



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**¿INCLUIDA O RECHAZADA?: CASO ELECTRÓNICO
DE ENSEÑANZA PARA FACILITADORES LABORALES
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA
NORMA REYES HERNÁNDEZ**

**DIRECTORA DRA. ELISA SAAD DAYÁN
REVISORA DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO**



CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Johann W. V. Goethe

“El amor y el deseo son las alas del espíritu
de las grandes hazañas.”

“No basta saber, se debe también aplicar;
no es suficiente querer, se debe también hacer.”

Agradecimientos

Todo inicio tiene un fin, en este caso es un nuevo comienzo a otras experiencias y el cierre a un ciclo muy importante para mí en el que quiero expresar mi sentir.

Gracias a mi alma mater, mi Universidad Nacional Autónoma de México, porque me permitió conocer a lo largo de mi trayectoria tantas cosas. Es un orgullo pertenecer a esta máxima casa de estudios, y ser por siempre una pumita de sangre azul y piel dorada.

A mi Facultad de Psicología y Maestros ya que de ellos obtuve conocimientos, herramientas y habilidades para formar mi intelecto y corazón, y ser una persona integral, con calidad humana que lleva a la práctica lo aprendido, y que actúa con valores y ética profesional en su interacción con los demás.

Gracias a mi Jurado: Dra. Elisa Saad, Dra. Frida Díaz Barriga, Dr. Marco Rigo, Mtro. Fernando Fierro y Dra. Gabriela de la Cruz, por apoyarme en este camino y compartir conmigo sus conocimientos, tiempo, atención y motivación.

En especial quiero agradecer a mis padres José y Felipa por darme la vida, y también a mi hermano Erick, por estar presentes en esta etapa que pensé no llegaría. Gracias por su amor, comprensión, confianza, esfuerzo y apoyo incondicional, los amo porque son una pieza fundamental de mi existencia.

Gracias al universo por brindarme amistades tan lindas que han estado en todo momento para escucharme, darme ánimos, sonreír, gracias por confiar en mí desde el primer día.

Gracias a ti hermana y vida por compartir alegrías, tristezas, amor, logros.

En fin, agradezco a la vida que me ha permitido seguir después de muchas pruebas que me presenta, algunas con alegría y delicadeza, otras con frenesí y dolor, todas con la idea de hacerme crecer y aprender.

Me doy gracias a mí misma por concluir, ser perseverante y no abandonar la meta, llegar al lugar donde estoy, terminar mi licenciatura en Psicología y continuar.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| RESUMEN | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPITULO I. | |
| DISCAPACIDAD, CALIDAD DE VIDA Y DERECHOS | 12 |
| 1.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LA DISCAPACIDAD | 12 |
| 1.1.1 <i>Modelo de la Prescindencia</i> | 13 |
| 1.1.2 <i>Modelo Médico-Rehabilitador</i> | 14 |
| 1.1.3 <i>Modelo Biopsicosocial</i> | 16 |
| 1.1.4 <i>Modelo Social</i> | 17 |
| 1.1.5 <i>Modelo de la Diversidad</i> | 20 |
| 1.2 CONCEPTO DE DISCAPACIDAD | 24 |
| 1.3 CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN | 35 |
| 1.3.1 <i>Concepto de Calidad de Vida</i> | 35 |
| 1.3.2 <i>Dimensiones de la Calidad de Vida</i> | 38 |
| 1.3.3 <i>Autodeterminación</i> | 45 |
| 1.3.4 <i>Características y componentes de la autodeterminación</i> | 49 |
| 1.3.5 <i>Calidad de vida familiar</i> | 58 |
| 1.4 DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL | 65 |
| 1.4.1 <i>Un recorrido por los Derechos</i> | 65 |
| 1.4.2 <i>Panorama Internacional</i> | 67 |
| 1.4.2.1 <i>Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i> | 79 |
| 1.4.3 <i>Perspectiva Nacional: ¿Qué ocurre en México?</i> | 87 |
| CAPITULO II. | |
| INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL | 100 |
| 2.1 EL TRABAJO | 100 |
| 2.1.1 <i>Conceptualización</i> | 100 |
| 2.1.2 <i>Nueva visión: Trabajo decente</i> | 103 |
| 2.1.3 <i>Importancia del Trabajo como derecho</i> | 106 |
| 2.1.4 <i>Situación laboral en las personas con discapacidad</i> | 110 |
| 2.1.4.1 <i>Realidad laboral mexicana</i> | 113 |

| | |
|---|------------|
| 2.2 PROCESO DE INCLUSIÓN LABORAL..... | 120 |
| 2.2.1 <i>Panorama general</i> | 120 |
| 2.2.2 <i>Modalidades laborales</i> | 124 |
| 2.2.2.1 Empleo con apoyo | 128 |
| 2.2.2.1.1 <i>Elementos del Proceso de Empleo con Apoyo</i> | 137 |
| 2.2.2.1.2 <i>Buenas prácticas en Empleo con Apoyo</i> | 141 |
| 2.2.3 <i>Facilitadores/Mediadores laborales</i> | 144 |
| 2.2.3.1 Rol del facilitador laboral | 145 |
| 2.2.3.2 Perfil del facilitador laboral | 148 |
| 2.2.3.3 Principios de actuación | 149 |
| 2.2.3.4 Proceso general de facilitación laboral..... | 151 |
| 2.2.3.5 Funciones del facilitador laboral | 152 |
| 2.2.3.6 El papel del facilitador laboral en torno a ideas y actitudes inconvenientes en el centro de trabajo..... | 156 |
| 2.2.3.7 Mejoras esperadas debidas a la intervención del facilitador laboral | 158 |
| 2.2.4 <i>Problemáticas en el proceso de inclusión laboral</i> | 159 |
| 2.3 FORMACIÓN LABORAL..... | 172 |
| 2.3.1 <i>Educación y capacitación</i> | 172 |
| 2.3.2 <i>Programas de Formación Laboral</i> | 178 |
| 2.3.2.1 Centro de Adiestramiento Personal y Social, CAPYS A.C. | 185 |
| 2.3.2.1.1 <i>Construyendo Puentes: Un programa de Formación para la Vida</i> | 187 |
| CAPÍTULO III. | |
| MÉTODO DE CASOS Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA | 203 |
| 3.1 MÉTODO DE CASOS..... | 204 |
| 3.1.1 <i>Conceptualización</i> | 204 |
| 3.1.2 <i>Características y aspectos importantes para elegir un caso de enseñanza</i> | 208 |
| 3.1.3 <i>Fases y elementos para el diseño de un caso de enseñanza</i> | 213 |
| 3.1.4 <i>Aprendizaje Basado en Casos y TIC´S</i> | 227 |
| 3.1.4.1 Diseño y desarrollo de entornos virtuales CBL | 234 |
| 3.2 EVALUACIÓN AUTÉNTICA | 241 |
| 3.2.1 <i>Concepto y características</i> | 247 |
| 3.2.2 <i>Diseño y estrategias de evaluación auténtica</i> | 255 |
| 3.2.2.1 Rúbricas..... | 259 |
| 3.2.2.1.1 <i>Elaboración y calificación de rúbricas</i> | 262 |
| 3.2.2.2 Autoevaluación..... | 266 |
| 3.2.3 <i>Ventajas, alcances y limitaciones</i> | 270 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO IV. | |
| DISEÑO DEL CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA: ¿INCLUIDA O RECHAZADA? | 276 |
| 4.1 MÉTODO | 276 |
| 4.1.1 <i>Estudio de Diseño Educativo</i> | 276 |
| 4.1.2 <i>Justificación</i> | 284 |
| 4.1.3 <i>Propuesta educativa</i> | 284 |
| 4.1.3.1 Aspectos preliminares | 286 |
| 4.1.3.2 Caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? | 288 |
| 4.1.4 <i>Evaluación</i> | 308 |
| | |
| CAPÍTULO V. | |
| APLICACIÓN Y RESULTADOS CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA: | |
| ¿INCLUIDA O RECHAZADA? | 313 |
| 5.1 POBLACIÓN | 313 |
| 5.2 ESCENARIO | 314 |
| 5.3 MATERIALES E INSTRUMENTOS | 314 |
| 5.4 APLICACIÓN | 316 |
| 5.5 RESULTADOS | 317 |
| 5.5.1 <i>Productos obtenidos</i> | 317 |
| 5.5.2 <i>Evaluación del Aprendizaje</i> | 327 |
| 5.5.3 <i>Análisis del Caso de Enseñanza</i> | 332 |
| 5.5.4 <i>Valoración del Sitio Web Educativo</i> | 337 |
| | |
| CAPÍTULO VI. | |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 346 |
| | |
| REFERENCIAS | 367 |
| | |
| ANEXOS | 381 |
| ANEXO 1. RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS DE CASOS DE ENSEÑANZA | 382 |
| ANEXO 2. VALIDACIÓN CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA | 387 |
| ANEXO 3. VALIDACIÓN SITIO WEB DEL CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA | 388 |
| ANEXO 4. INSTRUMENTO “EVALUANDO MI APRENDIZAJE” | 389 |
| ANEXO 5. INSTRUMENTO “ANÁLISIS CASO DE ENSEÑANZA” | 392 |
| ANEXO 6. INSTRUMENTO “VALORACIÓN SITIO WEB EDUCATIVO” | 396 |

RESUMEN

En este trabajo se aborda el diseño y la validación de un caso electrónico de enseñanza sobre Sofía, una joven con discapacidad intelectual que presenta problemáticas en su inclusión laboral, con el fin de formar a las participantes como facilitadoras laborales mediante la consulta y trabajo con esta propuesta educativa. El caso se validó con estudiantes y una egresada de la licenciatura en psicología de la UNAM en el escenario del Colegio Vista Hermosa, ya que en él las estudiantes realizaban su servicio social en atención a la diversidad, por lo que todas poseían conocimientos y experiencias relacionadas al trabajo con personas con discapacidad intelectual.

Se obtiene que el caso es significativo en cuanto a su diseño, organización y fin ya que las participantes brindaron alternativas de solución al mismo y desarrollaron competencias de análisis y solución de problemas, toma de decisiones, evaluación de la información, aplicación de los conocimientos poseídos y adquiridos, iniciativa, entre otras. Lo que contribuyó a su formación como facilitadoras laborales al estar en contacto con una experiencia real que en su actuar profesional tendrán que enfrentar y saber resolver.

Palabras clave: Caso electrónico de enseñanza, Discapacidad intelectual, Facilitador laboral, Inclusión laboral.

INTRODUCCIÓN

La discapacidad ha tomado un nuevo rumbo en su concepción, pasando desde el modelo de la prescindencia hasta llegar a una noción más social en la que entra en juego no sólo la persona sino también el entorno o sociedad en el que se encuentra inmersa, que posibilitará u obstaculizará su desarrollo en la comunidad. Sin embargo, y a pesar de que se han desarrollado leyes en favor a este sector, aún prevalece cierto nivel de exclusión debido a las ideas o creencias que se tienen sobre la discapacidad, lo que genera una violación a los derechos de las personas con discapacidad intelectual y, por ende, tiene un impacto directo en su calidad de vida.

Uno de los derechos que muchas veces es invalidado por la sociedad es el que las personas con discapacidad intelectual puedan contar con un empleo, es decir, que pertenezcan a una empresa donde puedan desempeñarse adecuadamente y que ello contribuya a su bienestar y calidad de vida. Esto porque el derecho al trabajo sirve a la supervivencia del individuo y de su familia y contribuye también, en tanto que el trabajo es libremente escogido o aceptado, a su plena realización y a su reconocimiento en el seno de la comunidad (CDHDF, 2008).

Así, es importante que a las propias personas con discapacidad intelectual se les forme en la adquisición de habilidades para que puedan funcionar adecuadamente en un entorno laboral, para ello es necesario crear programas de formación, no sólo para el área laboral sino para lograr una vida adulta independiente, es decir, para funcionar en la vida como cualquier otra persona.

En este proceso de inclusión laboral, que es el tema que nos concierne, es básico proporcionar una serie de apoyos que faciliten esta experiencia y la figura del facilitador laboral cobra relevancia porque es una guía que tiene la persona para poder participar en actividades con la sociedad. Se opta más por una noción de inclusión que de integración, ya que en la inclusión se atiende a las personas en la diversidad y todos pueden participar, en este caso, en las empresas; en contraste, la integración implica que las personas con discapacidad intelectual se deben adaptar a la realidad existente.

Entonces la inclusión laboral es otra área que se tiene que abordar y en la que es imprescindible contar con profesionales que se involucren, pero también es importante que se les forme como facilitadores para que sepan atender a estas demandas que se presentan en dicha población y lograr así que su inclusión en la comunidad, no sólo laboral sino también social, sea realmente efectiva.

En mi experiencia, esta preparación no se realiza y uno enfrenta las situaciones como considera pertinente y, a su vez, porque no hay materiales innovadores que apoyen a esta formación profesional desde la psicología. Así, ante esta carencia que tuve, y que es necesaria resolver, surge el deseo de crear un material que sirviera para esta formación y que brindara elementos de una situación real a la que como profesionales nos enfrentamos en el día a día, y que además tuviera relación con el uso de las tecnologías como herramienta para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes a los acostumbrados en los diversos niveles educativos.

En consecuencia, el presente trabajo tiene por objetivos: 1) recabar y mostrar información actualizada sobre discapacidad e inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, de ahí que los dos primeros capítulos se dediquen a una recopilación sobre lo que implican estos ejes temáticos y también tiene que ver con la extensión de los mismos; 2) sensibilizar y llamar a la creación de conciencia de los usuarios sobre la inclusión laboral, que después sirve para enseñar a los mismos y formarlos en el tema como facilitadores laborales al señalarles la trascendencia de su papel en los mismos procesos de inclusión; y, 3) diseñar y validar un caso electrónico de enseñanza, como propuesta educativa a esta formación, esto abarca la metodología basada en casos y evaluación auténtica revisada en el capítulo tres que sirven de sustento teórico a la puesta en práctica de los contenidos revisados en los capítulos precedentes.

Cabe reafirmar que el caso está dirigido a la formación de facilitadores laborales por lo que, al trabajarlo, se pretende que aprendan sobre inclusión laboral, discapacidad intelectual, calidad de vida, autodeterminación, derechos, y vean la importancia de su figura como apoyo para este sector de la población al saber cómo intervenir e identificar los factores favorables o no en los procesos para realizar una inclusión satisfactoria para así generar planes de acción y tomar decisiones.

Se espera desarrollar habilidades como análisis y discusión de la información, evaluación de situaciones, activar y utilizar conocimientos, toma de decisiones, solución de problemas, motivación y proactividad, empatía, integración de valores, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, compromiso y responsabilidad y tolerancia al estrés.

Esto porque el caso es una propuesta de diseño instruccional basada en teorías constructivistas, cognitivistas y de aprendizaje en entornos virtuales, con la metodología basada en casos, evaluación auténtica y la utilización de las TIC'S.

De esta manera, la estructura de la tesis presenta, en primer instancia, el marco conceptual sobre el que se respalda la propuesta y que comprende el *capítulo I* que habla de una aproximación histórica a la discapacidad, su concepto, calidad de vida y autodeterminación, y derechos de las personas con discapacidad intelectual; conocer este articulado nos sirve como psicólogos para tener conocimiento de los derechos que tiene esta población y capacitarlos en los mismos al crear materiales con estas temáticas y brindarles experiencias relacionadas con ello. El *capítulo II* brinda un panorama sobre el trabajo como un derecho y la situación real en nuestro país, el proceso de inclusión laboral y sus principales problemáticas, la importancia del facilitador o mediador¹ laboral, la formación laboral y se da el ejemplo de un programa de formación para la vida.

En el *capítulo III* se hace referencia al Método de casos, su conceptualización, características y aspectos para elegir un caso de enseñanza, las fases o elementos para su diseño y la utilización de las TIC'S en el desarrollo de entornos virtuales. También a la evaluación auténtica, señalando qué es y cuáles son sus características, estrategias de evaluación como las rúbricas y autoevaluación, sus ventajas, alcances y limitaciones. En este capítulo se señala el rol de quien utiliza el caso para formar a aprendices que es el de ser también una guía en estos procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción y descubrimiento del conocimiento.

¹ En este trabajo ambas denominaciones, facilitador y mediador, se usan indistintamente ya que hacen referencia a lo mismo, según la teoría consultada.

En el *capítulo IV* se presenta el diseño del caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? como una herramienta educativa para la formación de facilitadores en el área de inclusión laboral. Se detalla el método de cómo fue elaborado, el tipo de estudio de diseño educativo implementado, la justificación del porqué de la propuesta, aspectos preliminares de la misma, la estructura del caso electrónico de enseñanza y la evaluación con los respectivos momentos en que se derivó. Se especifica que el caso fue elaborado en el seminario de la Dra. Frida Díaz Barriga y presenta la narrativa sobre la problemática real que vive Sofía, una joven adulta con discapacidad intelectual que se encuentra laborando en una empresa, en la que los usuarios deben trabajar al realizar las actividades planteadas, consultar los materiales, discutir y reflexionar tanto individual como en pequeños grupos, etc., para brindar posibles soluciones a esta situación.

El *capítulo V* despliega cómo fue la aplicación y presenta los principales resultados obtenidos de la validación del caso electrónico de enseñanza con las participantes. Se describen las características de la población, el escenario, los materiales e instrumentos de evaluación y los resultados sobre los productos obtenidos del trabajo con el caso y la valoración sobre el aprendizaje obtenido, análisis del caso y sitio web educativo.

