un mismo color puede utilizarse para significar cosas diferentes.
<p>c. Código verbal</p>	<p>El texto cumple la función de expresar los diálogos y pensamientos del personaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El bocadillo: es el espacio donde se colocan los textos que piensan o dicen los personajes. Consta de la parte superior o globo y el rabito o delta que señalan al personaje que está hablando. • La cartela: es la voz del narrador. Este se coloca en la parte superior de la viñeta y suele ser rectangular. • La onomatopeya: es la imitación de sonido y puede estar dentro o fuera del globo. Muchas de ellas provienen del inglés: crack –quebrar, crujir, splash – salpicar, chapotear, glup – engullir, tragar. • Letras: el tipo de letra más usado es el de imprenta. Según las características y tono de voz del personaje. Si habla alto se usarán letras grandes, si el tono es confidencial letras pequeñas, si se canta las letras se pondrán ondulantes.

El empleo del cómic como recurso didáctico en el aula, constituye un acierto en el momento que fomenta el gusto por la lectura en los alumnos, gracias al apoyo de las imágenes, pues son sugestivas y atractivas para los niños, así se

facilita la comprensión e interpretación de un texto narrativo, el uso del cómic en el aula contribuye a desarrollar los siguientes aspectos cognitivos:

- Desarrolla la expresión oral y escrita en los alumnos, así como la capacidad de memorización.
- Facilita la concentración del alumno.
- Se adapta al propio ritmo de lectura de los alumnos. Es ideal para trabajar ortografía y la capacidad de síntesis
- Ayuda a contemplar e interpretar la información contenida en los medios audiovisuales.
- Facilita en el alumnado la comprensión de la realidad social y cultural de su entorno inmediato
- Es un eficaz medio para la transmisión y educación en valores (Barrero, 2009).

Así, el cómic tiene grandes repercusiones en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, gracias a las imágenes los niños tienen mayor facilidad de narración, esto permite captar el interés y atención de los alumnos. Las posibilidades de utilización del comic en el aula son inmensas y depende tanto del interés que docentes tengan por hacer del uso del lenguaje iconográfico como de la motivación previa de los alumnos.

El Cuento

Es una de las formas más antiguas de la literatura popular, al principio éste se transmitía de forma oral y más tarde por medio de la escritura. Como recurso educativo ayuda a despertar la imaginación, recordar, relajar, emocionar, enseñar, desarrollar sensibilidad artística, ampliar el vocabulario y un pretexto idóneo que ayuda a conocer el mundo y sus personajes. En general el cuento pertenece a un tipo de discurso, el discurso narrativo. Ahora, narrar un cuento no significa sólo leerlo, sino adentrarse en él, hay que ponerle sonrisas, caras de asombro, preguntas, frases que infieran intriga, tensión e incertidumbre. El cuento se compone de tres etapas:

- Una primera etapa que constituye un estado inicial de equilibrio.
- Una segunda poblada de situaciones ocasionadas por la aparición de un conflicto.
- La última se caracteriza porque se vuelve de nuevo a la situación de equilibrio de la etapa inicial. El conflicto se soluciona, gana el bueno, el héroe y el malvado es derrotado y el cuento tienen un final feliz (Fernández, 2010).

Tabla 3. Características del cuento (Fernández, 2010).

Elementos del cuento	
Los personajes	Los personajes pueden ser presentados por el autor en forma directa o indirecta o utiliza el dialogo de los personajes o de sus interlocutores. El comportamiento y la forma de expresarse de éstos van de acuerdo con su personalidad.
El campo	El vocabulario es fácil, claro y accesible y está relacionado con los personajes, objetos o acciones que bien pertenecen al entorno inmediato del niño o corresponden con un mundo imaginario y fantástico y que le es familiar.
El ambiente	Incluye el lugar físico y el tiempo donde se desarrolla la acción.
El tiempo	Corresponde a la época en que se encuadra los hechos que acontecen (puede ser presente, pasado e incluso futuro).
La atmosfera	Corresponde al mundo propio donde ocurren los hechos del cuento.
La trama	Hace referencia a la disputa de dos energías o fuerzas (el bien y el mal) que hacen que el relato continúe y se desarrolle.
El tono	Se relaciona con la actitud del autor del texto y el receptor del mismo (los niños), que puede ser alegre, divertido, satírico, etc.
La moraleja	Se persigue un fin formativo, educativo, didáctico.

El docente tendrá que elegir con cuidado el cuento, debe poseer objetivos, conocimientos y valores. El texto puede ser breve sencillo, pero no por eso simple. Con un lenguaje accesible y que comprenda el alumno, aunque incluir algún término nuevo que enriquezca el vocabulario. De acuerdo a (Quintero, 2005 en González, 2006) no se duda del valor educativo del cuento:

- Divierte y entretiene a la vez transmite conocimientos ricos y complejos.
- Satisface las ganas de acción del alumnado puesto que en su imaginación proyectan lo que les gustaría hacer.

- Vincula con las características cognitivo – afectivas de los niños. La narración del cuento enlaza de forma rápida con el mundo interno del niño, contribuye al desarrollo de su capacidad simbólica.
- Es un elemento socializador que favorece las relaciones – pues son los propios personales quienes interactúan de forma social- .
- Facilita la empatía al ponerse en lugar de los diferentes protagonistas.
- Prepara para la vida, ofrece modelos de comportamiento, sentimiento y valores.
- Ofrecen modelos de actuación.
- Ayudan a explicar situaciones y fenómenos.
- Preparan para la vida.

El poder de los cuentos más allá de su empleo para trabajar determinados contenidos curriculares, radica en su capacidad de transmitir roles, creencias y valores, lo que favorece el desarrollo social – afectivo del alumnado, desarrolla habilidades comunicativas y lingüísticas, es una herramienta motivadora y lúdica que permite comprender y vivenciar de forma indirecta situaciones.

Capítulo 3. Experiencias similares

En cuanto al diseño y aplicación de programas de intervención en el área de habilidades sociales, se encuentra los trabajos realizados por los siguientes especialistas: Gutiérrez y Prieto (2002) presentan un **Manual de entrenamiento y Evaluación en Habilidades Sociales para Personas con Retraso Mental**. El manual surge de la creación de grupos regionales en España, se prepararon técnicamente en la importancia, fundamentos y técnicas de las habilidades sociales, estos grupos están compuestos por profesionales de Centros de Atención a Personas con Discapacidad Psíquica (grupo de trabajo de cada centro) y por el personal docente e investigador de la Universidad de Salamanca.

Cada grupo regional tiene el carácter de ambulatorio y actúa como un servicio de apoyo para los centros en lo que se refiere a la evaluación e intervención en el desarrollo de habilidades sociales y como un grupo de consulta, para que los responsables de la planificación tomen decisiones respecto a la prevención de déficits de habilidades sociales y a la organización de los servicios residenciales tomando como base el concepto de calidad de vida.

Los objetivos que guían las acciones del Manual se enfocan a la creación de una guía de apoyo y consulta que sirva a los profesionales para:

- Sensibilizar sobre la importancia que tiene la adquisición y aprendizaje de las habilidades sociales en el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas y la importancia de establecer estas relaciones con los demás para su desarrollo personal y social.
- Enseñarles los conceptos fundamentales relativos a las Habilidades Sociales: componentes verbales y no verbales de su ejecución, reglas sociales que regulan su empleo, situaciones en las que resulta pertinente emplearlas, cuál es su importancia, y porque utilizarlas de un modo correcto y en el momento oportuno reporta beneficios en personas con retraso mental.

- Enseñarles a detectar y evaluar en sus usuarios algún déficit en habilidades sociales, a través de diferentes procedimientos de evaluación.

Se realizó un estudio aplicando el Manual a una muestra de 1413 personas con discapacidad intelectual, los datos que arrojó el estudio señalan que al menos un 10% de los participantes presenta déficit en el área de habilidades sociales, relacionadas con las conductas no verbales (contacto físico, comunicación y contacto ocular). En las habilidades que se refieren a la conducta verbal, se halló un déficit del 50%.

Las acciones que siguió cada grupo regional se dirigieron a contrarrestar el déficit en habilidades sociales con éxito. Por los datos extraídos y la representatividad de la muestra, los investigadores concluyeron, que las habilidades sociales son uno de los aspectos claves a entrenar en la población con discapacidad intelectual, tanto por ser deficitarios como por su relevancia de cara a una integración social exitosa.

También, Verdugo (1997) presenta los Programas Conductuales Alternativos (PCA), que incluyen un Programa de Habilidades Sociales (PHS), un Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT) y un Programa de Habilidades para la Vida Diaria (PVD). Los tres programas en su conjunto se crearon como alternativa al currículo académico para adolescentes y adultos con discapacidad intelectual, el objetivo principal es la preparación para la vida adulta y la integración socio - laboral.

Los Programas presentan la enseñanza desde planteamientos cognitivo-conductuales y han demostrado experimentalmente su eficacia lográndose un aumento significativo en la adquisición y mantenimiento de las habilidades desarrolladas, así como su generalización a otras actividades. A continuación se explica en que consiste cada programa:

Programa de habilidades sociales (PSH). Este programa, incluye 6 áreas (objetivos generales) y agrupa una totalidad de 207 entrenamientos diferentes (objetivos específicos), presentando una detallada descripción del modo de entrenamiento en cada caso. Desarrolla conductas de adaptación e integración en la comunidad, tales como las habilidades de interacción social para llegar a

establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación verbal para participar en conversaciones, el desenvolvimiento, el manejo del dinero en distintas situaciones sociales, la participación en actos sociales y recreativos, la utilización independiente de los transportes y conducta vial, medidas de seguridad y comportamiento en situaciones de emergencia, información básica y práctica respecto al consumo, entre otras.

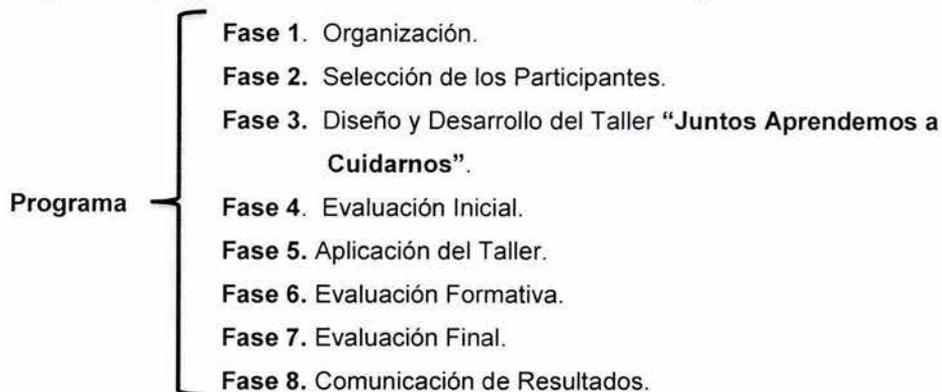
Programa de habilidades de orientación al trabajo (POT). El programa desarrolla habilidades preprofesionales y profesionales específicas y generalizables, que preparan al participante para posteriormente aprender un trabajo concreto, reduciendo la necesidad de supervisión y dotándole del mayor número de destrezas posible. Se enseñan tareas iniciales que preparan para actividades laborales rutinarias en equipo, el conocimiento, discriminación y sostenimiento de materiales y herramientas propios de distintas actividades laborales, el manejo de herramientas en la realización de tareas simples y complejas. Además se contempla en el programa las visitas a distintos centros laborales de la comunidad inmediata, desarrollando así actividades de orientación laboral.

Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Este programa desarrolla actividades de independencia personal, tales como la higiene y el aseo personal, la limpieza y mantenimiento de distintas dependencias de la casa o del centro, la prevención de accidentes en el hogar, la compra y conservación de alimentos, los hábitos necesarios para comer y beber independientemente, la preparación de comidas y uso de utensilios de la cocina, y otros con objeto de preparar a los individuos para vivir del modo más autónomo posible, bien con su familia, o bien en otros contextos.



Capítulo 4. Estrategia Metodológica

El presente programa de intervención se desarrolló en las siguientes fases:



Fase 1. Organización

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura en torno a la discapacidad intelectual y de las propuestas educativas que se dirigen a esta población, asimismo una evaluación asistemática de la interacción cotidiana con alumnos con discapacidad intelectual. Esto dio lugar, a una propuesta de intervención con los siguientes temas: emociones primarias, diferencia entre lo público y privado, derecho a decir “No” y el comportamiento con extraños: límites y relaciones. Los temas constituyen propósitos a trabajar en la prevención del abuso sexual, no sólo con niños (as) con discapacidad intelectual, sino con niños (as) regulares (Verdugo, 2004).

Como lo muestra el gráfico se integró las dimensiones de Discapacidad Intelectual, Habilidades Sociales y prevención del Abuso Sexual.



Gráfico 1. Dimensiones conceptuales que guían la propuesta de intervención.

Para la organización del taller se tomó en cuenta los siguientes aspectos: el horario base de las actividades académicas y recreativas de los alumnos y las recomendaciones de las docentes titulares, para elaborar el plan del trabajo (números de sesiones, horarios y objetivos) del taller. Es importantes señalar, el taller integra temas que pueden ser aplicados en su conjunto, pero también cada uno puede ser explorado a profundidad, esto permite que la docente de continuidad al trabajo iniciado en ellos.

Así también, fue importante establecer un periodo de familiarización o vínculo empático con los participantes, para desarrollar comunicación y confianza, esto ayudó a favorecer la participación de los alumnos en las actividades propuestas, también conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos para realizar las adecuaciones curriculares personales a cada una de las actividades de las sesiones del taller.

Fase 2. Selección de Participantes.

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 iniciar el taller con los alumnos de los grados escolares altos que asisten al grupo Técnico de Primaria (proporciona apoyos específicos para alumnos con discapacidad intelectual y realiza acciones para favorecer la inclusión educativa y social de los alumnos): 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.

Participantes:

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

Fase 3. Diseño y Desarrollo del Taller “Aprendo a Cuidarme”

Esta fase presenta los objetivos retoma el taller, tienen un carácter preventivo, así como se presentan un cuadro descriptivo de las unidades y sesiones:

Objetivos del Taller “Juntos Aprendemos a Cuidarnos”:

- Desarrollar estrategias didácticas para la implementación, orientación a facilitadores para favorecer el aprendizaje de los alumnos y comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- Desarrollar las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en alumnos (as) con discapacidad intelectual del grupo técnico de Primaria del Colegio Vista Hermosa.
- Evaluar los conocimientos sobre las habilidades sociales en la prevención del abuso sexual en alumnos con Discapacidad Intelectual.

El alumno:

- Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con las emociones básicas (ira, tristeza, alegría y miedo) como un recurso de protección personal.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con lo público y privado como un recurso de protección personal.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el derecho a decir no como un recurso de protección personal.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los límites con extraños como un recurso de protección personal.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la prevención del abuso sexual como un recurso de protección personal.

Unidad	Sesión	Propósito de la unidad
1) Nosotros como grupo	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.	
2) Aprendemos a compartir nuestras emociones	1. 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.
	2. Tus emociones.	
	3. Mis emociones.	
3) ¿Qué es lo Público y lo Privado?	1. 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.
	2. Mi casa.	
	3. En el Colegio.	
4) Derecho a decir No	1. 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.
	2. ¿Qué nos gusta?	
	3. ¿Qué no nos gusta?	
5) Límites con extraños	1. 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.
	2. Familia: límites y saludos.	
	3. En el Colegio: límites y saludos.	
6) Reconocemos riesgos para nosotros	1. Historia de Laura. 2. Historia de Pepe. 3. Árbol de seguridad personal.	Que los alumnos desarrollen habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en su vida cotidiana.

Ver Anexo 1. Cartas Descriptivas del taller **“Juntos Aprendemos a Cuidarnos”**.

Fase 4. Evaluación inicial

En esta fase se aplicó a los participantes un cuestionario de 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. El propósito del cuestionario fue conocer las fortalezas y debilidades en el dominio funcional de los temas propuestos. La aplicación de cuestionario fue de forma individual y a cada participante se le brindó los apoyos verbales y visuales que necesitó, así como el cuestionario se adaptó a las necesidades académicas de cada alumno. El cuestionario fue elaborado por las facilitadoras y validado por especialistas en el campo de la discapacidad intelectual (**Anexo 2**).

Fase 5. Aplicación del taller

El siguiente cronograma presenta las fechas de las fases y unidades del taller “**Juntos Aprendemos a Cuidarnos**”:

Fase	Febrero 2012	Marzo	Abril	Mayo	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
1. Organización								
2. Selección de los participantes								
3. Diseño y Desarrollo del taller								
4. Evaluación inicial								

Fase	Unidad	Febrero 2013							Marzo				Abril					Mayo						Junio								
		5	7	1	1	1	2	2	2	5	7	1	1	9	1	1	1	2	2	2	7	9	1	1	2	2	2	3	3	4	6	1
5. Aplicación del taller: Programa de intervención	1. Nosotros como grupo	■	■	■																												
	2. Emociones Básicas			■	■	■																										
	3. Público y privado							■	■	■																						
	4. Derecho a decir no									■	■	■																				
	5. Límites con extraños												■	■	■	■	■															
	6. Situaciones de riesgo																	■	■	■												
6. Evaluación Formativa		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■											
7. Evaluación Final																					■	■	■	■	■							
8. Comunicación de Resultados																													■	■	■	

Espacio de trabajo

El taller se llevó a cabo en el aula del Grupo Técnico de Primaria. El cual 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.

Fase 6. Evaluación Formativa

De forma continua se registró el desempeño de los participantes en el taller, el instrumento de evaluación que se utilizó fue 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 va a integrar en el portafolio otros recursos de registro que aportaron información para la evaluación:

- **Hoja de registro individual.** Tiene el propósito conocer si los participantes identifican y diferencian las emociones primarias en las actividades propuestas (**Anexo 3. Taller “Juntos Aprendemos a Cuidarnos”**).
- **Bitácora.** Tiene como propósito registrar la opinión y desempeño de los participantes en las diferentes actividades que presenta el taller (**Anexo 3**).
- **Mapa mental.** El diseño es específico, pues incluye un concepto supra ordenado del cual se desprenden de cinco a seis conceptos subordinados a organizar. El mapa incluye imágenes que representan los conceptos y

etiquetas a pegar con los conceptos, esta propuesto para el tema público y privado (**Anexo 3**).

- **Cuestionario.** Sobre el tema público y privado, tiene como propósito conocer si los participantes identifiquen y diferencien comportamientos en situaciones de la vida cotidiana (**Anexo 3**).
- **Cuestionarios.** Sobre el tema mi derecho a decir "no" y situaciones de riesgo, constan de diez preguntas cada uno, su propósito es evaluar en situaciones simuladas de la vida cotidiana como los participantes practican diferentes formas de decir "no" y toman desiciones (**Anexo 3**).

Fase 7. Evaluación Final

La actividad de cierre que contempla el programa se relaciona con volver a aplicar a los participantes el cuestionario de la fase 4. (Evaluación inicial) y que tiene relación con el tema de las habilidades sociales para la prevención del abuso (se empleó como Postest), para conocer la información que poseen los alumnos después de su participación en el taller (**Anexo 2**).

Fase 8. Comunicación de Resultados

El orden que va a seguir el reporte de los resultados del taller "**Juntos Aprendemos a Cuidarnos**", es el siguiente: en primer lugar, el reporte de evaluación va a presentar los resultados tanto de la evaluación inicial y final, estos se apoyan en los resultados que se obtuvieron del cuestionario que se presentó en la **fase 4** del programa. En segundo lugar, una evaluación de proceso que presenta los resultados del grupo a propósito de las actividades de la puesta en marcha del taller.

Capítulo 5. Resultados

El siguiente apartado tiene como propósito presentar los principales resultados que se obtuvieron en el programa de intervención del presente informe de prácticas, al aplicar un taller de desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en alumnos con Discapacidad Intelectual.

Al principio se muestra una breve descripción de las características cognitivas de cada alumno, por cuestiones éticas se cambió el nombre de cada alumno para proteger su identidad. Para una mayor claridad de los resultados se presentan de acuerdo con las fases de intervención. Se analizan los resultados que se obtuvieron en la evaluación inicial (**Fase 4**) y en la evaluación Final (**Fase 6**), se divide en los siguientes apartados:

- 1. Descripción caso por caso:** se expone en una tabla con los datos cuantitativos de cada uno de los alumnos con base en las respuestas del cuestionario; está conformada por dos columnas, en la primera se coloca el tema, objetivo y reactivos y en la segunda se presenta el porcentaje de reactivos acertados durante la aplicación de la evaluación inicial y en una segunda columna se presentan los resultados de la evaluación final.

Así también, en una tabla se presenta un análisis cualitativo sobre un interrogatorio que empleó preguntas abiertas para obtener mayor información sobre cada una de las respuestas de los alumnos en el cuestionario.

- 2. Índice de vulnerabilidad:** se presenta en una gráfica los porcentajes obtenidos de las respuestas incorrectas del cuestionario por cada alumno y que de forma indirecta señala la vulnerabilidad en las habilidades sociales para la prevención del abuso sexual.

La prevención del abuso sexual tiene la intención de proporcionar información y desarrollar habilidades sociales que se puedan aplicar en la realidad familiar, el contexto social y educativo, es decir toma en cuenta las características del contexto vital de la persona destinataria. Así el índice de vulnerabilidad se desprende del contenido temático del taller y señala

los elementos que permiten comprender los factores de riesgo en relación a la interacción entre el alumno y el contexto.

- 3. Indicadores de protección:** se hace una interpretación sustentada en los datos expuestos y a partir de ellos se establecen los indicadores. Entendiendo por ellos como las estrategias o acciones orientadas a fortalecer las debilidades sociales del destinatario del programa para identificar y atenuar las situaciones de riesgo personal.

5.1 Descripción caso por caso

Nombre del alumno: Pedro

Edad: 12 años

Características Generales: el alumno Pedro tiene un nivel cognitivo medio³ 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 donde el resultado sea menor a 90. Realiza restas con dos minuendos y dos sustraendos no mayores a 9 y donde 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

³ Los criterios que se consideraron para señalar el nivel cognitivo de alto, medio y bajo fueron arbitrarios y sólo con fines descriptivos para el presente trabajo, toman como referencia el desempeño académico del alumno.

se presenta en la tabla # 4 los resultados que obtuvo el alumno de manera individual en el cuestionario:

Tabla 4. Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno Pedro.

Resultados del alumno Pedro del cuestionario.		
Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 1. Emociones Básicas: Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con las emociones básicas (ira, tristeza, alegría y miedo) como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	2 de 2	2 de 2
Tema 2. Público y Privado Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con lo público y privado como un recurso de protección personal.	66%	100%
Total de reactivos:	2 de 3	3 de 3
Tema 3. Mi derecho a decir "No" Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el derecho a decir no como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	3 de 3	3 de 3
Tema 4. Límites con extraños Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los límites con extraños como un recurso de protección personal.	66%	100%
Total de reactivos:	4 de 6	6 de 6
Tema 5. Abuso Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la prevención del abuso sexual como un recurso de protección personal.	50%	50%
Total de reactivos:	1 de 2	1 de 2



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

Análisis de resultados (Tabla 4)

Tema 1. Antes del taller se observó un dominio funcional alto⁴ en el tema de emociones primarias. Identifica y etiqueta las emociones de alegría, tristeza, enojo y asustado en otras personas. Reconoce y categoriza la alegría y la tristeza en su persona y explica con sus palabras la situación o vivencia acompañada de la emoción y duda al reconocer los estados emocionales de asustado y enojo en él. El taller ayudó a clarificar las dudas sobre la expresión gestual y situación social de las emociones básicas. Así mismo diferenciar la expresión de miedo y enojo en él.

⁴ Los criterios que se consideraron para señalar el nivel funcional de alto, medio y bajo fueron arbitrarios y sólo con fines descriptivos para el presente trabajo:

ALTO: Mayor autorregulación en su comportamiento; Mayor habilidades sociales; Expresión verbal de ideas sin apoyos.

MEDIO: En ocasiones presentó autorregulación en su comportamiento; Menor habilidades sociales; Expresión verbal de ideas con apoyos.

BAJO: Menor autorregulación en su comportamiento; Menores habilidades sociales; Comunicación alternativa para expresar ideas y apoyo personalizado.

Tema 2. El alumno antes del taller registró un dominio funcional medio. El comportamiento del alumno en el ámbito público es el esperado con esta dimensión, es decir reconoce las reglas sociales para interactuar con otras personas, pero en el ámbito privado las reglas se hacen flexibles ante la cercanía de personas que considera de confianza. Después del taller el alumno reconoce que el ámbito privado es íntimo (personal) y sólo pediría ayuda a sus padres o a una persona de apoyo que ellos le señalarían de confianza.

Tema 3. El alumno registró un dominio funcional alto, reconoce que puede expresar su derecho a decir no, al resistirse a la petición e influencia de otras personas, en particular si se persuade para que deje de realizar sus actividades. El taller contribuyó a fortalecer su derecho a decir no y a expresarlo en las interacciones sociales cotidianas de forma asertiva.

Tema 4. Registró antes del taller un dominio funcional medio en los límites con extraños, el alumno reconoce el comportamiento y distancia social que tiene que establecer con las personas que son ajenas a su vida cotidiana, pero los límites se hacen flexibles con las personas de confianza. Después del taller el alumno identificaba los diferentes saludos como una forma de límite, así como toma en consideración que en las interacciones sociales, es importante comunicar, pedir permiso y seguir las indicaciones de sus padres.

Tema 5. En la tabla se observa un dominio funcional medio en el tema de abuso. El alumno 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. Pero si el agresor ejerce presión o intimidación el alumno cede a la presión. El puntaje para este tema se conservó, es importante señalar que el alumno conserva la respuesta que dio antes del taller.

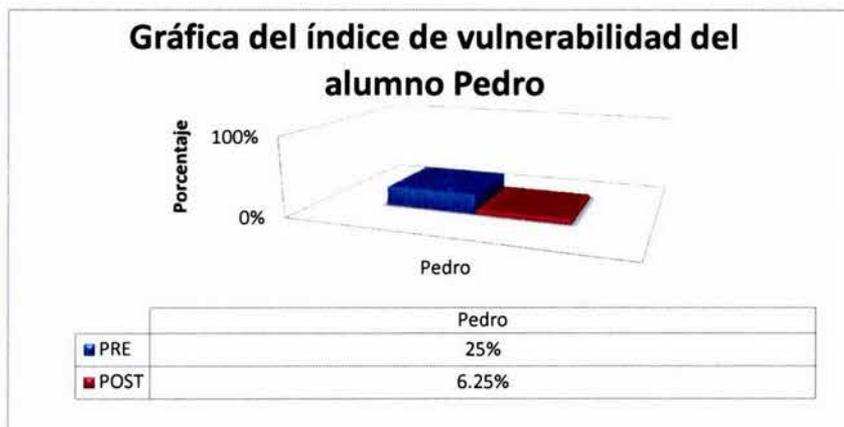
Se presenta un análisis cualitativo que se obtuvo al indagar sobre las respuestas del cuestionario del alumno:

Tabla 5. Análisis cualitativo sobre las preguntas abiertas a propósito de las respuestas del cuestionario del alumno Pedro.

Tema	Argumentos	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Emociones primarias	El alumno mencionó dos contextos sociales donde distingue la experiencia de vivir las emociones, a saber el familiar y escolar, comentó que en ambas expresa la alegría y tristeza. También señaló que su mamá es la persona en quién más confía, ya que puede contarle lo que siente o sus experiencias en la escuela, así como le gustaría que la comunicación fuera continua.	El alumno mencionó los contextos y actividades donde vive y expresa las emociones: se siente alegre cuando juega básquet bol en la clase de educación física y triste cuando le dan un balonazo (escuela). También en su casa vive el enojo y miedo, de acuerdo al alumno, cuando su hermano lo agrede de forma física y verbal. Busca la ayuda de una persona adulta, en este caso es su mamá. Así como le gustaría que ahora la comunicación con su papá fuera más continúa.
Público y privado	Para Pedro es importante respetar las normas o las reglas que asigna la autoridad (ej. Padres o Docente) y no cuestionarla. Señala que en caso de infringir las reglas una persona recibirá una sanción. El alumno las respeta porque no le gusta que lo regañen o que se dirijan a él con una voz altisonante.	Pedro vuelve a confirmar que es importante respetar las reglas que asignan las autoridades de los diferentes contextos (escolar o familiar). Así como señaló la diferencia entre lo público y lo privado: en el primero, cuando esta con otras personas sigue las reglas. En el segundo, no mostraría a otras personas las partes privadas de su cuerpo (Ej. El estómago o los calzones).
Derecho a decir no	En el ejercicio de decir no a las peticiones de otras personas, la respuesta del alumno es un no, pero su respuesta trae de fondo una consigna, en este caso de padres o maestros; primero se cumple con los deberes o tareas y después se participa en actividades recreativas. Se observó que sus argumentos son escasos para expresar de forma asertiva un no a otra persona.	Pedro reconoce que puede decir no a las peticiones de otras personas, en particular si se le instiga a romper las reglas que estable una autoridad. Se observó que muestra una mayor confianza para expresar lo que siente y piensa a personas que conoce y comparte afinidades (maestras o compañeros). Pero duda expresar sentimientos y argumentos a personas que poco conoce.
Limites con extraños	El alumno emplea la distancia social con extraños como estrategia para no sufrir una sanción de parte de la autoridad. La falta de información y comunicación sobre lo importante de cuidarse así mismo puede ser un factor de riesgo. Así también, las reglas se hacen blandas con aquellas personas en quien confía o tiene más cercanía (como los primos).	El alumno señala que sus padres le prohíben hablar con extraños y que sólo tiene permiso de hablar, salir y compartir comida u objetos con las personas de confianza: sus compañeros y maestras de su grupo de clases y personas adultas que ellos le señalan de confianza.
Abuso	La ingenuidad, la falta de información y comunicación en el alumno puede ser un factor de riesgo importante, él sabe que la violencia hacia las personas se debe denunciar, pero si el agresor pide que se guarde el secreto, éste se debe guardar ya que los secretos no se comentan.	Es importante señalar, Pedro reconoce que es incorrecto que otra persona lastime a otra y de observar un trato violento, por ej. A uno de sus compañeros denunciarlo. Pero duda cuando el trato violento se ejerce a él, pues de denunciar, en particular, a un compañero que considere su amigo, éste le va a retirar la amistad.

Índice de vulnerabilidad:

La siguiente gráfica presenta el porcentaje que se obtuvo de las opciones incorrectas de acuerdo al formato del cuestionario y que de forma indirecta señala la vulnerabilidad del alumno en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual:



Gráfica 2. El porcentaje representa a la ejecución incorrecta en las opciones de respuesta del alumno con el formato del cuestionario.

Indicadores de protección:

Con base en los resultados expuestos en los apartados anteriores se realizó una interpretación y a partir de ellos se establecen los siguientes indicadores de protección personal para el alumno:

Alumno	Indicadores	
Pedro	<ul style="list-style-type: none">Reconocer partes del cuerpo e identificar las partes íntimas (genitales).Límites adecuados en la relación con pares y con adultos.Normas de seguridad familiar (dirección y teléfono).Comunicar a las personas cercanas las inquietudes personales.	Cada uno de los indicadores se trabajó durante las unidades y actividades del taller.

Nombre del 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 donde el resultado sea menor 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 # 6 los resultados que obtuvo el alumno de manera individual en el cuestionario:

Tabla 6. Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno Ignacio.

Resultados del alumno Ignacio con base en el cuestionario		
Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 1. Emociones Básicas: Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con las emociones básicas (ira, tristeza, alegría y miedo) como un recurso de protección personal.	50%	100%
Total de reactivos:	1 de 2	2 de 2
Tema 2. Público y Privado Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con lo público y privado como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	3 de 3	3 de 3

Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 3. Mi derecho a decir "No" Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el derecho a decir no como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	100%	100%
	3 de 3	3 de 3
Tema 4. Límites con extraños Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los límites con extraños como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	90%	100%
	5 de 6	6 de 6
Tema 5. Abuso Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la prevención del abuso sexual como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	100%	100%
	2 de 2	2 de 2



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

Análisis de resultados (Tabla 6)

Tema 1. El alumno antes del taller registró un desempeño mediano en emociones básicas, reconoce y diferencia las emociones de alegría, tristeza, ira (enojo) y miedo, no se confunde cuando tiene que identificarla en el mismo, pero se confunde cuando interpreta el estado emocional de otra persona, ya que toma como referente su estado emocional. Después del taller el alumno reconoce, diferencia e informa la expresión gestual y situación social de las emociones básicas, así hace la diferencia entre los estados emocionales en otras personas y en el mismo.

Tema 2. En la tabla 3 se observa un dominio funcional alto en el tema de público y privado, reconoce, identifica y comprende aquellos ámbitos que se comparten con los otros y el que corresponde a la intimidad personal, de infringir las normas para ambos contextos va a ser sancionado. El taller contribuyó a fortalecer el tema en el alumno, así también a integrar y comunicar ambos conceptos – público y privado en su lenguaje cotidiano.

Tema 3. El alumno registra un desempeño funcional alto, ejerce su derecho a decir no, reconoce y comprende que puede expresar a otras personas un no, cuando no está de acuerdo en lo que le piden. Así como puede pedir ayuda para que se respete su decisión. El taller ayudó a fortalecer el tema en el alumno.

Tema 4. En este tema registró un desempeño funcional medio antes del taller. En los límites con extraños reconoce, identifica y comprende el comportamiento social que se espera en el trato y distancia social con personas ajenas y conocidas, pero puede acceder a la petición de alguien que le es muy familiar. Después del taller el alumno informó que aun cuando conozca a la persona, es importante pedir siempre permiso a sus papás y no accedería a irse con alguien sin que sus papás lo sepan.