En el capítulo VI se realiza la discusión de los resultados y se plantean las conclusiones pertinentes con respecto a los objetivos especificados anteriormente, señalando la significancia del trabajo realizado. Por último, se tienen las referencias y anexos correspondientes.

CAPITULO I

DISCAPACIDAD, CALIDAD DE VIDA Y DERECHOS

La noción que la sociedad tiene con respecto a lo que es aceptado o no, conlleva a que ciertas ideas o creencias prevalezcan y se vean reflejadas en el actuar diario para incluir o segregar a los demás. La discapacidad es un claro ejemplo de esa situación; esto porque en la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas también desarrollaron diferentes grados de conciencia social y de trato hacia las personas que presentaban desventajas. Por ejemplo, concepciones que van desde el prescindir de ellos hasta reconocerles como sujetos de derechos, capaces de tomar decisiones y ser autónomos, y con una calidad de vida que es necesario privilegiar.

De esta forma, el capítulo presenta una descripción sobre los principales modelos o perspectivas que han prevalecido en torno a la discapacidad; qué implica discapacidad, calidad de vida, tanto personal como familiar, y autodeterminación; y una revisión a los derechos de las personas con discapacidad intelectual, a nivel nacional e internacional.

1.1 Aproximación histórica de la Discapacidad

La discapacidad ha sido vista y tratada desde múltiples perspectivas que han tenido una gran influencia en el trato que se les brinda a las personas con discapacidad, de acuerdo a lo que cada sociedad entiende por “normalidad”. Siendo lo “normal” aquel conjunto de atribuciones y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica, es decir, lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad; por lo que cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etc.) se convierte automáticamente en alguien diferente o “anormal” (Gofman, 1963; citado en García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Por ello, a continuación se pretende dar a conocer los diferentes modelos que han prevalecido y que todavía en algunos ámbitos coexisten, y que van desde las ideas religiosas hasta llegar a las nuevas concepciones de la discapacidad donde se habla del reconocimiento de los derechos humanos, la autonomía, la inclusión, las capacidades y

los apoyos brindados a la persona, enfatizando la interacción de ésta con el ambiente en el que vive, lo que nos brinda una visión más integral de la persona con discapacidad.

1.1.1 Modelo de la Prescindencia

Este modelo plantea que las causas que dan origen a la discapacidad tienen que ver con motivos religiosos y con el considerar que las personas que la poseen son innecesarias socialmente ya que no contribuyen a las demandas y necesidades de la comunidad. Por ejemplo, se piensa que las personas con discapacidad albergan mensajes diabólicos, son el resultado del enojo de los dioses porque los padres cometieron alguna falta o pecado y por eso son castigados, que son improductivos, que son una carga y que por tener una vida tan desgraciada no merecen vivir (García et al., 2000).

Como consecuencia, Palacios (2008) señala que la sociedad decide prescindir de las vidas de las personas con discapacidad a través de la aplicación de políticas eugenésicas o de marginación, es decir, las sitúa únicamente en espacios destinados para los anormales y las clases pobres, con un denominador marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Estas valoraciones a la diversidad funcional, término usado actualmente, dan pie a que los afectados sean sometidos a infanticidio, a tratamientos crueles y persecuciones que llegaban hasta la muerte, a que subsistieran en medio de burlas y diversión para los demás; de igual forma, las respuestas de la sociedad se basaban en personalizar el temor, es decir, buscaban a una víctima para depositar los males que sucedían en su comunidad y considerarlos peligrosos, indignos y no merecedores de llamarlos seres humanos. Por ejemplo, García et al. (2000) mencionan que en los pueblos primitivos los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo, por lo que se les eliminaba intencionalmente o abandonaba a su suerte.

Así, en la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas.

Se promovía la exclusión de aquellos que sobrevivían y llegaban a la adultez a través del rechazo, subestimación, compasión u omisión a sus vidas como la única opción para

tranquilizar a la sociedad, y se da paso a la aceptación y resignación de una situación que no podía ser modificable. Como señala Aguado Díaz (citado en Palacios, 2008), el peritaje médico se encontraba supeditado a la lógica teológica, es decir, que los encargados de indicar si algún comportamiento era natural o diabólico correspondía a los médicos o sacerdotes porque prevalecía una gran influencia por parte de la religión frente a las actitudes adoptadas sobre los niños, los disminuidos y los enfermos. Además, se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender (García et al., 2000).

Sin embargo, Geremek (1989, 1990), también citado en Palacios (2008), indica que en la Edad Media la población de mendigos, ahora llamadas personas con discapacidad, se encontraban de algún modo insertos en el cuadro de la división social de las ocupaciones y participaban en las formas organizativas de la vida corporativa, debido a que la marginación era necesaria y de sostén dentro del conjunto social, lo cual contribuía a testimoniar la caridad, se encontraban organizados y estabilizados, y vivían en el respeto a las normas de la vivencia social.

Ante ello, Palacios (2008) refiere que se adoptó una actitud diferente en lo relativo al trabajo y a la riqueza porque en una sociedad con pequeños productores el trabajo no podía considerarse una ocupación vergonzosa, y el hecho de que esta población no tuviera cabida en el campo laboral incidía negativamente en una actitud de menosprecio y marginación social; en contraste con el mundo antiguo ya que el trabajo no podía considerarse una virtud debido a que el ideal humano de la Antigüedad era el individuo como miembro de la polis del Estado, como un ciudadano absorbido por la vida social, política o cultural, y no por el trabajo físico.

1.1.2 Modelo Médico-Rehabilitador

La filosofía de este modelo, como señala Palacios (2008), considera que las causas de la discapacidad no son religiosas sino científicas porque derivan en limitaciones individuales de las personas en términos de salud o enfermedad. Esto concuerda con lo señalado por Céspedes (2005) al sostener que la discapacidad es vista como un problema del propio individuo, debido a que es él quien presenta alguna anomalía física, sensorial o mental que ocasiona sus dificultades y despliega la necesidad de que se le preste atención de manera individual por un profesional de la salud, es decir, se le ve como un paciente que requiere intervención médica como forma de rehabilitación.

De esta forma, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, como se mencionó en el modelo anterior, sino que se ve en ellas el potencial y que pueden aportar algo a las necesidades de la comunidad en la medida en que sean rehabilitadas tanto psíquica, física, mental como sensorialmente (Palacios, 2008). Sin embargo, se les llega a ver como enfermas o minusválidas, que juegan un rol pasivo, carentes de derechos y deberes en los diferentes contextos a los que pertenece, por ejemplo, la familia, la comunidad, el trabajo, etc. Se deja la responsabilidad a las instancias de salud sin hacer partícipe a la sociedad, y se establece una relación estrictamente de médico-paciente.

Palacios (2008) señala que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad porque ciertas condiciones pasan a ser modificables para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas afectadas en su integración social; se busca la recuperación de la persona y la educación especial – entendida como la práctica intencionada de educar a los niños con discapacidad (García et al., 2000)– se convierte en una herramienta de ayuda ante esta circunstancia. Para resolver esta situación se crean servicios especiales de atención social y rehabilitación aislados como hospitales psiquiátricos, centros de educación especial, talleres protegidos, entre otros (Cruz, 2001; citado en Céspedes, 2005). Se da paso a la institucionalización.

Asimismo, se prestaba atención exclusivamente a las actividades que las personas con discapacidad no podían realizar, y se producía una mayor subestimación sobre las aptitudes que poseían, entonces la sociedad adopta una actitud paternalista centrada en el déficit de las personas, apelando a su seguridad social y al empleo protegido como la forma de subsistencia para ellos. Sin embargo, siguen siendo objeto de burlas, de exclusión social y laboral, y se observa que el modelo de la prescindencia continuaba con cierta influencia sobre la comunidad.

Por su parte, Vehmas (2004; citado en Saad, 2011) señala a este modelo como médico biológico; a su vez, se lo reconoce como paradigma tradicional, paradigma rehabilitatorio o enfoque individualista, y se le adjudica la visión de la discapacidad como una tragedia individual y como condición que inevitablemente implica sufrimiento o reducidas oportunidades para personas con discapacidades.

1.1.3 Modelo Biopsicosocial

El modelo biopsicosocial considera que los modelos propuestos, más que excluyentes y antagónicos son confluyentes y complementarios. Así, Céspedes (2005) indica que en este modelo, el ser humano es el eje central, que toma los elementos biológicos, psicológicos y las condiciones sociales, es decir, ve la discapacidad como una deficiencia del individuo en actividades personales y en participación social, que clarifica la naturaleza de las actuaciones y los niveles a los que han de dirigirse porque se aproxima a un elemento más integrador debido a que a partir de él se pueden establecer lazos entre los distintos niveles (biológico, personal y social) que sustentan la discapacidad y desarrollar políticas y actuaciones dirigidas a incidir de manera equilibrada y complementaria sobre cada uno de ellos.

Para que este modelo sea identificado como un modelo holístico y diferenciarse del modelo médico rehabilitador, se enfrenta a los siguientes dilemas (Verdugo, 2003; citado en Saad, 2011):

- Cómo integrar el modelo médico y el social de forma que se armonicen adecuadamente sus distintos elementos sin que la adecuada valoración y actuación sobre las deficiencias resulte en estigmatización para el individuo; y sin que el énfasis que hay en las desventajas sociales, impida satisfacer las necesidades inherentes a las personas con discapacidad.
- Cómo hacer compatible una visión universal de la discapacidad con la necesidad de diferenciar la especificidad de cada individuo, de forma que se puedan identificar sus necesidades diferenciales y satisfacerlas, así como tomar decisiones políticas y legislativas que garanticen la justa y apropiada distribución de los recursos.
- Cómo conseguir clasificar y medir la discapacidad y al mismo tiempo eliminar el elemento de estigmatización y discriminación que toda clasificación y por consiguiente etiquetado, tiende a producir.
- Cómo aplicar un lenguaje neutro y positivo a la hora de definir y clasificar la discapacidad y hacer esto compatible con la promoción de políticas dirigidas a garantizar los derechos y necesidades del colectivo.

De esta manera, se tiene el planteamiento de una visión más amplia, encaminada a dejar de lado la marginación y estigmatización, y por garantizar la igualdad y dar marcha a minimizar las diferencias y potenciar los aspectos comunes porque se generaliza la igualdad y universalidad, al ignorar o desatender las distintas necesidades que las personas con discapacidad presentan en su vida cotidiana.

1.1.4 Modelo Social

En comparación con el modelo médico-rehabilitador –que considera que la discapacidad radica dentro del individuo y sus limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas y se pretendía normalizarlos en la medida de lo posible y de ese modo ayudar a que las mismas sean integradas en la sociedad– el modelo social considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son el resultado de la sociedad. Es decir, se le va a dar un peso importante a la relación de la persona con discapacidad y su interacción con el contexto en el que se desenvuelve, ya que éste le permitirá desarrollarse, al brindarle las herramientas y medios necesarios, o puede limitarlo al grado de imposibilitarlo, parcial o totalmente, ante sus necesidades; así, la solución radica en la sociedad y no en los déficits del individuo.

La discapacidad deja de ser entendida como una anormalidad del sujeto, y comienza a ser contemplada como una anormalidad de la sociedad, ya que ésta es producto de la forma en la que hemos construido el entorno, los productos y los servicios, e incluso, de la manera en la que hemos concebido al propio ser humano (Palacios y Romañach, 2008).

Por su parte, Palacios (2008) señala que este modelo, originado a finales de la década de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra en rechazo al modelo de la prescindencia y al médico-rehabilitador, se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos; aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal; propicia la inclusión social; y se sustenta sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Se apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su vida propia, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barreras, con el fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades, sin dejar de ver que somos interdependientes y necesitamos del apoyo para nuestro desarrollo.

En esta línea, Olliver (1996; citado en Vehmas, 2004) hace una notable distinción entre deficiencia (la condición del cuerpo y de la mente) y discapacidad (las restricciones sociales que se experimentan). Es decir, la deficiencia estará dada como la falta de todo o parte de un miembro, o tener un miembro, organismo o mecanismo del cuerpo defectuoso, mientras que la discapacidad es vista como la desventaja o restricción de la actividad causada por una organización social contemporánea que tiene poco o no tiene en cuenta a personas que poseen deficiencias físicas y así les excluye de la participación en la línea principal de actividades sociales.

Se acepta que pueden y tienen el derecho de aportar algo a la sociedad en la que se encuentran inmersos, de la misma manera que las demás personas sin discapacidad, sin dejar de lado el respeto por la diferencia. Ante ello, Saad (2011), expone que en este modelo la normalidad no existe ya que sólo es una construcción impuesta sobre una realidad en que concurre la diferencia.

Para Vehmas (2004) este modelo también es conocido como modelo social constructivista y agrega como elementos distintivos el hecho de que se enfatiza el significado de las ideas, actitudes y lenguaje que conforman la realidad. Significa que no hace o representa la realidad, pero la construyen y producen, y las unidades de análisis deberían ser los valores y representaciones culturales.

Se busca rescatar las capacidades en lugar de acentuar las discapacidades, se pretende cubrir sus necesidades y servicios, se opta por la educación inclusiva y por el trabajo ordinario y seguridad social como los medios de subsistencia para las personas con discapacidad, así como por que las personas con discapacidad tomen el control respecto de sus propias vidas, entre otras. Las personas con discapacidad y sus instituciones fueron quienes tomaron la iniciativa e impulsaron sus propios cambios políticos, lo que da paso a los derechos civiles, al apoyo mutuo, a la desmedicalización y a la desinstitucionalización (Palacios, 2008).

Cabe señalar que la nueva visión de inclusión implica un cambio en la ética del contexto, ya que no sólo involucra la adquisición de nuevas habilidades, sino que también requiere un compromiso moral y valoración de la diferencia, es decir, se necesita que el cambio no sólo sea de manera superficial al integrar, como lo hace el modelo rehabilitador, sino que

se tratan de llevar a cabo actos que vayan encaminados a satisfacer las demandas y necesidades que la misma población realiza, sean o no personas con discapacidad. Esto permitirá tener un mayor conocimiento sobre aquello que acontece y que es ineludible resolver de manera inmediata para no evadir la diversidad funcional existente en la realidad humana.

Como destacan Barnes y Mercer (citado en Palacios, 2008), el modelo social no busca demostrar que cada disfunción de nuestro cuerpo puede ser compensada por un artilugio, o por un buen diseño, sino que este modelo aspira a demostrar que todos –incluso alguien que no tenga movilidad, o funciones sensoriales– tiene el derecho a un cierto estándar de vida, a un mismo espacio de participación cívica y, en definitiva, a ser tratado con igual respeto que al resto de sus semejantes. Esto implicaría que su aportación a la sociedad estaría dada por la utilización de diferentes maneras para comunicarse, comprender el significado de las cosas y realizar actividades, y obtener así un amplio nivel de aprendizaje colectivo.

Asimismo, este modelo ha funcionado como un parte aguas para el cambio de muchos aspectos en desarrollo de políticas y leyes, por ejemplo, la creación de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973, la Ley de Americanos con Discapacidad en 1990 y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en las cuales se establece el reconocimiento de su condición como seres humanos en igualdad y prohibición de discriminación, entre otras.

Por tanto, en el Modelo Social se observa que las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad en la sociedad tienen que ver con el aspecto económico, ambiental y cultural, por lo que la lucha radica en buscar accesibilidad en escuelas, trabajos, espacios de recreación, transporte, y no seguir etiquetándolos o llamándolos discapacitados, es decir, realizar todo en pro de propiciar un desarrollo tanto físico, como psicológico y social orientado a la mejoría de la calidad de vida, al abrir camino a una sociedad inclusiva. Sin embargo, hace falta un cambio en la actitud y políticas para eliminar la discriminación hacia la diversidad.

1.1.5 Modelo de la Diversidad

El Modelo de la Diversidad, propuesto por Palacios y Romañach (2008), se basa en los postulados de los movimientos de vida independiente y demanda la consideración de la persona con discapacidad, o con diversidad funcional, como un ser valioso en sí mismo por su diversidad ya que se trata de un elemento enriquecedor. Su esencia se encuentra en la relación de la discapacidad con los derechos humanos y exige un tipo diferente de política pública cuyo punto central es hacer desaparecer la discriminación.

Pretende eliminar la negatividad en la definición de discapacidad y reforzar su esencia de diversidad. La situación que provoca la discapacidad no es vista como un mal o una limitación del individuo o de la sociedad, sino que sólo es una persona diversa a otra y su presencia en las sociedades resulta ser satisfactoria y necesaria, para lo cual demanda el reconocimiento de derechos específicos de estos grupos en un ámbito particularista y alcanzar una mayor autonomía e independencia en su vida humana digna.

Para hacer consciente la discriminación se propone el término de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional, y la clave a remediar en la sociedad es la discriminación como tal y no la diversidad funcional.

Pese a que se lucha por que se respete y acepte la diversidad, la sociedad no muestra mucha respuesta a esta diferencia a pesar de ser una realidad que cuenta con los mismos derechos que el resto de los demás. Así, el modelo de la diversidad propone el uso de la bioética y los derechos humanos como palancas de un cambio social profundo necesario e imprescindible para la plena igualdad de oportunidades y la no discriminación del colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional, y hace énfasis en la palanca menos desarrollada por los modelos anteriores, la bioética (Palacios y Romañach, 2008).

Morente (2007) sugiere que el modelo de la diversidad, al hacer uso de los derechos y la bioética, pretende construir una nueva sociedad sin barreras que permita la asimilación y la siguiente confusión entre sus elementos integrantes, al entender que la sociedad está formada por individuos diferentes, pero iguales en dignidad.

Para impulsar el modelo de la diversidad se hace necesario un cambio de terminología que no emplee conceptos basados en la patología ni individual ni social; esto es, que no considere que las causas de la discapacidad se encuentran en fallas inherentes al individuo, como lo define el modelo médico rehabilitador o en patologías sociales como lo hace el modelo social. Se requiere de aproximaciones distintas a las de enfermedad, pasividad y espera eterna de la normalidad (Saad, 2011).

De esta forma, Palacios y Romañach (2008) indican que los principios fundamentales de este modelo son:

- La diversidad es un valor inherente a la humanidad y así se debe apreciar. Las personas con diversidad funcional enriquecen a la humanidad.
- Todos los hombres y mujeres con o sin diversidad funcional tiene la misma dignidad.
- La dignidad tiene dos vertientes: intrínseca y extrínseca. La intrínseca se relaciona con el valor de la vida y es igual en personas con y sin diversidad; la extrínseca tiene que ver con los derechos y las condiciones de vida de las personas.
- La diversidad funcional es cuestión de dignidad humana y de derechos humanos.
- Las vidas de todas las personas con o sin diversidad funcional deben ser consideradas con el mismo valor.
- Toda la sociedad debe trabajar por conseguir que todas las mujeres y hombres, con o sin diversidad funcional, tengan y puedan ejercer los mismos derechos.
- Las personas con diversidad funcional no están enfermas, son diferentes y son discriminadas por su diferencia.
- Algunas personas con y sin diversidad funcional, no disponen de su propia autonomía moral, la sociedad debe trabajar para ayudarles a conseguirla y en caso de no ser posible, utilizar la solidaridad como valor fundante de derecho y el derecho como herramienta para mantener intacta su dignidad.

- La construcción social es responsabilidad de todos los seres humanos, estos deben afrontar la construcción de una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de todos los individuos.
- Las herramientas son la bioética y los derechos humanos.
- Se requiere difundir la imagen de dignidad en la diferencia en todos los medios de comunicación.

Con esta visión se plantea cuál es el tipo de sociedad que se quiere construir y cómo se quiere vivir en la misma, es decir, que desde este momento las decisiones y acciones que se lleven a cabo influirán en aquello que se tiene al día siguiente, por lo que la inclusión de la diversidad funcional en todos los aspectos y áreas de la vida social es parte fundamental del quehacer diario.

De esta manera, se puede decir que las diferencias entre el modelo social y el de diversidad radican en que la visión social remarca la notable responsabilidad que tiene la sociedad para hacer más visibles las causas que originan la discapacidad ya que es en la interacción que la persona tiene con su entorno la que permite su desarrollo o lo limita; así, términos como inclusión y autodeterminación cobran importancia al hacer evidente que la persona con discapacidad debe tomar mayor control en su vida y tomar sus propias decisiones en cada contexto que se desenvuelven, y la sociedad debe eliminar las barreras que impiden que esto se lleve a cabo por medio de un cambio en la ética de la misma, es decir, se requiere un compromiso moral para generar realmente un cambio y que se valore la diferencia.

Por su parte, el modelo de diversidad pretende eliminar el aspecto negativo de la discapacidad para reforzar su esencia de diversidad al contemplar a la persona como valiosa por si misma porque su diversidad la enriquece; hace énfasis al cambio en políticas públicas para eliminar la discriminación, es decir, pretende que la sociedad entienda y acepte que está formada por individuos diferentes y apela a ello como un valor para que no sean discriminadas por su diferencia y sean tratadas con dignidad ya que todos y cada uno de los seres humanos somos diferentes.

En este modelo también se hace notar que la diversidad funcional tiene que ver más con deficiencias, entendidas como condiciones del cuerpo o de la mente, y limitaciones; en el modelo social se hace más caso a las barreras sociales prevalecientes para las personas con discapacidad.

Así, ambos modelos no son excluyentes uno de otro sino que van unidos por principios que tienen como base un cambio en la sociedad, en el reconocimiento y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad a un trato digno y a una valoración por igual ya que son funcionales y tienen que aportar a la comunidad.

Por tanto, el hecho de que coexistan varios modelos sobre discapacidad, imposibilita el desarrollo pleno de ciertos avances y beneficios en esta área, y repercute en la calidad de vida y derechos que asumen las personas con discapacidad. De ahí que el lenguaje utilizado en cada uno de los modelos abordados influencia la forma en la que se les concibe y el trato que se les da, porque es el reflejo de las concepciones e ideas que se tienen en torno a las mismas y dan referencia a aquello que la persona va a poder acceder o no, como es el caso de la educación o el trabajo.

También se enmarca el papel que juegan las personas con discapacidad en cada uno de estos momentos a lo largo de los años; establecen, en primer instancia, un rol pasivo para, posteriormente, lograr una participación más activa al hacer valer sus derechos y tomar presencia en la toma de decisiones que compete a todo aquello que se relaciona con su vida. Por ejemplo, con el modelo social se apela más a una visión de inclusión porque se reconoce que son personas con derechos y se les debe tratar con dignidad en igualdad de oportunidades a los demás y la sociedad tiene que dar paso a la satisfacción de las demandas y necesidades de la población para no evadir la diversidad que prevalece en la humanidad, ya que esa diversidad nos enriquece a todos y brinda diferentes experiencias.

Así, es responsabilidad de todos construir una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de los individuos para tener una mejor calidad de vida, y se hace visible la necesidad de que colaboren diferentes disciplinas para lograr mayores progresos, como es el psicólogo que brinda herramientas y facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad.

1.2 Concepto de discapacidad

Una vez hecha la revisión a los diferentes modelos prevalecientes en la discapacidad, es necesario revisar el significado que ésta tiene de acuerdo a diversas instituciones o momentos históricos.

La definición que representa el origen de uno de los documentos más importantes hoy en día en materia de discapacidad es la que brinda la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al reconocer que la discapacidad es un concepto que evoluciona, es decir, adopta un enfoque dinámico que permite adaptaciones a lo largo del tiempo y en diversos entornos socioeconómicos, e incluye a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, y que es la resultante de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (CONAPRED, 2007).

Es así que la discapacidad ha tomado otra concepción, y se le comprende desde una visión más ecológica o social, en la que no sólo entra en juego la persona con discapacidad sino también el contexto, por tal razón la interacción que se dé entre estos dos aspectos facilitará o dificultará el nivel de inclusión que se le brinde a las personas con discapacidad. Esto coincide con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que dice “la discapacidad es el resultante de la interacción entre la discapacidad de una persona y las variables ambientales que incluye el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos” (Bradley, 1995; OMS, 1997; citado en Schalock, 1999).

Asimismo, Schalock (1999) indica que este cambio también se vio reflejado en el campo de las discapacidades del desarrollo, tal como lo señala la Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo de la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) de 1992 por el desplazamiento hacia un paradigma de apoyos, y la posibilidad de difundir los conceptos de inteligencia y conducta adaptativa. Cabe señalar que en el año 2002 se hizo una revisión de la AARM 1992 por los grandes avances en la concepción de estas discapacidades y se cambió el nombre a Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD).

Por ejemplo, la AARM de 1992 hace necesario tener en cuenta tres aspectos para comprender mejor la definición de retraso mental desde una visión cambiante de la discapacidad. En primer lugar, el retraso mental ha de definirse en un contexto social, y el retraso mental no es un rasgo absoluto expresado únicamente por la persona, sino que es una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con sus capacidades intelectuales y habilidades de adaptación limitadas y su ambiente; esta aproximación contextual al retraso mental resalta la importancia de centrarse tanto en las conductas funcionales como en los apoyos. En segundo lugar, con unos apoyos adecuados a lo largo de un periodo de tiempo, la vida de una persona con retraso mental generalmente mejorará; esta creencia se traduce en el énfasis que actualmente se da al empleo con apoyo, a la vida con apoyo y a la educación integradora. Y en tercer lugar, los standars de habilitación se dirigen hacia las destrezas y las capacidades de la persona, a los ambientes normalizados y habituales, a los servicios integrados con apoyos, y a la concesión de autonomía a las personas; estas normas se han integrado en una redefinición fundamental de los servicios que reflejan la planificación centrada en la persona y un modelo de apoyos funcionales dentro de la comunidad.

Esto muestra la importancia de brindar un sistema de apoyos que sea pertinente para cada persona y que le permita desarrollarse adecuadamente en la esfera de la sociedad al potencializar todas sus habilidades y capacidades, lo cual conlleva a tener como resultado una mejoría en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Schalock (1999) indica que los principales aspectos de la nueva forma de pensar sobre la discapacidad son:

1. Una nueva concepción de la discapacidad en la que la discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive.
2. Una visión transformadora de lo que constituye las posibilidades de vida de las personas con discapacidades que supone enfatizar en la autonomía, la integración, la igualdad, y en las capacidades.
3. Un paradigma de apoyo que remarque la prestación de servicios a las personas con discapacidades y se centre en la vida con apoyo, en el empleo y en la educación integrada.

4. Una interconexión del concepto de calidad de vida con el de mejora de la calidad, garantía en el mantenimiento de la calidad, gestión de la calidad, y evaluación centrada en los resultados.
5. El desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que focalice en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.

Por su parte, el Glosario de Términos sobre Discapacidad, publicado por la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (2012), muestra que la nueva metodología para entender y medir la discapacidad, dada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), adoptada por la OMS (2001), no proporciona una definición específica de discapacidad sino que refiere a que la discapacidad es un término que engloba deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y los factores contextuales de ese mismo individuo (factores personales y ambientales). Así, enfatiza el hecho de que los factores ambientales crean la discapacidad, ésta es la principal diferencia entre la nueva clasificación y la anterior Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías (ICIDH).

Con esto se puede decir que la CIF maneja el modelo biopsicosocial para explicar el fenómeno complejo de la discapacidad, a través de concebir que los problemas del funcionamiento humano se categorizan en tres dimensiones o áreas interconectadas, es decir, que interactúan entre si y que a su vez están influenciadas por los factores contextuales (factores personales y factores ambientales), y que son:

- Deficiencias: se refieren a problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal, por ejemplo, parálisis o ceguera.
- Limitaciones a la actividad: son la dificultad de ejecutar actividades, por ejemplo, caminar o comer.
- Restricciones a la participación: son problemas que involucran cualquier área de la vida, por ejemplo, ser discriminados en el empleo o en el transporte.

García (2005) añade que los factores contextuales constituyen el trasfondo, tanto propio como externo, de la vida de un individuo y de su estilo de vida. Incluyen los factores personales y los factores ambientales, que pueden tener una influencia positiva o negativa en la realización de actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad. Para ello ofrece el significado de dos aspectos importantes que son:

- *Facilitadores*. Todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Por ejemplo, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada, y también la existencia de servicios de apoyo que intentan aumentar la participación de las personas con discapacidad en determinadas áreas de la vida (educación, empleo, etc.). Los facilitadores pueden prevenir o evitar que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación.
- *Barreras/obstáculos*. Son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Por ejemplo, un ambiente físico inaccesible, un producto no utilizable por todos o un servicio existente que, sin embargo, no es válido para las personas con discapacidad.

La CIF adopta un lenguaje neutral y no distingue entre tipo y causa de la discapacidad, esto, como señala Ferreira (2008), contribuye a evitar la estigmatización y otras connotaciones negativas, sin embargo, también se necesita un contenido y uso adecuados que contribuyan a transmitir mensajes positivos porque la discapacidad es un fenómeno que se construye socialmente.

Esta realidad de la discapacidad en su dimensión social es de significativa importancia ya que la discapacidad adquiere sentido en el contexto de una cultura y en ella impera la idea de «normalidad», es decir, la discapacidad puede ser concebida no como una característica objetiva aplicable a la persona, sino como una construcción interpretativa inscrita en una cultura en la que, en virtud de su particular modo de definir lo «normal», la discapacidad sería una desviación de dicha norma, una deficiencia, y, como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la padece.

Así, y para fines de este trabajo, la AAIDD (2002) define que la *discapacidad intelectual* se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana. Esto restringe la participación comunitaria y tiene una estrecha relación con las condiciones de los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona. Además, la discapacidad aparece antes de los 18 años y su diagnóstico, pronóstico e intervención son diferentes a los que se realizan para la discapacidad mental y la discapacidad psicosocial.

García (2005) complementa que la conducta adaptativa tiene que ver con habilidades y que para poder aplicar la definición de discapacidad intelectual es esencial tener en cuenta cinco premisas:

1. Las limitaciones en el funcionamiento han de ser consideradas en un contexto comunitario, en entornos típicos para los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en los modos de comunicación y en características sensoriales, motorices y comportamentales.
3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten como puntos fuertes.
4. Un importante propósito al describir las limitaciones es el desarrollar perfiles de apoyo necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con discapacidad intelectual mejorará notablemente.

Este autor ve importante señalar las definiciones de los siguientes conceptos clave:

- *Inteligencia.* Es una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por la experiencia. Las limitaciones en la capacidad intelectual han de ser consideradas a la vista de las otras cuatro dimensiones: conducta adaptativa; participación, interacción y roles sociales; salud; y contexto. La medida de la inteligencia posee distinta relevancia dependiendo del propósito (diagnóstico o clasificación).
- *Conducta adaptativa.* Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden en función de la vida diaria. Las limitaciones afectan tanto a la vida cotidiana como a los cambios necesarios que se han de hacer en función de las demandas o de las modificaciones ambientales. Las competencias y limitaciones en conducta adaptativa puede tener diferente relevancia dependiendo del propósito que tenga la evaluación (diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos). Estas limitaciones significativas en conducta adaptativa se establecen al usar medidas estandarizadas, con normas y baremos concernientes a la población general (incluyendo personas con y sin discapacidad). Para hablar de limitaciones, las puntuaciones obtenidas en la evaluación han de estar por debajo de dos desviaciones típicas con respecto a la media. Esta puntuación ha de obtenerse: (1) en uno de los tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social y práctica, o bien, (2) en la puntuación de conjunto de la medida de habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- *Apoyos.* Son los recursos y estrategias que se utilizan con el objetivo de promover el desarrollo, la educación, los intereses, etc., y mediatizan así el funcionamiento individual que es el resultado de la interacción entre los apoyos y las restantes dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud y contexto. Los servicios son el tipo de apoyo que se ofrece desde los profesionales o instituciones.
- *Discapacidad.* Es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro del contexto social y constituye una desventaja para el individuo.

- *Contexto*. Describe las interrelaciones en el ambiente que las personas viven cotidianamente. Se presenta bajo la perspectiva ecológica e incluye al menos tres niveles diferentes:
 - El entorno social más cercano: el sujeto, la familia y/o tutores (microsistema).
 - El barrio, la comunidad, las organizaciones educativas, o los servicios de apoyo (mesosistema).
 - Los patrones culturales, la sociedad, el país, las influencias sociopolíticas, las normas legislativas (macrosistema).

El contexto también ha de ser considerado al tener en cuenta las otras cuatro dimensiones señaladas para poder entender cómo se interrelaciona con el funcionamiento del individuo.

De esta forma, el modelo teórico en el que se ve al retraso mental está basado en su carácter multidimensional, aunado a su relación con el funcionamiento del individuo, los apoyos y las cinco dimensiones. Sin embargo, en la definición de la AAMR (1992) sólo se consideraban cuatro dimensiones: I. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas, II. Consideraciones psicológicas y emocionales, III. Consideraciones físicas, de salud y etiológicas, y IV. Consideraciones ambientales. Pero en el sistema actual de 2002 se exponen las siguientes: I. Habilidades intelectuales, II. Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), III. Participación, interacción y roles sociales, IV. Salud (física, mental y etiológica), y V. Contexto (ambientes, cultura).

Se observa que la dimensión II de la versión de 1992 se refería a aspectos psicológicos y emocionales, pero esta dimensión no aparece reflejada como tal en la última edición; sin embargo, se constata que los aspectos psicológicos encuentran su manifestación, al menos en la dimensión IV, que se refiere a la salud mental y en la dimensión I y II cuyos contenidos son básicamente psicológicos. Con respecto a la dimensión IV de salud, cabe señalar que la etiología es considerada como un conjunto de factores biomédicos, sociales, conductuales y educacionales que interactúan en el tiempo e incluye no sólo la vida de la persona con retraso mental, sino también la de los padres, desde cuando éstos eran niños (García, 2005).