Tema 5. El alumno registró un dominio funcional alto. En el tema de abuso reconoce y comprende que es incorrecto el que una persona quiera ejercer la violencia sobre otra persona. Así como, comprende que no es correcto que una persona ejerza el abuso físico hacia otra persona, de observar esta situación en la escuela es oportuno buscar la ayuda de su Maestra o de las autoridades directivas para que remedien la situación. También en este tema el taller ayudó a fortalecer la idea de que es incorrecta la violencia en contra de una persona, en particular de un niño.

Se presenta un análisis cualitativo que se obtuvo al indagar sobre las respuestas del cuestionario del alumno:

Tabla 7. Análisis cualitativo sobre las preguntas abiertas a propósito de las respuestas del cuestionario del alumno Ignacio.

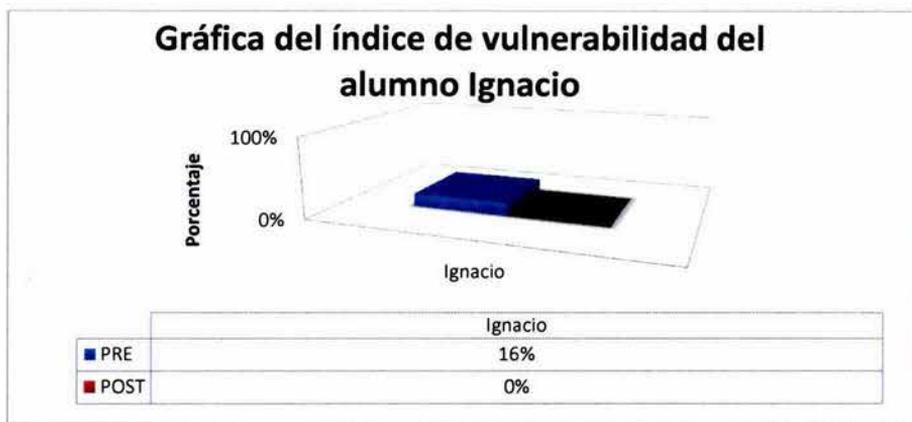
Tema	Argumentos	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Emociones primarias	<p>El alumno recurrió a su experiencia personal para señalar diferentes ámbitos donde ha vivenciado las emociones, estos giran en torno a su casa y escuela. En particular, hace mención de la tristeza y la define a partir de la interacción con otras personas y contexto, pues ocurre cuando se priva del contacto directo con otras personas y de la actividad, señaló en qué circunstancias se vive la tristeza, por ejemplo: el no ir a la escuela, al campamento que organiza la escuela o cuando una persona dice groserías o insulta a otra.</p> <p>Al preguntarle si desearía contar a alguna persona su tristeza señaló que no lo haría, porque no le gusta que lo vean triste, pero si fuera el caso, lo contaría a su mamá, ya que es la persona en quien confía. Es importante señalar, el alumno puede llegar a confundir el estado emocional de otra persona, por pensar sólo en cómo se sentiría él en la situación y no en cómo se sentiría la otra persona.</p>	<p>Ignacio mencionó ejemplos cotidianos en los que se expresan las emociones: la alegría o felicidad se vive y se expresa cuando se está con los amigos. En la tristeza la persona llora por algo que le provoca dolor (muerte de un familiar). El miedo se vive cuando una persona te pega y molesta. En el enojo lo vive cuando alguien le hace bullying (te molestan en la escuela). Se observa una mayor comprensión de los diferentes estados emocionales.</p> <p>Al preguntarle a quién le contaría lo que siente, mencionó que a una persona de confianza, como su mamá, papá y hermanos.</p>

<p>Público y privado</p>	<p>El alumno posee aprendizajes previos en relación al tema, la familia y la escuela han trabajado en conjunto para generalizarlo, pues relaciona las normas y actividades que se pueden compartir con otras personas en los dos ámbitos. Reconoce la intimidad personal como diferente de aquellas actividades que se pueden compartir con otras personas. En ambos ámbitos existen reglas, si se transgreden es causa de sanción social.</p>	<p>En el caso de Ignacio, ya poseía conocimientos previos de este tema, el taller ayudó a fortalecerlos. Durante la entrevista empleo los conceptos de público y privado: en el primero, señala que no es correcto cuando estas con otras personas quitarse la ropa y, en privado te cambias de ropa sólo en el baño de tu casa</p>
<p>Derecho a decir no</p>	<p>Con base en las respuestas se observó que la confianza y autoestima del alumno se fortalece con la expresión y defensa de su derecho a decir no y resistirse a las peticiones de otras personas, esto lo realiza en el marco de la asertividad. El alumno es capaz de explicar a otra persona el porqué de su negativa y ante la insistencia de la persona, el alumno busca a una autoridad que lo pueda ayudar.</p>	<p>Como se observó, Ignacio es capaz de expresar una negativa de forma asertiva, esto es, expresa a otra persona un no, cuando considera que las peticiones son incorrectas y lo justifica con argumentos que sustentan en los deberes y responsabilidades.</p>
<p>Límites con extraños</p>	<p>El alumno mencionó que su mamá le ha enseñado a tener confianza en sí mismo, para buscar ayuda cuando se presente un problema, lo que da lugar en él a resistirse a las peticiones de personas ajenas o extrañas, pues si una persona extraña insiste en que realice algo que él considera incorrecto, puede pedir y recibir ayuda de las personas de confianza (ej. Maestros o prefectos).</p>	<p>Ignacio mencionó que no aceptaría las propuestas ni ayuda de personas extrañas ya que lo pueden robar. También reconoce que de aceptar la ayuda de un extraño le traería problemas con sus papás. Sólo aceptaría la ayuda de una persona conocida y con el permiso de sus papás.</p>
<p>Abuso</p>	<p>El alumno expresa una inquietud por la violencia que una persona puede ejercer sobre otra, esto lo relacionó con la interacción que establece con sus hermanos y en las situaciones de juego, expresó que en su casa sus hermanos le pegan, pero esto no lo comenta con sus papás, porque no tiene la confianza para hacerlo.</p>	<p>Reconoce que es incorrecta la violencia de una persona contra otra persona, así como las amenazas entre compañeros. Ignacio pediría ayuda a una persona adulta, como sus papás ya que son las personas en quien más confía.</p>

Índice de vulnerabilidad:

La siguiente gráfica presenta el porcentaje que se obtuvo de las opciones incorrectas de acuerdo al formato del cuestionario y que de forma indirecta señala

la vulnerabilidad del alumno en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual:



Gráfica 4. El porcentaje representa a la ejecución incorrecta en las opciones de respuesta del alumno con el formato del cuestionario.

Indicadores de protección:

Con base en los resultados expuestos en los apartados anteriores se realizó una interpretación y a partir de ellos se establecen los siguientes indicadores de protección personal para el alumno:

Alumno	Indicadores	
Ignacio	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las distintas emociones primarias (expresión facial y corporal). • Comunicar a las personas cercanas las inquietudes personales. • Normas de seguridad familiar (dirección y teléfono). • Reconocer partes del cuerpo e identificar las partes íntimas (genitales). 	Cada uno de los indicadores se trabajó durante las unidades y actividades del taller.

Nombre del alumno: Francisco

Edad: 11 años

Características Generales: el alumno 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 el resultado sea menor a 10. En la resta con un minuendo y un sustraendo no mayores a 5 y donde 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 # 8 los resultados que obtuvo el alumno de manera individual en el cuestionario:

Tabla 8. Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno Francisco.

Resultados del alumno Francisco con base en el cuestionario.		
Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 1. Emociones Básicas: Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con las emociones básicas (ira, tristeza, alegría y miedo) como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	2 de 2	2 de 2
Tema 2. Público y Privado Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con lo público y privado como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	3 de 3	3 de 3

Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 3. Mi derecho a decir "No" Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el derecho a decir no como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	66%	100%
	2 de 3	3 de 3
Tema 4. Límites con extraños Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los límites con extraños como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	66%	100%
	4 de 6	6 de 6
Tema 5. Abuso Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la prevención del abuso sexual como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	100%	100%
	2 de 2	2 de 2



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

Análisis de resultados (Tabla 8)

Tema 1. Se observa un dominio funcional alto en las emociones básicas antes del taller. El alumno identifica y diferencia las emociones de alegría, tristeza, miedo y alegría en otras personas y en el mismo en situaciones cotidianas como las

escolares y familiares, así como reconoce sus emociones independientes de otras personas. El taller contribuyó a fortalecer el desarrollo de las emociones básicas.

Tema 2. El alumno antes del taller registró un dominio funcional alto en público y privado sabe identificar y reconocer el comportamiento esperado en los ámbitos que se comparten con los otros y el que corresponde a la intimidad personal. El Taller reforzó la idea de pedir ayuda con las personas de confianza y mantener comunicación con los padres.

Tema 3. Registró un dominio funcional medio en los límites con extraños el alumno ya sabía reconocer y diferenciar el trato y comportamiento social con otras personas que son ajenas a su círculo social. Pero los límites se hacían estrechos con las personas de confianza, el taller reforzó la idea de que aun con las personas cercanas son importantes los límites, así el alumno sólo va a aceptar ayuda a cuestiones privadas (íntimas) de personas de máxima confianza y que sus padres permitan.

Tema 4. En el tema de mi derecho a decir no registró un puntaje medio antes del taller, es importante señalar, el alumno identifica y comprende que puede negarse a peticiones de desconocidos, pero ante personas que le son familiares puede acceder a la petición. Ahora, sabe que puede negarse ante la petición de otra persona, ya que reconoce y diferencia si la petición puede traerle consecuencias negativas, como el regaño de un adulto que represente de forma significativa la autoridad para él, como su papá.

Tema 5. En el tema de abuso el alumno registró un dominio funcional alto, ya sabía identificar y reconocer que no es correcto que se lastime a otra persona y es apropiado pedir ayuda en caso de que la persona sufra intimidación por parte de otra persona. El taller ayudó a fortalecer este tema, así como se motivó al alumno a pedir ayuda a familiares, hermanos, profesores y amigos cercanos.

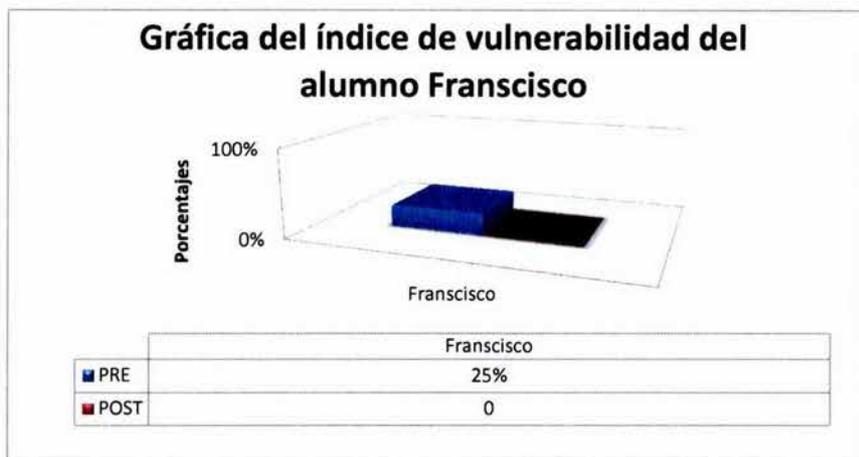
Se presenta un análisis cualitativo que se obtuvo al indagar sobre las respuestas del cuestionario del alumno:

Tabla 9. Análisis cualitativo sobre las preguntas abiertas a propósito de las respuestas del cuestionario del alumno Francisco.

Tema	Explicaciones	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Emociones primarias	El alumno ha desarrollado habilidades empáticas para reconocer las emociones primarias en situaciones de la vida cotidiana (familia y escuela), pues reconoce los estados emocionales de alegría, miedo, enojo (ira) y tristeza en su persona y comprende sus emociones como independientes a las expresadas por otras personas.	Con mayor seguridad Francisco diferenció las emociones básicas, no sólo en el mismo, sino en otras personas. Demuestra habilidades sociales para expresar sus emociones a compañeros y maestras. Recurre a la expresión facial como medio alternativo de comunicación.
Público y privado	El alumno muestra comprensión de los comportamientos y lugares donde se expresa éstas dimensiones, él ha interiorizado la vivencia de la intimidad como diferente de aquello que comparte con otras personas en las interacciones sociales. Por ejemplo, no puede presentarse ante los demás desnudo sea en la escuela, cocina, sala, jardín de su casa, pues está acción sólo corresponde a lo privado y se realiza en el baño de su casa, así también como el vestirse ya que lo debe de realizar en su habitación.	Este tema se fortaleció en Francisco, pues se contribuyó a establecer y diferenciar las nociones de público y privado. Reconoce que en público existen reglas para interactuar con otras personas y lo privado sólo lo puede compartir con una persona de mucha confianza como su mamá. Las acciones del espacio privado como andar desnudo o cambiarse de ropa, no las puede realizar en público.
Derecho a decir no	En el derecho a decir no y resistirse a la petición de otras personas, el alumno hace uso de éste derecho, en particular, lo aplica con las personas que no son cercanas. Pero si la petición viene de los iguales en edad, el alumno accede a la petición para complacerlos, esto sucede en los momentos de esparcimiento o de búsqueda de juego.	El alumno reconoce que puede resistir a peticiones de adultos e iguales en edad, si considera que no es correcta la petición (como quitarse la ropa). Se infiere que sólo con aquellos compañeros a los que considera sus amigos cede a la petición, pero para jugar (ej. Pelota o correr).
Límites con extraños	El alumno emplea como estrategia los límites con aquellas personas que son desconocidas, pero los límites se hacen flexibles con aquellas personas a las que guarda afinidad y que le demuestran afecto.	Es claro al establecer límites con las personas extrañas, se reforzó en Francisco siempre pedir permiso a sus papás, aun cuando se trate de personas de confianza.
Abuso	Reconoce e identifica la agresión cuando se dirige a otro compañero y sabe que puede pedir ayuda a otra persona con autoridad, pero él no lo hace. Señaló que en su casa le pegan en la cabeza y esto lo realiza tanto su mamá como su tío.	Mencionó que nadie lo lastima y que puede comunicar si algo le pasa a su papá, mamá y tío, pues son las personas en quien más confía.

Índice de vulnerabilidad:

La siguiente gráfica presenta el porcentaje que se obtuvo de las opciones incorrectas de acuerdo al formato del cuestionario y que de forma indirecta señala la vulnerabilidad del alumno en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual.



Gráfica 6. El porcentaje representa a la ejecución incorrecta en las opciones de respuesta del alumno con el formato del cuestionario.

Indicadores de protección:

De acuerdo a los resultados expuestos en los apartados se realizó una interpretación y a partir de ellos se establecen los siguientes indicadores de protección personal para el alumno:

Alumno	Indicadores	
Francisco	<ul style="list-style-type: none">• Derecho a decir no ante la presión.• Límites adecuados en la relación con pares y con adultos, en particular cuando suponen presión o engaño• Reconocer partes del cuerpo e identificar las partes íntimas (genitales).• Normas de seguridad familiar (dirección y teléfono).• Comunicar a las personas cercanas las inquietudes personales.	Cada uno de los indicadores se trabajó durante las unidades y actividades del taller.

Nombre del alumno: Carmen

Edad: 14 años

Características Generales: la alumna 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 el resultado sea menor a 90. Realiza restas con dos minuendos y dos sustraendos no mayores a 9 y donde 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 y 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 presenta en la tabla # 10 los resultados que obtuvo el alumno de manera individual en el cuestionario:

Tabla 10. Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual de la alumna Carmen.

Resultados del alumna Carmen con base al cuestionario.		
Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 1. Emociones Básicas: Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con las emociones básicas (ira, tristeza, alegría y miedo) como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	2 de 2	2 de 2
Tema 2. Público y Privado Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con lo público y privado como un recurso de protección personal.	66%	66%
Total de reactivos:	2 de 3	2 de 3

Tema	Evaluación inicial	Evaluación Final
Tema 3. Mi derecho a decir "No" Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el derecho a decir no como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	100% 3 de 3	100% 3 de 3
Tema 4. Límites con extraños Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los límites con extraños como un recurso de protección personal. Total de reactivos:	66% 4 de 6	83 % 5 de 6
Tema 5. Abuso Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la prevención del abuso sexual como un recurso de protección personal. Total de reactivos	50% 1 de 2	100% 2 de 2



Gráfica 7. Los resultados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

Análisis de resultados (Tabla 10)

Tema 1. Se observa un dominio funcional medio en las emociones básicas antes del taller. Identifica las emociones primarias: miedo, enojo, tristeza y alegría, y en los otros ante diferentes situaciones. El taller promovió la identificación de las emociones primarias en sí misma y su expresión facial.

Tema 2. El alumno antes del taller registró un dominio funcional medio en público y privado sabe identificar y reconocer los lugares públicos y privados, acciones y sus consecuencias. El taller contribuyó a la identificación de las partes públicas y privadas en su cuerpo.

Tema 3. Registró un dominio funcional medio en los límites con extraños el alumno ya sabía reconocer las personas conocidas y su forma de saludarlos. Identificar las situaciones en las que no permitirá el acceso a su domicilio de extraños. El taller ayudó a conocer otras formas de saludar a personas conocidas y reconocer que es importante el consentimiento de sus padres.

Tema 4. En el tema de mi derecho a decir no registró un puntaje alto antes del taller, el alumno identifica y reconoce las situaciones positivas o negativas en las que puede decir No. Reconoce a las personas con las que puede expresar su inquietud ante estas situaciones. El taller permitió desarrollar la expresión de argumentos cortos para negarse ante diferentes situaciones.

Tema 5. En el tema de abuso el alumno registró un dominio funcional medio, ya sabía identificar y reconocer situaciones y formas de abuso para sí misma y lo expresaría a una persona de confianza. El taller contribuyó a reconocer las formas de actuar en las situaciones de abuso.

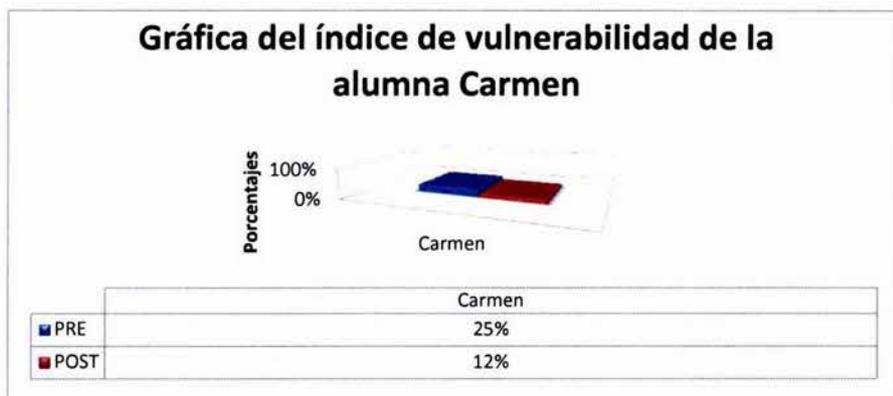
Se presenta un análisis cualitativo que se obtuvo al indagar sobre las respuestas del cuestionario del alumno:

Tabla 11. Análisis cualitativo sobre las preguntas abiertas a propósito de las respuestas del cuestionario de la alumna Carmen.

Tema	Argumentos	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Emociones primarias	Representa gestualmente con apoyo visual (imágenes) las emociones: alegría, tristeza, enojo y miedo. Reconocer la causa de la tristeza, pero no la expresión física de la emoción de miedo, enojo, tristeza y alegría. La persona en la que más confía es su mamá, al parecer existe mucha comunicación con ella	Representa y reconoce la expresión física de miedo, tristeza, enojo y alegría. Representa gráficamente la tristeza y alegría. La persona en la que más confía es su mamá, pues existe comunicación con ella. Puede reconocer la expresión física de tristeza y alegría en otros.
Público y privado	Identifica los lugares y acciones públicas y privadas en su casa y escuela con una lámina de apoyo, aunque no podía argumentar el porqué de la acción. Además no reconoce las partes públicas y privadas de su cuerpo (senos y vagina). No aceptaría un juego en el que se proponga realizar una acción privada.	Identifica los lugares y comportamientos públicos y privados en su casa y la escuela y da argumentos cortos sobre estas acciones. Además de reconocer las partes públicas y privadas de su cuerpo. No aceptaría un juego en el que se proponga realizar una acción privada.
Derecho a decir no	Al parecer puede aceptar decisiones y acciones de los demás aun cuando le afecten directamente, por la aprobación de sus pares. Identifica las situaciones en las que puede decir no y respeta las reglas de convivencia familiar, además de reconocer y valorar las decisiones que puede tomar, no actuar de manera impulsiva.	Identifica las situaciones en las que puede decir no y respeta las reglas de convivencia familiar, además de reconocer y valorar las decisiones que puede tomar, siempre y cuando no le afecten de manera física o verbal, no lo realiza de manera impulsiva. Expresa argumentos cortos para comunicar su negación.
Límites con extraños	La persona en quien más confía es su madre pero no le contaría si una persona extraña quiere entrar a su domicilio. No acepta invitaciones de extraños o de conocidos a menos que sus padres estén enterados o la acompañen, aunque se le ofrezcan obsequios. Reconoce las formas adecuadas de saludar a las personas conocidas.	Reconoce que debe comunicar a sus padres sobre personas desconocidas en su casa. No acepta invitaciones de extraños o de conocidos sin el consentimiento de sus padres, aunque existan regalos a cambio. Reconoce las formas de saludar con las personas conocidas, desde amigos, familiares, maestros y vecinos. Su mamá es la persona en la que más confía.
Abuso	Identifica y reconoce la agresión entre pares, si la persona que sufre abuso (físico) es un desconocido no lo reportaría, pero si es un conocido, un amigo de sus diferentes grupos, lo reportaría a una persona de confianza o de autoridad que la pueda ayudar. Puede explicar lo que ella considera como abuso y lo toma de su experiencia personal.	Identifica y reconoce la agresión entre pares y adultos, Reportaría a un docente, si un compañero sufre abuso (físico). Reconoce el abuso físico de sus compañeros hacia ella, por ej. Jalar el cabello (lo reportaría).

Índice de vulnerabilidad

La siguiente gráfica presenta el porcentaje que se obtuvo de las opciones incorrectas de acuerdo al formato del cuestionario y que de forma indirecta señala la vulnerabilidad del alumno en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual.



Gráfica 8. . El porcentaje representa a la ejecución incorrecta en las opciones de respuesta del alumno con el formato del cuestionario.

Indicadores de protección: con base a las respuestas expuestas en los apartados anteriores se realiza una interpretación sustentada en los datos expuestos y a partir de ellos se establecen los siguientes indicadores.

Alumno	Indicadores	
Carmen	<ul style="list-style-type: none">• Identificar las partes privadas y públicas de su cuerpo así como sus nombres correctos.• Conocer su dirección y número telefónico.• Reconocer las situaciones en las que puede negarse de forma asertiva.	Cada uno de los indicadores se trabajó durante las unidades y actividades del taller.

Nombre del alumno: Raúl

Edad: 13 años

Características Generales: el alumno Pedro 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.

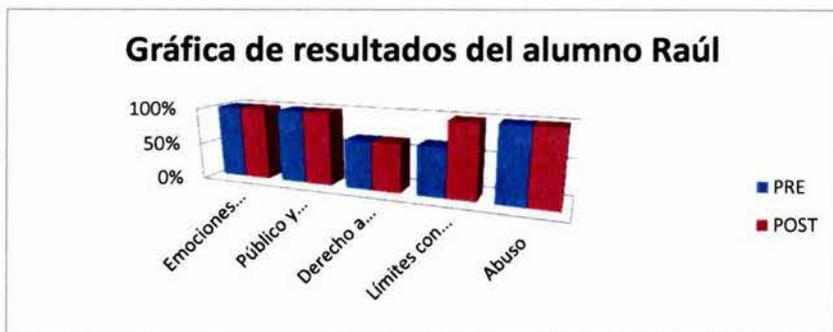
De forma general se presentan características de las habilidades académicas: sigue y completa la secuencia de números del 0 al 500, identifica sucesor y antecesor hasta el 500. Realiza sumas con seis sumandos en orden vertical y horizontal y el resultado sea menor a 500. El alumno resuelve problemas 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 $>$ $<$ $=$ 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 # 12 los resultados que obtuvo el alumno de manera individual:

Tabla 12. Fortalezas y debilidades en habilidades sociales para la prevención del abuso sexual del alumno Raúl.

Resultados del alumno Raúl con base en el cuestionario.		
Tema	Evaluación inicial	Evaluación final
Tema 1. Emociones Básicas: Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con las emociones básicas (ira, tristeza, alegría y miedo) como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos: 2 de 2	2 de 2	2 de 2
Tema 2. Público y Privado Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con lo público y privado como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	3 de 3	3 de 3
Tema 3. Mi derecho a decir "No" Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el derecho a decir no como un recurso de protección personal.	66%	66%
Total de reactivos:	2 de 3	2 de 3
Tema 4. Límites con extraños Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con los límites con extraños como un recurso de protección personal.	66%	100%
Total de reactivos:	4 de 6	6 de 6
Tema 5. Abuso Objetivo: Promover el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la prevención del abuso sexual como un recurso de protección personal.	100%	100%
Total de reactivos:	2 de 2	2 de 2



Gráfica 9. Los resultados presentados corresponden a la ejecución del alumno con el formato de respuesta del cuestionario.

Análisis de resultados (Tabla 12)

Tema 1. Se observa un dominio funcional alto en las emociones básicas antes del taller. Identifica y reconoce las emociones básicas (tristeza, ira, enojo y alegría), las reconoce en el mismo y en los otros en diferentes situaciones, además su expresión física. Identifica las causas y consecuencias de las emociones. Expresa verbalmente sus emociones a una persona de confianza. El taller reforzó el reconocimiento del mismo y de los otros en las cuatro emociones básicas (tristeza, alegría, enojo y miedo), además de su expresión física y la expresión verbal de las causas y consecuencias de las emociones de tristeza y alegría.

Tema 2. El alumno antes del taller registró un dominio funcional alto en público y privado sabe identificar las nociones de público y privado, reconoce las acciones y consecuencias públicas y privadas. Reconoce los lugares públicos y privados. El taller fomentó la expresión verbal de argumentos cortos sobre las acciones privadas.

Tema 3. Registró un dominio funcional medio en los límites con extraños el alumno ya sabía reconocer y diferenciar el trato y comportamiento social con otras personas que son ajenas a su círculo social. No aceptaría invitaciones de extraños y conocidos. El taller reforzó que el consentimiento de los padres es importante. Además de reconocer que existen otras formas saludar a personas conocidas.

Tema 4. En el tema de mi derecho a decir no registró un puntaje medio antes del taller sabe identificar y reconocer situaciones en las que puede decir No, expresa argumentos cortos para negarse a alguna situación. Reconoce a las personas con las que puede expresar su inquietud ante estas situaciones. El taller promovió la expresión verbal de argumentos cortos para negarse ante algunas situaciones, de manera adecuada.

Tema 5. En el tema de abuso el alumno registró un dominio funcional alto, ya sabía identificar y reconocer las situaciones de abuso entre sus pares, reconoce las formas de abuso para sí mismo, además ante la presión de sus pares puede responder con abuso físico. El taller desarrolló la expresión de argumentos cortos ante las situaciones de abuso:

Se presenta un análisis cualitativo que se obtuvo al indagar sobre las respuestas del cuestionario del alumno:

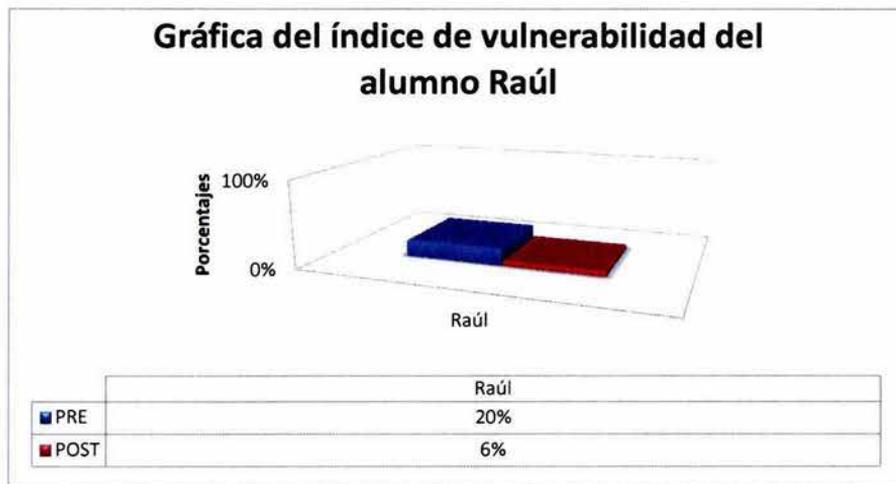
Tabla 13. Análisis cualitativo sobre las preguntas abiertas a propósito de sus respuestas del cuestionario de alumno Raúl.

Tema	Argumentos	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Emociones primarias	Señala las emociones (alegría, enojo, miedo y asustado) cada una conforme se le indica y representa gestualmente dos emociones sin apoyo visual: alegría y enojo. Aunque reconoce la opinión del otro, sólo acepta el suyo. De acuerdo a los comentarios, las ausencias de los padres son largas, pero al parecer es una comunicación efectiva, pues se expresan las emociones que se vivieron durante el día. Además de reconocer las causas de sus emociones, por ejemplo tristeza cuando se encuentra sólo y alguien lo extraña.	Representa físicamente las consecuencias de la emoción tristeza (llorar). Aunque reconoce la opinión del otro, sólo acepta la suya. Además de reconocer las causas de sus emociones, por ejemplo tristeza cuando no va a ir a una fiesta con su hermana porque no lo invitaron o ver algunas películas. Expresa verbalmente sus emociones a una persona de confianza, su mamá. Representa gráficamente las emociones de tristeza y alegría.
Público y	Al parecer no reconoce las partes públicas y privadas de su cuerpo,	Reconoce las partes públicas y privadas de su cuerpo, cuando se le

privado	cuando se le indicó que las señalara o nombrara. Puede nombrar e identificar los lugares públicos y privados de su casa con una lámina de apoyo, las acciones públicas y privadas en la casa y la escuela. Identifica que la noción de público pueden ser los chistes y lo privado su espacio personal, es decir, el lugar donde se encuentra sentado.	indicó que las señalara. Puede nombrar e identificar los lugares públicos y privados de su casa, las acciones públicas y privadas en la casa y la escuela. Identifica que la noción de privado es desnudarse en el baño y lo público es el patio de la escuela.
Derecho a decir no	Respeto las reglas de convivencia familiar y los objetos de sus padres. Puede no valorar las decisiones de acuerdo a su nivel de importancia (realizar una tarea para el día siguiente en la escuela o ir al cine), puede actuar de manera impulsiva. Considera que si las consecuencias de tomar una decisión se relacionan con el ámbito escolar, no tiene mucha importancia, a diferencia de un llamado de atención de las figuras de autoridad en la familia (mamá o papá). Es empático con otras personas, y puede ceder ante una petición a la que antes se había negado. La figura más importante y de confianza es su madre pero en el contexto escolar son las maestras.	Respeto las reglas de convivencia familiar y respeto por los objetos de sus padres. Reconoce y valora sus decisiones por nivel de importancia, además de las consecuencias de sus decisiones y expresa argumentos cortos para negarse ante una situación. La figura más importante y de confianza es su madre, pero en el contexto escolar son las maestras.
Limites con extraños	Identifica a las personas conocidas y su formas de saludarlos (apretón de manos). Con respecto a lo que se obtuvo, menciona que no aceptaría la invitación de un extraño sin permiso de sus padres.	Identifica a las personas conocidas y su formas de saludarlos (apretón de manos, abrazo o con palabras, por ejemplo hola). No acepta invitaciones de personas extrañas y conocidas sin permiso de sus padres aunque se le ofrezcan obsequios. Además sólo permite la entrada a su casa a personas que tengan permiso de sus padres.
Abuso	Reconoce situaciones de abuso y lo expresaría con la persona de confianza de acuerdo al contexto (casa o escuela). De acuerdo a los comentarios puede agredir físicamente y verbalmente (decir mala) a su hermana e inclusive a su mamá. Tiene periodos de ausencia.	Reconoce situaciones de abuso y lo expresaría con la persona de confianza. De acuerdo a los comentarios puede agredir físicamente (empujar) y verbalmente (palabra malo) algún compañero si lo molesta.

Índice de vulnerabilidad:

La siguiente gráfica presenta los porcentajes obtenidos de las respuestas correctas e incorrectas del cuestionario para cada alumno y que de forma indirecta señala la vulnerabilidad en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual.



Gráfica 10. El porcentaje expresado corresponde a la ejecución incorrecta de las opciones de respuesta de acuerdo al formato del cuestionario.

Indicadores de protección: con base a las respuestas expuestas en los apartados anteriores se realiza una interpretación sustentada en los datos expuestos y a partir de ellos se establecen los siguientes indicadores:

Alumno	Indicadores	
Raúl	<ul style="list-style-type: none">• Identificar las partes privadas y públicas de su cuerpo así como sus nombres correctos.• Conocer su dirección y número telefónico.• Reconocer las situaciones en las que puede negarse de forma asertiva.	Cada uno de los indicadores se trabajó durante las unidades y actividades del taller.