Es necesario indicar que uno de los desarrollos novedoso de la última definición de retraso mental es el referido a la dimensión II que corresponde a las habilidades de conducta adaptativa, ya que quedan estructuradas en tres tipos principales que son conceptuales, sociales y prácticas, y es conveniente que su evaluación, descripción y estudio sea lo más operativa y funcional posible. Algunos ejemplos citados en García (2005), sobre estas habilidades son:

- Habilidades adaptativas conceptuales
 - Lenguajes (receptivo y expresivo)
 - Lectura y escritura
 - Conceptos sobre el dinero
 - Autodirección

- Habilidades adaptativas sociales
 - Interpersonal
 - Responsabilidad
 - Autoestima
 - No ceder fácil ante la manipulación
 - No ser ingenuo
 - Seguimiento de reglas
 - Acatamiento de normas
 - Evitar victimización

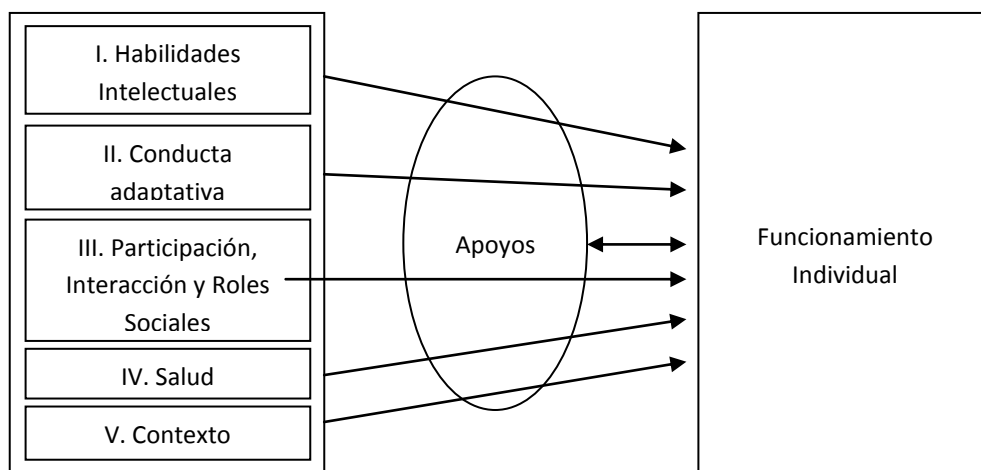
- Habilidades adaptativas prácticas
 - Actividades cotidianas:
 - Comer
 - Desplazarse
 - Aseo
 - Vestido

- Actividades instrumentales cotidianas:
 - Preparación de comidas
 - Mantenimiento de la casa
 - Uso de transportes
 - Uso de medicación
 - Uso de las monedas
 - Uso del teléfono.
- Habilidades ocupacionales
- Mantenimiento de su ambiente

Se observa que en todo momento existe un carácter multidimensional y social. Así, la Figura 1 presenta un esquema que muestra la influencia que cada una de las dimensiones propuestas tiene sobre el funcionamiento del individuo que está mediado por los apoyos que recibe, y, además, los apoyos interactúan recíprocamente con dicho funcionamiento, se les concede una importancia extrema.

De esta forma, los apoyos son todos aquellos recursos y estrategias que están destinadas a promover el desarrollo, la educación, los intereses, el bienestar personal y a mejorar el funcionamiento individual.

**Figura 1. Modelo teórico del retraso mental
(Luckasson y cols., 2002; tomado de García, 2005)**



Por su parte, la AAIDD en 2002 añade una mejor comprensión de los apoyos y de su uso para reducir el desajuste entre las demandas ambientales y las capacidades de las personas. Considera que los apoyos trascienden a las disciplinas y a las áreas de rehabilitación y se centra en los diferentes contextos; acentúa la planificación de apoyos centrada en la persona; aboga por la calidad y por la provisión de servicios y apoyos en los medios naturales basados en los principios de inclusión y equidad; incluye la distinción entre apoyos naturales (los recursos y estrategias proporcionados por personas o equipamientos en entornos propios del individuo) y apoyos basados en servicios (maestros, profesionales específicos, personal de atención directa, voluntariado, etc.); y especifica que la organización de apoyos para una determinada persona debe relacionarse con sus capacidades y necesidades en las cinco dimensiones del funcionamiento individual.

Como señalan Verdugo y Gutiérrez (2009), la definición de discapacidad intelectual de la AAIDD propuso una renovación del planteamiento tradicional vinculado al retraso mental, en favor de un enfoque multidimensional del individuo, al definir la discapacidad intelectual a través de distintos aspectos de la persona (psicológicos/emocionales; físicos/salud) así como del ambiente en el que se desenvuelve. En este sentido, se parte de premisas que se sustentan en la existencia no sólo de limitaciones, sino también de capacidades, de modo que al disponer de los apoyos necesarios en el tiempo, la persona con discapacidad puede obtener resultados personales satisfactorios en su calidad de vida.

A su vez, se establece el proceso de evaluación que incluye tres funciones diferentes: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos, que persiguen mejorar los resultados personales. A través de un análisis inicial de las habilidades sociales y de adaptación de las personas con discapacidad intelectual, se describen los principales problemas de comportamiento que presentan estos colectivos y que inciden en el proceso de evaluación, previo a una intervención eficaz, y en los propios procedimientos y estrategias de intervención aplicados a los problemas de comportamiento, y ofrecer principios y técnicas generales de intervención centrada en la persona.

En este apartado, la concepción de discapacidad, actualmente prevaleciente, se enmarca en el modelo social y se le da un enfoque dinámico al permitir adaptaciones en tiempo y entorno. Esto es que la discapacidad estará dada por la relación que existe entre la persona y su contexto que facilita o dificulta su nivel de inclusión. Como se dijo en el cierre del apartado anterior, el lenguaje en la sociedad debe ser más neutral para no crear connotaciones negativas que perjudican la concepción de las personas con discapacidad intelectual; entonces hay que generar nuevas ideas que estén enfocadas a lo que sí pueden hacer y se les incluya socialmente.

Con esta visión social, se toma más en cuenta las conductas funcionales de la persona, sus destrezas, sus capacidades, y se introduce un término relevante que son los apoyos, ya que centrarse en estos aspectos hará que se mejore su calidad de vida. Así, se necesita brindar un sistema de apoyos para desarrollarse en la sociedad y potencializar sus habilidades y capacidades.

Cabe señalar que, para fines de este trabajo, también se retoma el concepto de facilitadores, ya que serán un recurso del entorno que fungirá como apoyo para que las personas con discapacidad intelectual puedan desempeñarse en ambientes laborales, educativos, recreativos, etc., y que esto no sea una restricción para su participación en la vida cotidiana.

La importancia de poder contar con un sistema de apoyos en diferentes contextos, pone en juego el involucramiento de diferentes disciplinas y personas, las cuales también deben atender y reducir el desajuste entre las demandas ambientales y las capacidades de las personas con discapacidad intelectual, como lo hacen en una planeación de apoyo centrada en la persona. Esta situación da paso a que en la inclusión en un ambiente laboral se realice un plan centrado en la persona y se implemente la modalidad del Empleo con Apoyo.

Así, se establecen ideas que serán utilizadas en el desarrollo de apartados posteriores y que sirven de base al diseño de la propuesta, como son los conceptos de calidad de vida y autodeterminación de personas con discapacidad intelectual, que se abordan con más detalle en seguida.

1.3 Calidad de vida y Autodeterminación

La noción de calidad de vida es un aspecto importante dentro de la esfera de la humanidad ya que a través de ésta observamos cómo el entorno modifica nuestro desarrollo. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, es un punto clave debido a que los apoyos que ellos necesitan deben estar ligados con un impacto positivo en la mejora de sus condiciones de vida, y lograr así resultados favorables a nivel personal y social. Esto se ve reflejado en las cosas que realizan, en las oportunidades que obtienen, en la interacción con los demás, en la obtención de sus propios objetivos y en el grado de satisfacción que tienen cada día, en que la autodeterminación, como un elemento de la calidad de vida, también juega un papel significativo, por lo que a continuación se brindará un panorama más amplio.

1.3.1 Concepto de Calidad de Vida

El interés por la calidad de vida ha estado presente a lo largo de los años, sin embargo, la necesidad de poder evaluarla de una manera sistemática es reciente. Por ejemplo, Gómez y Sabeh (2000) indican que la idea comienza a popularizarse en la década de los 60 hasta convertirse hoy en un concepto utilizado en ámbitos muy diversos, como la salud mental, la educación, la economía, la política y el mundo de los servicios en general.

En un primer momento, la expresión de calidad de vida aparece en los debates públicos en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de vida urbana. Durante la década de los 50 y a comienzos de los 60, el creciente interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad hacen surgir la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos, y desde las Ciencias Sociales se inicia el desarrollo de los indicadores sociales, estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población.

El desarrollo y perfeccionamiento de los indicadores sociales, a mediados de los 70 y comienzos de los 80, provocará el proceso de diferenciación entre éstos y la calidad de vida, así la expresión comienza a definirse como concepto integrador que comprende todas las áreas de la vida (carácter multidimensional) y hace referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos.

Por ejemplo, la inclusión del término en la primera revista monográfica de EE UU, "Social Indicators Research", en 1974 y en "Sociological Abstracts" en 1979, contribuirá a su difusión teórica y metodológica, y la década de los 80 se convierte en el despegue definitivo de la investigación en relación al término.

Los mismos autores señalan que, transcurridos 20 años, aún existe una falta de consenso sobre la definición del constructo y su evaluación. Así, aunque históricamente han existido dos aproximaciones básicas: aquella que lo concibe como una entidad unitaria, y la que lo considera un constructo compuesto por una serie de dominios. Para 1995, Felce y Perry indican que la calidad de vida ha sido definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona, como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales, como la combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, calidad de vida definida como la calidad de condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta, y por último, como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.

A partir de la década de los 80 se adoptó en el mundo el concepto de retraso mental y otras deficiencias relacionadas, que da paso a una visión nueva y cambiante sobre las personas con discapacidad. En la medida que la satisfacción con la vida se consideró muy ligada a las posibilidades de tomar decisiones y elegir entre opciones diversas, se abrieron oportunidades a las personas con discapacidad para expresar sus gustos, metas, deseos, aspiraciones y lograr mayor participación en las decisiones que les afectan.

De esta manera, el concepto de calidad de vida ha sido una guía para la implementación de diferentes programas de salud, de acceso al empleo, educación, etc., que tienen como fin la mejora de ésta y, como señala Schalock, se pone un énfasis en la planificación centrada en el individuo, la autodeterminación, el modelo de apoyos y las técnicas de mejora de la calidad para las personas con discapacidad intelectual.

Ahora bien, en Verdugo (2004) se encontró que el Grupo de Investigadores con Interés especial en Calidad de Vida de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (IASSIDD) propuso en agosto del año 2000 un Documento de Consenso que fue ratificado con algunas variaciones en 2002 en el que se proponen los siguientes principios conceptuales:

1. La calidad de vida se experimenta cuando las necesidades de una persona están satisfechas, y cuando se tiene la oportunidad de perseguir una vida enriquecida en los contextos principales de la vida.
2. Tiene componentes objetivos y subjetivos; pero es primordialmente la percepción del individuo la que refleja la calidad de vida que él o ella experimenta.
3. Está basada en las necesidades individuales, elecciones y control.
4. Es un constructo multidimensional influenciado por factores ambientales y personales como las relaciones íntimas, la vida familiar, amistades, trabajo, vecindario, ciudad de residencia, casa, educación, salud, estándar de vida, y el estado de la nación de cada uno.

Respecto a la medida de la calidad de vida, el grupo de la IASSID propone que:

1. Mide el grado en que las personas tienen experiencias significativas que valoran.
2. Habilita a las personas para avanzar hacia una vida significativa que disfruten y valoren.
3. Mide el grado en el que las dimensiones de la vida contribuyen a una vida plena y con relaciones significativas.
4. Se acomete en el contexto de los entornos que son importantes para ellos: dónde viven, dónde trabajan y dónde juegan.
5. Se basa en las experiencias comunes humanas y en experiencias únicas y personales.

En cuanto a la aplicación de este concepto se tiene que:

1. El propósito primero es potenciar el bienestar del individuo.
2. Debe aplicarse a la luz de la herencia cultural y étnica del individuo.
3. Los objetivos de un programa orientado hacia la calidad de vida deberían ser colaborar para el cambio a nivel personal, de programas, comunitario y nacional.

4. Deberá potenciar el grado de control personal y oportunidades individuales ejercidas por el propio individuo en relación a sus actividades, intervenciones y entornos.
5. La calidad de vida debería ocupar un papel primordial en la recogida de evidencia, especialmente al identificar los predictores de una vida de calidad y el impacto de dirigirse a los recursos para maximizar los efectos positivos.

Por su parte, Verdugo (citado en IMSERSO, 2011) plantea la calidad de vida como un concepto identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, que permite promover actuaciones a nivel de la persona, de la organización y del sistema social, y genera resultados que se traducen en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, de los centros, servicios y de la sociedad al:

- Pasar de un sistema centrado en las limitaciones de la persona a otra centrada en el contexto y en la interacción que supone un enfoque ecológico.
- Pasar de un sistema centrado en la eficacia de los servicios, programas y actividades a otro que se centre en los avances en la calidad de vida; los cambios y mejoras deben reflejarse en cada persona.
- Pasar de un sistema centrado en los profesionales a otro que tenga en cuenta a la persona y a sus familiares.

Finalmente, Gómez y Sabeh (2000), señalan que las necesidades, aspiraciones e ideales relacionadas con una vida de calidad varían en función de la etapa evolutiva, es decir que la percepción de satisfacción se ve influida por variables ligadas al factor edad; esto ha dado lugar al análisis de los diferentes momentos del ciclo evolutivo: la infancia, la adolescencia y la vejez.

1.3.2 Dimensiones de la Calidad de Vida

Schalock (1999) indica que la noción de calidad de vida ha surgido en las dos últimas décadas como: un *concepto de sensibilización* que nos aporta un punto de referencia y guía desde la perspectiva del individuo, y que se focaliza en la persona y en su ambiente; un *constructo social* que se emplea como un principio general para mejorar la calidad de vida que percibe una persona; y un *tema unificador* alrededor del cual gira el programa de rehabilitación y evaluación.

De esta forma, el término de calidad de vida emerge como un principio que puede ser aplicable a una mejora en la sociedad y su utilidad se percibe mayormente en los servicios humanos ya que se propugna por la planificación centrada en la persona y por la adopción de un modelo de apoyos y de técnicas de mejora de la calidad.

Para ello, Schalock plantea un modelo que consta de ocho dimensiones centrales que constituyen una vida de calidad: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Todas y cada una de estas ocho dimensiones tienen posibilidad de mejora en cualquier persona independientemente de sus características (FEAPS, 2004).

FEAPS (2004) retoma la descripción que hace Schalock sobre estas dimensiones, al considerar que cada una de ellas cuenta con un nivel de satisfacción percibido por la propia persona y algunos indicadores objetivos de su nivel de logro.

- **Bienestar emocional.** Los ejemplos centrales propuestos de indicadores objetivos de esta dimensión son: seguridad, felicidad, espiritualidad, ausencia de estrés, autoconcepto y satisfacción con uno mismo. Para mejorar esta dimensión Schalock apunta las siguientes técnicas: aumentar la seguridad, permitir la espiritualidad, proporcionar feedback positivo, mantener el nivel de medicación más bajo posible, reducir el estrés, promocionar el éxito y promocionar la estabilidad, seguridad y ambientes predecibles.
- **Relaciones interpersonales.** Los indicadores centrales de esta dimensión son: intimidad, afecto, interacciones, permitir el afecto, apoyar a la familia, fomentar interacciones, promover amistades, proporcionar apoyos; su importancia radica en que las personas son gracias a la interacción significativa con los demás.
- **Bienestar material.** Los indicadores principales expuestos para esta dimensión son: derechos, seguridad, alimentos, empleo, pertenencias, estatus socioeconómico. Las técnicas para la mejora de esta dimensión son: permitir la propiedad, defender la seguridad financiera, cerciorar ambientes seguros, empleo con apoyo, fomentar posesiones.

- **Desarrollo personal.** Indicadores centrales: formación, habilidades, realización personal, competencia personal, capacidad resolutive. Las técnicas de mejora consisten en: proporcionar educación y habilitación/rehabilitación, enseñar habilidades funcionales, proporcionar actividades profesionales y no profesionales, fomentar el desarrollo de habilidades, proporcionar actividades útiles y utilizar tecnología aumentativa.

- **Bienestar físico.** Ejemplos de indicadores son la salud, nutrición, movilidad, ocio actividades de la vida diaria. Las técnicas de mejora son: asegurar el cuidado de la salud, maximizar la movilidad, apoyar oportunidades para el recreo y tiempo libre significativos, promover el bienestar al poner énfasis en el ajuste, nutrición, estilos de vida saludables y manejo del estrés.

- **Autodeterminación.** Los indicadores de esta dimensión central son autonomía, elecciones, decisiones, control personal, autorregulación, valores/metaspersonales. Las técnicas de mejora son: permitir hacer elecciones, permitir el control personal, permitir tomar decisiones, ayudar en el desarrollo de metas personales. Cabe recordar que el crecimiento personal tiene lugar cuando se es actor/agente del propio desarrollo y no mero espectador/paciente del mismo.

- **Inclusión social.** Estos indicadores de calidad de vida son aceptación, estatus, apoyos, ambiente laboral, integración y participación en la comunidad, roles, actividades de voluntariado, entorno residencial. Las técnicas de mejora para esta dimensión son conectar con redes de apoyo, promover funciones de rol y estilos de vida, fomentar ambientes normalizados e integrados, proporcionar oportunidades para la integración y participación en la comunidad, apoyar el voluntariado. Además de las habilidades que pueden enseñarse a las personas con discapacidad intelectual para su inclusión en la comunidad, es esencial la consideración de la obligación del entorno social de adaptarse y ajustarse para la realidad de esta inclusión. No se trata tanto de acceder a entornos normalizados sino de construir entornos capaces de incluir en ellos a todas las personas independientemente de sus capacidades.