5.2 Evaluación Formativa (por grupo)

El presente apartado expone la evaluación de cada unidad del taller, a saber emociones básicas, públicas y privadas, derechos a decir no, límites con extraños y situaciones de riesgo. Es importante señalar, la evaluación se desglosa en apartados: dinámica de grupo, actividades y material didáctico y logros alcanzados. En cada una de las sesiones del taller se observó y valoró cambios favorables en el grupo. Se recurre a las bitácoras, cuestionarios, lista de cotejo, hoja de registro individual y productos de trabajo de las actividades. En la parte final del apartado se presenta una tabla que muestra en porcentajes el desempeño del grupo por unidad, así como una gráfica. A continuación se presentan los siguientes resultados por desempeño de grupo:

Tabla 14. Resultados cualitativos de la **unidad 2. “Emociones Básicas”** por grupo.

Unidad 2. Emociones Básicas	
Dinámica del grupo	Al inicio del taller los alumnos mostraban familiaridad entre ellos, pero no una integración como equipo de trabajo e inclusive presentaban un poco de rechazo hacia uno de los compañeros. Había una mayor comunicación en 3 de 5 alumnos. Al promover el trabajo en equipo, así como al conocer los gustos e intereses de cada participante, ayudó a que 4 de 5 platicarán más entre ellos. Poco a poco los alumnos demostraron motivación y participación en las actividades individuales y grupales. Al formar equipos en pareja y tríos, se eligió al líder por el alto desempeño académico (pues se buscaba la tutoría entre pares). Así, al inicio de la actividad el trabajo de los líderes fue de forma individual, ya que asumían solos la responsabilidad, pero ante las indicaciones de trabajar en conjunto, aceptaban la ayuda de sus compañeros de equipo.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y material didáctico	Los alumnos se relajaban y participaban con entusiasmo ante las estrategias que no representaban un trabajo formal, por ejemplo; en la baraja de las emociones los 5 alumnos identificaron, discriminaron y representaron las emociones básicas de forma acertada, para ellos representaba una actividad lúdica (esta idea se retomó en sucesivas actividades). Así como el emplear tarjetas con un diseño específico facilitó la comprensión del tema expuesto (hoja tamaño carta, un enunciado corto y una imagen que representaba de forma fiel el

	<p>enunciado). También, el cuento ayudó no sólo a los alumnos a interpretar a través de la vivencia del personaje las emociones básicas que se presentaba en una situación narrada, sino a comprender que el emplear personajes de la edad de los alumnos y con características de vida parecidos, eran más significativos y, por ende, se alcanzaba una mayor comprensión del tema.</p>
Logros alcanzados	<p>Al inicio de la unidad, 2 de 5 alumnos confundían los estados emocionales de miedo y enojo, así como el interpretar las emociones de las otras personas, esto sucedía al no tener como referente un contexto social cotidiano o una situación social específica (ej. En la casa cuando algunos de los padres reprenden). Pero a medida que fueron avanzando las sesiones y se ejemplificaron y practicaron las emociones todos los alumnos llegaron a distinguir y diferenciar la expresión facial con el estado emocional, es decir los alumnos reconocen que los estados emocionales se muestran con la expresión o gestos faciales, postura corporal e incluso la expresión verbal y se asocian a experiencias de la vida cotidiana de los alumnos. Así, con mayor seguridad cada uno de los alumnos reconoce y diferencia las emociones básicas trabajadas a través de las interacciones sociales. También son capaces de expresar ideas (en algunos casos con apoyos visuales y verbales y sin apoyo) acerca del porqué las personas llegan a sentir alegría, tristeza, miedo y enojo. Los alumnos expresaron con sus propias palabras e incluso recurrieron a medios de comunicación alternativa (mímica) para expresar ejemplos acerca de cómo se sienten cuando están con su familia o con sus compañeros de clase y maestros. Por ejemplo, se sienten alegres cuando vienen al colegio y conviven con sus compañeros y maestras, pero se sienten tristes cuando no vienen a la escuela.</p>

Tabla 15. Resultados cualitativos de la **unidad 3. “Público y Privado”** por grupo.

Unidad 3. Público y Privado	
Dinámica de grupo	<p>El grupo en cada una de las sesiones participó y se motivó por las actividades, además de que sus períodos de atención focalizada aumentaron en tiempo y 4 de 5 alumnos estuvo atento a la información que se indicó. También se crearon redes de apoyos entre los compañeros para ayudarse en las actividades de las sesiones. La comunicación fue mayor entre los 5 alumnos, así como se comenzaron a reconocer como un grupo de trabajo en las diferentes actividades y sesiones. Los 2 alumnos que fueron los guías o líderes de sus equipos de trabajo no dejaban de ayudar a los demás compañeros. Cada uno de los alumnos participó en las diferentes preguntas de</p>

	comprensión del tema y las actividades de tarea.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y material didáctico	<p>Materiales: Cada uno tenía un sentido de generalización y funcionaron para que los alumnos reconocieran los temas vistos, desde lo más cercano a lo lejano. Se comenzó con el conocimiento de lo público y privado en su cuerpo, después se llevó a otros contextos en la casa y en el colegio. Comenzaron a identificar el tema, después reconocerlo y por último comprenderlo con cada uno de los materiales, en su mayoría fueron preguntas que permitían conocer el grado de comprensión o de confusión del tema, con las diferentes variables que pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además algunos de los materiales en los que se organizaron estímulos permitían, ordenar y jerarquizar lugares de acuerdo a las nociones de público y privado, para una mejor comprensión del tema y crear una representación mental completa.</p> <p>También permitían diversificar los ejercicios a los que los alumnos estaban expuestos, y comenzar de un nivel de conocimiento básico a uno más complejo, que se refleja en los diferentes ejercicios y sesiones. Se utilizaron diferentes estrategias: expositivas, aprendizaje colaborativo, completar esquemas, entre otras. Pero una de las más importantes y que motivo a los alumnos a trabajar fue el juego como la lotería o completar esquemas, en la que todos tuvieron una recompensa, no con fines competitivos sino de aprendizaje. Los equipos fueron de diferentes integrantes en cada una de las ocasiones, permitió que existiera mayor comunicación entre ellos y que jugarán diferentes roles, no sólo como observadores sino como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
Logros alcanzados.	Se logró que los alumnos comprendieran el tema de público y privado desde su cuerpo (por ejemplo nadie puede ver las partes privadas del cuerpo), las acciones y lugares en diferentes contextos como la casa y el colegio, (el baño es un lugar privado). A su vez crear argumentos cortos sobre la noción de público y privado.

Tabla 16. Resultados cualitativos de la **unidad 4. “Derecho a decir No”** por grupo.

Unidad 4. Derecho a decir No	
Dinámica del grupo	Esta unidad señala el avance intermedio del taller, los alumnos mostraron atención e interés por el tema de la sesión, así como 4 de 5 alumnos promovía la integración y participación para reunirse e iniciar el taller. Preguntaban sobre el tema y los juegos en los que participarían como grupo. Así también, al principio del taller 2 de 5 alumnos se les dificultaba respetar el turno para hablar (mostraban impulsividad), para el trabajo de esta unidad, los alumnos respetaban el turno, así como

	<p>mayor aceptación del compañero que rechazaban al inicio del taller. La comunicación era fluida y de respeto por los compañeros, así también por el espacio de trabajo, ya que para esta unidad había que trasladarse a la biblioteca, los 5 alumnos respetaron las reglas del lugar. El trabajo de los 2 líderes de equipo se mostró con mayor seguridad, de apoyo y retroalimentación para sus compañeros, en particular, la líder de equipo se tomaba el tiempo para ayudar y señalar los errores en las actividades y corregirlas. También, 4 de 5 alumnos estaban al pendiente del compañero que de acuerdo a su percepción necesitaba más apoyo en las actividades y amistad.</p>
<p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje y material didáctico</p>	<p>Las actividades presentaron la oportunidad a los alumnos de identificar, reconocer y diferenciar situaciones personales, familiares y escolares donde podían decir no, los apoyos visuales en este caso láminas (enunciado e imagen) fueron de gran ayuda, así como el presentar el tema en diferentes actividades cortas en tiempo, lógica de secuencia y ámbitos (personal, familiar y escolar) ayudó a la generalización del conocimiento. En esta unidad se presentó por primera vez un comic, el cual retomó los tres temas vistos: emociones básicas, público y privado y privado y derecho a decir no, el personaje principal ejerció su derecho a decir no cuando lo molestaban en la escuela, también las características personales y situacionales del cómic retomaron contextos cercanos a la vida cotidiana del alumno. El cómic fue aceptado con agrado, después de presentarlo siguió un cuestionario con preguntas de comprensión, este fue adaptado de acuerdo a las habilidades académicas de cada participante, es importante señalar, para los 5 alumnos el formato fue accesible y no confuso, esto ayudó para que ellos representaran ante el grupo de trabajo algunos pasajes importantes del cómic. Para el cierre de la unidad se realizó una adaptación didáctica, para provocar la motivación y participación en los alumnos, así como observar el desempeño de los equipos de trabajo, fue una grata sorpresa constatar el desempeño y cooperación de los 5 alumnos, ante la idea de jugar y obtener un premio cada uno de los alumnos se esforzó para que su equipo ganará (al final se recordó que nadie pierde todos ganan como equipo).</p>
<p>Logros alcanzados</p>	<p>Las estrategias empleadas para enseñanza de la unidad ayudaron a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Así, los alumnos recurrieron a su experiencia personal para reconocer e identificar aquellas situaciones personales donde ellos han dicho no. Por ejemplo; como defensa cuando otra persona los quiere lastimar (dar una patada, insultos verbales como decirles tontos o pegarles en la cabeza). También los 5 alumnos con apoyos visuales y verbales (a 2 se les leyó cada reactivo</p>

	<p>del cuestionario) reconocieron, identificaron y compararon situaciones de riesgo y seguridad en el ámbito familiar.</p> <p>A propósito de su experiencia personal en el contexto escolar, los 5 alumnos señalaron situaciones desagradables y que se atreverían a decirles no, como: no les gusta que les peguen, griten, digan groserías, quieten sus útiles, empujen y se burlen de ellos. Ahora del trabajo que se realizó en el cómic los 5 alumnos representaron ante sus compañeros como responderían ante la provocación de un agresor. En la actividad de cierre de integración del conocimiento, se constató el aprendizaje del tema en los alumnos, se dividió en parejas y tríos, el líder de cada equipo tomó la conducción de la actividad y de la forma de presentarla: el equipo de pareja realizó un mapa conceptual en forma de araña (en el centro la idea principal a la periferia ideas subordinadas) y el equipo compuesto por tres alumnos realizó un mapa conceptual jerarquizado (el concepto supraordinado a la cabeza y las ideas subordinadas en forma descendente, pero éstas en orden seriado de acuerdo a la presentación de cada sesión de trabajo).</p>
--	--

Tabla 17. Resultados cualitativos de la **unidad 5. “Límites y Saludos”** por grupo.

Unidad 5. Límites y saludos.	
Dinámica de grupo	<p>El grupo llegó a conformarse como un equipo de trabajo y de amistad. En los 5 alumnos se mostró una mayor comunicación. Reconocían que todos tenían un horario en común en el que trabajaban en un taller. Los cambios en sus relaciones comenzaron a generalizarse en sus horarios de trabajo con otras docentes, en las que platicaban sobre gustos personales, además de preguntar horas antes del taller sobre las actividades que iban a realizar. En su mayoría los alumnos se encontraron atentos a la información que se proporcionó y participaron en todas las actividades de manera individual o en equipo. Se realizaron diferentes actividades para que se comprendiera el tema,</p>
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y material didáctico	<p>Los materiales se trabajaron desde lo más cercano a lo lejano, primero se reconocían los límites en su cuerpo para reconocer que el cuerpo es el límite en una persona. Las diferentes preguntas permitían a los alumnos identificar y comprender el tema. Además de organizar y jerarquizar diferentes estímulos que podían ser de diferentes categorías (personas y saludos), para buscar la correspondencia entre la persona y su forma de saludar o relacionarse. También reconocerse como parte de diferentes grupos sociales y sus diferentes formas de relacionarse. Se utilizaron diferentes estrategias: expositivas, completar esquemas, responder cuestionarios, trabajo colaborativo, círculos concéntricos, entre otros. Se usaron fotografías de su familia para una</p>

	<p>mejor comprensión del tema y en caso de no tenerlas se crearon imágenes lo más parecida a las personas. Los círculos concéntricos permitían situar al alumno en su entorno próximo, e identificar a las personas conocidas y extrañas.</p> <p>Además de trabajar con los alumnos las situaciones de riesgo, por ejemplo estar sólo en su casa y una persona extraña quiere entrar. Se crearon pequeños argumentos para responder ante esta situación y que la comunicación con sus padres es importante para expresar alguna inquietud.</p>
Logros alcanzados.	<p>Se logró que los alumnos reconocieran su límite personal e invitaciones seguras, además de valorar y reconocer que la comunicación con sus padres es importante. También que los saludos ayudan a establecer límites con las personas conocidas y extrañas.</p>

Tabla 18. Resultados cualitativos de la **unidad 6. “Situaciones de Riesgo”** por grupo.

Unidad 6. Situaciones de Riesgo	
Dinámica del grupo	<p>Para este momento del taller los 5 alumnos mostraban mayor integración y participación, así como fluidez en la comunicación. El alumno que rechazan a principio del taller ya era aceptado e integrado, no le levantaban la voz sus compañeros para que los escuchara (el alumno emplea un auxiliar auditivo). Respetaban el turno para hablar, guardaban silencio y escuchaban atentos a sus compañeros. Había motivación y curiosidad por las actividades del taller, en particular 3 preguntaban por lo que se vería en la sesión del día. Cuando llegaba la hora del taller entre ellos se comunicaban y acercaban los asientos para reunirse en el espacio designado para trabajar. Los 5 alumnos expresaron confianza para comunicar sus sentimientos y pensamientos, así como compartían algún evento que sucedía en los días anteriores al taller.</p>
Estrategias y material didáctico	<p>Los dos cómic sobre la historia de niños que se enfrentan a situaciones de riesgos fueron atractivas para los 5 alumnos, estas se proyectaron en una pantalla de televisión grande, lo que permitió llamar su atención y motivación, pues las historietas les fueron significativas, ya que retomó personajes de igual edad, familias con características parecidas a las suyas, vecindarios y lugares conocidos para ellos. Así como, las historias presentadas en el cómic retomaron los temas expuestos en las pasadas unidades. En cuanto a la actividad de círculo de protección, los 5 alumnos reconocieron, identificaron y clasificaron invitaciones seguras de las inseguras, se continuo con el formato de los círculos concéntricos y apoyos visuales; los colores de los círculos retomó las señalizaciones del</p>

	semáforo y que se trabajó en la unidad 1 (el encuadre del taller). Se reconoce que presentar a los alumnos un formato claro y no confuso los llevó a tener un buen desempeño, los 5 alumnos realizaron la actividad con éxito.
Logros alcanzados	<p>En el primer cómic, el personaje principal se enfrenta a una situación de riesgo (quedarse sólo en casa y rechazar la petición de un vecino para abrir la puerta). Los 5 alumnos respondieron de forma acertada a las preguntas de comprensión e identificaron las emociones del personaje principal, así también 4 de 5 alumnos ejercieron empatía al identificar y responder sobre cuál era la persona en quien más confiaba el personaje principal. 4 de 5 alumnos respondieron de forma acertada a las preguntas de elección personal, sobre qué harían ellos si se encoraran en una situación similar: 4 alumnos no le abrirían la puerta a una persona extraña y, el otro alumno señaló que se pone a llorar si se encuentra sólo en su casa.</p> <p>En el segundo cómic, el personaje principal se pierde en un centro comercial por no seguir las indicaciones de su mamá: los 5 alumnos respondieron de forma acertada a las preguntas de comprensión y 4 de ellos respondieron a las preguntas de elección personal que pedirían ayuda a un adulto, pero que representará seguridad, como un policía o una de las vendedoras del lugar.</p> <p>Por último, los 5 alumnos señalaron que una invitación segura es aquella en la que conocen a las personas y piden permiso a sus papás para salir con ella.</p>

Tabla 19. Resultados porcentuales del desempeño de cada unidad por grupo.

Unidad	Productos de trabajo individual	Puntuación por grupo	Total	Porcentaje
2. Aprendemos a compartir nuestras emociones	Lista de cotejo: baraja	50	144	96%
	Mapa mental	48		
	Cuestionario: ¿cómo me siento?	46		
3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?	Esquema del cuerpo	48	146	97%
	Cuestionario sobre comportamientos públicos y privados	48		
	Cuestionario sobre objetos públicos y privados	50		
4. Derecho a decir No	Cuestionario sobre riesgo y seguridad	50	149	99%
	Cuestionario - podemos decir no	50		
	Cuestionario sobre el cómic	49		

5. Límites con extraños	Cuestionario: ¿Qué responderías?	48	144	96%
	Mapa mental	50		
	Ejercicio de círculos concéntricos	46		
6. Reconocemos riesgos para nosotros	Cuestionario: historia de Laura	48	146	97%
	Cuestionario: historia de Pepe	48		
	Círculo de protección personal	50		



Gráfica 11. Resultados del grupo por unidad.

5.3 Papel del Facilitador

El papel que desempeña el facilitador debe ser de guía, de conductor, además de ser una persona responsable y comprometida. Una persona que transmita confianza, que ayude a resolver las emergencias de la puesta en práctica del taller, así como fomentar el desarrollo del participante como persona flexible, paciente, introducir el taller de manera viable en favor de la enseñanza – aprendizaje de los participantes.

El facilitador es quien genera la acción de las actividades para desarrollar la comunicación y la convivencia:

- Debe ayudar a conocer al grupo el material existente y las actividades a realizar dentro del taller.
- Ayudar a los participantes a resolver las diferentes actividades, así como solucionar problemáticas y ofreciendo posibles resoluciones.
- Propiciar que el grupo cumpla con las expectativas que se tienen desde el inicio.
- Crear una atmósfera de confianza para que se integren los participantes.
- Introducir las dinámicas dando indicaciones necesarias para que los participantes obtengan el mayor provecho en cada una de estas.
- Provocar la reflexión de las actividades y el respeto hacia todos.

Así como el facilitador debe preparar cada una de las sesiones con anterioridad y tener en cuenta tanto el material didáctico como la pérdida del tiempo. Es importante establecer claramente las indicaciones para realizar las actividades, de no ser así, los participantes no comprenderán el trabajo que se realiza y no se cumplirá el objetivo de la sesión del taller. Por último, realizará observaciones anecdóticas periódicamente para valorar el avance o retroceso de las sesiones.

Conclusiones

La sexualidad forma parte del ser humano, no importa la condición física, social, género, educativa, etc., no se desliga de poblaciones con algún tipo de discapacidad. La vivencia de una sexualidad sana, permite a las personas conocerse y aceptarse a sí mismas y poder expresarla a los demás sin violentar sus derechos humanos. Se considera que es importante, que los padres, madres y docentes reconozcan que la educación sexual dirigida a los niños con discapacidad intelectual contribuye a desmitificar creencias erróneas que invisibilizan la existencia de su sexualidad.

Pero también, el énfasis se centra en reflexionar e implementar acciones sobre la importancia de educar y atender a la sexualidad de los niños de acuerdo con su desarrollo, necesidades e intereses, ya que al brindar los recursos educativos los alumnos aprenderán a conocerse, aceptarse, respetarse, reconocerse como personas que aman y quienes se les aman, esto va a ayudar a su integración activa en la sociedad. Además de evitar que sean más vulnerables a abusos por parte de otras personas.

Se trata de aprender hablar del tema de la sexualidad con naturalidad y libertad, los mitos y creencias erróneas acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad cierran la posibilidad de la reflexión y crítica, pues resulta sencillo una interpretación univoca que señale la inexistencia de una sexualidad en ésta población. De acuerdo a la literatura que se revisó; con mucha frecuencia los casos de abuso sexual infantil (con discapacidad y sin discapacidad) no son denunciados, dándose a conocer mucho tiempo después, así como el agresor es una persona cercana al infante, es necesario que se tomen medidas preventivas para disminuir la incidencia de estos casos.

Uno de los objetivos de los programas de intervención primaria esta en disminuir la vulnerabilidad de los niños. Por ello, se cree que la escuela es un espacio propicio para promover e implantar acciones de prevención: los programas de prevención del maltrato y abuso sexual infantil, no sólo deben dirigirse a los niños, sino a las familias y los profesionales, pues el abuso sexual

no debe ser tratado como un problema aislado, independiente del discurso general de sexualidad, sino forma parte de un debate general sobre los derechos de los niños, educación para la salud, desarrollo personal y educación sexual.

Se cree que la iniciativa de los centros educativos y profesionales juega un papel importante, ya que ambos asumen una responsabilidad compartida con los padres de familia con la educación sexual infantil, también se reconoce que existen posturas educativas (de instituciones, profesionales y padres de familias) que dudan sumar esfuerzos ante el planteamiento ético-moral-religioso que asumen como más favorable para formar a los alumnos, así se niegan en indagar, asesorarse, difundir información y socializar estrategias de prevención del abuso sexual infantil o acerca de la educación sexual.

La concientización institucional, profesional y social acerca de la educación sexual; protección a la infancia; prevención contra el abuso sexual infantil son tareas que requieren el compromiso de personas que estén en contacto con niños, y la garantía de su continuidad a través de los esfuerzos en conjunto, sin duda es imperiosa la necesidad de sumar esfuerzos y seguir trabajando. Se cree con convicción que, la educación sexual se vuelve una herramienta indispensable para enseñar a los niños con discapacidad intelectual como vivir una sexualidad saludable, así como enseñar estrategias de autocuidado personal (Ej. Límites en las actividades que hacen en público y en privado; límites en las relaciones con los demás: familia: amigos: docentes y extraños).

Por otro lado, como señala el marco referencial, la discapacidad intelectual plantea una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 2003), esta nueva concepción pone un énfasis en los apoyos que proporciona éste. Así, en el taller el alumno ocupó un papel central, por ello, se buscó la ayuda de familiares y maestros para que el apoyo conjunto estuviera orientado a los objetivos de aprendizaje del taller y que son acordes para contribuir a la integración e inclusión de la persona en su entorno. Pues se buscó brindar apoyos para que los alumnos se desarrollaran más seguros y desarrollaran habilidades en los mismos entornos que el resto de los iguales en edad, se puede

señalar que se cumplieron las expectativas y los objetivos de aprendizaje propuestos en el taller.

También es oportuno mencionar, que el trabajo en torno a la prevención del abuso sexual es un trabajo continuo en esta población y reclama la participación de educadores, padres de familia y sociedad en general. La falta de educación sexual pertinente y oportuna, no sólo aumenta la vulnerabilidad y los riesgos a los que están expuestos los niños con discapacidad intelectual, sino a demás limitan de forma considerable sus competencias sociales. Por esto, la ausencia de educación y la falta de oportunidades para aprender a relacionarse efectivamente no les posibilitan un desarrollo adecuado y les hace de forma especial vulnerable a padecer todo tipo de abusos y agresiones sexuales.

Se considera que la educación sexual puede contribuir a la proceso de socialización e integración social de los niños con discapacidad intelectual. Si esta se concreta en ambientes a los iguales en edad e inclusivos – participación con niños sin discapacidad-, con las mínimas restricciones posibles que la discapacidad permita, es fundamental generar una comprensión compartida hacia la diversidad en esos ambientes y sobre cómo apoyar las necesidades de desarrollo de los niños con discapacidad intelectual.

En otro orden de ideas, el participar en el programa de Inclusión Educativa y Social de Alumnos con Discapacidad Intelectual, en el escenario del Colegio Vistahermosa, dio la oportunidad de aprender y desarrollar habilidades a través de la activa participación de un servicio, ya que conjuga la teoría y la práctica, pero también el aprendizaje que se desarrolla responde a una necesidad real del escenario lo que lo vuelve significativo. Como alumno te enfrentas contigo mismo, valoras tus fortalezas y debilidades. También colaboras al lado de profesionales que se dedican a la enseñanza y aprendizaje en el campo de la Discapacidad Intelectual, aquí se toma en cuenta el amor pedagógico y capacidad psicológica para desarrollar la profesión.

Se considera que una de las fortalezas que ofrece el programa de Inclusión Educativa para el profesional de la Psicología de la Educación, es reconocer en la práctica cotidiana como se realiza la planeación y la organización en torno a la

integración e inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, ya que es en la práctica donde el currículo toma forma, pues se evalúan y diseñan las adaptaciones curriculares: **de acceso** (horario, espacios en el salón de clases y personal de apoyo), **no significativas** (ajustes cotidianos que el docente hace al tema) y **significativas** (objetivos, contenido, metodología de enseñanza y evaluación).

De forma indirecta se aprendió que es importante la comunicación constante entre los directivos, docentes de los grupos regulares y maestras de apoyo de alumnos con discapacidad intelectual y padres de familia, para generar un alto sentido en el proceso de Inclusión Educativa. Así también un factor clave en la integración es la actitud positiva de los docentes cuando reciben a un alumno con discapacidad general o intelectual. Esta actitud se traslada a los compañeros de clase, es él quien fomenta un buen clima en el salón.

El docente ha de promover el apoyo, respeto y confianza hacia el compañero integrado, para que esto sea significativo. Antes de que se integre el nuevo compañero debe de existir una labor de sensibilización en el salón de clases. En la práctica profesional, los docentes reconocen que es oportuno conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos integrados, para diseñar las actividades acorde a sus necesidades y no llegar a confundirlos o hacerlos sentir incapaz en las actividades programadas para el grupo.

Un lugar importante y que constituye una base en el proceso de Inclusión Educativa, y de la cual se tuvo oportunidad de observar, es el currículo flexible; desde esta adopción la comunidad educativa a de convertirse en una institución que aprende, donde los miembros que la integran buscan colaborar y apoyarse de forma mutua, se constituyen redes de apoyo entre los individuos que integran esta comunidad educativa, pues existe una comprensión de las diferencias individuales y valor personal. Así, se tienen la idea en su conjunto que toda persona puede aprender con los apoyos ajustados a sus necesidades.

Ahora, con base en la literatura que se consultó acerca de la Discapacidad Intelectual y la experiencia de aprendizaje que proporcionó el programa de Inclusión Educativa, se diseñó una metodología o propuesta de trabajo que guió

las acciones para desarrollar el taller “**Juntos Aprendemos a Cuidarnos**”, a continuación se expone lo más sobresaliente:

En primer lugar, el proceso de comunicación fue importante, esto dio lugar a establecer confianza con los alumnos, pues fue substancial establecer un vínculo empático con ellos, lo que permitió que se sintieran identificados con las figuras que conducían el taller y que ayudarían en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Concomitante, favorecer habilidades de interacción social con otras personas. Segundo lugar, fue importante considerar los siguientes principios metodológicos:

- **Estructuración 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.
- **Aprendizaje significativo:** supone aprendizajes funcionales, esto es preparar experiencias y diseñar actividades que permitan a los alumnos conocer la influencia de sus acciones en el entorno.
- **Aprendizaje en entornos naturales:** vincular las actividades de enseñanza – aprendizaje a situaciones de la vida real.
- **Motivación:** es un elemento importante en la práctica educativa, para aumentar ésta es necesario que las actividades partan de los intereses y sigan la iniciativa de los alumnos, que sean diversas y signifiquen un reto.

También, se consideró el trabajo en pequeños grupos, así como la tutoría entre pares y el trabajo individual. De la primera estrategia, en particular, fue de gran ayuda y motivación para los alumnos, ya que dentro de las actividades el trabajo fluyó en armonía. También dio pauta a desarrollar confianza, comunicación, participación, aprendizaje, construcción conjunta de conocimientos y el compartir momentos lúdicos entre los participantes. En la estrategia de tutorías entre pares, se eligió a los compañeros de mayor capacidad académica para ayudar a los otros compañeros, pues con sus propias palabras aclaraban dudas y presentaban ejemplos para que se comprendiera el tema. El trabajo individual fue de gran información, ya que señaló el desempeño y comprensión de los alumnos. Todas

las estrategias constituyeron una base para el desarrollo de las actividades del taller.

Es importante resaltar el beneficio de los recursos o materiales didácticos que se emplearon en el taller y que gracias a ellos el trabajo fue posible. El Pictograma (imagen e idea escrita) fue un recurso indispensable para presentar el tema de unidad y organizar las actividades; mediante una imagen se presentaba una acción, idea o concepto, esto permitió la comprensión y comunicación, pues los alumnos recurrían a sus experiencias cotidianas para reconocer la idea expuesta en el pictograma, así como fue un medio por el cual se presentó un nuevo concepto o acción. Las imágenes de los pictogramas fueron fotografías que representaban situaciones cercanas a los alumnos.

El cómic y cuento también fueron un gran soporte didáctico, estos recursos permitieron dar una estructura y organizar la secuencia de contenido, ambos recursos tenían el propósito de integrar los temas que se trabajaron por separado en las actividades, también éstos facilitaron la atención, comprensión, desarrollo de memoria, se adaptó al ritmo de lectura de los alumnos. Los recursos fueron ideales para presentar una situación social de la vida cotidiana de ellos y, así, trabajar situaciones de riesgo personal.

No obstante, es importante considerar qué actividades y recursos didácticos se mejorarían para beneficio de los aprendizajes: en el desarrollo de las actividades y sociodramas es importante incluir a los pares en igual edad, para que ayuden a ejemplar comportamientos esperados en la casa o escuela, pero también para aprender a través de sus explicaciones u opiniones sobre el tema; en las actividades en general, cuidar que la actividad y material presenten el tema a trabajar de forma clara y ajustada a las necesidades de los alumnos, es decir, que los alumnos comprendan que va a realizar a la primera instrucción. Se reconoce que cada una de las actividades está sujeta a una reestructuración, esto va a depender de las características individuales de los participantes, por ello, va a ser importante que el tema a trabajar lleve más tiempo de lo esperado, pues el tema necesita de un proceso de análisis para ser presentado ante los alumnos.

Ahora, trabajar el tema de la prevención del abuso sexual en alumnos con discapacidad intelectual no es una tarea fácil, es un tema sobre el que existe poca información y apoyos, pero se comparte la idea con otros profesionales que la educación sexual puede ser un recurso que provoque bienestar y promoción de calidad de vida: la persona tiene derecho a recibir información y tomar elecciones (con apoyos) para su vida personal. Más allá de la información, tiene mucho que ver con el comportamiento, actitudes, mensajes y emociones del propio educador.

Ser un buen educador sobre sexualidad o sobre la prevención del abuso sexual, requiere conocer y aceptar las propias resistencias y limitaciones en el ámbito, las necesidades de información y de apoyo que se tienen, también valorar los avances que se tienen en torno al tema. Nunca imponer falsas posturas imponer determinada forma de educar, sino reorganizar y actualizar convicciones propias personales, darse cuenta de las necesidades de sus educandos.

Pues requiere: crear un clima de confianza, respeto y actitud positiva hacia la sexualidad y puntualizar acciones en contra del abuso sexual; informarse sobre el tema y buscar la ayuda de las experiencias de otros profesionales; transmitir a los estudiantes que puede comunicar sus dudas; saber escuchar y tomar en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes y ser honesto consigo mismo y con los estudiantes.

Por tanto, se considera que el trabajo a desarrollar comprende tres poblaciones; padres de familia, profesores y alumnos con discapacidad intelectual. El taller "juntos aprendemos a cuidarnos" constituyó nociones primarias en torno al tema del abuso sexual, por lo que se considera continuar con una segunda parte que retome e incluya temas para complejizar más el tema del abuso sexual.

Las reflexiones que se extraen en torno a la propuesta de prevención del abuso sexual en alumnos con discapacidad, son las siguientes:

- Las dificultades de las expresiones sexuales de las personas con discapacidad se derivan de prejuicios y discriminación y no de la discapacidad intelectual.
- El desarrollo de habilidades sociales incrementa y mejora sus relaciones interpersonales y de independencia.

- Compartir información sobre la prevención del abuso sexual permite cambiar comportamientos para expresar de forma adecuada su sexualidad.
- Los adolescentes con discapacidad tienen preguntas e inquietudes, por lo que se les debe escuchar.
- Se debe utilizar un lenguaje adecuado y concreto, que brinde confianza y respeto a la libertad de expresión.
- Utilizar estrategias, material didáctico y medios audiovisuales en la enseñanza de forma que capte la atención, interés y motivación de los participantes.
- Para que la enseñanza de la educación sexual y prevención del abuso sexual sea un éxito de aprendizaje, deben trabajar de manera conjunta profesores y padres de familia.
- Reconocer que cuando se trabaja con diversidad de alumnos, las necesidades, metas, recursos didácticos, estrategias y metas a evaluar van a ser diferentes para cada población, así se realizarán las adaptaciones curriculares para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Referencias

- AAIDD. (2007). *Guía para la entrevista a personas con discapacidad*. España: Ediciones TEA.
- Alonso, A. (2006). Lenguaje no verbal y límites. XVIII Jornadas Uruguayas de Psicología: "Múltiples miradas acerca de niños/as y adolescentes en el Uruguay de hoy". Sociedad de Psicología del Uruguay, 1- 6. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bpsu/n46/n46a04.pdf>
- Álvarez, M. y cols. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: CISSPRAXIS/ Wolters Kluwer.
- Antequera, M. y cols. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual*. España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Arvey y cols. (1994). En Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10 ed. Madrid, España: Alianza.
- Azaola, E. (2006). Maltrato, abuso y negligencia contra los menores de edad. En Lozano, R. y cols. *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México: Secretaría de Salud.
- Bermejo, B. (2010). *Habilidades sociosexuales*. Madrid, España: Pirámide.
- Barrero, M. (2009). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6232.pdf>
- Besten, B. (1997). *Abusos sexuales en los niños*. Barcelona, España: Herder.
- Blanco, Rosa. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En C. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll. (Coodrs.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Santillana.
- Cantón, J. y Cortés, M. (2000). *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Carrasco, J. L. (1998). *Sexualidad y síndrome de Down*. Puebla, México: Ducere.
- Castanyer, O. (1996). En Fichas de asertividad: programa de desarrollo personal y mejora de habilidades. (2010). España: Fundación ONCE/Unión Europea.
- Darder, P. (1998). Las emociones y la educación. En Aránega, S. (ed.). (2003). *Emociones y educación*. (Pp. 11 – 16). Barcelona, España: GRAÓ.

- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid, España: Pirámide.
- Deza, S. (2005). Factores protectores en la prevención del abuso sexual infantil. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (11), 19 – 24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601103.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: Mc Graw Hill.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 6(002), 1 – 8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- FEAPS. (2004). *La educación que queremos*. Madrid, España: Caja Madrid – Obra Social. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/educacion_inclusivaesp.pdf
- FEAPS. (2007). *Discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://www.feaps.org/biblioteca/>
- FEAPS. (2009). *Guía para el personal de apoyo: Autodeterminación*. Madrid, España: IPACSA
- Fernández, C. G. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, (26), 1 – 9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf
- Flores, O. S. (2004). La práctica reflexiva. *Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa*. Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Flores, M. (1994). En Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico – empírico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14 (2), 403 - 425. Recuperado de www.redalyc.org

- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico – empírico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14 (2), 403 - 425. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29211992013>
- García M. y Vilaseca, R. (2008). Como mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(2), 44 – 62. Recuperado de www.feaps.org
- 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
- García, J. L. (2000). Educación sexual y afectiva en personas con minusvalía psíquica: una propuesta de intervención. En J. Ramón (Ed.). *Sexualidad y personas con discapacidad psíquica* (Pp. 85 – 105). España: Colección FEAPS.
- García, M. (2011). Habilidades sociales y niñas con discapacidad intelectual. *Revista electrónica de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1 – 56. Recuperado de <http://www.eduinnova.es>
- Giné i Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. III. Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INCO).
- Golcalves, R. y Machado, D. (2005) Comic: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 25 (2). 263 – 274. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v23n2p263.pdf>
- Goleman. (1995). En Álvarez, M. y cols. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: CISSPRAXIS/ Wolters Kluwer.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Kairás.
- González, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.

- Gottfredson. (1997). En Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10 ed. Madrid, España: Alianza.
- Gresham. (1986, 1988). En Monjas, M. I. y cols. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gutiérrez, B. y Prieto, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales para personas con retraso mental*. España: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, (10), 122 - 131. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628291.pdf
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Horno, P., Santos, A. y Molino, C. (2001). Abuso sexual infantil: manual de formación para profesionales. *Save the Children*, 1- 37. Recuperado de <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/91/>
- Insa, E. (2005). El desarrollo de la sexualidad en la deficiencia mental. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 327 -343. Recuperado de www.redalyc.org
- López, F. (2001). *Educación sexual y discapacidad*. Trabajo presentado en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo": Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INCO), España. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruquay2001/9.pdf>
- López, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10 ed. Madrid, España: Alianza.
- Manzanero, A. (2012). Abuso sexual infantil. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.ucm.es/centros/webs/fpsi/agresión-sexual-infantil.blogspot.mx/>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.).

Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

- Mercer. (1973). En Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Psychosocial Intervención*, 14(3), 277 – 293. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1798/17981>
- Molina, M. M. (2009). *De la educación especial a la inclusión educativa en México.* (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molledo, C. y Miranda, M. (2004). *Protegiendo los derechos de nuestros niños y niñas: Prevención del maltrato y el abuso sexual infantil en el espacio escolar.* Salamanca, España: Fundación de la Familia Ministerio de Justicia.
- Monjas, M. I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar.* Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, M. I. y cols. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo.* España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Psychosocial Intervención*, 14(3), 277 – 293. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1798/17981>
- Montero, D. y Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 37(2), 345 – 361. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art21.pdf>
- Morici, S. (2010). Entre lo público y lo privado: la sexualidad infantil. *UCES: cuestiones de infancia.* Recupera de http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/1058/1/Entre_publico_privado_Morici.pdf
- Navarro, Y., Torrico, E. y López M. J. (2010). Programas de intervención psicosexual en personas con discapacidad intelectual. *Educación y diversidad*, 4 (2), 75 – 92. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3276492

- Oliván G. (2005). ¿Qué se puede hacer para prevenir la violencia y el maltrato de los niños con discapacidad? *An Pediatr (Barce)*, 62 (2), 153 – 157.
Recuperado de <http://www.doyma.es>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos". *Revista – ISEES*, (8), 73 – 84. Recuperado de <http://reclutamiento.webcindario.com/R8%20Informe%2004.pdf>
- Piña, C., González, A. y Ruesga, C. (2010). Violencia contra la niñez en la región centro. En Vargas, C. y Pérez, J. M. (Eds.). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas Regionales*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Programa de Escuelas de Calidad. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración educativa. (2002). México: Secretaría de Educación Pública.
- Protocolo Facultativo. (2007). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. México: ONU.
- Quintero, (2005). En I. González. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar en la transversalidad en las aulas. *Campo abierto*, 25 (1), 11 – 29. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920073000028.pdf>
- Reynaga, O. S. (1996). Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades. *Sinéctica*.
- Rodríguez, M. S. (2008). Educar en las emociones: un desafío hacia la integración. *UNIFE*, 16 (1), 195 – 218. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/educaremociones.pdf>
- 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>

- Rubio, F. (2009). Principios de Normalización, Integración e inclusión". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (19), 1 – 9. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf
- Ruiz, (2006). En Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Ruiz, E. (2011). Iniciación de la educación afectivo-sexual. *Fundación Síndrome de Down de Cantabria*, 1- 6. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/cursobasico/cursoxxii/10.1.%20Microsoft%20Word%20-%20E.%20Ruiz,%20EDUCACI%D3N%20AFECTIVO-SEXUAL.pdf>
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. España: Fundación Iberoamericana – Down 21.
- Saller, H. (1987). En Besten, B. (1997). *Abusos sexuales en los niños*. Barcelona, España: Herder.
- Sanjosé, A. (2007). El primer tratado de los derechos humanos del siglo XXI: la convención de los derechos de las personas con Discapacidad. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*. Recuperado de www.reei.org
- Santana, R., Sánchez y Herrera, E. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud Pública de México*, 40 (1), 1 – 8. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v40n1/Y0400109.pdf>
- Shalock y cols. (2002). En García M. y Vilaseca, R. (2008). Como mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(2), 44 – 62. Recuperado el 16 de mayo del 2012 de www.feaps.org
- Vargas, C. y Pérez, J. M. (Eds.). (2010). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México*. Miradas Regionales. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programas conductuales alternativos: Programa de habilidades sociales*. Salamanca, España: Amarú.

- 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. (2003). Análisis de la definición de la discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 32 (205), 5 – 9.
- Verdugo, M. A. (2004). Maltrato y violencia de Género en personas con discapacidad intelectual. Estrategias de prevención. Seminario "Violencia de género y discapacidades", "género indarkeria eta ezintasunak". Plan municipal de lucha contra la violencia ejercida hacia las mujeres. Recuperado de <http://www.eraberrri.org/archivos/Ponencias-MAVerdugo.pdf>
- Verdugo, M. A. (2011). La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2011). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuesta de actuación. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://mediateca.rimed.cu/media/document/1244.pdf>
- Verdugo, M. A., Alcedo, M. A., Bermejo, A. y Aguado, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad sexual. *Psicothema*, 14, pp.124 – 129. Recuperada de <http://www.psicothema.com/pdf/3482.pdf>
- Walker-Hirsch, L. y Champagne, M. P. (1991). The circles concepts: Social competence and special education. *Contemporary Issues in Sexuality Education*, 1- 4. Recuperado de http://www.ascd.org/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199109_walker-hirsch.pdf
- Wehmeyer, M. L. (1996). En Verdugo, M. A. (2011). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuesta de actuación. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://mediateca.rimed.cu/media/document/1244.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, Distrito Federal, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.

Zacarias, J., De la Peña, A. y Saad E. (2006). *Inclusión educativa*. Distrito Federal, México: Aula Nueva.

Anexos

Anexo 1. Cartas descriptivas del taller “Juntos Aprendemos a Cuidarnos”

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
1. “Nosotros como grupo”	1. Presentación del taller.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozcan el objetivo y la organización del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”. • Se reconozcan como miembro activo del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”. • Conozcan el significado de aprender a cuidarse a sí mismo como una estrategia de prevención para su bienestar personal. 	<p>1.1 Presentación de la organización del taller por las facilitadoras.</p> <p>1.2 Dinámica “juntos nos presentamos”.</p> <p>1.3 Explorar los conocimientos de los alumnos.</p> <p>1.4 “El semáforo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel con el nombre del taller. • Hojas con ilustraciones (reglas del taller). • Cartel con la imagen de un semáforo. • Círculos de colores con tres colores diferentes (rojo, amarillo y verde). • Hojas de actividades para casa (imagen de un semáforo) 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno comenta y responde a preguntas sobre la organización del taller (Bitácora). • El alumno explica con sus propias palabras lo que significa aprender a cuidarse a sí mismo (Bitácora). • El facilitador al final se pregunta a los alumnos qué aprendieron de la actividad “el semáforo” (Bitácora). • El alumno hace comentarios sobre lo que aprendió el día de hoy (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 5 de febrero 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
1. “Nosotros como grupo”	2. Juntos respetamos las reglas.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expongan de forma individual ante sus compañeros de grupo la tarea de la actividad “el semáforo” y comentan el mensaje fortalecedor de la sesión pasada. • Identifiquen las reglas que componen la dinámica de trabajo del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”. • Elaboren un cartel en parejas o tríos donde expliquen el uso de las reglas en la dinámica de trabajo del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”. • Expongan ante los compañeros el cartel realizado. 	<p>2.1 Revisar la tarea de casa.</p> <p>2.2 Presentación de las reglas del taller.</p> <p>2.3 Elaboración de un cartel por los alumnos.</p> <p>2.4 Exposición de un cartel a los compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas de cada una de las reglas (se presenta la regla de forma escrita y la imagen). • Cartulinas de colores. • Revistas y Periódicos. • Imágenes impresas. • Tijeras. • Pegamento. • Plumines y Colores. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno comenta a su compañeros en que consiste aprender a cuidarse a sí mismo través de la actividad “el semáforo” y lo que significa el mensaje fortalecedor (Bitácora). • 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 importante las reglas en el grupo? (Bitácora). • El alumno participa en la elaboración del mensaje fortalecedor (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 12 de febrero 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"	• Emociones.	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> 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. 	1.1 Revisar las reglas de la unidad anterior. 1.2 Explorar conocimientos sobre emociones. 1.3 Dinámica "un saludo". 1.4 Presentación de las emociones por el facilitador. 1.5 Dinámica "Baraja de las emociones".	<ul style="list-style-type: none"> 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). 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno comenta con sus compañeros de grupo las reglas para participar en el taller "juntos aprendemos a cuidarnos" (Bitácora). El alumno explica con sus propias palabras en que 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 aprendimos el día de hoy? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.			Fecha: 14 de febrero 2013.	Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"	2. Tus emociones.	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> Colaboren y expliquen a los compañeros de trabajo un cartel sobre emociones primarias a propósito de conmemoraciones festivas en el Colegio. Identifiquen y comuniquen los estados emocionales de las personas a través del lenguaje no verbal en interacciones sociales. 	2.1 Revisar la tarea de la sesión anterior. 2.2 Cartel sobre emociones. 2.3 Exposición del Cartel. 2.4 "Qué nos dicen las expresiones no verbales".	<ul style="list-style-type: none"> 2 cartulinas de color. Revistas y Periódicos Imágenes de rostros. Tijeras. Pegamento. Cinta adhesiva. Plumones de colore. 8 láminas con imágenes. 5 juegos del cuento "Juan y su perro". 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno expone y comenta a sus compañeros de clase la tarea del mapa mental sobre emociones primarias. El alumno hace y expone un cartel en equipo de trabajo sobre emociones primarias a propósito de una conmemoración festiva en el Colegio (Bitácora). El alumno describe los estados emocionales de personas a través del lenguaje no verbal en interacciones sociales (Bitácora y hoja de registro individual). El alumno responde a la pregunta ¿por qué crees que es importante identificar las emociones en otras personas? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.			Fecha: 19 de febrero 2013.	Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"	3. Mis emociones.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 	<p>3.1 Revisar la tarea de la sesión anterior.</p> <p>3.1 ¿Cómo me siento?</p> <p>3.2 "Comparto con mis compañeros mis emociones".</p>	<ul style="list-style-type: none"> 10 hojas con actividades (2 por alumno). Plumines de colores. Copa de cristal. 10 etiquetas. 5 formatos para la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> 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?
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 21 de febrero 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
3. "Qué es lo público y lo privado"	1. Mi cuerpo.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conozcan en que consiste las nociones de público y privado. A propósito de su esquema corporal, identifiquen partes públicas y privadas y acciones públicas y privadas. Identifiquen la relación que pueden mantener en la interacción social con pares, adultos, hermanos a partir de las nociones corporales de público y privado y las acciones públicas y privadas. 	<p>1.1 Revisar la tarea de la sesión anterior.</p> <p>1.2 Explorar los conocimientos sobre lo "Público y lo Privado".</p> <p>1.3 "Exploro mi cuerpo".</p> <p>1.4 "Mi cuerpo y yo".</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cartel con imágenes sobre lo público y lo privado. Cinta adhesiva. Plumines de colores. 5 pliegos de papel craft (1.30 mtrs. de l. x 1mtr. de a.). Etiquetas para pegar N° 25. Patrones que simulan ropa de vestir. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno hace comentarios sobre la tarea "comparto mis emociones con mis compañeros" (Bitácora). El alumno explica con sus propias palabras lo que significa público y privado (Bitácora). El alumno distingue las partes públicas e íntimas del cuerpo (Esquema y lista de cotejo sobre las partes del cuerpo). El alumno identifica las partes íntimas de su cuerpo (esquema del cuerpo). El alumno al final responde a las preguntas ¿Para ti qué es lo público y privado? ¿Cuáles son las partes públicas y privadas de tu cuerpo? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 26 de febrero 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
3. "Que es lo público y lo privado"	2. Mi casa.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifiquen cuales son los espacios públicos y privados que integran el ambiente familiar. Identifiquen la relación que pueden mantener en la interacción social con adultos y hermanos a partir de las nociones de público y privado en el ambiente familiar 	<p>2.1 Revisar la tarea de la sesión anterior.</p> <p>2.2 "Mi casa".</p> <p>2.3 "Actividades en casa".</p>	<ul style="list-style-type: none"> 3 metros de papel craft Cinta adhesiva. Plumines de colores. Etiquetas para pegar N° 25. Imágenes: habitación, baño, cocina, sala, sanitario, jardín, comedor, regadera de baño. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno distingue los espacios públicos y privados en el ambiente familiar. (Esquema). El alumno distingue y explica comportamientos públicos y privados en la interacción social con adultos y hermanos en el entorno familiar. (Bitácora) Al final responde a las preguntas, ¿Cuáles son los lugares de tu casa que compartes con tus papás? ¿En qué lugares de tu casa puedes andar desnudo? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 28 de febrero de 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
1. "Qué es lo público y lo privado"	3. En el Colegio.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifiquen los diferentes espacios públicos y privados en el colegio a través de su experiencia personal. Colaboren y expliquen a los compañeros de trabajo un cartel sobre los diferentes espacios públicos y privados que existen en el Colegio. 	<p>3.1 Revisar lo visto en la sesión anterior.</p> <p>3.2 Cartel sobre espacios públicos y privados en el Colegio.</p> <p>3.3 Exposición del Cartel.</p> <p>3.4 "¿Es público o privado?".</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2 cartulinas de color. Imágenes de diferentes espacios del Colegio. Tijeras. Pegamento Cinta adhesiva. Plumones de colores. 5 hojas de trabajo (una por alumno). 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno expone y comenta a sus compañeros las principales ideas de la sesión anterior. El alumno hace y expone un cartel en equipo de trabajo sobre los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio (Bitácora). El alumno da ejemplos y comparte a sus compañeros de grupo sobre acontecimientos personales en los que identifique los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio (Cartel). Responde a la pregunta ¿Por qué creen que es importante identificar los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 5 de marzo del 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
4. "Derecho a decir no"	1. Identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartan situaciones de su experiencia personal donde han dicho No a otras personas. • Identifiquen situaciones de seguridad y riesgo personal en el contexto familiar. • Practiquen maneras de decir No a propósito de las situaciones de riesgo personal en el contexto familiar. 	<p>1.1 Platicar sobre la frase fortalecedora de la sesión anterior (Público y Privado).</p> <p>1.2 Cuéntame cuando dices No.</p> <p>1.3 ¿Cuáles son situaciones de seguridad y riesgo personal?</p> <p>1.4 Letreros que indican: No, Basta, Para.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un pliego de papel craft de dos metros. • Imágenes a color. • Cinta adherible. • Plumones de colores. • Letreros con diferentes frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno expliquen con sus propias palabras situaciones en donde dice No (Bitácora). • El alumno clasifica situaciones de riesgo y seguridad personal en el contexto familiar (lista de cotejo y Bitácora). • Emplea el decir No en situaciones de riesgo en el contexto familiar (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 7 de marzo del 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
4. "Derecho a decir no"	<p>2. ¿Qué nos gusta?</p> <p>3. ¿Qué no nos gusta?</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozcan y expresen lo que les gusta y lo que no les gusta de las interacciones sociales en el contexto escolar. • Identifiquen situaciones maltrato que pasan el personaje de una historieta y cómo defiende su derecho a ser respetado. • Practiquen el decir No cuando una situación es inaceptable. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos gusta? ¿Qué no nos gusta? • A qué le decimos No. • "Ana aprende a decir No". • ¿Tú como respondes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón. • Computadora. • Memoria USB con la historia en PDF. • 5 juegos de hojas de actividades. • Extensión de luz. • Contacto trifásico. • Plumines de colores. • Hojas de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno hace un cartel sobre situaciones agradables y desagradables a propósito de su experiencia en el contexto escolar (lista de cotejo). • El alumno responde un cuestionario sobre la historieta "Ana aprende a decir no" (secuencia didáctica). • El alumno representa situaciones de abuso a propósito de la historieta y expresa No de forma asertiva. (Bitácora). • El alumno responde con sus propias palabras ¿qué puedes hacer cuando alguien te molesta en la escuela? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 12 y 13 de marzo del 2013.		Tiempo: 120 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
Unidad 5. "Límites con extraños"	1. Mi cuerpo: mi límite.	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> Conozcan en qué consisten la noción de límites. Identifiquen en su propio esquema corporal los límites. Identifiquen las formas de saludar. Respondan a la pregunta ¿para ti qué son los límites? 	1.1 Explorar los conocimientos sobre los límites. 1.2 "Mi cuerpo: mi límite" 1.3 ¿Cómo nos saludamos?	<ul style="list-style-type: none"> Papel craft (1.30 mtrs. de l. x 1mtr. de a.). Cartel con imágenes de apoyo sobre formas de saludar. Cinta adhesiva. Plumines de colores. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno explica con sus propias palabras lo que significa límite (Bitácora). El alumno identifica los límites en su cuerpo. (Bitácora). El alumno identifica las formas de saludar de las que no lo son. (Lista de cotejo) El alumno al final responde a las preguntas ¿para ti qué son los límites? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 25 de abril del 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
Unidad 5. "Límites con extraños"	2. Familia: límites y saludos.	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> Reconozcan a las personas conocidas y extrañas en la casa. Conozcan las nociones de límites y saludos con las personas conocidas y extrañas en la casa. Identifiquen las formas de saludar a las personas conocidas en la casa (mamá, papá, hermanos, tíos, primos, abuelos...). 	2.1 Revisión de la tarea de la sesión anterior. 2.2 "Mi familia: límites y saludos". 2.3 "Nuestro tiro al blanco".	<ul style="list-style-type: none"> Círculos concéntricos de color morado, azul, y rojo (papel América). Imágenes de personas. Cartel con imágenes de apoyo sobre formas de saludar. Cinta adhesiva. Plumines de colores. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno distingue a las personas conocidas y desconocidas en la casa (Bitácora). El alumno identifica sus familiares y personas extrañas (Tablero con círculos). El alumno identifica las formas de saludar a sus familiares y a las personas desconocidas. (Tablero con círculos) El alumno al final responde un cuestionario sobre las formas de saludar a sus familiares, personas extrañas y amigos (Cuestionario).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 2 de mayo del 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
Unidad 5. "Límites con extraños"	3. En el Colegio: límites y saludos.	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozcan a las personas conocidas y extrañas en el colegio. Conozcan las nociones de límites y saludos con las personas conocidas y extrañas en el colegio. Identifiquen las formas de saludar a las personas conocidas en el colegio (maestros, directivos, perfectos, vendedores, chofer del camión, entre otros). Respondan a la pregunta ¿Cuáles son las formas de saludar a personas conocidas en la escuela (maestros, directivos, perfectos, vendedores, chofer del camión, entre otros). 	<p>3.1 Revisar la tarea de la sesión anterior.</p> <p>3.2 "El colegio".</p> <p>3.3 "Más grande nuestro tiro al blanco".</p>	<ul style="list-style-type: none"> Círculos concéntricos de color morado, azul, amarillo, naranja y rojo (papel América). Imágenes de personas. Cartel con imágenes de apoyo sobre formas de saludar. Cinta adhesiva. Plumines de colores. Lápices adhesivos. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno distingue a las personas conocidas y desconocidas en el colegio (Bitácora). El alumno identifica sus maestros y personas extrañas en el colegio (Tablero con círculos). El alumno identifica las formas de saludar a sus maestros y a las personas desconocidas. (Tablero con círculos) El alumno responde a la pregunta: ¿Cuáles son las formas de saludar a personas conocidas en la escuela (maestros, directivos, perfectos, vendedores, chofer del camión, entre otros)? (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 7 de mayo del 2013.		Tiempo: 60 minutos.	

Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Materiales	Evaluación
Unidad 6. "Reconocemos riesgos para nosotros "	<p>1. Historia de Laura.</p> <p>2. Historia de Pepe.</p> <p>3. Árbol de seguridad personal.</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifiquen situaciones de autocuidado a propósito de historias de casos. Compartan con sus compañeros inquietudes acerca de las situaciones de riesgo que presentan los personajes de las historias de casos. Reconozcan factores de prevención en el autocuidado personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Platicar sobre la frase fortalecedora de la sesión anterior (límites con extraños). "Historia de Laura". "Historia de Pepe" (sesión 2). Círculo de protección "Árbol de la seguridad personal" (sesión 3). Cierre del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> Extensión de electricidad. Computadora. Cañón. Memoria USB. Plumones de colores Hojas con actividades. 4 cartulinas de colores y Cinta adhesiva. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno explique con sus propias palabras sobre la frase fortalecedora de la sesión de límites con extraños (Bitácora). El alumno resuelve cuestionarios sobre los casos presentados en las historietas (secuencia didáctica). El alumno distingue entre invitaciones seguras de las inseguras en un esquema (esquema). El alumno participa y colabora en equipo de trabajo sobre la elaboración de un cartel sobre ideas de seguridad personas (Lista de cotejo y cartel). El alumno comparte con sus compañeros respuestas a las preguntas de los cuestionarios (Bitácora).
Responsables: Mexicano Pérez Jarlen Y. Olivares Pineda Silvia.		Fecha: 25 de abril del 2013. 2 y 7 de mayo del 2013.		Tiempo: 120 minutos.	

Anexo 2. Cuestionario para evaluar las habilidades sociales en la prevención del abuso sexual

- **Objetivo:** Evaluar los conocimientos sobre las habilidades sociales en la prevención del abuso sexual en alumnos con Discapacidad Intelectual.

A continuación se describe el proceso para la construcción del cuestionario sobre habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en alumnos de 5to y 6to año de primaria del Colegio Vista Hermosa 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 especialistas en el campo de la Discapacidad Intelectual, a saber Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado (2002), Verdugo (2004), Bermejo (2010), sobre objetivos a trabajar en esta población, como: informar acerca del concepto público y privado; educar en los tipos de contacto en función del tipo de relación; enseñar a decir no y resistirse a lo que no le gusta; enseñar la diferencia entre un contacto adecuado y uno abusivo. Así, se propuso los temas ejes de la propuesta de intervención y que el cuestionario abordó:

- Emociones primarias. Guardan un importante papel en la vida de las personas y siempre están presentes en cada una de las interacciones sociales. La vivencia de la emoción te prepara para ejercer un comportamiento ante el otro, así estas brindan señales de alerta en situaciones interpersonales.
- Público y Privado. Ayuda a marcar los límites en la intimidad personal y el comportamiento aceptado ante los otros.
- Derecho a decir "No". En las interacciones sociales entre los iguales en edad y adultos a veces surgen situaciones de incomodidad que pueden lastimar la integridad física y emocional de las personas.
- Comportamientos con extraños. Señala la distancia social o límites y contactos que son aceptables en los diferentes tipos de relaciones sociales.

- Por último, se aborda el tema de situaciones de riesgo

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 personal del alumno y el tema a explorar del taller, con el propósito de que fueran significativa y comprensible.
2. La pregunta se acompaña de una imagen que representa lo propuesto en la pregunta, este apoyo visual es importante para ayudar al alumno a la comprensión e identificación de lo solicitado.
3. El cuestionario propone dos tipos de opciones de respuesta, el primero, consta de cuatro opciones para el tema de emociones básicas (ira, miedo alegría y tristeza), se presenta la imagen de un rostro con la expresión de la emoción y rotulada. El segundo, se presenta 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 diecinueve preguntas (tres ejercicios de ensayo y dieciséis preguntas a responder) relacionadas con el tema de la prevención del abuso sexual. También, cada una de las preguntas se integra en bloques que constituyen los temas que explora y aborda el taller.

Tercera etapa: Una vez terminado el cuestionario se presentó a expertos (docentes) que trabajan en el campo de la Discapacidad Intelectual para su revisión, después de las recomendaciones y correcciones quedó listo para una primera fase de exploración.

Cuarta etapa: El cuestionario se piloteo en un grupo de seis alumnos con Discapacidad Intelectual: 5 alumnos de 5to y 6to de primaria y un alumno de 1ro

de secundaria. Después de esta primera etapa de exploración del cuestionario se realizaron modificaciones a las preguntas, se quitaron y se agregaron reactivos, así como se cambiaron imágenes. Esto ayudó a comprender que la pregunta era más significativa cuando ésta hacía referencia a un compañero y se colocaba la imagen de él.

Quinta etapa: Después de los resultados obtenidos, se realizaron las correcciones oportunas en cuanto a redacción, imagen y opción de respuesta, se volvió a presentar a los expertos para tomar en cuenta las observaciones y recomendaciones en torno al cuestionario.

Sexta etapa: Una vez aprobado se fijaron las fechas para aplicar el cuestionario. La aplicación de éste fue de forma individual y a cada participante se le brindaron los apoyos verbales y visuales, así como el cuestionario se adaptó a los recursos personales (académicos/lenguaje y conceptuales) de cada alumno.

Aspectos a tomar en cuenta en la entrevista a una persona con discapacidad

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, ya que las personas con discapacidad quieren tener voz en los asuntos que inciden en sus vidas e incluso en los casos en los que la persona no puede expresarlo de forma verbal (emite sonidos, realizan muecas, fruncen el ceño o con sonrisas y miradas).

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.
- Ofrezca su ayuda y apoyo de forma amable y respetuosa.
- 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.

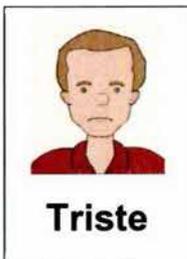
Cuestionario

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. ¿Sabes cómo se siente Mateo cuando juega básquetbol con sus amigos del grupo técnico de Primaria?



B. El sábado es el cumpleaños de la prima de Carlos, él no va a ir porque tiene cita con el médico, ¿Cómo crees que se siente Carlos por no ir a la fiesta de cumpleaños de su prima?



1. Diego no va al próximo campamento de la escuela con sus compañeros porque está enfermo, ¿Cómo crees que se siente Diego por no ir al campamento?



¿Cómo te sentirías tú de no ir al campamento?

2. Ana tomó el autobús de la escuela para ir a su casa, pero a la mitad del camino se le pinchó una llanta al autobús, el conductor bajó a todos los niños de éste, ¿cómo crees que se sintió Ana?



Alegre



Triste



Asustado



Enojado

¿Cómo te sentirías tú si te pasaría lo mismo que Ana?

C. Un niño se hizo pipí en una cubeta a la hora del recreo, ¿tú te harías pipí en los pasillos de la escuela?



Si



No



No sé

¿Por qué no lo harías?

¿Qué le dirías al niño?

3. En el recreo unos niños te dicen que le juegues una broma a otro compañero con que te llevas muy bien, te piden que corras en calzones por el patio de la escuela, ¿tú lo harías?



¿Por qué no lo harías?

4. ¿En el baño de tu casa es el único lugar donde puedes andar desnudo?



¿Por qué?

5. Un niño se desnudó enfrente de sus compañeros por tener lodo en la ropa al jugar futbol, ¿tú te desvestirías en frente de tus compañeros?



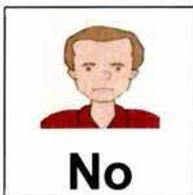
¿Por qué?

6. Un amigo te dice que dejes de hacer la tarea de la escuela, que mejor vayan al cine, ¿tú que le dirías?



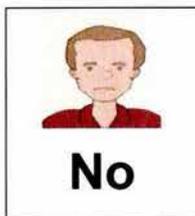
¿Por qué?

7. El primo de Rodrigo le dice que agarre el reloj de su papá para jugar, Rodrigo contesta que va a pedir permiso ¿Tú harías lo mismo que Rodrigo?



¿Por qué?

8. La mamá de Federico le colocó una rebanada de pastel en su lonchera, en el recreo unos niños se la piden, ¿tú que les contestarías?



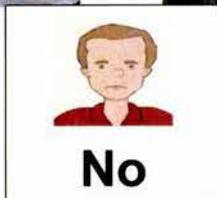
¿Por qué?

9. A la salida de la escuela, un señor al que no conoces, te dice que te acompaña a tú casa, ¿aceptarías que te acompañe a tú casa?



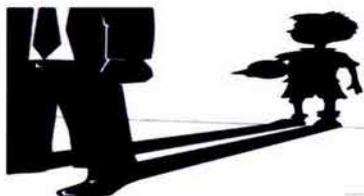
¿Por qué?

10. Un señor le dice a un niño que lo deje pasar a su casa a recoger la basura, el niño contesta que primero va a avisarle a su mamá ¿tu harías lo mismo que el niño?



¿Por qué?

11. Un vecino te invita a su casa para que veas la televisión, pero te dice que no se lo cuentes a nadie, ¿irías con él a su casa?



Si



No



No sé

¿Por qué?

12. a. Un extraño te dice que te da dulces a cambio de que te subas a su coche, ¿te subirías al coche?



Si



No



No sé

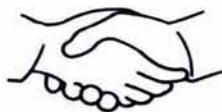
¿Por qué?

13. b. Un vecino te pide que le ayudes a cambiar la llanta de su carro y como premio te va a llevar a dar un paseo en su coche, ¿te irías con el vecino a dar un paseo en su coche?



¿Por qué?

14. Llega de visita a tu casa tu primo y te pide que lo saludes con un apretón de mano ¿Tú, la saludarías con un apretón de mano?



¿Por qué?

15. Si tú ves que a un compañero de tu grupo le están pegando ¿irías a decirle a tu maestra?



Si



No



No sé

¿Por qué?

16. Si una niña o niño te amenaza con pegarte y te dice que no lo cuentes, ¿deberías contárselo a una persona adulta o a alguien que te pueda ayudar?



Si



No



No sé

¿Por qué?

Anexo 3. Taller de desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual

“Juntos aprendemos a cuidarnos”

Introducción

El presente taller considera que el desarrollo de habilidades sociales en la prevención del abuso sexual, constituye 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.

En sociedad las personas, se relacionan unas con otras, y un comportamiento social hábil facilita la convivencia con los demás, de forma contraria, la falta de habilidades sociales se convierte en un factor de aislamiento social y riesgo por la falta de conocimiento y orientación sobre las interacciones interpersonales (Bermejo, 2010).

En particular, la carencia de experiencias en situaciones sociales, la dificultad para reconocer una doble intención en los otros, la excesiva protección, entre otros aspectos, pueden conducir a las personas con discapacidad intelectual a ser objeto de manipulaciones y abuso sexual.

Por ello, el presente taller tiene la intención de hacer una propuesta de trabajo y considera temas presentados 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.

1. Orientaciones prácticas para el facilitador sobre la estructura del taller

En este apartado se muestra la estructura que sigue la presentación de cada una de los temas y actividades de enseñanza y aprendizaje del taller. Cada una de las actividades sugiere cómo trabajar un tema directamente con los alumnos. Así como, 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:

- **Propósito**

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.

- **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.

- **Evaluación**

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

2. 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, a saber Monjas (1996), Verdugo (1997), Gutiérrez y Prieto (2002) y Ruiz (2012), con el propósito de establecer guías de orientación en el diseño y aplicación del taller para la prevención del abuso sexual, pero también se reconoce que la guía puede ayudar en posteriores trabajos de intervención, ya que no son exclusivas de esta propuesta, 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:

- 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 dentro del taller se les diga a los alumnos que todas las opiniones son valiosas, que tienen libertad para hablar, pues se busca que expresen y pregunten todo lo que quieran del tema, también que respeten los comentarios, participaciones 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 o que se cumplan todas las actividades que en ella se proponen. 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 considera 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 (e incluso los más sencillos). Se trata de animar la participación o de argumentar la importancia 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.

3. Sugerencias a considerar en la elaboración del material didáctico

- Si bien en el taller se propone que se empiece por la unidad uno y así sucesivamente hasta la última, también se puede iniciar el taller tomando como inicio cualquier unidad, ya que el facilitador puede profundizar sobre una unidad en particular, así también integrar otros temas o contenidos que considere oportunos trabajar con los alumnos.

- 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, motiva y promueve 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.

4. Tabla de unidades y sesiones

UNIDAD	SESIÓN
I. Nosotros como grupo	1. Presentación del taller por el facilitador.
	2. Juntos respetamos las reglas.
II. Aprendemos a compartir nuestras emociones	3. Emociones.
	4. Tus emociones.
	5. Mis emociones.
III. ¿Qué es lo Público y lo Privado?	6. Mi cuerpo.
	7. Mi casa.
	8. En el Colegio.
IV. Derecho a decir No	9. Nosotros identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar.
	10. ¿Qué nos gusta?
	11. ¿Qué no nos gusta?
V. Límites con extraños	12. Mi cuerpo: mi límite.
	13. Familia: límites y saludos.
	14. En el Colegio: límites y saludos.
VI. Reconocemos riesgos para nosotros	15. Historia de Laura.
	16. Historia de Pepe.
	17. Árbol de seguridad personal.

Taller “Juntos aprendemos a cuidarnos”

Unidad 1. “Nosotros como grupo”

Propósito:

Que los alumnos desarrollen actitudes de convivencia positiva en el taller “juntos aprendemos a cuidarnos” con los iguales en edad y adultos.

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 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.

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Conozcan el objetivo y la organización del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”.
- Se reconozcan como miembro activo del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”.
- Conozcan el significado de aprender a cuidarse a sí mismo como una estrategia de prevención para su bienestar personal.

Material de apoyo:

- Cartel con el nombre del taller.
- Hojas con ilustraciones (reglas del taller).
- Cartel con la imagen de un semáforo.
- Círculos de colores con tres colores diferentes (rojo, amarillo y verde).
- Hojas de actividades para casa (imagen de un semáforo).

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Presentación de la organización del taller por las facilitadoras.
- Dinámica “juntos nos presentamos”.
- Explorar los conocimientos de los alumnos.
- “El semáforo”.

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 a 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 como 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.

Explorar los conocimientos de los alumnos

Las facilitadoras preguntas a los alumnos lo siguiente:

¿Sabes que es cuidarte?

¿Cómo te cuidas a ti mismo?

¿Tú cómo te cuidas en tu casa?

¿Cómo te cuidas en la escuela?

“El semáforo”

En esta actividad se emplea un ejemplo de la vida cotidiana, el facilitador presenta el significado de “aprender a cuidarte”, mediante los colores que componen el semáforo haciendo uso de las reglas convencionales de la prevención de accidentes. A continuación se les pregunta a los alumnos si conocen un semáforo y en qué consiste cada uno de sus colores. Se les reafirma o se clarifican sus respuestas acerca del significado de los colores del semáforo.

Después se presenta un cartel con la imagen de un semáforo, el facilitador explica en que consiste cada color y la relación con el significado de aprender a cuidarse: el color rojo significa “podemos decir no”, el verde “podemos continuar” y el amarillo “podemos dudar”. Éste color envía un mensaje a las personas es de prevención, es decir que las personas deben de estar atentas para evitar algún daño o una mala experiencia, entonces **la prevención es “aprender a cuidarte”**.

También el facilitador comenta a los alumnos algunas situaciones donde es importante cuidarse a sí mismo, para esto el facilitador describe una situación que sea cercana a la vida del alumno, por ejemplo:

Situación 1. *"Un niño se separa de su papá en el centro comercial".*

El domingo un niño acompaña a su papá al centro comercial, el niño le pide a su papá que vayan a la sección de los juguetes, pero el papá le dice que tiene prisa y no lo puede llevar, será en otra ocasión. El niño no lo obedece y se separa de su papá para ir a la sección de los juguetes, se pierde en los pasillos y un señor al que no conoce le dice que lo lleva a su casa. El niño lo ve a los ojos y con voz firme le dice que no lo conoce y se aleja. El personal de vigilancia del centro comercial ayuda al papá a encontrar al niño.

Situación 2. *"Una niña sale de su casa sin permiso de sus papás".*

Una niña sola y sin permiso de sus papás sale de su casa para ir al parque y jugar con otros niños, de regreso a su casa se pierde y no sabe cómo volver a su casa, se asusta y llora. Su mamá la encuentra y la lleva a su casa, y le dice que estuvo mal en salirse sin permiso y que no lo vuelva a hacer, porque algún extraño pudo haberla lastimado.

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos sobre lo que aprendieron hoy.

Tarea para la casa:

Se explica al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Se les va a repartir una hoja con la imagen de un semáforo y tres círculos con colores diferentes (verde, amarillo y rojo), la tarea consiste en explicar el tema visto a quien lo apoya en las tareas escolares o a sus padres.

Evaluación:

- El alumno hace comentarios y responde a preguntas sobre la organización del taller (Bitácora).
- El alumno explica con sus propias palabras lo que significa aprender a cuidarse a sí mismo (Bitácora).
- El facilitador al final se pregunta a los alumnos qué aprendieron de la actividad "el semáforo" (Bitácora).
- El alumno hace comentarios sobre lo que aprendió el día de hoy (Bitácora).

Carta a los padres

Estimados padres:

Les comunicamos que ha iniciado el taller de "habilidades de autoprotección para el cuidado personal", durante varias semanas se van a trabajar temas relacionados con habilidades sociales, pues el propósito que persigue el taller es fortalecer a su hijo (a) para que responda a situaciones de riesgo. 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 que consiste su participación.

Así, para esta semana se les sugiere platicar con su hijo (a) sobre lo importante que es aprender a cuidarse a sí mismo y pedir ayuda a las personas de confianza. Por ejemplo, explicarle a él o ella como cuidarse en la casa: no aproximarse a la estufa cuando estén en el fuego ollas con agua hirviendo, emplear con cuidado los cuchillos, tener cuidado de subirse a la azotea, entre otros. En la escuela: no correr cuando baja las escaleras, no jugar rudo con los compañeros, pedir permiso para ir a jugar a la casa de otro compañero, etc. En el vecindario: tener cuidado con las personas extrañas o desconocidas que visitan la casa, salir acompañado para ir a comprar, etc.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Atte. El facilitador.

Unidad 1. "Nosotros como grupo"

Actividad: "juntos nos presentamos"

Hoja de apoyo para la actividad



Dulces



Pelotas



coche



Avión



Frutas



Cine



Playa



Familia



Hamburguesa y papas



Feria



Vacaciones



computadora



Campamento



Ver televisión



Perros y gatos



Escuela

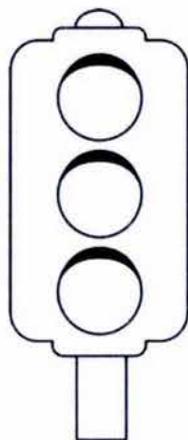
Unidad 1. "Nosotros como grupo"

Actividad: "el semáforo"

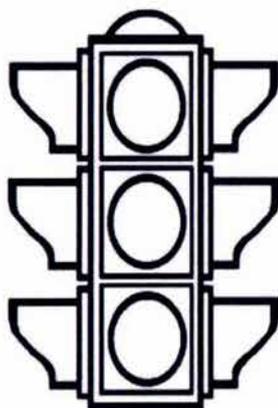
Cartel de la actividad



Hoja para la actividad de tarea "el semáforo"



De que color son los luces del semáforo?



www.dibujoparacionfuerzas.com

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.

UNIDAD 1	GRUPO :	FECHA:	
OBJETIVO ESPECÍFICO:	<ul style="list-style-type: none">• Identificar los conocimientos que posee el alumno hacia el tema aprender a cuidarse.• Identificar la participación del alumno en las actividades de "cuanto te conozco" y "el semáforo".		
LUGAR:	Salón del grupo técnico de Primaria.		
HORA DE TÉRMINO:		HORA DE INICIO:	
AGENDA			
ALUMNO	TIEMPO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Alumno (C)		Explorar conocimientos	
		Dinámica "cuanto te conozco"	
		Cierre	

Unidad 1. “Nosotros como grupo”

Sesión 2. “Juntos respetamos las reglas”

Propósito:

Que los alumnos aprendan a desarrollar actitudes de convivencia positiva en el taller “juntos aprendemos a cuidarnos” con los iguales en edad y adultos.

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 docente 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.

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Expongan de forma individual ante sus compañeros de grupo la tarea de la actividad “el semáforo” y comentan el mensaje fortalecedor de la sesión pasada.
- Identifiquen las reglas que componen la dinámica de trabajo del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”.
- Elaboren un cartel en parejas o tríos donde expliquen el uso de las reglas en la dinámica de trabajo del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”.
- Expongan ante los compañeros el cartel realizado.

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 la tarea de casa**

Se inicia el trabajo de la unidad con la exposición de la tarea por cada alumno. El facilitador pide que de forma voluntaria los alumnos comenten ante los compañeros de forma breve lo que se vio en la clase anterior (no olvidar el mensaje fortalecedor) y en grupo se revisa la tarea que se encomendó.

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 presenta 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 proporcionara materia 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 responda 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 comenta a su compañeros en que consiste aprender a cuidarse a sí mismo través de la actividad “el semáforo” y lo que significa el mensaje fortalecedor (Bitácora).
- 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 importante las reglas en el grupo? (Bitácora).
- El alumno participa en la elaboración del mensaje fortalecedor (Bitácora).

Unidad 1. “Nosotros como grupo”

Sesión 2. “Juntos respetamos las reglas”

Lámina con las reglas del taller

- No rayar o romper las hojas de trabajo de los compañeros



- No pegarle a los compañeros



- Escuchar atento a los compañeros y facilitadoras cuando participan en la clase.



Unidad 1. "Nosotros como grupo"

Sesión 2. "Juntos respetamos las reglas"

Lámina con las reglas del taller

- Respetar el turno para hablar.



- Trabajar en equipo en las actividades.



Unidad 2. “Aprendemos a compartir 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 prevención personal 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. 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.

Sesión 1. “Emociones”

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.

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:

- Revisar las reglas de la unidad anterior.
- Explorar conocimientos sobre emociones.
- Dinámica “un saludo”.
- Presentación de las emociones por el facilitador.
- Dinámica “Baraja de las emociones”.

Desarrollo de las actividades:

Revisar el tema de la unidad anterior – “las reglas del grupo”.

El facilitador solicita a los alumnos que de forma voluntaria mencionen qué reglas recuerdan que se vieron en la unidad anterior, en el caso de que los alumnos no recuerden algunas o todas las reglas se volverán a repasar en el grupo, también de forma espontánea, el facilitador puede mencionar otras reglas que no estén incluidas al grupo para provocar la reflexión en los alumnos.

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 diferentes emociones en las 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 las facilitadoras.

Las facilitadoras explican de forma breve y clara en que 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 y rotuladas sobre las emociones.

Nota: se recuerda que para esta actividad se retoma el fundamento teórico del capítulo dos. Se adapta el conocimiento nuevo con un lenguaje comprensible para los alumnos.

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 adivinado 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 señalen qué actividad le gustó más y qué aprendieron hoy.

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 la representación de un mapa mental, la tarea consiste en recortar y pegar en el mapa la imagen que expresa una emoción con su nombre apropiado.

Evaluación

- El alumno comenta con sus compañeros de grupo las reglas para participar en el taller "juntos aprendemos a cuidarnos" (Bitácora).
- El alumno explica con sus propias palabras en que 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 aprendimos 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 esta relajado.
- Cuando algo nos enoja nuestra frente esta fruncida y nuestra boca apretada.
- Cuando estamos tristes nuestra boca esta hacia abajo y nuestros brazos como caídos.
- Cuando tenemos miedo nuestra boca puede estar abierta, nuestro ojos alertas o muy abiertos esta 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 1. "Emociones"

Láminas de apoyo sobre Emociones Primarias



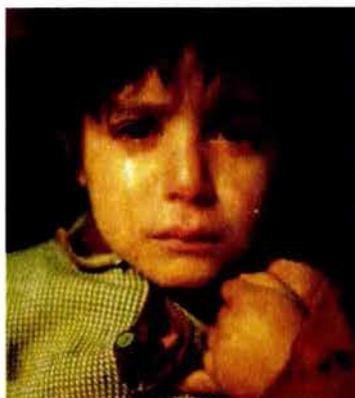
Ira o Enojo



Alegría



Miedo



Tristeza

Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”

Sesión 1. “Emociones”

Cartas para la actividad “baraja de las emociones”

 <p>Tristeza</p>	 <p>Tristeza</p>	 <p>Dormido</p>
 <p>Alegría</p>	 <p>Alegría</p>	 <p>Dormido</p>
 <p>Enojo</p>	 <p>Enojo</p>	 <p>Serio</p>
 <p>Miedo</p>	 <p>Miedo</p>	 <p>Serio</p>

Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”

Sesión 1. “Emociones”

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.

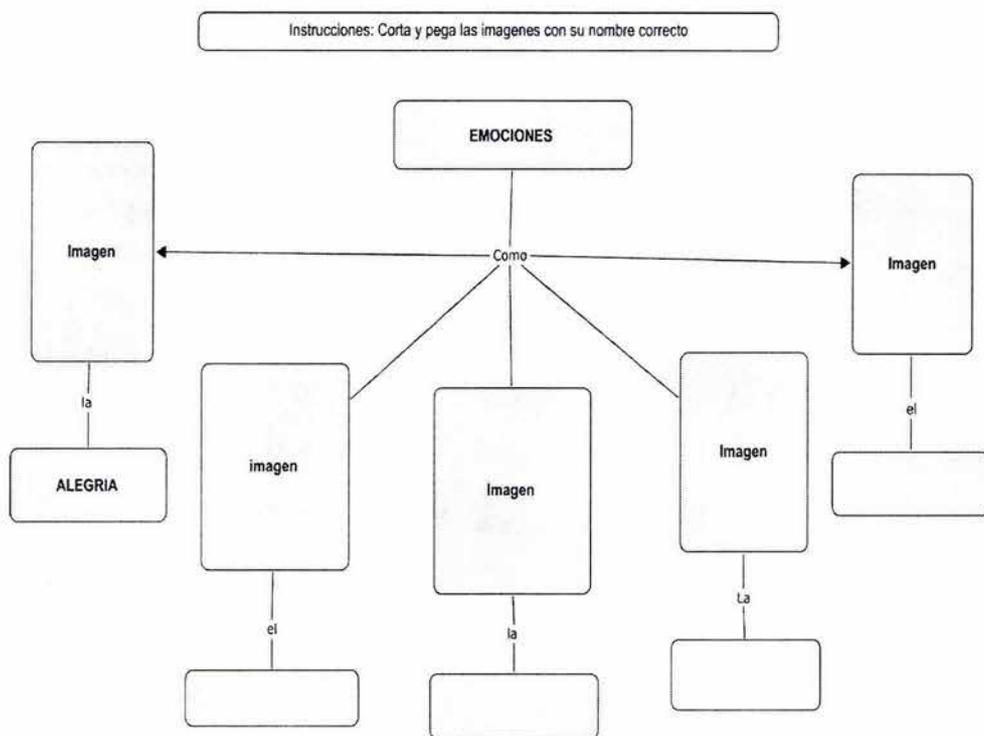
Instrucciones: Marcar en las columna la ausencia o presencia de cada indicador.

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

Unidad 2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"

Sesión 1. "Emociones"

Tarea para la casa - Mapa mental sobre las emociones primarias



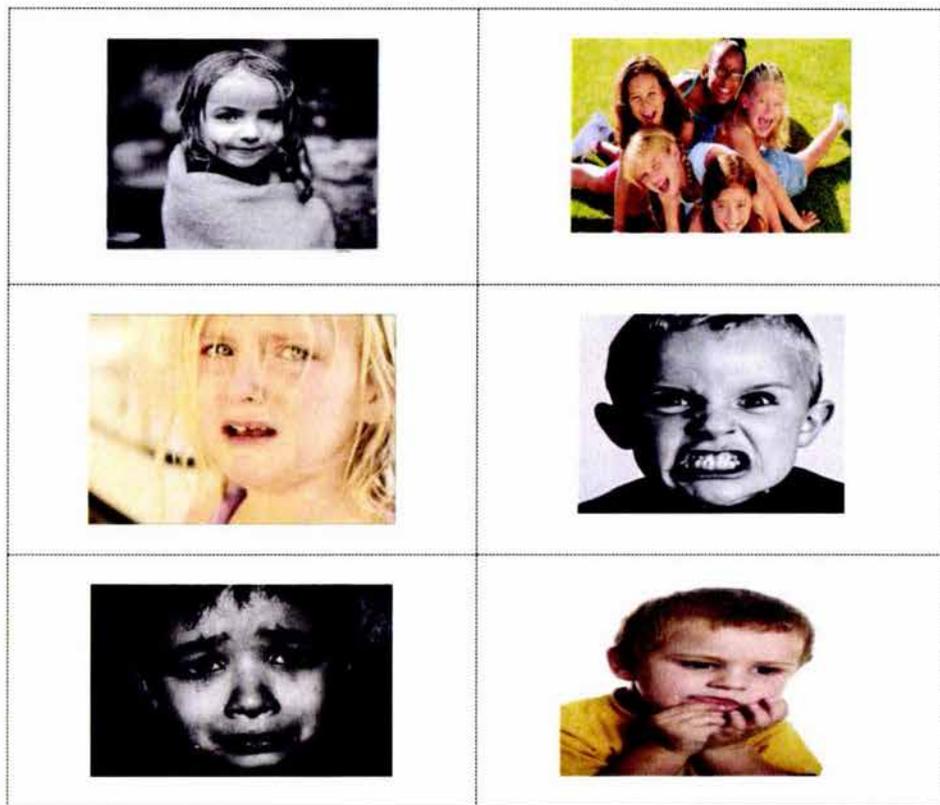
Nota: el mapa va en posición horizontal y se fotocopia a doble carta.

Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”

Sesión 1. “Emociones”

Tarea para la casa - Mapa mental sobre las emociones primarias

Instrucciones: recorta y pega las imágenes en el mapa mental



Instrucciones: Recorta y pega las etiquetas en el mapa mental.

ALEGRIA	TRISTEZA
MIEDO	ENOJO

Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”

Sesión 2. “Tus emociones”

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Colaboren y expliquen a los compañeros de trabajo un cartel sobre emociones primarias a propósito de conmemoraciones festivas en el Colegio.
- Identifiquen y comuniquen los estados emocionales de las personas a través del lenguaje no verbal en interacciones sociales.

Material de apoyo:

- 2 cartulinas de color
- Revistas
- Periódicos
- Imágenes de rostros
- Tijeras
- Pegamento
- Cinta adhesiva
- Plumones de colores
- 8 láminas con imágenes
- 5 juegos del cuento “Juan y su perro”

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Revisar la tarea de la sesión anterior.
- Cartel sobre emociones.
- Exposición del Cartel.
- “Qué nos dicen las expresiones no verbales”

Desarrollo de las actividades:

Revisar el tema de la unidad anterior (mapa mental sobre emociones primarias)

Las facilitadoras solicitan a los alumnos que de forma voluntaria presenten el mapa mental que realizaron a los compañeros. En esta sección el facilitador vuelve a recordar a los alumnos las diferentes emociones que trabajaron para reafirmar los conocimientos, con el propósito de que los alumnos esclarezcan las dudas sobre el tema.

Cartel sobre emociones primarias

Se solicita a los alumnos que formen dos equipos de trabajo (integrantes de dos o tres). Después se les da la indicación de que van a elaborar un cartel sobre qué emociones expresan los alumnos el día de San Valentín y Halloween en el Colegio. El facilitador reparte los materiales necesarios para su elaboración.

Nota: recordar que el apoyo del facilitador es imprescindible para el desarrollo favorable de las actividades, pues en todo momento es un guía entre el aprendizaje nuevo y los conocimientos previos del alumno, la guía es continua y para cada uno de los alumnos, se busca que el apoyo vaya disminuyendo a medida que se trabaja en las sesiones. También brinda la posibilidad de que los alumnos exploren autonomía en las actividades asignadas, y funge como un mediador entre la actividad y compañeros de equipo.

Exposición del cartel a los compañeros

Cada uno de los equipos de trabajo pasa al frente de sus compañeros a explicar el cartel elaborado, así como se le pide opinión a los compañeros sobre cómo se expresan las emociones en días festivos señalados. Las facilitadoras cuestionan las respuestas de los alumnos para provocar ideas opuestas.

Nota: se solicita que de forma voluntaria cada uno de los integrantes participe en la exposición, se busca que no sea sólo un alumno el que siempre dirija la actividad, también en caso de que uno de los alumnos tenga recursos lingüísticos

limitados otro compañero lo apoye. Tomar en cuenta que los equipos de trabajo no sean siempre de mismos integrantes, sino buscar la diversidad del equipo de trabajo.

“Qué nos dicen las expresiones no verbales”

A continuación el facilitador presenta unas imágenes relacionadas con las emociones primarias (alegría, miedo, ira o enojo y tristeza). Da la instrucción a los alumnos que observen cuidadosamente cada imagen e identifiquen la emoción reflejada en la expresión facial y corporal de las personas presentes en las imágenes.

El facilitador de manera individual pide a cada uno de los alumnos que participe en la identificación de la emoción que expresan los rostros y la comunique a sus compañeros, también el facilitador promueve que los compañeros de grupo lo retroalimenten para confirmar o corregir su respuesta. Así como, el facilitador apoya al alumno con las siguientes preguntas a manera de guía para el alumno:

- ¿Qué expresa la cara?
- ¿Cómo se observa el cuerpo?
- ¿Por qué crees que siente ____X____?

Cierre:

Al final se pregunta a los alumnos ¿Por qué creen que es importante identificar las emociones de otras personas?

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Se les va a repartir un cuento titulado “Juan y su perro”, para que lo lean en casa con la persona que los apoya en la tarea y contesten las actividades.

Evaluación:

- El alumno expone y comenta a sus compañeros de clase la tarea del mapa mental sobre emociones primarias.
- El alumno hace y expone un cartel en equipo de trabajo sobre emociones primarias a propósito de una conmemoración festiva en el Colegio (Bitácora).
- El alumno describe los estados emocionales de personas a través del lenguaje no verbal en interacciones sociales (Bitácora y hoja de registro individual).
- El alumno responde a la pregunta ¿por qué crees que es importante identificar las emociones en otras personas? (Bitácora).

Unidad 2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"

Sesión 2. "Tus emociones"

Láminas para la actividad "qué nos dicen las expresiones no verbales"

1. El desayuno



2. A la salida de la escuela



3. En el cine



4. Los novios



5. Los amigos



6. Las hermanas



7. En el patio de la escuela



8. De visita al dentista



Unidad 2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"

Sesión 2. "Tus 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								

O No hay respuesta

E Respuesta correcta con ayuda

→ Respuesta incorrecta

A Respuesta correcta sin ayuda

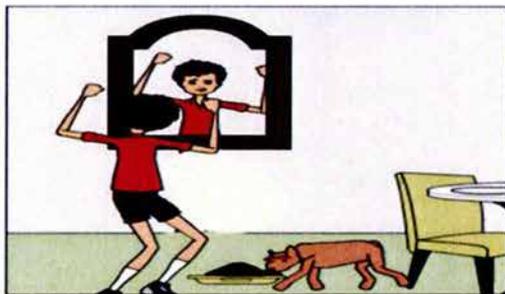
Unidad 2. "Aprendemos a compartir nuestras emociones"

Sesión 2. "Tus emociones"

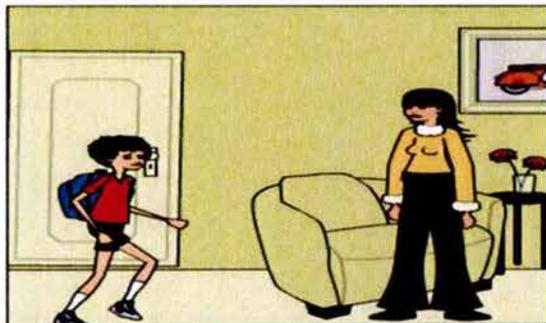
Tarea

"Juan y su perro"

Juan es un niño juguetón y muy estudioso. Todos los días para ir a la escuela se baña, desayuna y siempre que se lava los dientes se ve al espejo, a Juan le gusta hacer diferentes gestos enfrente del espejo. Después le da de desayunar a su perro al que quiere mucho y se va a la escuela.



Un día al regresar de la escuela vio que la puerta de la entrada de su casa estaba abierta, entró y su perro no lo estaba esperando como todas las tardes. La mamá de Juan le dijo que su perro se perdió. ¿Cómo crees que se sintió Juan al no ver a su perro?



Todas las noches Juan lloraba sin parar, y su mamá no sabía qué hacer para que su hijo dejara de llorar **¿Qué debería hacer Juan para dejar de llorar?**



El papá de Juan al ver a su hijo no paraba de llorar fue a buscar al perro por toda la Colonia donde vivían y en un parque lo encontró, el papá de Juan se comunicó por celular a su casa para decir que ya había encontrado al perro, **¿Cómo crees que se sintió Juan al saber la noticia?, ¿qué consejo le darías a Juan para que no le suceda lo mismo?**



Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”

Sesión 3. “Mis emociones”

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.

Material de apoyo

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

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 de la sesión anterior

El facilitador solicita a los alumnos que de forma voluntaria mencionen de que se trató el cuento que leyeron a sus papás y la respuesta de las preguntas al grupo. Las facilitadoras enfatizarán sobre lo importante que es identificar y reconocer las emociones en uno mismo y en las demás personas para poder interactuar o relacionarse con ellas.

¿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 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, el facilitador modela a sus alumnos al comenzar por el la actividad. 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. "Tus emociones"

Formato para la actividad - ¿Cómo me siento?

1. ¿Cómo te sentirías si cuando llegas a tu casa después de la escuela, tu mamá te ha preparado tu pastel favorito?



2. ¿Cómo te sentirías si un perro muy grande te empieza a ladrar y te persigue por la calle?



3. ¿Qué sentirías si tu hermano (a) rompe tus juguetes favoritos?



Tristeza



Miedo



Alegría



Enojo

4. Tus papás tienen que salir de viaje y no te pueden llevar, te dicen que tienes que quedarte con tus abuelos, ¿Cómo te sentirías de no ir con tus papás?



Tristeza



Miedo



Alegría



Enojo

Unidad 2. “Aprendemos a compartir nuestras emociones”

Sesión 3. “Tus emociones”

Tarea para la casa - “Comparto con mis compañeros mis emociones”

Instrucciones: Escribe y completa cada una de las siguientes frases con la ayuda de tus papás o con la persona que te ayuda a realizar la tarea.

• 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...

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Propósito:

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.

Idea básica de la unidad:

Lo público y lo privado remite a dos espacios, primero, aquel que se comparte con los otros y, segundo, el que corresponde a la intimidad. Desde temprana edad es favorable indicar a los niños que ciertos comportamientos deben realizarse en privado, a puerta cerrada y sólo recibir apoyo de las personas de confianza (ej. Ir al baño, bañarse, cambiarse de ropa, etc.). Así como, señalar cuáles son los comportamientos que se pueden realizar en presencia de otras personas (ej. Jugar, comer, ir al cine, a la escuela, etc.). Con el propósito de evitar situaciones de riesgo por la confusión entre ambos espacios.

Sesión 1: “Mi cuerpo”

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Conozcan en que consiste las nociones de público y privado.
- A propósito de su esquema corporal, identifiquen partes públicas y privadas y acciones públicas y privadas.
- Identifiquen la relación que pueden mantener en la interacción social con pares, adultos, hermanos a partir de las nociones corporales de público y privado y las acciones públicas y privadas.

Material de apoyo:

- Cartel con imágenes sobre lo público y lo privado
- Cinta adhesiva.
- Plumines de colores.
- 5 pliegos de papel craft (1.30 mtrs. de l. x 1 metro. de a.).
- Etiquetas para pegar N° 25.
- Patrones que simulan ropa de vestir.

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Revisar la tarea de la sesión anterior
- Explorar los conocimientos sobre lo "Público y lo Privado".
- "Exploro mi cuerpo "
- " Mi cuerpo y yo"

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 "comparto con mis compañeros mis emociones". Para agilizar la actividad, el facilitador lee en voz alta algunas de las frases de la actividad y solicita a los alumnos que por turnos respondan en voz alta a la pregunta y se dirijan a sus compañeros, se comenta su respuesta con los compañeros.

Explorar los conocimientos sobre lo "Público y Privado".

Las facilitadoras preguntas a los alumnos lo siguiente:

¿Sabes qué es lo público?

¿Sabes qué es lo privado?

¿Sabes cuáles son las partes de tu cuerpo que sólo tú puedes ver?

¿Sabes cuáles son las partes de tu cuerpo que puedes enseñar a otras personas?

¿Qué es lo público y privado?

A continuación el facilitador explica a los alumnos qué es lo público:

“Es aquello que podemos compartir con otras personas como jugar, hacer deporte, comer, etc. Lo privado es solamente de uno y nadie más, también son aquellas cosas que queremos y no mostramos a nadie más. Por ejemplo, privado es la ropa interior, cepillo de dientes son cosas que no compartimos; el cuerpo desnudo lo cubrimos con ropa para que otras personas no lo vean o toquen, como los genitales; otras actividades privadas como bañarse o vestirse.”

“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 y Yo”

El facilitador reparte un pliego de papel craft a cada uno de los participantes, éste se pega en la pared en forma vertical y pide a cada uno de los participantes que se coloque en frente de éste. Señala lo siguiente a los participantes, por ejemplo:

“Vamos a hacer un dibujo de nosotros mismos y después vamos a identificar cada una de las partes de nuestro cuerpo, así como vamos a identificar las partes privadas y públicas de éste”.

Una vez trazada la silueta del cuerpo del participante, se le solicita que en la parte superior del dibujo escriba su nombre. Es importante resaltar, el facilitador ha de hacer énfasis en las partes privadas de las personas, pues siempre van cubiertas y no se muestran a las personas.

Nota: Para agilizar la actividad el facilitador puede ayudar a los participantes a trazar la silueta de su cuerpo y con las facciones del rostro, el participante se haya

de espalda al pliego de papel. No interesa que los participantes demuestren habilidad con el trazo.

Cuando los alumnos hayan cumplido con el trazo de la silueta del cuerpo y del rostro, el facilitador señala a los participantes realizar las siguientes actividades:

1. *“Vamos a identificar en la silueta las partes del cuerpo (en esta actividad se emplean etiquetas adheribles con los nombres de las partes del cuerpo).”*
2. *“Vamos a identificar en la silueta las partes privadas del cuerpo (se pegan etiquetas con los nombres en rojo de los genitales femeninos y masculinos).”*
3. *“Se pregunta a los participantes, ¿qué le falta a nuestra silueta para presentarse ante las personas?”*

El facilitador presenta pistas para que los alumnos reconozcan normas sociales para presentarse en público (por ej. Vestido, peinado y limpio).

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos ¿Para ti qué es lo público y privado? ¿Cuáles son las partes públicas y privadas de tu cuerpo?

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. El facilitador reparte una hoja con la imagen de un niño (a) desnudo, comenta a los alumnos que van a identificar y escribir los nombres de las partes del cuerpo señaladas con la ayuda de sus papás o de la persona que los apoya en la tarea.

Evaluación:

- El alumno hace comentarios sobre la tarea “comparto mis emociones con mis compañeros” (Bitácora).
- El alumno explica con sus propias palabras lo que significa público y privado (Bitácora).

- El alumno distingue las partes públicas e íntimas del cuerpo (Esquema y lista de cotejo sobre las partes del cuerpo).
- El alumno identifica las partes íntimas de su cuerpo (esquema del cuerpo).
- El alumno al final responde a las preguntas ¿Para ti qué es lo público y privado? ¿Cuáles son las partes públicas y privadas de tú cuerpo? (Bitácora).

Carta a los padres

Estimados padres:

Les comunicamos que durante esta semana vamos a trabajar con su hijo (a) un tema muy importante en habilidades sociales, como es: público y privado, por ello, pedimos su colaboración en casa, con el propósito de fortalecer a su hijo (a) en estas habilidades. Se les recuerda que cuando se hace mención de lo público y privado nos referimos a dos espacios, primero, aquel que se comparte con los otros y, segundo, el que corresponde a la intimidad personal.

Es importante que platique con su hijo (a) sobre los comportamientos que deben realizarse en privado, a puerta cerrada y sólo recibir apoyo de las personas de confianza (ej. Ir al baño, bañarse, cambiarse de ropa, etc.). Así como, señalar cuales son los comportamientos que se pueden realizar en presencia de otras personas (ej. Jugar, comer, ir al cine, a la escuela, etc.).

Agradecemos de antemano su colaboración.

Atte. El facilitador.