- **Derechos.** Ejemplos de indicadores centrales de esta dimensión son privacidad, acceso al voto, juicio gratuito (abogado de oficio), derechos y responsabilidades civiles. Las técnicas de mejora son asegurar la privacidad, fomentar el voto, reducir barreras (no sólo las físicas sino también las psicológicas y las sociales), proporcionar procesos justos, fomentar y respetar la propiedad, fomentar las responsabilidades cívicas.

A lo anterior, Verdugo (2004) señala que la calidad de vida pone su énfasis no sólo en el empleo o entrenamiento profesional, sino también en actividades sociales e interpersonales, educativas, y de ocio que requieren gran cantidad de entrenamiento integrado; a la vez, sostiene que se han realizado algunas modificaciones a la propuesta inicial de Schalock, y se extraen 24 indicadores que son muy utilizados en la investigación. Para ejemplificar estos indicadores se presenta la Tabla 1.

Tabla 1. Indicadores de calidad de vida más usados en cada dimensión
R. Schalock y M.A. Verdugo (2002/2003; tomado de Verdugo, 2004)

| <i>Dimensión</i> | <i>Indicador</i> |
|----------------------------|--|
| Bienestar Emocional | 1. Satisfacción. Estar satisfecho, feliz y contento. 2. Autoconcepto. Estar a gusto con su cuerpo, con su forma de ser, sentirse valioso. 3. Ausencia de estrés. Disponer de un ambiente seguro, estable y predecible, no sentirse nervioso, saber lo que tiene que hacer y que puede hacerlo. |
| Relaciones Interpersonales | 4. Interacciones. Estar con diferentes personas, disponer de redes sociales. 5. Relaciones. Tener relaciones satisfactorias, tener amigos y familiares, llevarse bien con ellos. 6. Apoyos. Sentirse apoyado a nivel físico, emocional, económico. Disponer de personas que le ayuden cuando lo necesite y que le den información sobre sus conductas. |

| Dimensión | Indicador |
|---------------------|---|
| Bienestar Material | <p>7. Estatus económico. Disponer de ingresos suficientes para comprar lo que necesita o le gusta.</p> <p>8. Empleo. Tener un trabajo digno que le guste y un ambiente laboral adecuado.</p> <p>9. Vivienda. Disponer de una vivienda confortable, donde se sienta a gusto y cómodo.</p> |
| Desarrollo Personal | <p>10. Educación. Tener posibilidades de recibir una educación adecuada, de acceder a títulos educativos, de que se le enseñen cosas interesantes y útiles.</p> <p>11. Competencia personal. Disponer de conocimientos y habilidades sobre distintas cosas que le permitan manejar de forma autónoma en su vida diaria, su trabajo, su ocio y sus relaciones sociales.</p> <p>12. Desempeño. Tener éxito en las diferentes actividades que realiza, ser productivo y creativo.</p> |
| Bienestar Físico | <p>13. Salud. Tener un buen estado de salud, estar bien alimentado, no tener síntomas de enfermedad.</p> <p>14. Actividades de la vida diaria. Estar bien físicamente para poder moverse de forma independiente y realizar por sí mismo actividades de autocuidado, como la alimentación, el aseo, vestido, etc.</p> <p>15. Atención sanitaria. Disponer de servicios de atención sanitaria eficaces y satisfactorios.</p> <p>16. Ocio. Estar bien físicamente para poder realizar distintas actividades de ocio y pasatiempos.</p> |
| Autodeterminación | <p>17. Autonomía/Control personal. Tener posibilidades de decidir sobre su propia vida de forma independiente y responsable.</p> <p>18. Metas y valores personales. Disponer de valores personales, expectativas, deseos hacia los que dirija sus acciones.</p> <p>19. Elecciones. Disponer de distintas opciones entre las cuales elegir de forma independiente según sus preferencias; por ejemplo, dónde vivir, en qué trabajar, qué ropa ponerse, qué hacer en su tiempo libre, quiénes son sus amigos.</p> |

| Dimensión | Indicador |
|------------------|--|
| Inclusión Social | <p>20. Integración y participación en la comunidad. Acceder a todos los lugares y grupos comunitarios y participar del mismo modo que el resto de personas sin discapacidad.</p> <p>21. Roles comunitarios. Ser una persona útil y valorada en los distintos lugares y grupos comunitarios en los que participa, tener un estilo de vida similar al de personas sin discapacidad de su edad.</p> <p>22. Apoyos sociales. Disponer de redes de apoyo y de ayuda necesaria de grupos y servicios cuando lo necesite.</p> |
| Derechos | <p>23. Derechos humanos. Que se conozcan y respeten sus derechos como ser humano y no se le discrimine por su discapacidad.</p> <p>24. Derechos legales. Disponer de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos y tener acceso a procesos legales para asegurar el respeto de estos derechos.</p> |

Verdugo (2004) indica que el modelo propuesto está basado en la teoría de sistemas que plantea que las dimensiones e indicadores se encuentran organizados de acuerdo a un triple sistema compuesto por el microsistema, mesosistema y macrosistema. Esto porque los tres comprenden la totalidad del sistema social, y permiten desarrollar programas y planificación, así como evaluar en los aspectos personales del individuo (micro), las funciones del ambiente que lo rodea (meso) y los indicadores sociales (macro).

Asimismo, se plantea un aspecto de pluralismo metodológico que se refiere a que la estrategia de evaluación y de investigación debe combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos para medir la perspectiva personal (valor o satisfacción), evaluación funcional (comportamiento adaptativo y estatus o rol ocupado) e indicadores sociales (medidas a nivel social). En consecuencia, también Schalock refiere que para la evaluación de los resultados de la calidad de vida centrados en la persona es importante determinar las categorías o dimensiones, operacionalizar cada dimensión nuclear con los respectivos indicadores y medir estos indicadores de calidad de vida al hacer uso de métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

Dennis, Williams, Giangreco y Cloninger (1993; citado en Gómez y Sabeh, 2000) agregan que los enfoques cuantitativos, que tienen por objetivo operacionalizar la calidad de vida, poseen diferentes indicadores: sociales (se refieren a condiciones externas relacionadas con el entorno como la salud, el bienestar social, la amistad, el estándar de vida, la educación, la seguridad pública, el ocio, el vecindario, la vivienda, etc.), psicológicos (miden las reacciones subjetivas del individuo a la presencia o ausencia de determinadas experiencias vitales), y ecológicos (miden el ajuste entre los recursos del sujeto y las demandas del ambiente). Mientras que los enfoques cualitativos adoptan una postura de escucha a la persona cuando relata sus experiencias, desafíos, problemas y cómo los servicios sociales pueden apoyarles eficazmente.

Autores como Alcedo, Aguado, Arias, González y Rozada (2008) señalan la necesidad de disponer de instrumentos con adecuados criterios de bondad que faciliten una apropiada medición de la calidad de vida, más allá de los ya existentes como son entrevistas estructuradas, escalas e inventarios, etc. Un claro ejemplo es el Quality of Life Questionnaire de Schalock y Keith (1993) que es uno de los mejores instrumentos para evaluar la calidad de vida percibida por adultos con discapacidad intelectual que desarrollan actividad laboral (Crespo, 2003; citado en Alcedo y cols., 2008); también está la Escala Integral de Verdugo, Gómez y Arias (2006), que permite la evaluación objetiva de calidad de vida en adultos jóvenes con discapacidad intelectual (Verdugo, Gómez y Arias, 2007).

De esta manera, se hace visible que la calidad de vida no sólo se da en el empleo o entrenamiento profesional, sino también en actividades sociales e interpersonales, educativas y de ocio que requieren gran cantidad de entrenamiento integrado (Verdugo, 2004). Es muy importante que se procure su implementación y evaluación en lo referente a la vida de las personas con discapacidad intelectual ya que así se les brindarán los apoyos y servicios que les son necesarios para poder desarrollarse plenamente en las diferentes esferas de la vida social e individual, esto también conlleva a mejorar su independencia y productividad. Sin dejar de lado que para eso debe haber también una mejora e innovación en los servicios y programas dedicados a esta tarea, y contemplar una visión social en la que el individuo establece una interacción con el contexto social donde se desenvuelve.

1.3.3 Autodeterminación

La autodeterminación es un proceso que implica generar control y experiencia en nuestras vidas, ya que con el tiempo pasamos de depender para todo de otras personas que nos enseñan, nos cuidan y atienden, a ser más independientes y decidir lo que queremos hacer en diferentes aspectos como son dónde vivir y con quién, qué servicios utilizar, cómo pasar el día, qué estudiar, dónde trabajar, cómo participar en la comunidad, o con quién relacionarnos, ya que todas estas decisiones son muy importantes y se deben hacer en un momento u otro. Estas decisiones expresan nuestras prioridades y nuestra individualidad, por lo que, la creencia de que todas las personas pueden hacer elecciones o indicar preferencias es la base filosófica de la autodeterminación; así, respetar el derecho de autodeterminación de la persona significa apoyar sus decisiones y asumir que aprenderá lecciones valiosas de los errores (FEAPS, 2009).

De esta forma, a continuación se presentan algunas definiciones sobre autodeterminación que se conjugan para delimitar un enfoque más global de lo que significa:

- “Actuar como agente causal primario en la vida de cada uno mismo y hacer elecciones y toma de decisiones con respecto a la calidad de vida propia, libre de interferencias o influencias externas indebidas.” (Wehmeyer, 1992).
- “... es una combinación de habilidades, conocimiento y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a metas. Para la autodeterminación es esencial la comprensión de las fuerzas y limitaciones de uno, junto con la creencia de que es capaz y efectivo. Cuando actuamos sobre las bases de estas habilidades y actitudes, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y asumir el papel de adultos exitosos.” (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998).
- “Habilidades relativas a realizar elecciones personales; aprender a realizar un horario o una agenda y guiarse por lo planificado; iniciar actividades adecuadas a la situación, al contexto, al horario y a los intereses personales; finalizar las tareas, ya sean necesarias o que se han solicitado; buscar ayuda cuando se necesita; resolver los problemas tanto en situaciones familiares como en situaciones nuevas; y demostrar una adecuada asertividad y habilidades para defender sus propios deseos, opiniones e intereses.” (AAMR).

- “Autodeterminación significa que la persona controla su vida y su destino: permitir elegir, tomar decisiones, ayudar a planificar metas personales,...” (FEAPS, 2004).

En consecuencia, se puede decir que la autodeterminación es la capacidad que tiene toda persona, o que puede ser desarrollada, para hacerse cargo de su propia vida, al adquirir una serie de responsabilidades y habilidades para desenvolverse adecuadamente y ser el actor principal de las decisiones que toma en las diferentes esferas de su desarrollo, y le conlleva a tener un control sobre la misma al conjugarse una serie de habilidades que tienen un impacto directo en su calidad de vida.

Es por ello que las personas autodeterminadas son personas capaces de gestionar sus propios sueños y anhelos, y cuentan con los apoyos que precisen; ellas quieren que se tenga en cuenta su opinión en todos los ámbitos de su vida (ocio, deporte, sociedad, trabajo, vivienda, educación,...) y tomar sus propias decisiones (FEAPS, 2004).

Sin embargo, como se señala en FEAPS (2009), todos tenemos limitaciones para ser más independientes y controlar nuestras vidas, y éstas pueden venir impuestas por el número de personas con las que vivimos en casa, por la situación del mercado de trabajo o por las personas y servicios que nos apoyan y de los cuales dependemos. No obstante, las personas con discapacidad intelectual a menudo se enfrentan a más dificultades para conseguir su autodeterminación ya que están más limitadas por las restricciones impuestas por su grupo de vida o por la situación de que se cree que no pueden decidir.

Mientras que la mayoría de las personas llegan a un nivel de independencia y autodeterminación alto en la edad adulta, esto no siempre ocurre de forma natural con las personas con discapacidad intelectual, se requiere de apoyos para la adquisición de competencias o habilidades que les ayuden a explorar todas las alternativas y oportunidades existentes en su vida. Así, en la medida en que las personas con discapacidad intelectual tengan la oportunidad de practicar y desarrollar ciertas competencias de autodeterminación, para tener un mayor control de sus propias vidas, es necesario que las personas que brindan los apoyos favorezcan y potencien oportunidades de la vida real en sus entornos para que puedan hacer uso de estas competencias en su día a día y lograr una mejora en su calidad de vida, y permitirles el acceso a un aprendizaje activo al tener experiencias directas en los contextos donde se desenvuelven.

En una versión más reciente de FEAPS (2009), se señala que existen varias condiciones que hacen posible que una persona gane en autodeterminación y son:

1. Que el entorno social reconozca a la persona con discapacidad la posibilidad de tener control sobre su propia vida.
2. Que el estilo de vida de las personas presente oportunidades de participar en una variedad de situaciones, actividades, roles y relaciones.
3. Que la propia persona tenga poder psicológico y confianza en sus propias posibilidades de hacer que las cosas sean diferentes.
4. Que la persona aprenda las competencias necesarias y, en su caso, reciba los apoyos que precise.

FEAPS (2004) indica que el primer acto de conducta realmente autodeterminada es la primera emisión (oral o no) espontánea con una intención concreta, generalmente para expresar un deseo. Un acto comunicativo espontáneo, si ejerce el efecto esperado en el contexto (si se obtiene lo intentado), se convierte en un instrumento de poder en manos del emisor, una herramienta de modificación del entorno, de manejo y control del otro, así el emisor se percibe a sí mismo como agente causal y da paso a esta habilidad.

Igualmente, la expresión de las preferencias es similar a la expresión de los deseos. Wehmeyer, Agran y Hughes (1998; citados en FEAPS, 2004) refieren que los componentes en que se centra la enseñanza de la elección son: la identificación de una preferencia, y el acto de elegir. Esto quiere decir que si se enseña a una persona a expresar sus deseos se fomenta la propia habilidad de elección, y en definitiva, se promueve la autodeterminación.

De esta manera, entre las herramientas necesarias para fomentar la autodeterminación se tiene la comunicación (lenguaje oral o sistemas alternativos), las interacciones sociales significativas y recíprocas, la posibilidad de controlar con eficiencia la conducta de los demás, la permanente información por adelantado, así como la información de lo realizado, la presencia en un entorno que ofrezca oportunidades y respete la diversidad, el clima social afectivo positivo, la participación en un contexto libre de situaciones que impliquen amenaza o riesgo personal indebido, y el mantenimiento y aumento de la autoestima (FEAPS, 2003 y 2004).

Para Hillman (en imprenta) la autodeterminación también es vista como el derecho a la libre determinación, y tiene que ver con el derecho de un pueblo a determinar su propio régimen político libremente y sin exigencias externas; esto es condición indispensable para el goce pleno de todos los derechos fundamentales. Así, la autodeterminación es entendida a través de los preceptos de libertad, autoridad de la persona para ejercer el control sobre las decisiones de su propia vida, la autonomía y la responsabilidad, los cuales se entienden de la siguiente manera:

- *Libertad.* La habilidad de la persona para ejercer los mismos derechos que tienen los otros seres humanos; escoger dónde y con quién desea vivir, las actividades en las que desea participar, dónde trabajar, etc.; la habilidad de participar en la formulación y planificación de las políticas, la implementación y evaluación de los sistemas que entregan los servicios; y planificar su propia vida junto a las personas que ha escogido libremente, al gozar de los apoyos y servicios que siente que necesita para alcanzar la independencia y logros positivos en la vida.
- *Autoridad.* La habilidad de la persona para ejercer el control sobre las decisiones que conciernen a su propia vida. También la habilidad de la persona con discapacidad o de su familia de acceder a la información necesaria que le permita tomar decisiones informadas.
- *Autonomía.* La afirmación de las fortalezas de la persona, así como el aprecio de las diferencias y la diversidad. La orientación de los recursos y el personal disponibles para ayudar a la persona con discapacidad con el fin de permitirles vivir en la comunidad, e implementar los apoyos y afiliaciones que le ayuden a alcanzar esta meta.
- *Responsabilidad.* La persona acepta ocupar un rol valorado por la comunidad a través del empleo, afiliaciones a organizaciones o el desarrollo espiritual; el aprovechamiento de las fortalezas de la persona para la planificación de los servicios; la adopción de un rol valorado en la planificación y toma de decisiones sobre los aspectos que afectan la vida de uno mismo.

Por tanto, se puede entender que las personas con discapacidad intelectual también ejercen la autodeterminación como un derecho común a todo ser humano, y a continuación se describirá un poco más sobre ésta.

1.3.4 Características y componentes de la autodeterminación

Una vez abordada la concepción de lo que implica la autodeterminación, es importante mencionar que según Wehmeyer (1996; citado en FEAPS, 2004 y 2009) existen cuatro características que definen las acciones autodeterminadas: autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico (capacitación) y autorrealización; las dos primeras son capacidades y las otras dos son actitudes. Estas características surgirán según se adquieran los diferentes componentes de la conducta autodeterminada, que son la elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas, logros y objetivos, y la adquisición de habilidades de independencia, autoobservación, evaluación y autorrefuerzo, el locus de control interno, las atribuciones positivas de autoeficacia y las expectativas de resultado, el autoconocimiento, la autoinstrucción y la autodefensa.