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 1. "Mi cuerpo"

Actividad: láminas de apoyo para presentar público y privado

Público

Privado

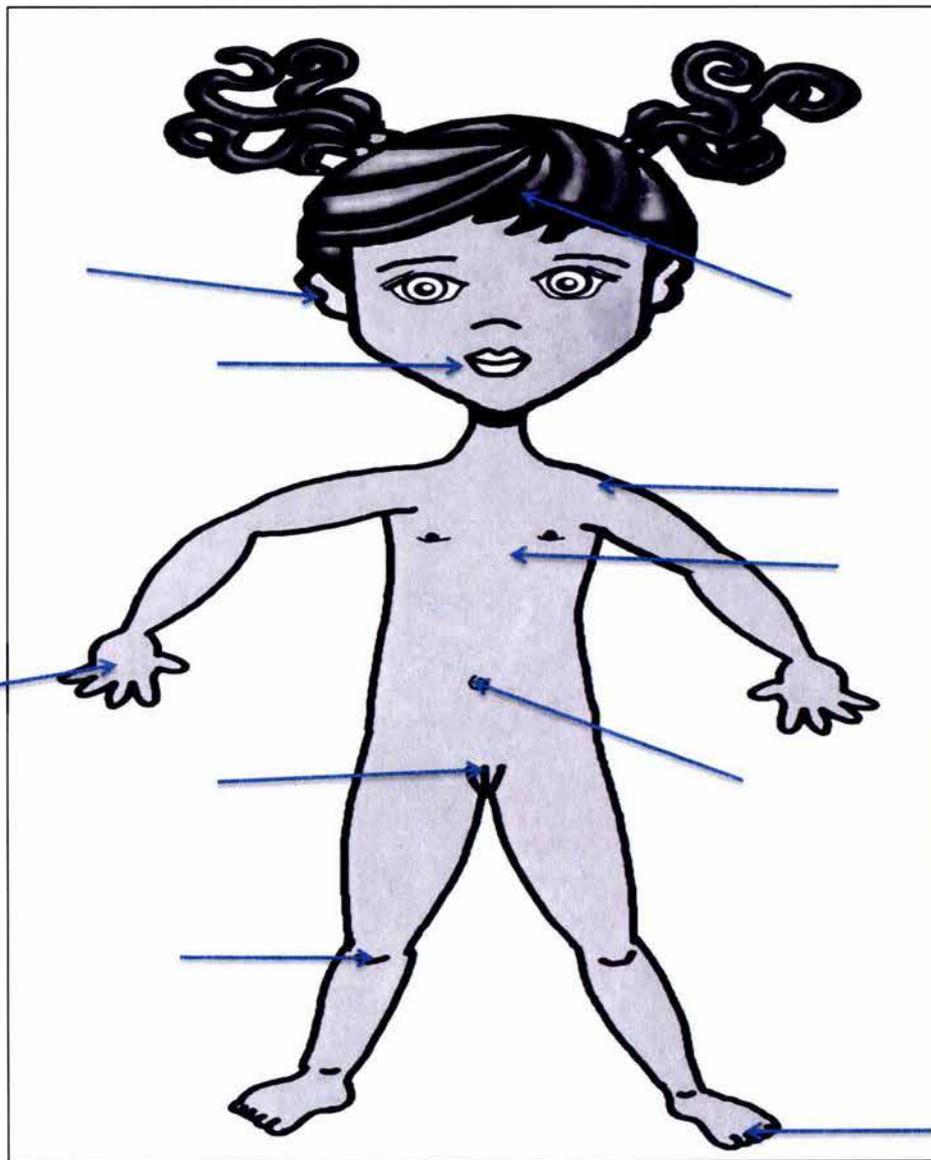


Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 1. "Mi cuerpo"

Tarea

Instrucciones: identifica y escribe las partes del cuerpo en el diagrama.

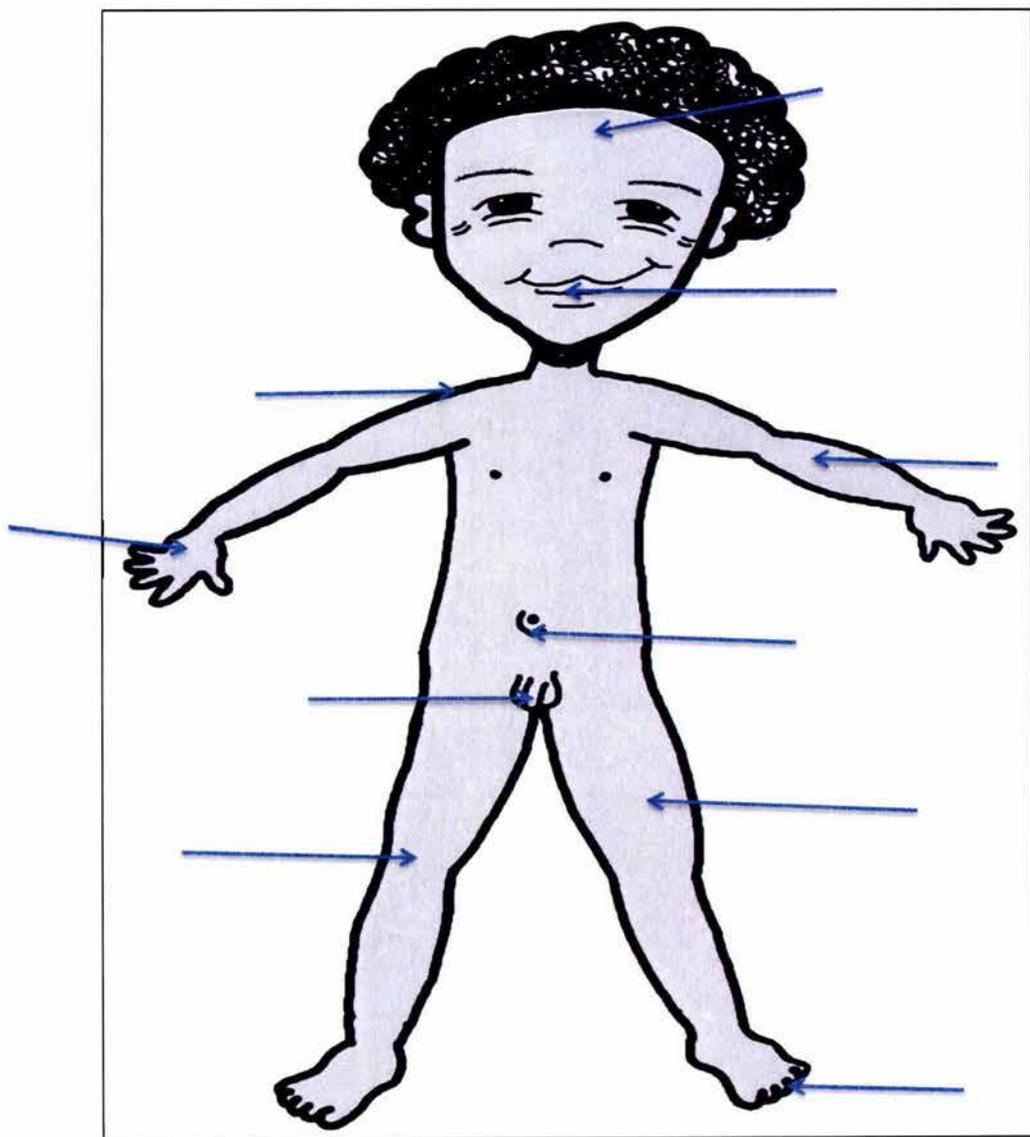


Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 1. "Mi cuerpo"

Tarea

Instrucciones: identifica y escribe las partes del cuerpo en el diagrama.



Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 1. "Mi cuerpo"

Tarea

Instrucciones: recorta y pega en el diagrama las partes del cuerpo.

Cabeza	Dedos del pie	Pierna	Rodilla
Labios	Oreja	Brazo	Ojos
Ombbligo	Mano	Vagina	Codo
Labios	Pene	hombro	senos

Cabeza	Dedos del pie	Pierna	Rodilla
Labios	Oreja	Brazo	Ojos
Ombbligo	Mano	Vagina	Codo
Labios	Pene	hombro	senos

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 1. “Mi cuerpo”.

Ejemplo de la bitácora por alumno.

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 del alumno.

UNIDAD 3. Sesión 1. “Mi cuerpo”		GRUPO :	FECHA:
OBJETIVO ESPECÍFICO:	<ul style="list-style-type: none">Registrar la participación del alumno en las actividades siguientes.		
LUGAR:	Salón del grupo técnico de Primaria.		
HORA DE INICIO:	HORA DE TÉRMINO:		
AGENDA			
ALUMNO	TIEMPO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Alumno (C)		Tarea previa	
		Mensaje fortalecedor	
		Conocimientos previos	
		Exploro mi cuerpo	
		Mi cuerpo y yo	
		Cierre	

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 1. “Mi cuerpo”.

Lista de cotejo para la actividad “mi cuerpo y yo”.

Objetivo: El facilitador identifique la presencia o ausencia de los elementos que componen el esquema corporal.

Instrucciones: marca en la columna el registro individual de cada participante.

Indicadores	Si	No
Cabeza		
Orejas		
Labios		
Hombro		
Brazo		
Senos		
mano		
Pene		
Vagina		
Omblogo		
Pierna		
rodilla		
Dedos del pie		

Sesión 2: “Mi casa”

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Identifiquen cuales son los espacios públicos y privados que integran el ambiente familiar.
- Identifiquen la relación que pueden mantener en la interacción social con, adultos y hermanos a partir de las nociones de público y privado en el ambiente familiar

Material de apoyo:

- 3 metros de papel craft
- Cinta adhesiva.
- Plumines de colores.
- Etiquetas para pegar N° 25.
- Imágenes: habitación, baño, cocina, sala, sanitario, jardín, comedor, regadera de baño.

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Revisar la tarea de la sesión anterior
- “Mi casa”
- “Actividades en casa”

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 “Mi cuerpo”. Para agilizar la actividad, el facilitador pide a los participantes que recuerden cuales son las partes públicas y privadas del cuerpo o que los participantes señalen en el esquema las partes privadas que siempre van cubiertas y protegen.

“Mi casa”

El facilitador pide a los participantes que se sienten en semicírculo, delante de ellos pega en la pared un esquema de una casa y comenta a los participantes que en la parte interna de la casa está dividida en dos mitades; del lado izquierdo pertenece lo público y en el lado izquierdo lo privado. Así como, señala a los participantes que también en una casa se pueden identificar lugares público y privados.

El facilitador comenta a los alumnos lo siguiente:

“vamos identificar los lugares públicos de nuestra casa, acuérdense que los lugares públicos los compartimos con otras personas”.

También, reparte entre los alumnos distintas imágenes de los espacios de la casa y pide que de forma voluntaria pasen a pegar las imágenes para público. Esto se repite con los lugares privados.

Nota: El facilitador también puede formar dos equipos para dividir la actividad, uno coloca los espacios públicos y el otro los privados. Así como, él señala que aquel equipo que termine primero ayuda a sus compañeros.

“Actividades en casa”

El facilitador recurre a la estrategia del juego y comenta a los alumnos que van a adivinar dónde se realizan actividades cotidianas dentro de la casa y comenta que quién adivine más va a recibir un premio. Cada una de las actividades va estar escrita es una etiqueta para que se pegue en la imagen que corresponda dentro de la casa:

- Mis papás y yo todas las tardes comemos en.....
- Mi mamá y mi tía hacen un pastel en la.....
- Yo me desnudo en.....
- Yo hago pipi en el.....
- Juego a la pelota en el.....

- Yo me quito la ropa en mí.....
- Juntos jugamos wii (video juego) en.....
- Me cambio mis calzones en.....
- Realizó mi tarea en.....
- Puedo andar desnudo en.....

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos ¿Cuáles son los lugares de tu casa que compartes con tus papás? ¿En qué lugares de tu casa puedes andar desnudo?

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar actividades en casa con ayuda de sus papás o de la persona que lo apoya en la tarea.

- Un cuestionario sobre comportamientos públicos y privados en casa.
- Objetos públicos y privados.
- ¿Público o privado? Para identificar actividades públicas o privadas.

Evaluación:

- El alumno distingue los espacios públicos y privados en el ambiente familiar. (Esquema).
- El alumno distingue y explica comportamientos públicos y privados en la interacción social con adultos y hermanos en el entorno familiar. (Bitácora)
- Al final responde a las preguntas, ¿Cuáles son los lugares de tu casa que compartes con tus papás? ¿En qué lugares de tu casa puedes andar desnudo? (Bitácora).

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 2. "Mi casa"

Tarea 1.

Questionario sobre comportamientos públicos y privados

Instrucciones: lee cada una de las preguntas y tacha la respuesta.

1. En la casa, ¿dónde puedo andar desnudo?



2. En la casa, ¿dónde puedo andar en calzones?



4. En la casa, ¿dónde puedo vestirme y desvestirme?



5. ¿Quién puede ver tu cuerpo cuando estás desnudo?



Mamá



Señor extraño

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 2. "Mi casa"

Tarea 2.

Objetos públicos y privados que usas

Instrucciones: observa las imágenes y tacha la palabra que consideres apropiada.



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 2. "Mi casa"

Tarea 3.

¿Público o privado?

Instrucciones: observa las imágenes y tacha la palabra que describe la actividad.



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado



Público

Privado

Sesión 3. En el Colegio

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Identifiquen los diferentes espacios públicos y privados en el colegio a través de su experiencia personal.
- Colaboren y expliquen a los compañeros de trabajo un cartel sobre los diferentes espacios públicos y privados que existen en el Colegio.

Material de apoyo:

- 2 cartulinas de color
- Imágenes de diferentes espacios del Colegio
- Tijeras
- Pegamento
- Cinta adhesiva
- Plumones de colores
- 5 hojas de trabajo (una por alumno)

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Revisar lo visto en la sesión anterior.
- Cartel sobre espacios públicos y privados en el Colegio
- Exposición del Cartel.
- "¿Es público o privado?"

Desarrollo de las actividades:

Revisar el tema de la unidad anterior

Las facilitadoras solicitan a los alumnos que de forma voluntaria expliquen los temas vistos en la clase anterior. En esta sección el facilitador vuelve a recordar a los alumnos los diferentes espacios públicos y privados en casa que trabajaron para reafirmar los conocimientos, con el propósito de que los alumnos esclarezcan las dudas sobre el tema

Cartel sobre espacios públicos y privados en el Colegio

Se solicita a los alumnos que formen dos equipos de trabajo (integrantes de dos o tres). Después se les da la indicación de que van a elaborar un cartel sobre los diferentes espacios públicos y privados que existen en el Colegio (biblioteca, patio, campo de juego, gimnasio, sanitarios, tiendita y salón de clases). El facilitador reparte los materiales necesarios para su elaboración.

Nota: recordar que el apoyo del facilitador es imprescindible para el desarrollo favorable de las actividades, pues es en todo momento es un guía entre el aprendizaje nuevo y los conocimientos previos del alumno, la guía es continua y a cada uno de los alumnos, se busca que el apoyo vaya disminuyendo a medida que se trabaja en las sesiones. También brinda la posibilidad de que los alumnos exploren autonomía en las actividades asignadas, y funge como un mediador entre la actividad y compañeros de equipo.

Exposición del cartel a los compañeros

Cada uno de los equipos de trabajo pasa al frente de sus compañeros a explicar el cartel elaborado, así como se le pide opinión a los compañeros sobre cómo clasificaron los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio. Las facilitadoras cuestionan las respuestas de los alumnos para provocar ideas opuestas.

Nota: Se solicita que de forma voluntaria cada uno de los integrantes participe en la exposición, se busca que no sea sólo un alumno el que siempre dirija la actividad, también en caso de que uno de los alumnos tenga recursos lingüísticos limitados otro compañero lo apoye. Tomar en cuenta que los equipos de trabajo no sean siempre los mismos integrantes, sino buscar la diversidad del equipo de trabajo.

¿Es público o privado?

A continuación el facilitador lee frases o pequeñas historias al grupo donde los personajes se encuentren en diferentes espacios públicos y privados en el Colegio. La actividad se resuelve de manera individual y después se comenta en grupo las respuestas, también se invita a los alumnos a que 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.

Cierre:

Al final se les pregunta a los alumnos ¿Por qué creen que es importante identificar los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio?

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Se les va a repartir un pequeño cuestionario ¿Porque es público o privado?, para que lo lean en casa con la persona que lo apoya en la tarea y contesten las actividades.

Evaluación:

- El alumno expone y comenta a sus compañeros las principales ideas de la sesión anterior.
- El alumno hace y expone un cartel en equipo de trabajo sobre los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio (Bitácora).

- El alumno da ejemplos y comparte a sus compañeros de grupo sobre acontecimientos personales en los que identifique los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio (Cartel).
- Responde a la pregunta ¿Por qué creen que es importante identificar los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio? (Bitácora).

Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 3. “Mi casa”

Lámina de apoyo para realizar el cartel de los diferentes espacios públicos y privados en el Colegio.



Público

Privado

❖ El gimnasio



❖ El auditorio



❖ El campo



❖ El patio del Colegio



❖ Los baños



❖ El salón de clases



❖ La biblioteca



❖ La tiendita



Unidad 3. ¿Qué es lo Público y lo Privado?

Sesión 3. “En el Colegio”

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.

UNIDAD 3. Sesión 3. “En el Colegio”		GRUPO :	FECHA:
OBJETIVO ESPECÍFICO:	<ul style="list-style-type: none">Registrar la participación del alumno en las actividades siguientes.		
LUGAR:	Salón del grupo técnico de Primaria.		
HORA DE INICIO:		HORA DE TÉRMINO:	
AGENDA			
ALUMNO	TIEMPO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Alumno (C)		Tarea previa	
		Trabajo en equipo	
		Cartel	
		¿Es público o privado?	
		Frase fortalecedora	
		Cierre	

Unidad 4. “Derecho a decir No”

Propósito:

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.

Idea básica de la unidad:

Defender el derecho a decir No, significa comunicar a otros que no se está respetando a la persona y, por ende, su derecho; que la acción molesta y es injusta. El alumno que no sabe defender sus derechos, resulta agredido y amenazado, siendo vulnerable al abuso y falta de respeto. Cuando esto ocurre de forma sistemática, el niño adopta un comportamiento pasivo y en consecuencia se ve descontento y poco valorado. Estas situaciones pueden ser generadoras de situaciones de abuso.

La idea básica de esta unidad se presenta a manera de mensaje para los alumnos:

“Todas las personas tenemos derecho a decir No, aun cuando sea alguien mayor que nos pide realizar acciones con las que no estamos de acuerdo o sabemos que no está bien hacerlo, entonces tenemos derecho a decir No. Si no te atreves a decir No es porque tienes miedo que te lastimen, intenta pedir ayuda a otra persona. Nadie te puede obligar a hacer algo que lastime tu cuerpo.

También hay situaciones en las que es difícil decir No, sobre todo cuando es un familiar o un amigo quien te pide algo que sabes que es inapropiado, a veces no sabemos cómo negarnos, pero existen formas de decir No sin lastimar o golpear, por ejemplo: “lo siento no quiero hacerlo”, “No me gusta esto” o “prefiero no

hacerlo". Decir No tiene ventajas, como evitar que nos lastimen o se aprovechen de nosotros".

Sesión 1. "Nosotros identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar"

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Compartan situaciones de su experiencia personal donde han dicho No a otras personas.
- Identifiquen situaciones de seguridad y riesgo personal en el contexto familiar.
- Practiquen maneras de decir No a propósito de las situaciones de riesgo personal en el contexto familiar.

Material de apoyo:

- Un pliego de papel craf de dos metros
- Imágenes a color
- Cinta adherible
- Plumones de colores
- Letreros con diferentes frases

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Platicar sobre la frase fortalecedora de la sesión anterior (Público y Privado).
- Cuéntame cuando dices No
- ¿Cuáles son situaciones de seguridad y riesgo personal?
- Letreros que indican: No, Basta, Para.

Desarrollo de las actividades:

Platicar sobre la frase fortalecedora de la sesión anterior

El facilitador solicita a los alumnos que formen un círculo y de forma voluntaria mencionen cuál fue la frase fortalecedora de la unidad de Público y Privado y la comente en voz alta para todo el grupo. De forma breve se exponen las habilidades desarrolladas en las actividades de la unidad anterior, así como poco a poco se introduce la nueva unidad.

Cuéntame cuándo dices No

El facilitador pide a los alumnos que guarden la posición en círculo y solicita que alguno de los participantes comparta con el grupo, cuándo o en qué situación expresa un No a otras personas y por qué lo hace. También el facilitador puede solicitar ejemplos cercanos o preguntar ¿cómo empleas el No cuando estás en tu casa? El facilitador ha de comentar a los alumnos, lo siguiente: *"siempre que se sientan incómodos con otras personas deben avisar a una persona de confianza sobre ese momento."*

También, el facilitador puede presentar casos donde el personaje tiene que responder No, por ejemplo:

- ¿Qué pasaría si tu prima o primo te pega cuando va a jugar a tu casa y no le dices nada? ¿Cómo te sentirías tú? ¿Qué hará después ella cuando te vuelva a ver?

Nota: el facilitador puede ejemplificar cada una de las respuestas, así como emplea apoyos visuales.

¿Cuáles son situaciones de seguridad y riesgo personal?

El facilitador pide a los alumnos que se sienten en media luna, comenta que entre todos van a realizar un cartel. Éste va a estar compuesto por dos apartados; seguridad y riesgo personal en la casa. El facilitador señala a los alumnos que van

a identificar y pegar las imágenes rotuladas en cada apartado, por turnos pasa cada participante.

Nota: el facilitador explica a los alumnos que las situaciones de riesgo pone en peligro su seguridad física (lastimar su cuerpo) y su bienestar emocional (la persona se siente triste). Por el contrario las situaciones de seguridad hacen sentir feliz y en tranquilidad a la persona.

Situaciones, como:

Seguridad (confianza)	Riesgo (peligro)
<ul style="list-style-type: none">• Jugar en la casa con tus papás.• Comer en la cocina con tus hermanos.• Ver una película en la sala con tus primos.• Hacer la tarea en la sala.• Salir acompañado y con permiso de tu casa	<ul style="list-style-type: none">• Jugar con un extraño en la noche a fuera de tu casa.• Abrir la puerta de tu casa a un señor extraño.• Salir a comprar sin permiso de tus papás.• Platicar por teléfono con un hombre al que no conoces.• Dejar que tu primo toque las partes privadas de tu cuerpo

Letreros que indican: No, Basta.

Ahora, el facilitador concentra la atención de los participantes en la sección de riesgo. Retoma cada situación en forma de pregunta y las dirige hacia los alumnos para invitarlos a decir NO. En esta actividad se emplean letreros o etiquetas con mensajes que señalen una respuesta negativa a la pregunta y que se han de pegar en el cartel.

Por ejemplo,

- ¿Qué le dirías a un niño si te invita a jugar afuera de tu casa en la noche?
- ¿Qué le dirías a un señor extraño si te pide que le abras la de puerta tu casa?
- ¿Saldrías de tu casa sin permiso de tus papás?

- Un hombre a la que no conoces te pide información por teléfono sobre tus papás ¿se la darías?
- ¿Qué le dirías a tu primo si quiere tocar las partes privadas de tu cuerpo?

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos, ¿qué te hace sentir seguro y alegre en tu casa? ¿Qué te hace sentir triste y con miedo cuando estás en tu casa?

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Se le reparte a los alumnos una hojas donde van a identificar acciones sobre seguridad y riesgo personal

Evaluación

- El alumno expliquen con sus propias palabras situaciones en donde dice No (Bitácora).
- El alumno clasifica situaciones de riesgo y seguridad personal en el contexto familiar (lista de cotejo y Bitácora).
- Emplea el decir No en situaciones de riesgo en el contexto familiar (Bitácora).

Carta a los padres

Estimados padres:

Les comunicamos que durante esta semana vamos a trabajar con su hijo (a) un tema muy importante en habilidades sociales, como es saber negarnos de manera adecuada y asertiva cuando alguien nos pide hacer o decir algo con lo que no estamos de acuerdo, ya que sabemos que es una conducta inapropiada o nos percibimos que podemos estar en situación de riesgo, el propósito es ayudar a fortalecer la confianza en sí mismo (a). Pedimos su colaboración para reforzar este tema en casa.

A continuación, se les señalan algunas situaciones donde se puede trabajar esta habilidad:

- Cuando una persona (compañero, amigo, hermano...) nos pide que hagamos o digamos algo con lo que no estamos de acuerdo, ejemplo: hacerle bromas pesadas, pegarle a un compañero o decir groserías.
- Cuando alguien cercano (amigo o pariente) nos pide hacer algo con lo que no estamos de acuerdo: salirse de la casa sin permiso para ir a jugar, salir a dar la vuelta sin permiso a cambio de regalos o golosinas.

Es importante que le recuerden a su hijo (a) que puede confiar y comunicar aquello que le inquiete o preocupe.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Atte. El facilitador.

Unidad 4. "Derecho a decir No"

Sesión 1: "Nosotros identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar"

Actividad: ¿Cuáles son situaciones de seguridad y riesgo personal?

Situaciones de seguridad	Situaciones de riesgo
<p>1.</p>  <p>Jugar en la casa con tus papás.</p>	<p>2.</p>  <p>Jugar con un extraño a fuera de tu casa en la noche.</p>
<p>3.</p>  <p>Comer en la cocina con tus hermanos.</p>	<p>4.</p>  <p>Abrir la puerta de tu casa a un señor extraño.</p>
<p>5.</p>  <p>Ver una película en la sala con tus primos.</p>	<p>6.</p>  <p>Salir a comprar sin permiso de los papás</p>
<p>7.</p>  <p>Hacer la tarea en tu sala.</p>	<p>8.</p>  <p>Platicar por teléfono con un hombre al que no conoces.</p>
<p>9.</p>  <p>Salir acompañado y con permiso de tus papás de tu casa.</p>	<p>10.</p>  <p>Dejar que tu primo toque las partes privadas de tu cuerpo.</p>

Unidad 4. “Derecho a decir No”

Sesión 1: “Nosotros identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar”

Actividad: ¿Cuáles son situaciones de seguridad y riesgo personal?

Objetivo: El facilitador identifique la presencia o ausencia de las situaciones de seguridad y riesgo personal.

Instrucciones: marca en la columna el registro individual de cada participante

Indicadores	Si	No
Situaciones de Seguridad		
1.		
3.		
5.		
7.		
9.		
Situaciones de riesgo		
2.		
4.		
6.		
8.		
10.		

Unidad 4. "Derecho a decir No"

Sesión 1: "Nosotros identificamos situaciones de riesgo y seguridad en el contexto familiar"

Tarea

Instrucciones: tacha la opción que consideres correcta para cada acción con la ayuda de tus papás o de la persona que te ayuda en la tarea.

Jugar en la casa con tus papás.



Seguridad



Riesgo

Comer en la cocina con tus hermanos.



Seguridad



Riesgo

Jugar con un extraño a fuera de tu casa en la noche.



Seguridad



Riesgo

Hacer la tarea en tu sala.



Seguridad



Riesgo

Abrir la puerta de tu casa a un señor extraño.



Seguridad



Riesgo

Ver una película en la sala con tus primos.



Seguridad



Riesgo

Salir a comprar sin permiso de los papás.



Seguridad



Riesgo

Platicar por teléfono con un hombre al que no conoces.



Seguridad



Riesgo

Salir acompañado y con permiso de tus papás de tu casa.



Seguridad



Riesgo

Dejar que tu primo toque las partes privadas de tu cuerpo.



Seguridad



Riesgo

Unidad 4. “Derecho a decir No”

Sesión 2 y 3: ¿Qué nos gusta? ¿Qué no nos gusta?

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Reconozcan y expresen lo que les gusta y lo que no les gusta de las interacciones sociales en el contexto escolar.
- Identifiquen situaciones maltrato que pasan el personaje de una historieta y cómo defiende su derecho a ser respetado.
- Practiquen el decir No cuando una situación es inaceptable.

Material de apoyo:

- Cañón
- Computadora
- Memoria USB con la historia en PDF.
- 5 juegos de hojas de actividades
- Extensión de luz
- Contacto trifásico
- Plumines de colores.
- Hojas de actividades

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- ¿Qué nos gusta? ¿Qué no nos gusta?
- A qué le decimos No
- “Ana aprende a decir No”
- ¿Tú como respondes?

Desarrollo de las actividades:

¿Qué nos gusta? ¿Qué no nos gusta?

El facilitador comenta a los alumnos que juntos van a ser un cartel sobre situaciones que les gustan y disgustan de las interacciones sociales en la escuela.

El facilitador coloca en frente de los alumnos dos pliegos de papel craft y reparte

imágenes rotuladas con distintas acciones: “qué nos gusta” y “qué no nos gusta”. Las imágenes se comentan en el grupo.

“qué me gusta”	“qué No me gusta”.
<ul style="list-style-type: none"> • Ir a la clase de computación. • Comer dulces con mis compañeros. • Jugar básquet bol en la clase de educación física. • Tomar clases con mi Maestra Tania. • Ir al grupo integrado a tomar la clase de español. • Salir de campamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando me pega otro compañero. • Que se burlen de mí. • Que me quiten mis útiles en el autobús. • Que me digan groserías. • Que me empujen. • Que me griten los compañeros.

A qué le decimos No

El facilitador pide a los alumnos que se sienten en media luna y pega en el pizarrón diferentes imágenes de niños y adultos realizando diferentes acciones (agradables y desagradables) en la escuela. También el facilitador señala a los alumnos que va a elegir dos situaciones con las que No están de acuerdo. Después a cada uno de los alumnos se les pregunta cuales fueron las situaciones que eligió y por qué no está de acuerdo. **Por ejemplo:**

Situaciones agradables	Situaciones desagradables
<ul style="list-style-type: none"> • Niños jugando en el patio de la escuela. • Niños en la clase de computación. • Niños en la clase de educación física. • Niños comprando en la tienda. • Niños de campamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un niño le pega a otro niño. • Niño burlándose de otro niño. • Un adulto le pega a un niño. • Niño rompe los útiles de otro niño.

Nota: esta actividad es flexible, el facilitador puede formar dos equipos de trabajo: un equipo se llama de riesgo y el otro de seguridad, emplea el pizarrón y las paredes del salón de clases, en el extremo derecho del pizarrón el facilitador pega un cartel e imagen que corresponda al equipo de riesgo y en el otro extremo el de seguridad. En el centro del pizarrón coloca carteles (tamaño de una hoja carta) con las situaciones que se trabajaron, qué me gusta y situaciones que se trabajaron en la sesión pasada alusivas al contexto familiar, los carteles se colocan en desorden. Es importante que el facilitador conduzca la actividad a manera de juego. Es importante que los participantes se ayuden unos a otros y que se señale que no hay perdedores, pues todos salen ganando en la actividad.

“Ana aprende a decir No”

El facilitador comenta a los alumnos lo siguiente: *“se proyectará una historieta la cual todos verán con mucha atención, esta narra la historia de una niña que en la escuela se aprovechan de ella porque no se sabe defender, no sabe decir No.”* Es importante señalar, la historieta se integra en los anexos, por lo cual en este apartado se describen sus características generales. Después de pasar la historieta, el facilitador reparte actividades donde se revisan los aspectos principales de la situación que presenta la historieta.

Nota: la historieta se va a pasar más de una vez para ayudar a los alumnos a seguir los sucesos que se presentan. La secuencia didáctica para cada alumno será adaptada a las necesidades de cada uno. El facilitador puede leer cada una de las preguntas y pedir a los participantes que la contesten de forma individual, ello, el facilitador va a procurar que cada alumno la resuelva sólo, con ello evaluar la comprensión del tema.

¿Tu cómo respondes?

A manera de representación se pide a los participantes que representen alguna de las situaciones que presenta la historieta, donde él sea el protagonista y tengan que decir No, de forma asertiva.

Situación 1. *“En el autobús de la escuela un niño jala el cabello de otro”.*

Situación 2. *“En el recreo unos niños le piden su lunch o se lo intentan quitar”.*

Situación 3. *“En el recreo un niño le pide a otro que lo deje ver sus calzones”.*

Nota: antes de iniciar el facilitador ejemplifica la acción a realizar para una mayor comprensión de ésta.

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos, ¿qué puedes hacer cuando alguien te molesta en la casa o escuela?

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. El facilitador reparte un cuestionario de opción múltiple donde el alumno va a identificar situaciones en la cual debe decir No, cuando no está de acuerdo con la petición porque le genera un sentimiento de malestar.

Evaluación:

- El alumno hace un cartel sobre situaciones agradables y desagradables a propósito de su experiencia en el contexto escolar (lista de cotejo).
- El alumno responde un cuestionario sobre la historieta “Ana aprende a decir no” (secuencia didáctica).
- El alumno representa situaciones de abuso a propósito de la historieta y expresa No de forma asertiva. (Bitácora).
- El alumno responde con sus propias palabras ¿qué puedes hacer cuando alguien te molesta en la escuela? (Bitácora).

Unidad 4. “Derecho a decir No”

Sesión 1 y 2: “Nosotros podemos decir no”

Lista de cotejo para el cartel situaciones agradables y desagradables.

Objetivo: valorar el desempeño de un estudiante en la elaboración de un cartel.

Instrucciones: marque la usencia o presencia de los siguientes indicadores.

INDICADORES			COMENTARIOS
	I	O	
Participa en la actividad			
Muestra motivación			
Apoya a los compañeros			
Cuida los recursos didácticos			
Respeto a los compañeros			
Identifica los conceptos claves			
Identifica las imágenes claves alusiva al tema			
Presenta de forma oral la idea del cartel			
Presenta de forma no verbal la idea del cartel			
Cumplió con la actividad			
			Total:

Unidad 4. "Derecho a decir No"

Sesión 1 y 2: "Nosotros podemos decir no"

Historieta: "Ana aprende a decir No"

1.

Ana es una niña que le gusta ir a la escuela, todas las mañanas, antes de que llegué el camión desayuna con su mamá.



2.

Hoy en el camión de la escuela, un niño le jaló el cabello.



3.

Cuando llegó a casa no le contó a su mamá lo que sucedió.



4.

Al siguiente día, cuando llegó al colegio se sentó junto a Alejandro, quién la molestó en la clase.



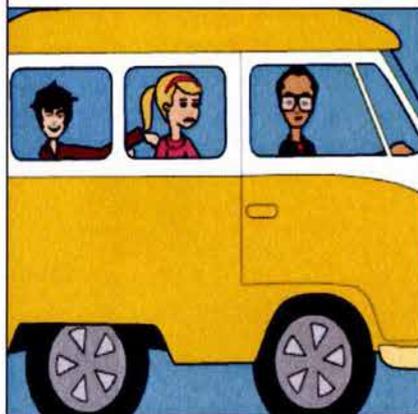
5.

Quando salió al descanso un compañero se comió su lunch.



6.

De regreso a casa, en el camión un compañero la molestó.



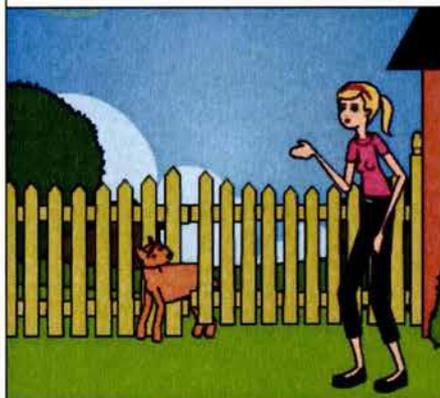
7.

Quando llegó a casa su mamá la recibió con su comida favorita, pero ella se sentía muy triste.



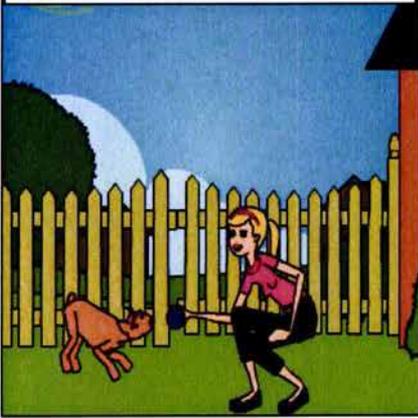
8.

Ana después de comer salió al jardín y encontró un perro atorado en la cerca.



9.

Ana le ayudó a salir y el perro comenzó a jugar con ella.



10.

Pero de pronto, llegó un niño y el perro se fue con él.



11.

Gracias por ayudar a mi perro, me llamo Juan Y ¿Tú cómo te llamas?.

Me llamo Ana



12.

Pero ¿Por qué estás tan triste?

En la escuela me molestan mis compañeros.



13.



14.



15.



16.



17.

Al siguiente día en la escuela...



18.



19.



20.



21.



Unidad 4. "Derecho a decir No"

Sesión 1 y 2: "Nosotros podemos decir no"

Secuencia didáctica para trabajar la historieta "Ana aprende a decir No"

Antes de leer la historieta

1. El título del cuento que vamos a leer es "Ana a prender a decir no"
"Quién crees que sea Ana"



2. Ana aprende a decir No, ¿sabes que es negarte? ¿Tú cuándo dices No?

3. ¿En qué caso un niño (a) se puede negar a la petición de alguien?



Ir a jugar en la calle sin permiso de los papás



Jugar con los primos en tu casa



Te piden unos niños que le



Regar las plantas de su casa



Ir al cine con tus papás

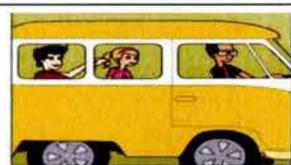


Te piden unos niños que golpees a otro

-----#-----

Después de leer la historieta

4. Ahora ya conoces a Ana. Recuerdas cómo molestaban a Ana en la escuela.



Un niño le jalaba su
cabello en el autobús



Saluda a una amiga en el
parque



Un niño la invita a
pasear en moto



Un niño la molestaba en el
salón

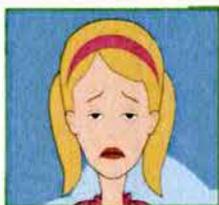


Un niño le pide que le
enseñe sus calzones



Su amiga la invita a una
granja

5. Recuerdas como se sentía Ana cuando la molestaban:



TRISTE



ALEGRE



ENOJADA



MIEDO

6. Recuerdas qué le dice Juan a Ana.

Vamos a jugar
futbol.



¡Hola!, me
pasas mi pelota.



Tienes el
derecho a decir
No.



Vamos por un
helado.



7. ¿Qué le dice Ana al niño que le quería ver sus calzones?

Está bien, te voy a enseñar mis calzones.



A la hora de la salida le voy a decir a tu mamá.



Los niños respetan a las niñas en la escuela.



No, es una parte privada de mi cuerpo y te voy a acusar



8. ¿Con quién acusa Ana al niño que le quería ver sus calzones?



Tía



Cartero



Amiga



Maestra

9. Une la palabra con su definición:



Un juego para divertirse

Decir No, es



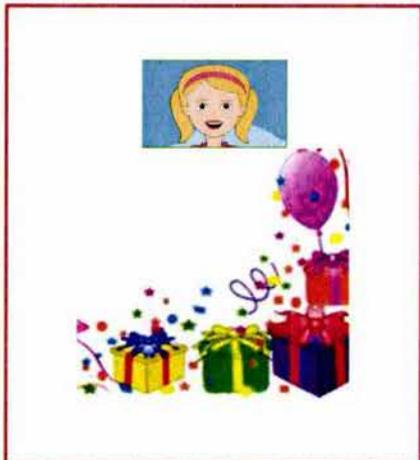
**Un Derecho de todos los
niños**



Un libro de actividades

10. Tacha las frases ¿qué son ciertas en la historieta **Ana aprende a decir**

No?:



Ana se siente triste porque la molestan en la escuela.



Juan le dice a Ana que puede decir No y contar que la



Ana planea ir a una granja con sus amigos.



Ana acusa al niño que la molestaba con su maestra.

11. En el cuento, como Molestaban a Ana. Une la palabra con el dibujo:

Se comían su lunch



La molestaban en el salón



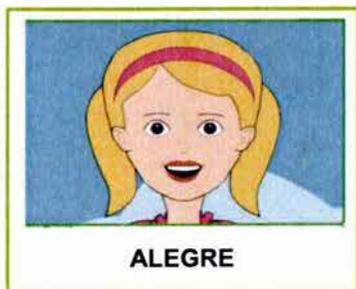
Jalaban su cabello



Querían ver sus calzones



12. Al final de la historieta Ana acusa al niño que la molestaba ¿Sabes cómo se sintió Ana al **cuidarse a sí misma**?



Unidad 4. "Derecho a decir No"

Sesión 1 y 2: "Nosotros podemos decir no"

Tarea

Instrucciones: tacha la respuesta que tú consideres en cada respuesta con la ayuda de tus papás o de la persona que te apoya en la tarea.

Un amigo te propone ir al parque sin permiso de tus papás, ¿tú qué le respondes?



Si



No!



No sé



Un vecino te propone ir a jugar a su casa sin permiso, ¿tú que le respondes?



Si



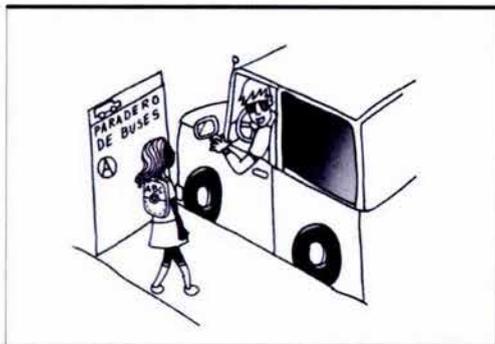
No!



No sé



Un extraño te ofrece dulces a cambio de que te subas a su carro, ¿tú que respondes?



Si



No!



No sé



Carolynne contesta el teléfono de su casa y le piden información de su familia, ¿qué contestaría Carolynne?



Si



No!



No sé



A Mateo le propone su compañera bajarse del autobús de la escuela, para ir a jugar a su casa sin permiso de sus papás, ¿qué respondería Mateo?



Si



No!



No sé



El primo de Carlos le pide que vayan a la tienda por dulces, pero que no se lo diga a su mamá, ¿qué le contestaría Carlos a su primo?



Si



No!



No sé



Ana va caminando por la calle y un señor extraño la invita a su casa para que conozca a su perro, ¿qué le diría Ana a ese señor?



Si



No!



No sé



Federico juega futbol y un adulto le pide que se quite la ropa, ¿Qué debe decir Andrés?



Si



No!



No sé



Luis se burla de Mario, ¿Qué le debe responder Mario?



Si



No!



No sé



En la escuela compañeras de Diego le quitan sus útiles, ¿qué debe hacer Diego?



Si



No!



No sé



Unidad 5. Límites y contactos.

Propósito:

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.

Idea básica de la unidad:

Nuestro espacio personal está delimitado por una línea invisible que indica hasta dónde otras personas pueden acercarse. Esta línea invisible se denomina límite personal indica hasta dónde otras personas pueden acercarse a otras personas.

- El límite personal es flexible y se mueve según:

- La confianza que se tiene con la otra persona. Ejemplo, un niño o niña se sentirá a gusto con un abrazo apretado de su madre (persona conocida) y no así con el de cualquier persona (desconocido).
- La situación en que se establece el contacto corporal.

Ejemplo, viajar en el metro lleno de pasajeros (personas extrañas) nos obliga a estar más cerca unos de otros, pero no así al caminar por una plaza.

- Cuando el espacio personal es respetado, la persona se siente cómoda, aceptada, protegida, respetada, etc.
- Cuando el espacio personal es invadido, la persona se siente: incómoda, confusa, etc.

Sesión 1 “Mi cuerpo: mi límite”

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Conozcan en qué consisten la noción de límites.
- Identifiquen en su propio esquema corporal los límites.
- Identifiquen las formas de saludar.

- Respondan a la pregunta ¿para ti qué son los límites?

Material de apoyo:

- Papel craft (1.30 mtrs. de l. x 1mtr. de a.).
- Cartel con imágenes de apoyo sobre formas de saludar.
- Cinta adhesiva.
- Plumines de colores.

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Explorar los conocimientos sobre los límites.
- "Mi cuerpo: mi límite"
- ¿Cómo nos saludamos?

Desarrollo de las actividades:

Explorar los conocimientos sobre los límites. Las facilitadoras preguntan a los alumnos lo siguiente: ¿Sabes qué son los límites? ¿Cómo saludas a tu familia? ¿Cómo saludas a personas que no conoces?

¿Qué son los límites? A continuación las facilitadoras explican a los alumnos qué son los límites:

"Es una línea que no podemos ver pero existe, nos ayuda a conocer cómo se pueden acercar a nosotros las personas a nuestro cuerpo: brazos, manos, pies, dedos y cabeza. Nuestro cuerpo es nuestro límite con las personas y las personas con nosotros mismos, es una forma de cuidarnos. Las diferentes formas de saludar, tocar, son las formas de cruzar nuestros límites de cada persona, siempre y cuando ella lo quiera, por ejemplo un apretón de manos, un abrazo o un beso en la mejilla. Por ejemplo un tío llega de visita a la casa, lo puedes saludar con un apretón de manos, un beso en la mejilla o un abrazo, pero una persona a la que no conoces no la saludas."

“Mi cuerpo: mi límite “el facilitador reparte un pliego de papel craft a cada uno de los participantes, éste se pega en la pared en forma vertical y pide a cada uno de los participantes que se coloque en frente de éste. Se señala lo siguiente a los participantes, por ejemplo:

“Vamos a hacer un dibujo de nosotros mismos y después vamos a identificar nuestro límite en esté”.

Una vez trazada la silueta del cuerpo del participante, se le solicita que en la parte superior del dibujo escriba su nombre. Es importante resaltar, el facilitador pide que reconozca en la silueta su límite personal, así como la silueta representa su cuerpo y se le señala que se debe respetar, pero también respetar el cuerpo o límite de los demás. Además que se encuentra en constante convivencia con los demás, por ejemplo *las formas de saludar, son un tipo de contacto en el que a veces nuestro cuerpo se puede tocar, si nosotros así lo queremos.*

Nota: Para agilizar la actividad el facilitador puede ayudar a los participantes a trazar la silueta de su cuerpo y con las facciones del rostro, el participante se haya de espalda al pliego de papel. No interesa que los participantes demuestres se habilidad con el trazo.

“¿Cómo nos saludamos?”

El facilitador pide a los alumnos que se acomoden en posición de círculo y platicuen de qué forma saludan a su familia por ejemplo, *¿cómo saludas a tu familia?*, después se solicita a los participantes estén muy atentos con las imágenes que se les repartirán; se reparten diferentes formas de saludar y otras que no lo son para que cada uno diga y participe. A continuación el facilitador solicita su participación con la siguiente instrucción: *“observen muy bien la imagen y pasen al frente uno por uno para decir si es una forma de saludar o no lo es”.* Después se pide que digan los nombres de las personas a las que saludan de esa forma.

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos ¿para ti qué son los límites?

Tarea para la casa:

Se explica al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Las facilitadoras reparten una hoja con un niño (a) y ellos deben trazar sus límites personales. Además de traer imágenes cada uno de sus familiares (papá, mamá, hermanos, tíos, primos, abuelos...)

Evaluación:

- El alumno explica con sus propias palabras lo que significa límite (Bitácora).
- El alumno identifica los límites en su cuerpo. (Bitácora).
- El alumno identifica las formas de saludar de las que no lo son. (Lista de cotejo)
- El alumno al final responde a las preguntas ¿para ti qué son los límites? (Bitácora).

Carta a los padres

Estimados padres:

Se les comunica que durante estas semanas vamos a trabajar con su hijo (a) un tema muy importante en habilidades sociales, como es identificar a las personas conocidas, desconocidas y extrañas, así como la forma de relacionarnos con ellos.

Se pide su colaboración para reforzar este tema en casa.

A continuación, se les señalan algunas situaciones donde se puede trabajar esta habilidad:

- Cuando alguien cercano (hermano, tío, primo,...) nos pide que lo saludemos, por ejemplo con un beso en la mejilla, un apretón de manos o un abrazo.
- Cuando una persona (maestra o compañeros) nos pide hacer algo que no queremos, por ejemplo sentarnos en sus piernas o tocar las partes íntimas de nuestro cuerpo.
- Cuando una persona extraña, a la que no conocemos nos pide saludarla con un abrazo.
-

Es importante que le recuerden a su hijo (a) que puede confiar y comunicar aquello que le inquiete o preocupe.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Atte. El facilitador.

Unidad 5. Límites y Contactos
Sesión 1. “Mi cuerpo: mi límite”
Láminas de apoyo.

<p>Si son saludos Apretón de manos</p> 	<p>No son saludos Dar la espalda</p> 
<p>Beso en la mejilla</p> 	<p>Decir palabras ofensivas</p> 
<p>Abrazo</p> 	<p>Taparse los oídos</p> 
<p>Tocar el hombro</p> 	<p>Esconderse</p> 
<p>Decir hola y mover la mano</p> 	<p>Morderle la mano</p> 

Unidad 5. Límites y Contactos

Sesión 1 “Mi cuerpo: mi límite”

Tarea 1

Instrucciones: Traza el límite personal de los niños que se encuentran en las imágenes



Unidad 5. Límites y contactos

Sesión 1. "Mi cuerpo: mi límite".

Ejemplo de la bitácora por alumno.

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 del alumno.

UNIDAD 5. Sesión 1. "Mi cuerpo"		GRUPO :	FECHA:
OBJETIVO ESPECÍFICO:	Registrar la participación del alumno en las actividades siguientes.		
LUGAR:	Salón del grupo técnico de Primaria.		
HORA DE INICIO:		HORA DE TÉRMINO:	
AGENDA			
ALUMNO	TIEMPO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Alumno (C)		Conocimientos previos	
		Mi cuerpo: mi límite	
		¿Cómo nos saludamos?	
		Cierre	

*Ejemplo de la bitácora: el formato se repite por cada unidad de trabajo y participante.

Unidad 5. Límites

Sesión 1. “Mi cuerpo: mi límite”.

Lista de cotejo para la actividad “¿Cómo nos saludamos?”.

Objetivo: El facilitador identifique la presencia o ausencia de los siguientes indicadores.

Instrucciones: marca en la columna el registro individual de cada participante

Indicadores	Si	No
Decir hola y mover la mano		
Apretón de manos		
Abrazo		
Tocar el hombro		
Beso en la mejilla		
Morderle la mano		
Esconderse		
Taparse los oídos.		
Decir palabras ofensivas		
Dar la espalda		

Unidad 5. Límites y contactos.

Sesión 2 “Familia: límites y saludos”

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Reconozcan a las personas conocidas y extrañas en la casa.
- Conozcan las nociones de límites y saludos con las personas conocidas y extrañas en la casa.
- Identifiquen las formas de saludar a las personas conocidas en la casa (mamá, papá, hermanos, tíos, primos, abuelos...)

Material de apoyo:

- Círculos concéntricos de color morado, azul, y rojo (papel América).
- Imágenes de personas.
- Cartel con imágenes de apoyo sobre formas de saludar.
- Cinta adhesiva.
- Plumines de colores.

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Revisión de la tarea de la sesión anterior.
- “Mi familia: límites y saludos”
- “Nuestro tiro al blanco”

Desarrollo de las actividades:

Revisión de la tarea de la sesión anterior.

El facilitador solicita a los alumnos que de forma voluntaria mencionen como les fue en la tarea de “límites”. Después se recuerda que nuestro límite es nuestro cuerpo.

“Mi familia: límites y saludos”

El facilitador pide a los alumnos que platiquen sobre los integrantes de su familia y la forma de saludarnos, por ejemplo cuando llegan de visita a su casa, se emplea

las láminas de apoyo de saludos para que indiquen la forma de saludarnos. Además de reconocer que saludos les gusta por parte de sus familiares y cuales no les gustan.

Nota: Es importante que cada uno de los alumnos lleve las imágenes de sus familiares, porque esto permite una mayor comprensión del tema.

“Nuestro tiro al blanco”

A continuación el facilitador coloca en los diferentes espacios del aula un tablero de círculos, pide a los alumnos que se coloquen enfrente de alguno de estos, después se explica a los alumnos lo siguiente:

“Estos círculos son sus límites y su espacio, en el centro de color morado están ustedes, porque es solo su espacio, después en el círculo azul, esta su familia, y por último en el color rojo están las personas extrañas, que no conocen y nunca han visto. Ustedes deben escribir su nombre en el círculo morado y en el azul los nombres de sus familiares.”

Al finalizar lo anterior, se les distribuye diferentes imágenes de personas desconocidas para que se coloquen en el círculo rojo. Al concluir el tablero se pide a los alumnos que nos expliquen su trabajo y se les pregunta la forma de saludar a las personas de cada uno de los círculos.

Nota: Se debe apoyar a los alumnos que lo requieran en el proceso de escritura, además de ser una guía constante en el proceso y respetar el ritmo de trabajo de los alumnos.

Cierre:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y piden a los alumnos que respondan un pequeño cuestionario.

Tarea para la casa:

Explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. El facilitador reparte una hoja con un mapa que contiene espacios en blanco para pegar las imágenes de la familia nuclear y la forma de saludarlos.

Evaluación:

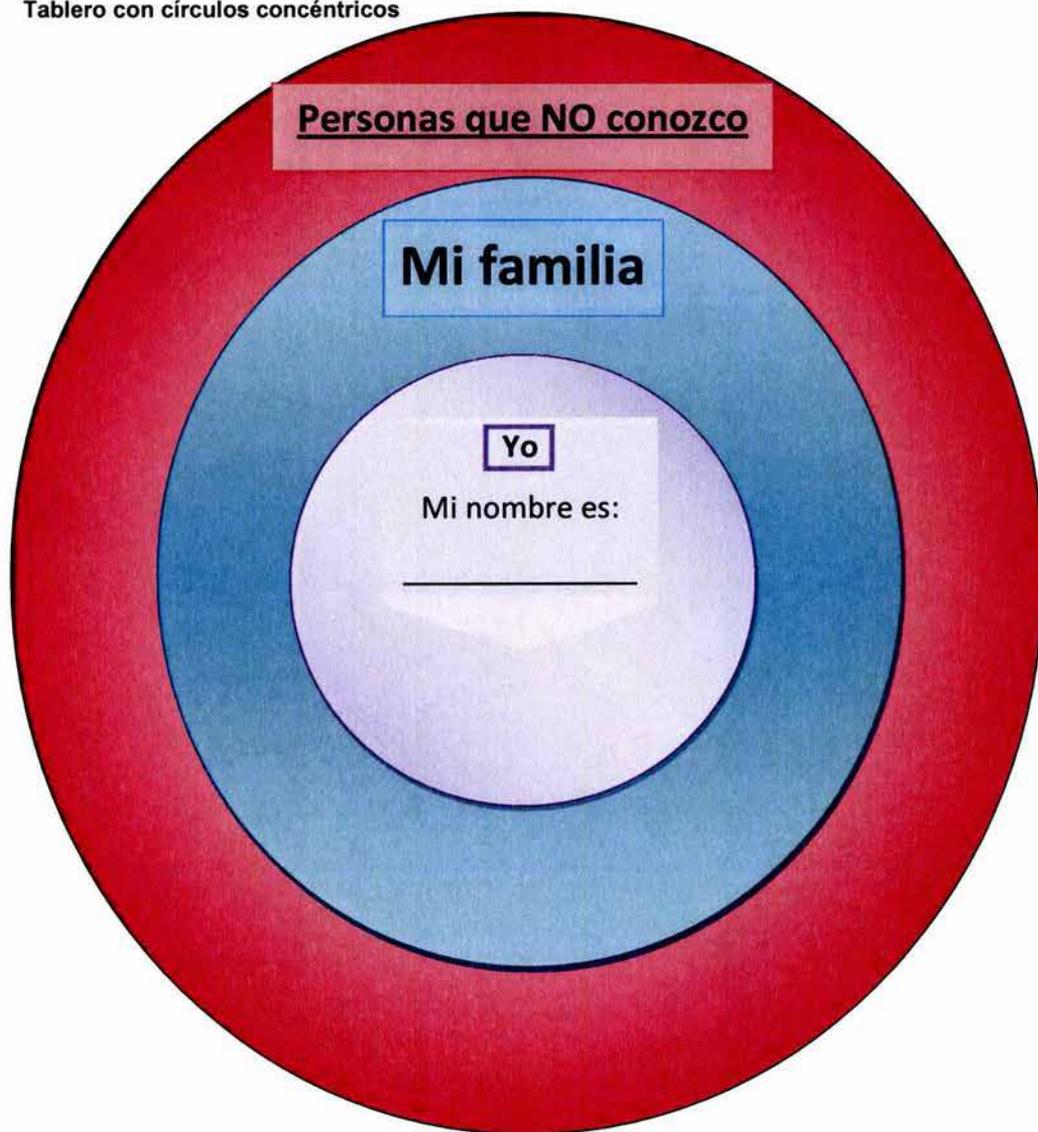
- El alumno distingue a las personas conocidas y desconocidas en la casa (Bitácora).
- El alumno identifica sus familiares y personas extrañas (Tablero con círculos).
- El alumno identifica las formas de saludar a sus familiares y a las personas desconocidas. (Tablero con círculos)
- El alumno al final responde un cuestionario sobre las formas de saludar a sus familiares, personas extrañas y amigos (Cuestionario).

Unidad 5. Límites

Sesión 2. "Familia: límite y saludos".

Actividad: "Nuestro tiro al blanco"

Tablero con círculos concéntricos



Unidad 5. Límites

Sesión 2. "Familia: límite y saludos".

Cierre: ¿Que les responderías?

Instrucciones: Tacha la respuesta que consideres correcta en cada pregunta con la ayuda de tus papás o de la persona que te apoya en la tarea.

1. Tu mamá te quiere abrazar ¿Qué le respondes?



Si



No!



No sé



2. Una persona extraña te pide que la saludes con un beso en la mejilla ¿Qué le respondes?



Si



No!



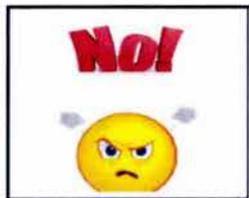
No sé



3. Tu primo te quiere saludar con la mano ¿Qué le respondes?



4. Un compañero te pide que le enseñes tus calzones ¿Qué le respondes?



5. Un amigo te quiere saludar tocándote el hombro ¿Qué le respondes?



Si



No!



No sé



6. Una persona extraña te pide que te sientes en sus piernas ¿Qué le respondes?



Si



No!



No sé



Unidad 5. Límites y contactos.

Sesión 3 “En el Colegio: límites y saludos”

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Reconozcan a las personas conocidas y extrañas en el colegio.
- Conozcan las nociones de límites y saludos con las personas conocidas y extrañas en el colegio.
- Identifiquen las formas de saludar a las personas conocidas en el colegio (maestros, directivos, perfectos, vendedores, chofer del camión, entre otros).
- Respondan a la pregunta ¿Cuáles son las formas de saludar a personas conocidas en la escuela (maestros, directivos, perfectos, vendedores, chofer del camión, entre otros)?

Material de apoyo:

- Círculos concéntricos de color morado, azul, amarillo, naranja y rojo (papel América).
- Imágenes de personas.
- Cartel con imágenes de apoyo sobre formas de saludar.
- Cinta adhesiva.
- Plumines de colores.
- Lápices adhesivos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Revisar la tarea de la sesión anterior.
- “El colegio”
- “Más grande nuestro tiro al blanco”

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 de “Mi familia”, se pide que de manera voluntaria los alumnos

muestran su tarea los demás. Después se recuerda que a la familia se saluda con diferentes formas y que ellos deben de respetar el cuerpo propio, pero también se respeta su cuerpo.

“El colegio”

El facilitador pide a los alumnos que se sienten en semicírculo para platicar sobre las personas que conocen en el colegio y de sus amigos. Cada uno de los alumnos platicara sobre las personas que conocen en el colegio y cómo los saludan; además de comentar quiénes son sus amigos y cómo los saludan.

A continuación el facilitador les muestra nuevas formas de saludar, por ejemplo:

“Ahora vamos a crear un saludo de amigos, voy a pasar con cada uno de ustedes y me van a enseñar cómo saludan a sus amigos”

Lo anterior con el fin de conocer sus relaciones interpersonales y sus formas de respetar el espacio personal (límite) de los otros y de ellos mismos. Esta actividad la comienza el facilitador y después cada uno de los alumnos.

“Más grande nuestro tiro al blanco”

El facilitador pregunta a los alumnos si recuerdan lo hecho la sesión anterior, entonces se realizara de nueva manera el tablero, pero ahora con nuevos círculos de colores. Se colocan los tableros en los diferentes espacios del aula, se pide a los alumnos que se coloquen frente a su tablero y se les indica lo siguiente:

“Estos círculos son sus límites y su espacio, ya trabajamos con ellos recordemos que: en el centro de color morado están ustedes, porque es solo su espacio, después en el círculo azul, esta su familia, y por último en el color rojo están las personas extrañas, que no conocen y nunca han visto. Ahora habrá dos nuevos círculos, el amarillo en el que van a estar sus amigos y el naranja donde van a estar las personas que conocen en la escuela.”

Se les reparte imágenes que representen a cada uno de los miembros de los integrantes de la comunidad escolar, se pide a los alumnos que las coloquen en cada círculo y sus nombres correspondientes. Al finalizar se pide a los alumnos que expliquen su trabajo y se les pregunta sobre las formas de saludar a cada uno de las personas desde los integrantes de familia, amigos, maestros y personas extrañas.

Nota: Es importante que las imágenes que se usen sean fotografías de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar o por lo menos imágenes parecidas.

Cierre:

Por último, el facilitador realiza una síntesis de lo visto en la sesión, piden a los alumnos que comenten qué actividad les gusto y por qué.

Evaluación:

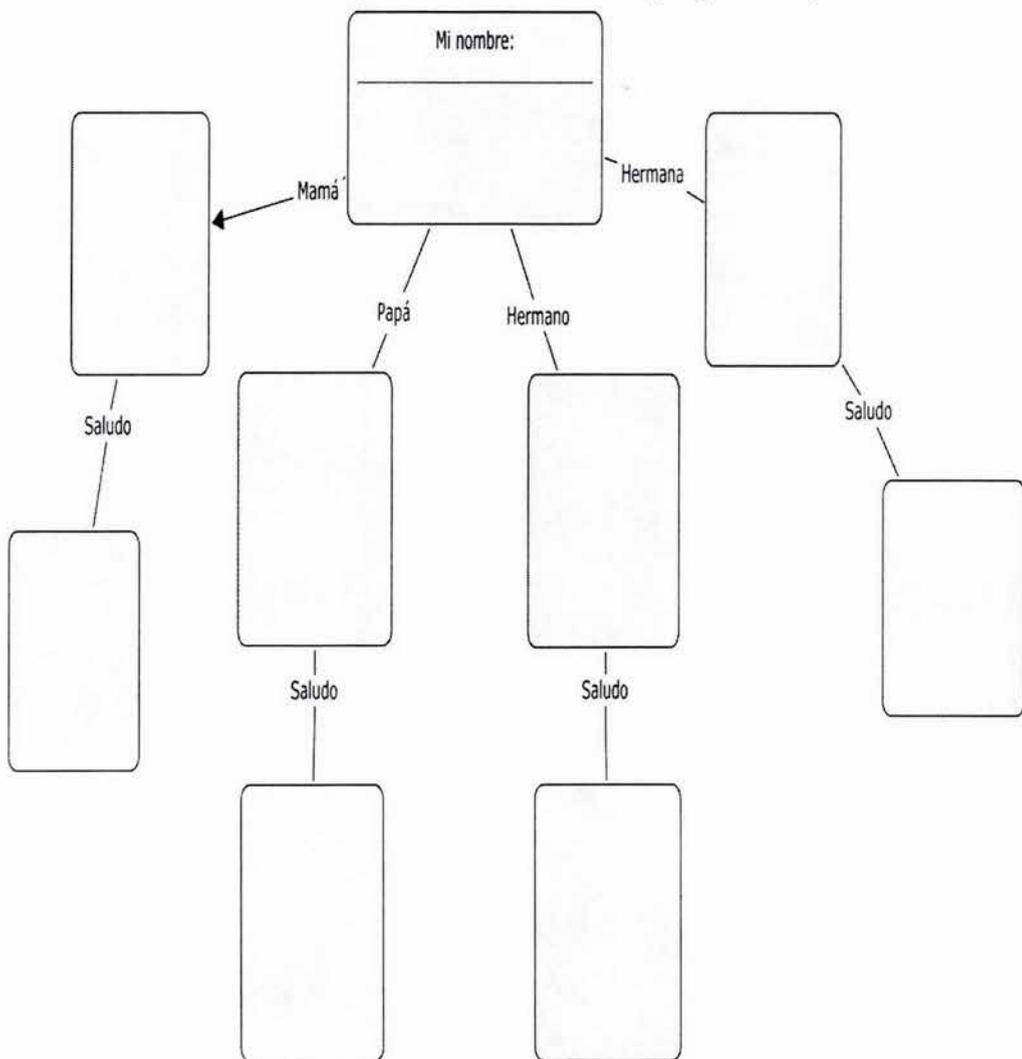
- El alumno distingue a las personas conocidas y desconocidas en el colegio (Bitácora).
- El alumno identifica sus maestros y personas extrañas en el colegio (Tablero con círculos).
- El alumno identifica las formas de saludar a sus maestros y a las personas desconocidas. (Tablero con círculos)
- El alumno responde a la pregunta: ¿Cuáles son las formas de saludar a personas conocidas en la escuela (maestros, directivos, perfectos, vendedores, chofer del camión, entre otros)? (Bitácora)

Unidad 5. Límites

Sesión 2. "Familia: límite y saludos".

Tarea.

Instrucciones: Coloca las imágenes de tu familia en el lugar que corresponda.



*El formato en tamaño doble carta

Unidad 5. Límites

Sesión 2. "Familia: límite y saludos".

Tarea: Láminas de apoyo.

Instrucciones: Recorta las imágenes y pegalas en el cartel, de acuerdo a la forma en la que se te indica



Unidad 5. Límites

Sesión 2. "Familia: límite y saludos".

Tarea: Láminas de apoyo.

Instrucciones: Recorta los saludos y pegalos en el cartel, de acuerdo a la forma en la que saludas a tu familia y a las personas extrañas.