Para alcanzar esto, la persona requiere experiencia directa o indirecta de sus elecciones, porque cuanto más experiencia se tenga en una situación dada, más seguros en nosotros mismos estaremos. Así, si a una persona con discapacidad no se le brindan estas posibilidades se limitará su derecho a decidir y aprender de las prácticas de su entorno.

El tipo de experiencia que se haya tenido anteriormente también puede afectar nuestra capacidad de autodeterminación porque si se han adquirido muchas experiencias positivas, a la hora de dar nuestra opinión, elegir o defendernos –es decir, los demás han tenido en cuenta lo que opinamos o elegimos, o nos respetan cuando defendemos nuestros derechos– es probable que nos sintamos más seguros cuando tengamos que hacerlo de nuevo en el futuro; pero si la experiencia ha sido negativa, al no hacernos caso cuando hemos externado nuestra decisión, es probable que no volvamos a hacerlo.

Lo anterior explica que muchas veces las personas con discapacidad intelectual no han tenido la posibilidad de acumular suficiente experiencia en estas habilidades en el pasado o que incluso las hayan logrado pero de manera negativa, lo que conlleva a que de adultos se sientan menos seguros para tomar decisiones y volverse dueños de su propia vida.

Por tanto, la experiencia juega un papel muy importante para que la persona logre una autodeterminación real.

Para seguir con el modelo señalado por Wehmeyer (1996), en seguida se hace una descripción más detallada de lo que concierne a cada una de las cuatro características de la autodeterminación:

- **Autonomía.** Una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. Sin embargo, nadie es totalmente independiente o autónomo por completo, por lo que se tiene que tomar en cuenta la interdependencia de unos con otros.

- **Autorregulación.** Según Whitman (1990; citado en Wehmeyer, 1996), la autorregulación es un sistema complejo de respuesta que permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes y tomar decisiones sobre cómo actuar, para actuar, y para evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario.

La autorregulación incluye:

- Estrategias de autocontrol: automonitorización (observación del ambiente social y físico propio), autoevaluación (realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta al comparar lo que se hace con lo que se debería haber hecho) y autorrefuerzo (autoadministración de las consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo);
- Establecimiento de metas y conductas de logro;
- Conductas de resolución de problemas; y
- Estrategias de aprendizaje observacional.

- **Desarrollo o capacitación psicológica (psychological empowerment).** Las personas que actúan de forma psicológicamente capacitadas lo hacen sobre la creencia de que “tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellos (locus de control interno), poseen las habilidades para alcanzar los logros deseados (autoeficacia) y, si deciden aplicar sus habilidades, los logros identificados se conseguirán (expectativa de resultado)”.
- **Autorrealización.** La gente autodeterminada se autorrealiza si hace uso de un conocimiento comprensivo y razonablemente acertado de ellos mismos, sus puntos fuertes y sus limitaciones, para actuar de una determinada manera así como sacar provecho de ese conocimiento. Entonces la autorrealización depende de la experiencia, de la interpretación que demos al ambiente y de cómo los otros significativos nos vean.

Aunado a ello, y como se dijo anteriormente, estas características se van a dar conforme se desarrollen los diferentes componentes de la conducta autodeterminada, los cuales, según FEAPS (2009), implican:

- *Hacer elecciones.* Consiste en elegir entre muchas opciones, elección entre dos o tres opciones y aceptar o rechazar una opción.
- *Tomar decisiones.* Implica decidir cosas importantes para nosotros.
- *Plantearnos objetivos.* Tener objetivos a largo, mediano y corto plazo, concretar qué tenemos que hacer para conseguirlos, y valorar los resultados conseguidos.
- *Resolver problemas.* Pedir ayuda, pedir aclaraciones o explicaciones, y resolver problemas por nosotros mismos.
- *Conocernos mejor.* Reconocer emociones y sentimientos, reconocer qué hemos hecho bien y qué tenemos que mejorar, y reconocer nuestros puntos fuertes y débiles.
- *Defendernos.* Decir NO, expresar nuestras opiniones, responder a un insulto, y defender nuestros derechos.
- *Ser más independientes.* Identificar situaciones peligrosas, administrar nuestro dinero, y quedar con un amigo para hacer algo.

Cabe señalar que la ausencia de oportunidades para hacer elecciones, tomar decisiones, defenderse por sí mismo, conocerse, resolver problemas, u otros de los componentes antes citados, impide que se desarrollen las habilidades para hacerlo mejor en el futuro. Por ello, si se disminuyen las limitaciones existentes, se incrementa en gran medida el número de elecciones que una persona puede hacer, y obtiene más experiencia y mejores resultados; esto es aplicable para cada uno de los ámbitos en los que la persona está inmersa, por ejemplo en el trabajo, escuela, familia, ocio, entre otros. Así, FEAPS (2009) señala que las personas de apoyo son quienes pueden brindar información y experiencia sobre estos aspectos a las personas con discapacidad intelectual, sin embargo, la inclusión social y la conexión con la familia son apoyos críticos para utilizar estas habilidades en su vida diaria.

De manera más específica, un aspecto sobresaliente para el desarrollo y pleno goce de la vida autodeterminada de las personas con discapacidad intelectual es la **toma de decisiones y elección**. Así, la toma de decisiones queda comprendida como el proceso que consiste en seleccionar o llegar a una conclusión sobre qué solución es mejor dadas las circunstancias, valores, prioridades y necesidades de uno (FEAPS, 2004). Los pasos importantes para la toma de decisiones son:

- Hacer una lista de alternativas pertinentes de acción.
- Identificar las consecuencias de dichas acciones.
- Valorar la probabilidad de que ocurran cada una de las consecuencias (si la acción fuese llevada a cabo).
- Integrar esos valores y probabilidades para identificar el curso de acción más atractivo.

Además, se necesita aprender:

- Cómo identificar el problema o la cuestión sobre la que se va a tomar una decisión.
- Cómo recoger información.
- Cómo usar esa información para identificar las opciones que se van a considerar.
- Seleccionar una alternativa específica.
- Implementar un plan de acción.

De igual forma, la toma de decisiones es el proceso psicológico que supone valorar las diferentes opciones en función de su valor respectivo y de nuestros intereses a corto, mediano y largo plazo, y la elección es la respuesta observable resultante de ese proceso; por tanto, la elección sería el acto de seleccionar entre dos opciones o más.

Cabe indicar que la capacidad de elegir es un derecho de toda persona, sea cual sea su condición, y no hacerlo es una forma de discriminar. Para Bambara y Koger (1996; citado en FEAPS, 2004) la elección es un camino hacia la autosatisfacción y la calidad de vida ya que nos permite organizar la vida en función de nuestras preferencias. Así, elegir nos prepara para ser independientes, autónomos y ejercer un control sobre nosotros mismos; aumenta la motivación por el aprendizaje; y previene algunas conductas desafiantes, las que son consecuencia de falta de control.

El otro resultado de la elección es el control, es decir, la capacidad consciente de afectar el entorno, tanto social como personal, con nuestras acciones. Cuando se planea la instrucción de la elección, el componente principal siempre será el poder comunicar a los demás la opción que se prefiere; entonces la capacidad de elegir puede ser enseñada e incluye más elementos que son:

- Enseñar a los demás a comunicar sus preferencias.
- Enseñar que lo que elijan será lo que consigan.
- Dar más control.
- Ampliar las oportunidades de elegir.
- Hacer elecciones más sofisticadas.

Esto conlleva a que si se hace algo se va a tener una consecuencia inmediata en nuestro entorno. Por lo que, es necesario dar más control de elección a las personas con discapacidad intelectual, más oportunidades para elegir y hacer que la toma de decisiones poco a poco sea más compleja. Elegir no sólo implica el seleccionar una entre dos o más opciones, sino que es brindar y hacer que la persona reflexione sobre todas las posibilidades que posee para tomar una decisión, ya que también se puede dar el caso de que quizás la persona necesite escoger alguna, ambas, ninguna u otra diferente a la que tenía acceso.

FEAPS (2004) refiere que para que los individuos actúen de manera autorrealizada deben tener una comprensión básica de sus fortalezas, debilidades, habilidades y limitaciones, así como un conocimiento sobre cómo utilizar esas atribuciones especiales para influir de manera beneficiosa en su calidad de vida, de ahí la importancia de formar y fortalecer a las personas con discapacidad intelectual.

Esto implica tener **autoconocimiento**, es decir, que la persona tenga un conocimiento de sí mismo, porque es un eje fundamental para acercarse a la autodeterminación ya que se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por la interpretación que hagan los demás, los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta.

Así, para las personas con discapacidad intelectual, las oportunidades de conocerse a sí mismos y saber lo que quieren y lo que les gusta, de valorarse, de planificar sus acciones, de actuar de forma apropiada, y de experimentar resultados y aprender de ellos, da como resultado la oportunidad de ser una persona autodeterminada.

Otro punto importante a considerar en la autodeterminación son los valores que desde que nacemos la familia inculca y que conforme el individuo crece los pone en práctica; muchas veces estos se ven influidos por el entorno social que lo rodea, de ahí que algunos ambientes no faciliten valores positivos que favorezcan la autodeterminación. Para ello, Kirschenbaum (citado en FEAPS, 2004) sostiene que la clarificación de valores es un proceso por el cual se aumenta la probabilidad de que, ya sea nuestra forma de vida en general o alguna decisión en particular, tengan un valor positivo para nosotros y sean constructivas dentro del contexto social, y es necesario poner a la persona en contacto con su propia experiencia para que sea consciente de sus actitudes ante los valores y sus opciones.

FEAPS (2004) hace imprescindible que para abordar el autoconocimiento es básica la identificación de valores personales y el reconocimiento de aquellos que promueven conductas autodeterminadas a través de acercarse a los siguientes conceptos:

- *Conducta*. Según Jiménez Burillo (1995) una conducta es una predisposición a actuar, aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y eventualmente, propiamente conductuales. Todo organizado no caóticamente sino de una forma estructurada y sistemática en que los elementos estén relacionados entre sí de tal forma que el cambio en uno de ellos influya en los demás.

- *Actitud*. Para Penner (1986) esta palabra proviene del latín “aptus” que significa “dispuesto a”, sin embargo, hoy en día tal concepto se refiere a algo no observable que precede a las acciones de la gente, es una predisposición consistente en responder a algún objeto de manera favorable o desfavorable; tiene que ver con la probabilidad de que las personas actuarán de una forma determinada, pero las actitudes no se corresponden siempre con las conductas ya que el objeto de una actitud puede ser una persona, un lugar, una cosa o incluso una actividad.
Es necesario señalar que las creencias son convicciones que se consideran verdaderas y las actitudes tienen un carácter evaluativo (positivo o negativo), es decir, expresan un sentimiento o una emoción hacia el objeto social. Así, las creencias se sostienen de acuerdo a valores, son difíciles de cambiar y por ello no son neutras; además las creencias son parte de la actitud porque las actitudes son más generales e implican un componente emocional, de acción, de pensamientos (creencias), de hechos, por lo que la creencia es sólo un componente de la actitud.

- *Valores*. Son asunciones personales, consistentes, que consolidan las actitudes, pero no siempre los valores coinciden con las actitudes, ya que estas últimas pueden estar influenciadas por valores sociales que no continuamente concuerdan con los personales. Al mismo tiempo, los rasgos de personalidad suelen ser más generales y menos específicos que las actitudes y no poseen una dirección definida (cosa que sí ocurre en las actitudes).

Asimismo, los valores se entienden como las prioridades que elegimos conscientemente, tienen su reflejo en la conducta humana, son la base que dan significado, impulsan y motivan a la persona; los valores se asocian con la motivación y la conducta, y prescinden del carácter moralizante ya que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, nos mueven y nos motivan a transitar en la vida.

De ahí la importancia de hablar sobre clarificación de valores para una conducta autodeterminada, y llegar a la conclusión de que es imprescindible alcanzar una armonía entre lo que pensamos y sentimos, y lo que vivimos y hacemos, al haber una relación directa entre las prioridades de los valores por los que vivimos y nuestra conducta.

En consecuencia, en función de cómo organicemos nuestros valores, de cómo los priorizamos, surgen combinaciones únicas que reflejan nuestra forma de ver el mundo y determinan nuestras actitudes y conductas en él.

Cabe señalar que no se trata de valores buenos o malos sino de valores que favorecen o dificultan el crecimiento de las personas con discapacidad intelectual en su calidad de vida; y es necesario estar en alerta para identificar si los valores que sustentan las prioridades actuales están bien establecidos, esto permitirá conocer si su presente facilita o no alcanzar sus aspiraciones y toma de elecciones. De esta manera, la Tabla 2 representa la descripción de lo que implica que una persona sea autodeterminada.

Para aclarar este punto, se tiene un ejemplo aquello que las personas con discapacidad intelectual han logrado desde su autodeterminación, lo cual corresponde a los Grupos de Autogestores de Canarias, quienes expresan que “la defensa y protección de ti mismo significa hacerte cargo de tu propia vida, decir a otras personas lo que tú piensas, cómo te sientes y qué es lo que te importa, para que cuenten contigo”, y añaden que “la autodeterminación es más conocer lo que necesito y ser capaz de expresarlo a los que me ayudan en mi cuidado personal, de modo que puedan ayudarme en mi vida diaria (FEAPS, 2004, p.12). Esto tiene que ver con el lema actual de las personas con discapacidad de “Nada por nosotros sin nosotros”, y toman en cuenta que si ellos mismos hacen ver a los demás lo que desean, éstos fungirán como apoyo para facilitar progresos en su vida y actuar.

Es necesario aclarar que los autogestores son personas con discapacidades intelectuales que hablan a nombre propio y toman sus propias decisiones en favor a la defensa de sus propios derechos (Inclusión Internacional, 2013). Es decir, que ellos hablan sobre sus propias necesidades a los demás para que sean escuchados y tomados en cuenta, y ejercer el uso de ser partícipes en la toma de decisiones que repercuten en su vida y como sujetos de derechos que son; tema del que se hablará más adelante.

**Tabla 2. ¿Qué es una persona autodeterminada?
(Adaptado de FEAPS, 2004)**

Una persona autodeterminada...

1. Empieza actividades en su vida y actúa cuando lo necesita o cree oportuno.
2. Se da cuenta de sus intereses personales y de las cosas que prefiere o que más le gustan.
3. Se da cuenta de lo que quiere y de lo que necesita, y puede diferenciar entre las dos cosas.
4. Elige las cosas según sus deseos, intereses, preferencias y necesidades.
5. Considera las posibilidades que posee antes de tomar una decisión y también tiene en cuenta las consecuencias de las decisiones que toma.
6. Toma decisiones basándose en las posibilidades y consecuencias.
7. Revisa si sus decisiones han sido buenas o acertadas, teniendo en cuenta otras situaciones parecidas que haya tenido. Además, tomará decisiones en un futuro según hayan sido los resultados de las decisiones anteriores.
8. Establece metas personales.
9. Define sus problemas, se da cuenta de cuáles son, aunque no siempre encuentre la solución acertada o correcta para ellos.
10. Se esfuerza por ser independiente, autónomo, y reconoce que depende en parte de otras personas.
11. Se protege y defiende a sí mismo cuando lo considera necesario y oportuno.
12. Sabe, reconoce y comprende sus puntos fuertes y débiles.
13. Al conocer y comprender sus puntos fuertes y débiles consigue una mejor calidad de vida.
14. Ajusta, adopta y acomoda su conducta a manera de comportarse según las situaciones que le rodean en cada momento.
15. Se mantiene firme en sus metas y en todo lo que desea conseguir, y para ello dialoga con las personas de su entorno, se compromete a hacer cosas e incluso intenta convencer al resto para conseguir lo que desea.

Una persona autodeterminada...

16. Confía en su capacidad y disposición para conseguir lo que desea en una determinada situación o problema que se le plantee.

17. Está segura de sí misma y orgullosa de las cosas que consigue.

18. Puede transmitir y expresar a los que le rodean las cosas que desea o necesita.

19. Reacciona a las situaciones o problemas que se le plantean, al buscar soluciones nuevas y creativas.

De esta manera, Verdugo (2004) afirma que la autodeterminación se ha utilizado para guiar las prácticas en diferentes contextos, que van desde el ámbito del bienestar social general hasta la educación especial y a los servicios de apoyo para adultos con discapacidades del desarrollo y retraso mental; además, este concepto se ha aplicado en la provisión de servicios, la investigación y la defensa como medio para mejorar la calidad de vida y aumentar la provisión de ayudas para personas con discapacidad intelectual.

Así, el uso del concepto de calidad de vida en personas con discapacidad intelectual permite centrar las actividades, programas y servicios en las personas, y dar especial relevancia a su propia perspectiva, satisfacción y bienestar personal; por lo que ambos conceptos, calidad de vida y autodeterminación, son utilizados constantemente en las políticas a favor de los derechos de las personas con discapacidad ya que se interrelacionan la una con la otra, al brindar una transformación positiva y significativa al desarrollo de los seres humanos.

1.3.5 Calidad de vida familiar

Es importante señalar que la familia juega un papel muy significativo en la vida de la persona con y sin discapacidad intelectual ya que ésta funge como núcleo formador de comportamientos y actitudes en los individuos desde los primeros momentos de vida; asimismo, es el gran sistema en el cual la persona se encuentra inmersa y que le sirve de referencia para adquirir experiencias que generarán en él un impacto satisfactorio o no en la toma de decisiones hacia una vida adulta independiente.