Dar la de mano



Tocar el hombro



Beso en la mejilla



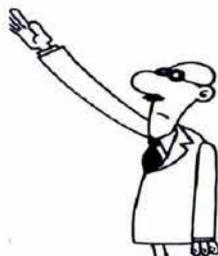
Decir Palabras



Abrazo



Desde lejos

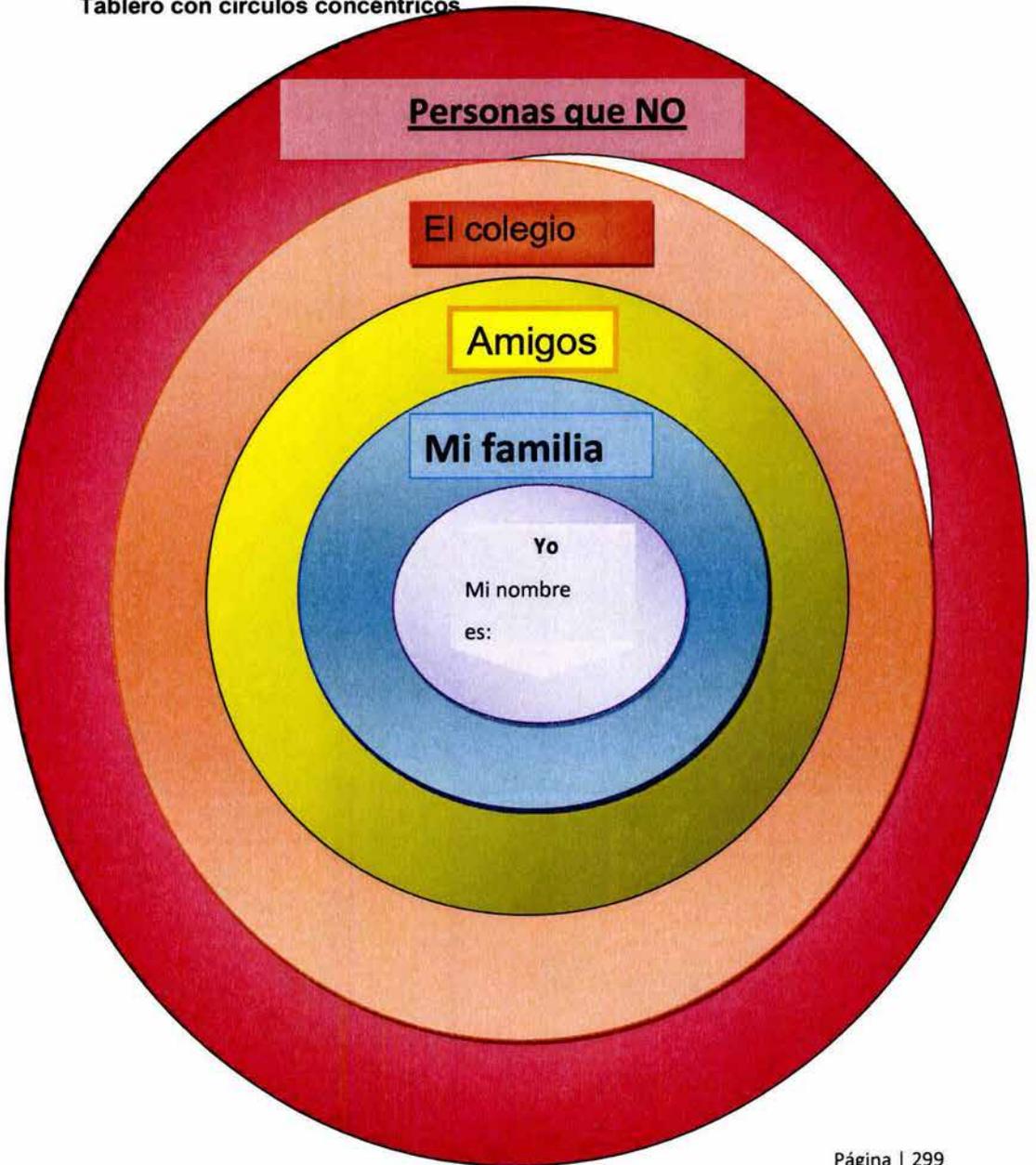


Unidad 5. Límites y contactos

Sesión 3. "En el colegio: Límites y saludos".

Actividad: "Más grande nuestro tiro al blanco"

Tablero con círculos concéntricos



Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

Propósito de la unidad:

Que los alumnos desarrollen habilidades de autocuidado para identificar situaciones de riesgo o vulnerabilidad personal en su vida cotidiana.

Sesión 1. 2. 3. “Reconocemos riesgos para nosotros”

Idea básica de la sesión:

Es importante considerar el fortalecimiento de habilidades de autoprotección en los participantes en su contexto de desarrollo. Esto implica el reconocimiento de habilidades necesarias para enfrentar situaciones de riesgo o amenaza, se toma en cuenta los siguientes aspectos: seguridad personal e identificación de situaciones de riesgo personal.

El facilitador comenta a los alumnos lo siguiente *“ahora vamos a jugar a encontrar soluciones a situaciones imprevistas, vamos a ver historias de niños como ustedes que enfrentaron situaciones de peligro y les piden su ayuda para resolver el problema, quieren ayudarlos”*.

Objetivos específicos. Que los alumnos:

- Identifiquen situaciones de autocuidado a propósito de historias de casos.
- Compartan con sus compañeros inquietudes acerca de las situaciones de riesgo que presentan los personajes de las historias de casos.
- Reconozcan factores de prevención en el autocuidado personal.

Material de apoyo:

- Extensión de electricidad
- computadora
- Cañón
- Memoria USB

- Plumones de colores
- Hojas con actividades
- 4 cartulinas de colores
- Cinta adhesiva

Actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Platicar sobre la frase fortalecedora de la sesión anterior (límites con extraños).
- "Historia de Laura"
- "Historia de Pepe" (sesión 2)
- Círculo de protección
- "Árbol de la seguridad personal" (sesión 3)
- Cierre del taller.

Desarrollo de las actividades:

Platicar sobre la frase fortalecedora de la sesión anterior

El facilitador solicita a los alumnos que formen un círculo y de forma voluntaria mencionen cuál fue la frase fortalecedora de la unidad de límites con extraños y la comente en voz alta para todo el grupo.

"Historia de Laura" (sesión 1)

El facilitador solicita a los alumnos que se sienten en círculo, comenta que en las siguientes sesiones se va a proyectar historietas sobre la vida de diferentes niños y como ellos enfrentaron una situación desagradable en su vida.

Nota: Después de la historieta el facilitador presenta a los alumnos hojas con actividades que van a ayudar a la comprensión de la temática.

“Historia de Pepe” (sesión 2)

La situación se presenta en el contexto comunitario, el personaje de la historia va a un centro comercial y se pierde, una persona extraña la aborda y le dice que él puede ayudarlo, el personaje tiene que decidir si acepta la ayuda.

Nota: el facilitador reparte a los alumnos hojas con actividades a resolver sobre la historia, después comparten los participantes sus respuestas al grupo.

Círculo de protección

El facilitador indica a los alumnos que les va a repartir unas tarjetas con distintas invitaciones o proposiciones. De forma individual los alumnos van a realizar las siguientes indicaciones: en el centro de la hoja esta la foto de cada alumno, el facilitador pide a los alumnos que en el círculo verde coloquen las invitaciones agradables y que los puede hacer bien o feliz a su persona. Después, en el círculo rojo los alumnos van a pegar las invitaciones que los dañan, no aceptarían y se alejarían.

Nota: los colores que se emplean en la actividad hacen referencia al semáforo, se cambian a consideración del facilitador.

Invitaciones seguras	Invitaciones inseguras
<ul style="list-style-type: none">• Jugar a la pelota con un amigo.• Salir a comprar con tu mamá.• A comer un helado con tu papá.• Ir a la casa de tu amigo a jugar con el permiso de tus papás.• Ir a la clase de educación física con mi maestra.	<ul style="list-style-type: none">• Salir de tu casa sin permiso de tus papás.• Un hombre extraño quiere ver tus calzones.• Ir a la casa de mi vecino sin permiso de mis papás.• Salir a jugar a la calle en la noche sin permiso.• Ir a jugar a la casa de mi amigo sin permiso de mis papás.

“Árbol de la seguridad personal” (sesión 3)

El facilitador pide a los participantes que se formen dos equipos de trabajo, cada uno de los equipos va a identificar ideas sobre situaciones de seguridad (o de protección) en la casa en la escuela y en la colonia. Estas ideas se pegan en el tronco de un árbol, al final de la actividad se comenta que ideas eligieron cada equipo:

El facilitador comenta *“en equipo se van a buscar las ideas que nos permiten estar protegidos (seguros) y que nos ayudan a cuidarnos a nosotros mismos. Estas ideas juntos las hemos trabajado en el taller: emociones básicas, público y privado, mi derecho a decir no y límites con extraños.”*

Nota: la ideas se presentan en una hoja tamaño carta (leyenda por escrito e imagen), así como a cada equipo se reparte las mismas ideas para que entre los participantes del equipo las seleccionen.

Distractores	Ideas que nos protegen
<ul style="list-style-type: none">• El examen de español es el lunes.• El campamento inicia el sábado.• Voy a comer pizza en la tarde.• Me compraron un vestido.• Tengo clase de baile.• Mi libreta se me perdió.• El sábado voy al cine.	<ul style="list-style-type: none">• Nadie puede lastimar mi cuerpo.• Nunca hablé con extraños.• Salgo a la calle con permiso de mis papás.• Tengo derecho a decir no.• Nadie debe tocar las partes privadas de mi cuerpo.• Tengo confianza en mis papás.• Me siento feliz cuando digo lo que siento.

Cierre del taller:

Por último, las facilitadoras realizan una síntesis de lo visto en la sesión y preguntan a los alumnos, ¿Qué haces si una persona quiere lastimar tu cuerpo? ¿En quién confías para contar cómo te sientes? ¿Qué aprendimos del taller “juntos aprendemos a cuidarnos”?

El facilitador da las gracias a los participantes y entrega un reconocimiento por su trabajo realizado durante el taller.

Tarea para la casa:

El facilitador explique al grupo que van a realizar una tarea muy sencilla en casa. Se les repartir a los alumnos alguna de las historietas y con la ayuda de sus papás va a resolver las preguntas de comprensión.

Evaluación

- El alumno explique con sus propias palabras sobre la frase fortalecedora de la sesión de límites con extraños (Bitácora).
- El alumno resuelve cuestionarios sobre los casos presentados en las historietas (secuencia didáctica).
- El alumno distingue entre invitaciones seguras de las inseguras en un esquema (esquema).
- El alumno participa y colabora en equipo de trabajo sobre la elaboración de un cartel sobre ideas de seguridad personas (Lista de cotejo y cartel).
- El alumno comparte con sus compañeros respuestas a las preguntas de los cuestionarios (Bitácora).

Carta a los padres

Estimados padres:

Les comunicamos que está por concluir el taller en el desarrollo de habilidades de autoprotección personal. Ahora, en cada una de las etapas de desarrollo de su hijo (a) hay diferentes situaciones de riesgo personal, por ello es importante mantener una comunicación constante, pues un niño informado tiene mayor oportunidad de cuidarse así mismo. Por ejemplo: jueguen juntos para encontrar soluciones a situaciones inesperadas: ¿Y si pierdes tus llaves (o mochila), qué harías? ¿Si te pierdes en una gran tienda, qué harías? Que puede buscar ayuda en las personas de confianza,

Construyan una red de confianza, haga con su hijo (a) una lista de personas en quienes **puede confiar** si se siente en riesgo: alguien en la escuela, un vecino, un policía o los padres de un amigo.

También aproveche las situaciones que inquietan a su hijo (a) para escucharlo y mostrarle confianza, ya que si sabe escuchado, se atreverá a hablar de lo que le preocupa. Animelo para que tenga confianza en sí mismo: sí es menos tímido, se defenderá mejor si alguien lo quiere lastimar.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Atte. El facilitador.

Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

Sesión 1. "Reconocemos riesgos para nosotros"

"Historia de Laura"

1.

Me llamo Laura, tengo 12 años, vivo en la Colonia Navidad en Cuajmaipa...es un lugar muy bonito, en donde tengo muchos amigos.



2.

Vivo con mi papá, mi mamá y mi hermano José de 8 años. Yo voy en sexto de Primaria.



3.

Los sábados vamos a visitar a mi abuelita Rosa, con ella me llevo súper bien, a ella le cuento todo lo que hago y le digo la verdad cuando me porto mal. También la acompaño a comprar el pan en la tarde.

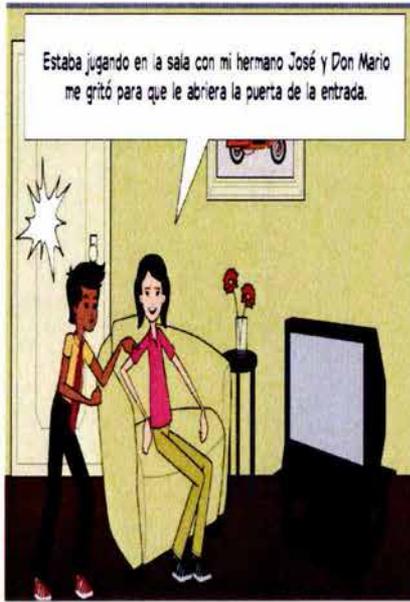


4.

Hace unos días me pasó algo que no se lo he contado a nadie...es que me dio miedo. Hay un hombre que se llama Don Mario, es mi vecino, vive a dos casas de la mía.



5.



6.



7.



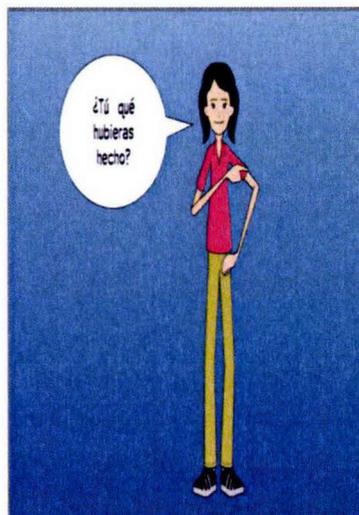
8.



9.



10.



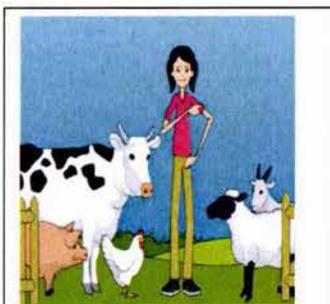
Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

Sesión 1. "Reconocemos riesgos para nosotros"

"Historia de Laura"

Después de leer la historieta

1. Recuerdas qué le pasó a Laura.



Laura fue a una granja.



Don Mario y Laura fueron a la gasolinera.

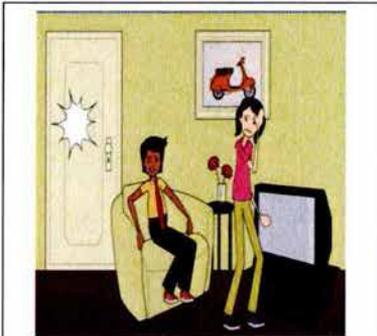


Don Mario quería entrar a la casa de Laura.

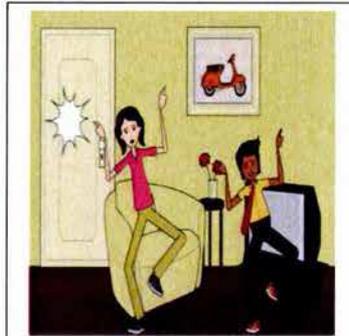


Don Mario invitó a Laura a dar un paseo.

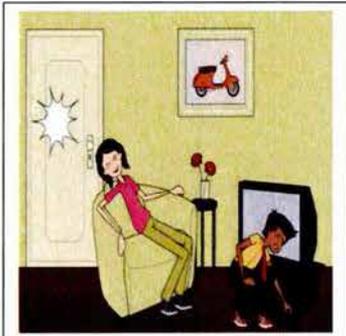
2. ¿Sabes qué le responde Laura a Don Mario?



Me duele la cabeza voy por una pastilla.



Estoy bailando venga otro día.

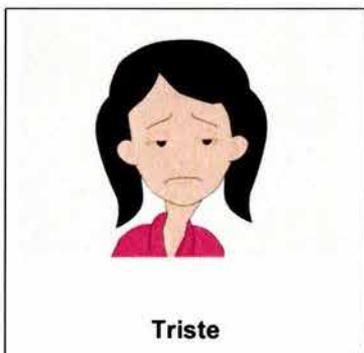


Tengo mucho sueño voy dormir.

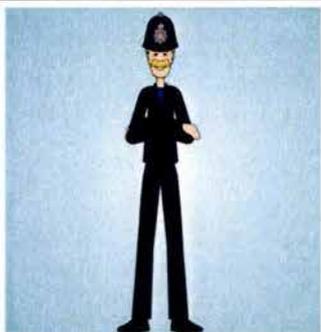


No puedo abrir está cerrada la puerta y mi mamá salió a comprar.

3. ¿Cómo creen que se sintió Laura por los gritos de Don Mario?



4. ¿A quién le puede contar Laura lo que le pasó?



A un policía.



A su abuelita.

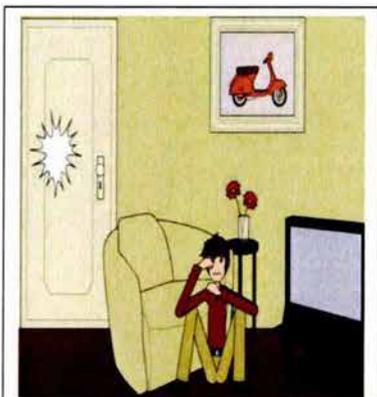


A un vecino.



A su mamá.

5. ¿Tú qué hubieras hecho amigo, si alguien toca a tu puerta y no están tus papás?



Me pongo a llorar.



Me escondo debajo de la
mesa.



Le abro la puerta para que
entre Don Mario.



No abro la puerta, mis
papás me han dicho que no

6. ¿Qué recomendación le darías a Laura cuando se quede sola en la casa?



Que mejor grite y pida ayuda
por teléfono.



Nunca abrir la puerta a los
extraños.



Que se asome por la ventana
para ver quién es.



Nunca diga que está sola.

Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

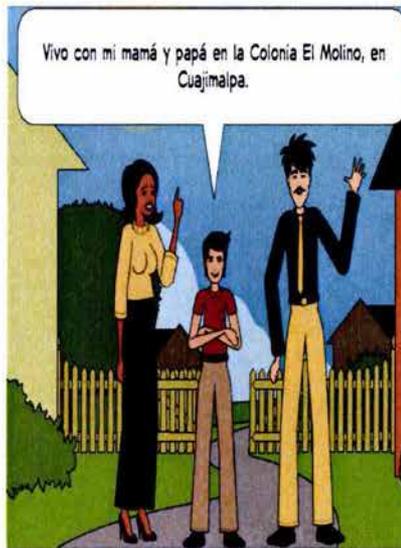
Sesión 2. "Reconocemos riesgos para nosotros"

"Historia de Pepe"

1.



2.



3.



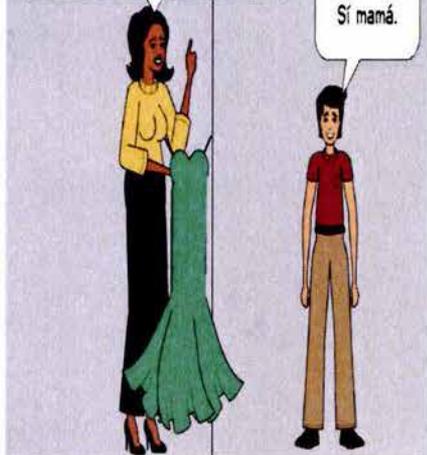
4.

A mi mamá le gustó un vestido en el aparador, así que entramos a la tienda para que se lo midiera.



5.

Pepe, esperame aquí, voy a medirme el vestido.



¡Sí mamá.

6.

Pepe, no le hizo caso a su mamá.



Mejor voy a la tienda a ver los juguetes, no me tardo.

7.

Tiempo después....



ya me perdí y ahora cómo vuelvo con mi mamá.

8.

Un señor extraño le preguntó a Pepe.



Hola niño, ¿por qué lloras?

Me perdí y no sé dónde está mi mamá.

9.



10.

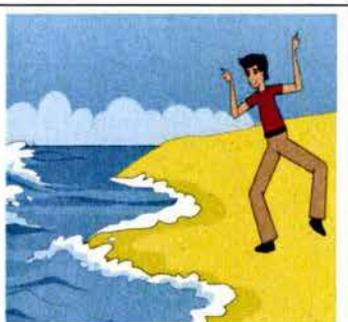


Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

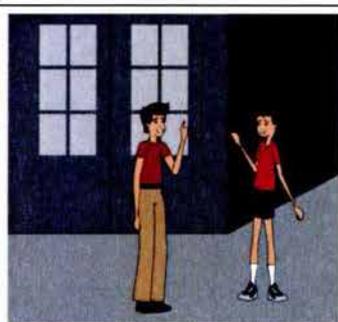
Sesión 2. "Reconocemos riesgos para nosotros"

"Historia de Pepe"

1. Recuerdas qué le pasó a Pepe.



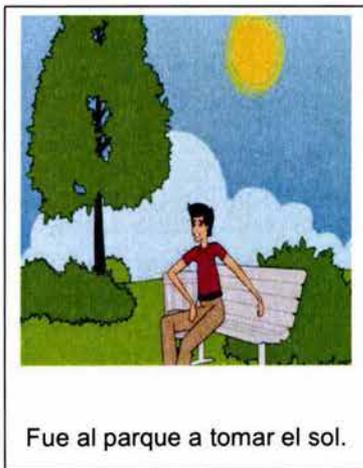
Fue a la playa el sábado.



Fue al centro comercial con su amigo Juan.

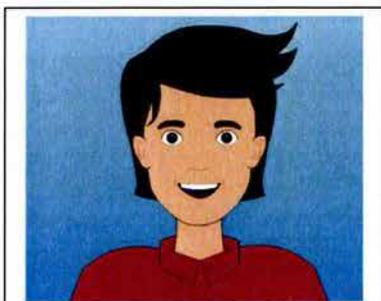


Se perdió en el centro comercial.

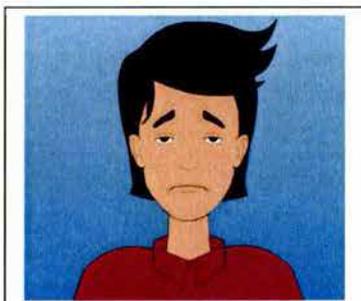


Fue al parque a tomar el sol.

2. Recuerdas cómo se sentía Pepe al perderse en el centro comercial.



Alegre



Triste



Enojado

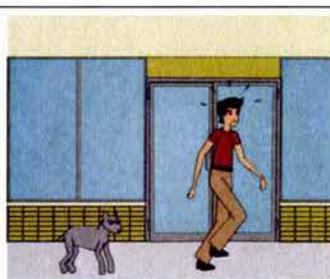


Miedo

3. ¿Por qué se perdió Pepe en el centro comercial Santa Fe?



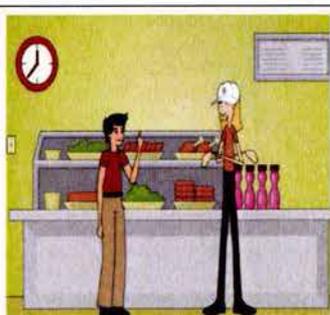
Estaba jugando a las escondidillas con su amiga Ana.



Un perro lo persiguió por el centro comercial.



Desobedeció a su mamá y se fue a ver los juguetes sin permiso.



Se quedó en la cafetería del centro comercial.

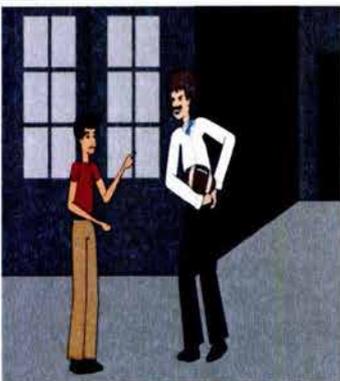
4. Recuerdas qué le dice el Señor extraño a Pepe.



Vamos a hacer ejercicio.



Niño me ayudas a encontrar la salida.

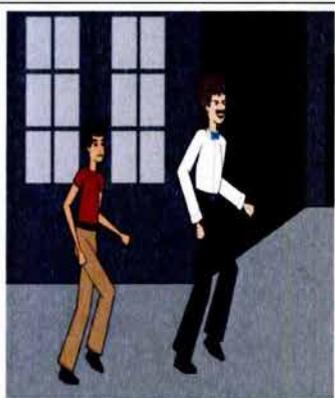


Te compre un balón para que juegues.



Yo conozco a tus papás, te llevé a tu casa.

5. ¿Qué debía de hacer Pepe ante la propuesta del señor extraño?



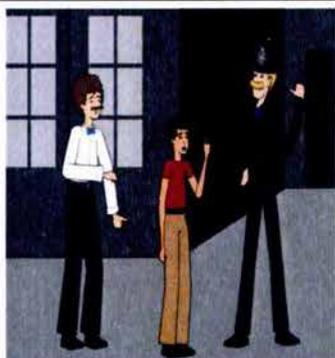
Irse con el señor extraño.



Alejarse corriendo.

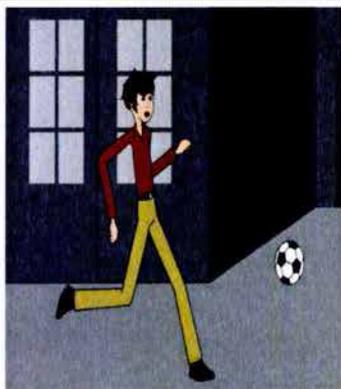


Gritar ¡auxilio me secuestran!

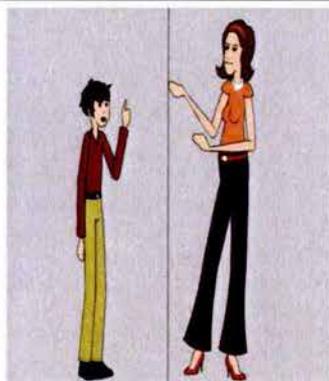


Buscar la ayuda de un
policía.

6. Si te perdieras en el centro comercial ¿tú qué harías?



Me pongo a jugar futbol en los pasillos.



Pido ayuda a una de las vendedoras para encontrar a mi mamá.

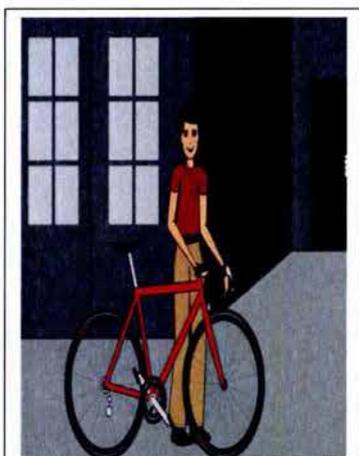


Busco la ayuda de un policía para encontrar a mi mamá.

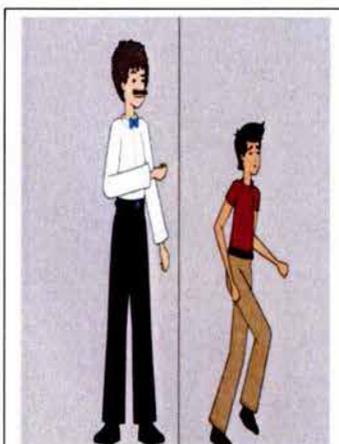


Me siento y lloró porque no sé qué hacer.

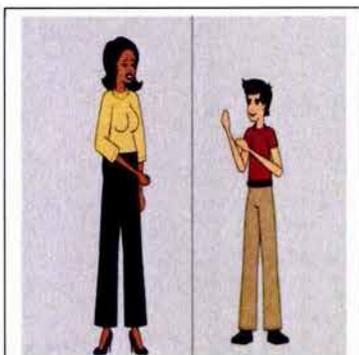
7. ¿Qué recomendaciones le darías a Pepe para que se cuide a sí mismo?



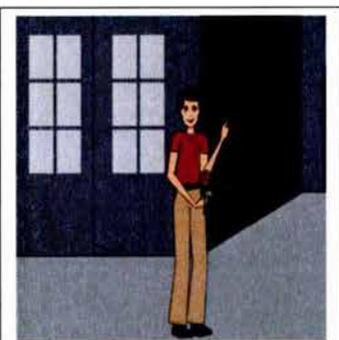
Comprarse una bicicleta.



No hablar con personas
extrañas.



Que obedezca a su mamá y
no se separe de ella.

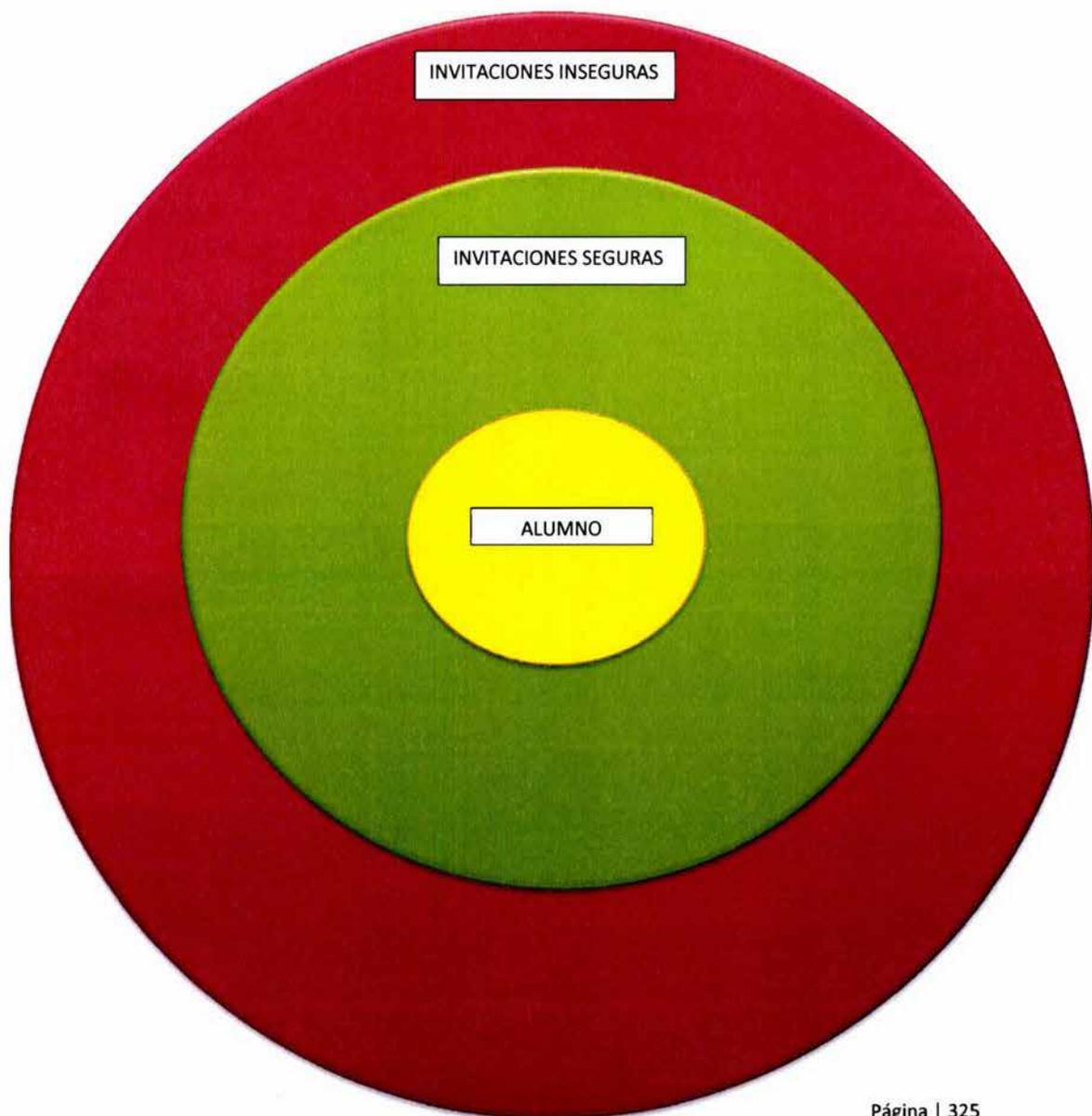


Comprar una rosa a su
maestra.

5.3.6 Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

Sesión 2. "Reconocemos riesgos para nosotros"

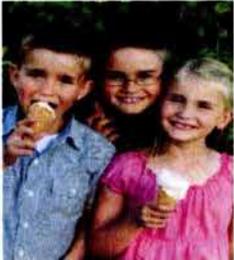
Círculo de protección



Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

Sesión 1. "Reconocemos riesgos para nosotros"

Círculo de protección

Invitaciones seguras	Invitaciones inseguras
<ul style="list-style-type: none">Jugar a la pelota con un amigo. 	<ul style="list-style-type: none">Salir de mi casa sin permiso de tus papás. 
<ul style="list-style-type: none">Salir a comprar con mis papás. 	<ul style="list-style-type: none">Un hombre extraño quiere ver mis calzones. 
<ul style="list-style-type: none">Salir a comer un helado con mis primos. 	<ul style="list-style-type: none">Ir a la casa de un vecino sin permiso de mis papás. 

- Ir a la casa de un amigo a jugar con el permiso de mis papás.



- Salir a jugar a la calle en la noche sin permiso.



- Ir a la clase de educación física con mi maestra.



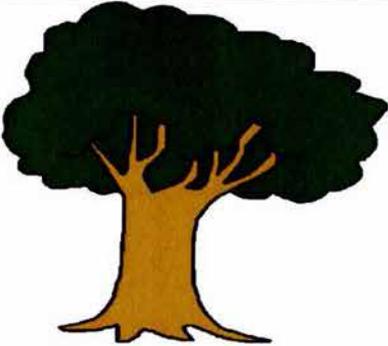
- Ir a jugar al parque con un amigo sin permiso de mis papás.



Unidad 6. Juntos aprendemos a cuidarnos

Sesión 3. "Reconocemos riesgos para nosotros"

"Árbol de la seguridad personal"

Distractores	Ideas que nos protegen
	
<ul style="list-style-type: none">El examen de español es el lunes. 	<ul style="list-style-type: none">Nadie puede lastimar mi cuerpo. 
<ul style="list-style-type: none">El campamento inicia el sábado. 	<ul style="list-style-type: none">Nunca habló con extraños. 
<ul style="list-style-type: none">Voy a comer pizza en la comida. 	<ul style="list-style-type: none">Salgo a la calle con permiso de mi papá. 

- Me compraron un vestido.



- Tengo derecho a decir no.



- Tengo clase de baile.



- Pido ayuda con las personas de confianza.



- Mi libreta se me perdió.



- Tengo confianza en mis papás.



- Voy a la fiesta de cumpleaños de mi amigo.



- Me siento feliz cuando digo lo que siento.