Lo anterior es afirmado por Verdugo (2004) al indicar que el entorno familiar es el principal agente de apoyo para la persona con discapacidad, y del que va a depender muchas de las expectativas, posibilidades y bienestar del propio individuo.

Así, en la actualidad surge el modelo de calidad de vida centrado en la familia que la alienta a tomar la iniciativa en establecer sus prioridades; abandona la perspectiva patológica y adopta una orientación desde los puntos fuertes de la familia, al darle confianza para desarrollar sus potencialidades y sus capacidades. Esta concepción visualiza a la familia entera como una unidad de apoyo (Schalock y Verdugo, 2002); se trabaja en equipo con los profesionales de los servicios de atención para la persona con discapacidad y con otras familias, en la búsqueda de logros que respondan a sus necesidades reales y a sus expectativas.

Esto es debido a que las familias que tienen un miembro con discapacidad intelectual presentan ciertos niveles de estrés ante dicha situación ya que se ven involucradas a desarrollar más actividades y desempeñar otros roles, en comparación de las familias que no están en esta realidad. Las creencias y formas de reaccionar ante la discapacidad intelectual también influyen en su actuar e involucramiento con la sociedad, y en ocasiones la misma familia es quien los aísla de su entorno por prejuicios.

Según Verdugo (2004), el estrés familiar mantiene una estrecha relación con el grado de bienestar e integridad de la familia, así como con la salud física y mental de cada uno de sus integrantes. Sin embargo, la adaptación o la falta de ajuste familiar no depende exclusivamente de la presencia o ausencia de estrés, sino que es la interacción entre el suceso estresante, los recursos de la familia y la estimación de la seriedad del suceso, lo que determina el grado en que la familia será vulnerable al estrés y a las crisis.

Cabe señalar que las familias de personas con discapacidad intelectual requieren más necesidades de apoyo para afrontar la situación que se les presenta porque a mayor gravedad de la discapacidad mayor será este requerimiento, de ahí la importancia de que tanto calidad de vida de la persona como de la familia se tome en consideración para llegar a resultados más favorables.

Prueba de ello es que en países como Estados Unidos y Canadá, se ha propuesto que la calidad de vida de las familias de personas con discapacidad sea asumida como un indicador de éxito de los programas e iniciativas de políticas encaminadas a la prevención e intervención con esta población (Poston, Turnbull, Park, Mannan, Marquis y Wang, 2003; citados en Córdoba, Gómez y Verdugo, 2008). Esto ha permitido que se avance en la medición y determinar los apoyos requeridos para que la persona con discapacidad y su familia logren una mejor adaptación y desarrollo en sus contextos.

De igual manera, Córdoba, Mora, Bedoya y Verdugo (2007) dan a conocer que la concepción que mejor define a la familia es la de ecosistema porque permite percibir a la familia dentro de un amplio espectro, que abarca a los miembros de la misma y a agentes externos como son vecinos, amigos y comunidad que pueden tener algún efecto en la interacción familiar; y cada uno de los miembros se influyen entre sí, es decir, que la calidad de vida de la persona con discapacidad va a generar un impacto en la calidad de vida de la su familia y viceversa.

Así, la calidad de vida en el ámbito familiar se puede entender desde el impacto que causa la discapacidad en la calidad de vida de la familia, o desde el impacto de la discapacidad en el individuo y el rol a desempeñar por la familia. En el primer caso, corresponde examinar las transformaciones que ocurren en el seno familiar y generar servicios de apoyo a la familia en las diferentes fases de evolución del individuo con discapacidad, al ser objeto de atención la propia la familia. En el segundo caso, el usuario de los servicios es la persona con discapacidad, y el rol de la familia implica la colaboración estrecha con los profesionales para generar estructuras de pensamiento y trabajo en un plano de colaboración familias-profesionales en lugar de establecer una jerarquía profesional-familia en la que, esta última, es solamente receptora pasiva de las orientaciones e intervenciones (Verdugo, 2004).

Por ejemplo, Cunningham y Davis (1985; citado en Máiquez y Capote, 2001) plantean, desde un enfoque clínico de intervención familiar, dos modelos que han seguido el actuar de los profesionales que son: 1) el modelo del experto, en el que el profesional asume el control, toma todas las decisiones, da la información necesaria y proporciona técnicas concretas; 2) el modelo de trasplante, en el cual el profesional tiene la experiencia para trabajar con los padres pero ve la ventaja de recurrir a ellos, así la implicación de la familia

es mayor y se enseñan técnicas y destrezas aplicables e interesantes para esta relación. Por lo que, en el segundo modelo se establece esta colaboración que Verdugo plantea realizar un trabajo entre la familia y los profesionales.

Asimismo, Córdoba et al. (2008) agregan que una familia experimenta calidad de vida cuando los miembros tienen sus necesidades cubiertas, disfrutan de su vida juntos y cuentan con oportunidades para perseguir y alcanzar metas que son trascendentales para ellos. Sin embargo, en Córdoba et al. (2007) se encontró que autores como Seltzer y Krauss (2001) hacen una revisión de los estudios existentes en el campo de los adultos con discapacidad intelectual y encuentran que existen cuatro factores de riesgo principales para las familias de esta población, que son:

1. Escasas habilidades funcionales y cognitivas del adulto con discapacidad intelectual;
2. Presencia de problemas severos de conducta;
3. Falta de participación en programas de desarrollo y bienestar;
4. Desconocimiento social de las necesidades de los adultos con discapacidad intelectual y de sus cuidadores.

Surge la necesidad de buscar formas para aminorar estos inconvenientes al brindar a sus hijos mayores posibilidades de adecuación a la vida diaria, los apoyos necesarios y hacer uso de los servicios correspondientes, y así atender a las necesidades de ambas partes.

De esta manera se comprueba que existe una interrelación definida entre la calidad de vida de la persona con discapacidad y la calidad de vida de su familia. Esto significa que la calidad de vida centrada en la familia, está estrechamente vinculada a la calidad de vida centrada en la persona y, además, es influenciada significativamente por los factores personal y sociocultural (Schalock y Verdugo, 2002; citado en Córdoba et al., 2008). Por tanto, la calidad de vida no depende únicamente del individuo o sólo de la sociedad, sino depende de aunar lo histórico, social, cultural y personal (FEAPS, 2004).

Por ello, el concepto de calidad de vida da un sentido de referencia y guía desde la perspectiva familiar, un principio primordial para mejorar el bienestar propio de las personas y colaborar por el cambio a nivel social, y tener un lenguaje común y marco de referencia sistemático que guíe los esfuerzos actuales y futuros, debido a que las familias son las que aportan una gran dosis de fuerza, flexibilidad y creatividad en los proceso de adaptación y colaboración (Schalock y Verdugo, 2002/2003; citado en Verdugo, 2004).

En consecuencia, FEAPS (2007a) añade que la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual no ha de ser diferente de quienes no la poseen. Es por eso que actualmente las políticas sociales, educativas y sanitarias, las prácticas profesionales y las actitudes y valores culturales, han de estar orientados hacia la consideración, plenamente valorada, de la persona con discapacidad y su familia como ciudadanos con derechos, con posibilidades de participación, con poder de cambio social, y con percepción real de pertenencia al grupo social y cultural en el que viven.

De ahí la importancia de que tenga un impacto en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual el poder contar con una serie de apoyos que les permitan desenvolverse en la sociedad, al tener en cuenta su participación, intereses y deseos, y hacer uso de sus competencias personales y, a la vez, adquirir otras competencias que son necesarias para desarrollarse en diferentes áreas.

Por tanto, como se vio en este apartado, brindar experiencias a las personas con discapacidad intelectual generará en ellas mayor autodeterminación y habilidad para tomar decisiones, lo que traerá consigo una mejoría en su calidad de vida porque le permitirá tomar el control de su vida y participar de manera activa, como lo hacen los grupos de autogestores.

Cuando una persona hace elecciones, toma las riendas su vida, y esto tiene un impacto individual y en el plano social porque se generan resultados en el entorno al comunicar a los demás lo que se quiere. Entonces es necesario darles más control de elección a las personas con discapacidad ya que si se actúa de manera autorrealizada podrán tomar elecciones y decisiones que contribuyan a su bienestar y calidad de vida, además de que hay que formarlas para fortalecerlas.

De esta forma, el autoconocimiento es primordial para la persona con discapacidad intelectual porque conoce sus alcances y limitaciones, lo que genera más conciencia de lo que es capaz y de las debilidades que debe solventar para desempeñarse en su entorno. Cabe señalar que en la sociedad, como ya hemos visto, y ahora en la familia, prevalecen ciertos valores que favorecen o dificultan el crecimiento de las personas con discapacidad intelectual en su calidad de vida; de acuerdo a cómo se prioricen los valores se brindan o no oportunidades para que alcancen sus aspiraciones y tomen decisiones. Esto porque a partir de los valores y de las creencias, se verá al mundo de una determinada manera y se determinarán nuestras actitudes y conductas hacia él; causa por la cual, muchas veces no se logra una inclusión social para esta población.

Así, una persona autodeterminada actuará en beneficio propio al conocerse porque aprende a adoptar, ajustar y acomodar su conducta para comportarse ante situaciones que le rodean en cada momento y conseguir lo que desea. Pero no sólo es importante que estos intereses se hagan saber a la sociedad sino que, después de conocerse, es necesario que la persona con discapacidad intelectual haga saber estos deseos a la persona que le sirve de apoyo.

De esta forma se retoma la idea, antes vista, de los facilitadores o apoyos que son necesarios para las personas con discapacidad ya que al conocer lo que necesitan y expresarlo, los facilitadores los apoyarán para facilitar progresos en su vida y actuar; es por ello que la facilitación como apoyo en diferentes contextos funge de gran importancia porque guía prácticas de acción en el entorno.

Otro punto a resaltar, y de relevancia para este trabajo, es la familia porque es el primer agente formador en el que se encuentra inmersa la persona con discapacidad intelectual, pero también de aquellas que no tienen discapacidad, ya que ésta inculca una serie de valores, habilidades, experiencias, etc., que favorecen nuestro desarrollo personal y social porque lo que se aprende en el contexto familiar será extrapolado al interactuar con los demás y relacionarnos de una u otra forma, y del que va a depender el ejercicio o no de expectativas, posibilidades y bienestar propio del individuo.

Esto porque la propia familia muchas veces limita nuestro actuar y no favorece conductas de autodeterminación, y nuestra calidad de vida se ve perjudicada al no poder tomar las decisiones o elecciones que nos permitan sentir satisfacción.

También es importante retomar la noción de Schalok y Verdugo (2002) sobre visualizar a la familia como una unidad de apoyo para favorecer la calidad de vida, no sólo de las personas con discapacidad, sino también de la familia porque en la medida en que éste entorno se encuentre con mayor bienestar, se verá reflejado en los hijos y viceversa, entonces es necesario que se trabaje con ambos para mejorar.

Esta situación conlleva a que la propia familia sea quien facilite la autonomía en la persona con discapacidad intelectual y brinde más oportunidades para que aprenda a valerse por sí misma, tome decisiones y elija qué desea hacer en su vida. Por ejemplo, al expresar que desean estar en ambientes laborales como los demás.

Así, la calidad de vida tiene que ver con varios aspectos que se deben tomar en cuenta para que se lleven a cabo acciones encaminadas a mejorarla, como es el hecho de que se les reconozca como personas con derechos y responsabilidades en lo individual, en lo social, en lo académico y en lo laboral, y brindarles oportunidades en igualdad de condiciones a los demás para que ejerzan estos derechos que les corresponden y que están establecidos en una serie de leyes a nivel nacional e internacional.

En seguida se realiza la descripción de lo que sucede en cuanto a los derechos de las personas con discapacidad intelectual.

1.4 Derechos de las Personas con Discapacidad Intelectual

Como se vio en el apartado anterior, las personas con discapacidad intelectual requieren aprender conductas autodeterminadas que les permitan un fortalecimiento de su calidad de vida, adquirir y desarrollar habilidades en su actuar, hacer uso de la toma de decisiones y de un completo autoconocimiento de ellos mismos. Esto tiene mucho que ver con el ejercicio pleno de sus derechos humanos, ya que desde que se nace todos tenemos los mismos derechos y cada ser humano tiene igual valor, y es necesario que la sociedad respete a las personas con discapacidad intelectual y los reconozca como individuos con su propia identidad. Pero también es cierto que no sólo el papel del entorno influye sino que la propia persona necesita creer en su valía y aceptarse como es.

Para ello, enseguida se hace un abordaje sobre los derechos, comenzando por una visión a nivel internacional para llegar a la visión nacional de lo que sucede en México.

1.4.1 Un recorrido por los Derechos

La dignidad humana es una parte imprescindible de la visión de derechos ya que implica una serie de rasgos de capacidad y desempeño de un papel social que caracterizan a los seres humanos y que sirven para expresar su singularidad, es decir, los derechos humanos son los que se encargan de proteger la dignidad de cada una de las personas.

La teoría de los derechos humanos ha estado cimentada sobre un modelo de individuo caracterizado, principalmente, por su capacidad para razonar, por su capacidad para sentir y por su capacidad para comunicarse. Es ese modelo el que constituye el prototipo del agente moral, esto es, el prototipo del sujeto capacitado para participar en la discusión moral, es decir, la proyección de ese modelo en el contexto moral implica orientar a esas capacidades hacia la cuestión moral, que no es otra que el logro de la felicidad o, si se prefiere, el logro de un plan de vida (Palacios, 2008).

Los derechos tienen la función de proteger el desarrollo de la dignidad, es decir, de esas capacidades que tiene todo individuo. Palacios y Romañach (2008) presentan a los derechos como los mecanismos que protegen el desenvolvimiento de la dignidad, principalmente al limitar, restringir o eliminar las barreras que el uso de las capacidades puede encontrar; el ejercicio de esas capacidades se suele poner en conexión con el

papel que el individuo lleva a cabo en sociedad, es decir, con el papel social de las personas. Así, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad intelectual implica la necesidad de generalizar la satisfacción de los derechos a aquellos que no los tienen satisfechos.

En consecuencia, el concepto de calidad de vida está muy relacionado a los derechos humanos ya que tienen que ver con un bienestar personal que es algo común a todos los ciudadanos, y no se puede hablar de uno sin el otro. Esto es que, de nada sirve que se establezca que las personas con discapacidad intelectual tienen el derecho al trabajo si no se le brinda la oportunidad de acceder a él y si se tiene, no le permite desarrollarse adecuadamente y es baja su calidad de vida debido a que la persona no puede vivir de manera independiente y solventar sus propios gastos.

De ahí que, el hacer valer estos derechos, brinda la posibilidad de tener una mejora en la calidad de vida, y en su habilidad para elegir y decidir. Esto queda establecido en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al ratificar la autodeterminación como una parte esencial de los derechos, y hay que hacerlos respetar como indica FEAPS (2010).

Tener un derecho implica también que todas las personas asuman obligaciones o deberes (Laporta, 1987); así, los derechos humanos tienen las siguientes características:

- Universalidad. Son admisibles a todos los seres, sin importar las circunstancias, condición de la persona o características del contexto.
- Absolutidad. Son absolutos por su importancia sobre la idea de fuerza, de exigencia moral o de carácter constructivo para todos los derechos ya que son la expresión de aquello que les corresponde, así como intereses o necesidades básicas al ser humano, con las cuales pueden prosperar y deben ser protegidos. Por ejemplo, Alan Gewirth (1982) indica que un derecho absoluto es cuando no puede ser desplazado en ninguna circunstancia, de forma que nunca puede ser infringido justificadamente y debe ser satisfecho sin ninguna excepción.

- Inalienabilidad. Los derechos son inalienables porque no podemos pensar en ellos como algo que pueda ser renunciado por la propia voluntad del titular, es decir que son irrenunciables y si lo aunamos a la idea de los deberes se tiene que la persona está obligada a respetar sus propios derechos. Se le adscriben al individuo al margen de su consentimiento o contra él

Cabe señalar que este mismo autor hace una aclaración importante de que la libertad atañe al ejercicio de los derechos humanos pero no a su titularidad que es, en todo caso, impuesta al individuo.

De esta manera, se comprende que los derechos son plausibles a cualquier persona por su condición de ser humano y no se puede hablar de que unas personas tengan derechos y otros no en función del sistema jurídico en el que se encuentran inmersos, sino que éstos son universales e inalienables a todos, y ante los cuales se van a adquirir ciertas responsabilidades, tanto con nosotros mismos como con los demás, y se requiere de una colaboración activa para protegerlos. Especialmente en el caso de las personas con discapacidad intelectual ya que a pesar de que desde que nacen son sujetos con derechos, la sociedad los restringe al grado de ser invalidados en la toma de decisiones de los asuntos que les competen como son trabajar, ser independientes, etc.

En seguida, es necesario indicar cuáles son las leyes u órganos sociales que se encargan de proteger y hacer valer esta cuestión. Para ello se comenzará con una visión internacional, en la que predominan los trabajos de España, luego se hará una mención a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad como instrumento regulador de los derechos de esta población y, finalmente, se dará paso a ver lo que ocurre en nuestro país.

1.4.2 Panorama Internacional

Para empezar es necesario hacer un abordaje por algunos antecedentes que tienen que ver con remontar el tiempo a la finalización de la Segunda Guerra Mundial ya que después de ésta, los países que en ella intervinieron se reunieron y llegaron a la conclusión de que debían hablar, discutir y encontrar soluciones a los problemas de manera pacífica, sin necesidad de luchas o guerras. Se dio paso a la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que dejó claro que todas las personas

tienen derechos que nadie puede quitarles (Fundación Ciudadanía, 2008), y que fue puesto por escrito en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* originada en 1948, y se convierte en un referente muy importante ya que funge como base para la consolidación de documentos que contribuyen y promueven el respeto por la dignidad y justicia para todos. De ahí la relevancia que se tiene para la formación, el conocimiento de estos textos y su claro acercamiento en las personas con discapacidad intelectual.

Por ejemplo, la UNESCO (2008) comprende la necesidad de instaurar el tema de los derechos humanos en la vida pública porque así se logrará una cultura universal de éstos y se alcanzarán mayores y mejores niveles de desarrollo.

De manera más específica, en cuanto a la defensa y promoción de los derechos de las personas con discapacidad, se tiene que la Asamblea General de las Naciones Unidas fue, inicialmente, la única en interesarse y reconocer a las personas con discapacidad como sujetos con los mismos derechos que el resto de la población. Esto se vio reflejado en el primer instrumento histórico internacional denominado *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, proclamada el 9 de diciembre de 1975 (CNDH, 2004).

Posteriormente, el principio de igualdad fue desarrollado en 1982 en el *Programa de Acción Mundial para los impedidos*; tenía como objetivo principal el establecer medidas eficaces para lograr la igualdad, la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad y la adopción de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Sin embargo, tuvo que pasar más de una década para que se cumpliera el propósito y se aprobaran estas Normas en 1993.

Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad indican las responsabilidades que deben cumplir los Estados y las metas que necesita alcanzar la sociedad en cuanto a su desarrollo y cambio con relación a esta población. Es decir, son un instrumento internacional normativo que los Estados utilizan como base para la elaboración de sus planes nacionales de acción con el objetivo de evaluar políticas y programas para las personas con discapacidad. Así, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos México (CNDH, 2004) establece que dichas normas instauran las bases de cooperación técnica y económica entre los Estados, Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales.

De este instrumento es necesario señalar dos cosas importantes, la primera es que estas Normas enuncian que los Estados tienen la obligación moral de adoptar medidas que permitan eliminar todos los obstáculos sociales y físicos que impidan a las personas con discapacidad alcanzar su pleno desarrollo. No obstante, también es indispensable el esfuerzo de las personas con discapacidad, ya que tienen un papel fundamental como promotores en la lucha por el reconocimiento de sus derechos para superar las circunstancias adversas, como son la eliminación de todos los obstáculos físicos y sociales y las actitudes discriminatorias.

Una acción tangible es la formación de grupos de autogestores para la defensa de sus derechos, pero también la sociedad debe trabajar para garantizar que todas las personas con discapacidad puedan ejercer estos derechos y cumplir con sus obligaciones.

La segunda implica que para garantizar la igualdad de derechos y de oportunidades de las personas con discapacidad se requiere desarrollar programas con base en las necesidades de todas las personas y emplear los recursos de manera óptima. Esto porque la igualdad de oportunidades tiene que ver con el proceso mediante el cual diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad, para ello se tiene que:

- Adoptar medidas para que la sociedad tome conciencia de las personas con discapacidad, de sus derechos, necesidades, posibilidades y de su contribución.
- Asegurar la prestación de una atención médica eficaz a las personas con discapacidad.
- Garantizar los servicios de rehabilitación a las personas con discapacidad para que alcancen y mantengan un nivel óptimo de autonomía y movilidad. Es decir, lograr condiciones que permitan adquirir y conservar un estado funcional físico, sensorial, intelectual, psíquico o social, de manera que se cuente con medios para modificar su propia vida y ser más independientes; dicha rehabilitación no sólo implica lo médico sino también lo laboral.

- Velar por el establecimiento y la prestación de servicios de apoyo para las personas con discapacidad, incluidos los recursos auxiliares con el fin de ayudarles a aumentar su nivel de autonomía en la vida cotidiana y a ejercer sus derechos.

Cabe indicar que un principio básico es que esta población debe estar facultada para practicar sus derechos humanos, en particular, en materia laboral y así obtener un empleo productivo y remunerado en el mercado de trabajo. Se tiene que asegurar una adecuada formación, a todos los niveles, del personal que participe en la planificación y el suministro de servicios y programas relacionados con las personas con discapacidad.

Para seguir con el abordaje a diferentes instrumentos sobre los derechos de las personas con discapacidad a nivel internacional, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (2008) elaboró y publicó en español la versión de un documento, hecho por el proyecto de la escuela de Derecho de la Universidad de Harvard, sobre discapacidad intelectual denominado *Tenemos derechos Humanos*. Este escrito es un manual que engloba a los derechos en una clasificación para su identificación y uso, como se describe a continuación:

1. **Respeto hacia él mismo.** Se habla sobre la dignidad humana básica, sus cuerpos y lo que hacen en sus hogares; comprende derechos como:
 - *Igualdad.* Se tiene derecho a ser tratados en igualdad de condiciones que los demás ciudadanos. Para poder lograr este respeto es necesario leyes que velen por ello, que la sociedad derribe las barreras que impiden el libre acceso y dejar de discriminar, así como brindar apoyos para elegir y tomar decisiones para sus vidas.
 - *Seguridad.* Derecho a vivir libres de violencia y/o abusos. Esta seguridad debe mostrarse en todos los lugares donde se encuentre la persona con discapacidad intelectual, y mantener una alerta hacia la actitud de los abusadores para que sean castigados. Las autoridades necesitan ser informadas y educadas con respecto a la discapacidad ya que sólo ellos tienen derecho a decidir lo que pasa con sus cuerpos.

- *Hogar y familia.* Tienen el derecho a formar parte de una familia y a comenzar su propia familia. El hogar debe brindar seguridad y propiciarles autonomía para tomar sus propias decisiones.
- *Privacidad.* El derecho a la privacidad sin importar dónde vivan. Es necesario brindarles espacios donde puedan estar solos, permitirles que expresen a los demás lo que decidan, y a tener sus propias cosas sin que los demás las tomen sin su permiso o traspasen su privacidad.

2. ***Inclusión en la comunidad.*** Se tiene derechos que les permiten actuar en igualdad en la comunidad, los cuales son:

- *Vida independiente.* Las personas con discapacidad intelectual tienen el mismo derecho a vivir de manera independiente en la comunidad. Para ello es necesario brindarles los apoyos necesarios y las claves para que decidan, debe ser respetado y no ignorado por los demás ya que tienen derecho a una vida digna.
- *Trabajo.* Derecho a tener un trabajo que ellos escojan y ganar un buen salario. Todas las personas con discapacidad tienen la misma oportunidad de obtener un trabajo ya que éste representa más que mantenerlos ocupados porque los salarios que obtienen les permiten disfrutar de sus demás derechos; esto también tiene que ver con la accesibilidad para transportarse en la comunidad y con leyes que protejan este derecho laboral. Es decir, tienen todo el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles.
- *Educación.* Derecho a recibir la misma educación y junto a las demás personas. Las personas con discapacidad intelectual pueden aprender y su educación debe ser tan buena como la de cualquier otro niño y la escuela debe hacer los cambios necesarios, por ejemplo, en la forma de enseñar para que puedan entender, recibir apoyo para trabajar, y educar a los maestros en sus propios prejuicios, además el estado debe contratar a personal cualificado.

- *Salud.* Tienen el derecho a recibir atención médica con calidad, sin mayor coste y recibir el mismo trato por parte de los médicos. Más allá de la salud es necesario señalar que algunos de los factores para que las personas con discapacidad estén bien son el tener ingresos económicos, educación adecuada y lo suficiente para tener una buena vida, por ello, la sociedad debe buscar lo mejor en referencia al mayor bienestar para cada persona.
3. **Cambios en la sociedad.** La sociedad necesita cambiar para que las personas con discapacidad intelectual tengan los mismos derechos a:
- *Accesibilidad.* Derecho a llegar y hacer uso de los espacios y servicios públicos, es decir, las instalaciones deben ser correctas para su acceso; a recibir información de forma que puedan comprenderla; a recibir transportación y asistencia; y a que se les comunique lo que sucede.
 - *Vida política.* Tienen el derecho a votar y expresar su opinión sobre las leyes y políticas que los afectan directamente porque tienen derecho a ser incluidos en su sociedad.
 - *Nuevas actitudes.* Las personas con discapacidad intelectual son personas comunes y tienen derecho a ser tratados como cualquier otra persona. Es necesario saber esto porque aún prevalecen concepciones erróneas de que son un problema; sin embargo, la sociedad es la que tiene el problema porque les niega el derecho a ser incluidos en las decisiones que se toman sobre sus vidas.
 - *Cultura y deportes.* Derecho a participar en la vida cultural, los deportes y las actividades recreativas al igual que los demás porque tienen talento para ofrecer al mundo y esta forma de expresión le da un sentido a la vida.

Con esta clasificación se consideran variables importantes sobre los derechos de las personas con discapacidad intelectual, dando importancia al papel que cada uno debe desempeñar para poder generar los cambios necesarios en pro del bienestar de esta población. Se recalca que la inclusión a la comunidad facilitará el acceso a una vida independiente y laboral, con lo que podrán, a su vez, hacer uso de sus demás derechos.

Por su parte, España cuenta con la Ley 51/2003 que habla sobre la delimitación y significado de la accesibilidad como la “condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible” (Palacios y Romañach, 2008); se aboga por que la accesibilidad sea un derecho aplicable a todo ser humano, sin importar su condición.

Verdugo y Vincent (2004) añaden que existen más de 40 tratados o convenciones mundiales sobre los derechos humanos que funcionan como políticas sociales, y los años 90’s fueron testigos de la iniciativa importante de la comunidad internacional para mejorar la situación legal de las personas con discapacidad intelectual. Por ejemplo, como se mencionó anteriormente, en reflejo a esta iniciativa, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó en 1993 las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con discapacidades, de las cuales ocho de esas 22 reglas se pueden considerar “estándares capacitadores” relacionados con aspectos como la cooperación internacional (técnica y económica), la información e investigación, la planificación y decisiones políticas, la coordinación del trabajo, la formación del personal, y el seguimiento y evaluación.

Esto tuvo “estándares de resultados” que son congruentes con las ocho dimensiones de calidad de vida propuestas por Verdugo, y se tiene:

- *Bienestar emocional*: reflejado a la norma respecto a la religión.
- *Relaciones interpersonales*: normas respecto a la vida familiar y a la integración personal.
- *Bienestar material*: empleo, ingreso de subsistencia y servicios sociales.
- *Desarrollo personal*: educación y rehabilitación.
- *Bienestar físico*: atención sanitaria, deporte y ocio.
- *Autodeterminación*: organizaciones de autodefensa.
- *Inclusión social*: servicios de apoyo.
- *Derechos*: aumento de la concienciación, accesibilidad, e igualdad de derechos a la participación.

Se observa la estrecha relación que existe entre los conceptos de calidad de vida y derechos humanos. Asimismo, se crearon organizaciones empoderadas de personas con discapacidad intelectual para que ellos mismos hablaran sobre lo que pensaban e hicieran valer su decisión, y surgen los grupos de autogestores.

Estos grupos, como ya se hizo mención, son promotores de derechos, es decir, son personas autodeterminadas que van a impulsar a que se conozcan, difundan y respeten sus derechos, para lograr el control sobre su entorno y contribuir a su propia identificación y sentido de pertenencia a un grupo social (CONFE, 2013). Esto implica que sean tomados en cuenta y elijan las cosas que les conciernen para su vida, en lugar de que otras personas o factores decidan por lo que creen más favorable para ellos, e implica que todos somos *Personas Primero* y no se les debe de etiquetar por su condición. Por ende, estos grupos de autogestores son personas adultas con discapacidad intelectual que hablan por sí mismas, se representan a sí mismas, son sus propios portavoces, son los protagonistas de su vida, y tienen un mayor control de lo que le sucede y de sus decisiones, sin dejar de lado que requieren de apoyos necesarios en algunas cosas.

Es por ello que FEAPS, señalado en CONFE (2013), indica que los grupos de autogestores se reúnen periódicamente para:

- Adquirir habilidades de comunicación.
- Alcanzar mayor autonomía personal y social.
- Aumentar sus posibilidades de hablar y decidir por sí mismos.
- Debatir sobre asuntos que les son propios.
- Poder participar en la vida en sociedad.

En estos grupos, el facilitador cumplirá con ciertas estrategias para desarrollar lo anterior en las personas con discapacidad intelectual. Estas estrategias son:

- Ayudar a expresar distintas opiniones.
- Facilitar una relación basada en la confianza mutua y en el entendimiento.
- Escuchar atentamente.
- Conocer bien a las personas con discapacidad intelectual.
- Consultar antes de hablar por los propios interesados.

Al mismo tiempo, para apoyar a los autogestores es imprescindible:

- Animar a que hablen los propios interesados, siempre que sea posible.
- Respetar el derecho a la intimidad de las personas con discapacidad intelectual.
- La clave es el apoyo, no el control ni la dirección.
- Empatizar con los miembros del grupo.
- No adoptar una actitud paternalista o sobreprotectora.

El último es un punto muy importante porque, como se vio en los modelos de la discapacidad, son visiones y conductas que aún se tienen, y que no favorecen el desarrollo pleno de las personas porque las limitan en su potencial, y lo que menos se desea en un grupo de autogestores es que se dé esta situación ya que el objetivo es formarlos y hacerlos dueños de su propia vida.

FEAPS (2004) remarca que, como personas, todos tenemos los mismos derechos pero que también tenemos obligaciones, y que éstas pasan principalmente por respetar los derechos de los demás y las normas de convivencia establecidas en nuestra sociedad. Señala como derechos importantes y disfrutables los siguientes:

- Derecho a actuar de manera que promuevas tu dignidad y respeto por ti mismo siempre que no sean violados los derechos de los demás.
- Derecho a ser tratado con respeto.
- Derecho a decir NO y no sentirse culpable.
- Derecho a experimentar y expresar tus sentimientos.
- Derecho a tomarte tiempo para pensar, reflexionar y decidir.
- Derecho a cambiar de opinión.
- Derecho a pedir lo que quieres.
- Derecho a no hacer más de lo que humanamente eres capaz de hacer.
- Derecho a solicitar información y que ésta sea fácil de entender.
- Derecho a cometer errores.
- Derecho a sentirte bien contigo mismo.
- Derecho a participar en reuniones donde se tomen decisiones que te afecten.
- Derecho a vivir de la forma que uno desee.
- Derecho al tiempo libre y a la cultura.
- Entre otros...

Con lo anterior se reitera que muchos son los derechos que les corresponden a las personas con discapacidad intelectual, sin embargo, cabe señalar que éstos no sólo aplican para ellos sino para todos los demás.

Posteriormente, FEAPS (2010) se comprometió a nuevas misiones que son: a) ayudar a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y cada familia tengan su propio proyecto de calidad de vida; b) colaborar para que estas personas sean ciudadanas de pleno derecho; c) conseguir una sociedad justa y solidaria, para ello ha desarrollado múltiples materiales y brinda formación a la sociedad para no vulnerar sus derechos por desconocimiento; d) empoderar a esta población para que conozcan cuáles son sus derechos y sepan cómo defenderlos a lo largo de su vida, en el día a día.

Se puede ver que no sólo el conocimiento de los derechos es importante sino que también el llevarlos a la práctica conlleva a un impacto en sus relaciones personales, bienestar físico, emocional y material, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social, es decir, en todas las dimensiones que contempla la calidad de vida.

Otro ejemplo es la *Carta de Derechos de las Personas con discapacidad intelectual de Madrid* elaborada por FEAPS (2007b), que surge a la par del año europeo de la igualdad de oportunidades para todos y ante la demanda de la población para dar cobertura a sus necesidades reales de inclusión, adaptación e independencia. Contiene y hace referencia a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (que más adelante se analizará a detalle), así como a contribuciones hechas por las mismas personas con discapacidad intelectual que expresan su participación como sujetos activos de estos derechos. Tiene por objetivo el ser defensor de sus derechos y facilitar los medios para que éstos se puedan ejercitar con dignidad y libertad, sean efectivos y no queden en meras formulaciones legales, como también lo señala la Convención Universal de los Derechos Humanos antes mencionada.

De esta carta se rescatan los derechos a *una educación inclusiva a todos los niveles así como a la enseñanza a lo largo de la vida, y a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido*, esto al impulsar medidas de fomento y protección del empleo de las personas con discapacidad (formación, empleo con apoyo y otras) que posibiliten el acceso a un empleo remunerado y digno.

Entonces FEAPS hace varias demandas para cubrir todos los aspectos que comprenden la vida de las personas con discapacidad intelectual, las cuales necesitan estar en funcionamiento para un buen desarrollo del individuo en su medio ambiente. Asimismo, hay que resaltar la oportunidad por derecho que se les debe de brindar para tener un empleo que contribuya con su bienestar, para eso se requiere de una formación que le permita desarrollar, adquirir y aprender habilidades para la vida diaria y así poder desempeñarlas en su entorno laboral.

Por su parte, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad fue el primer instrumento internacional vinculante que protegió específicamente los derechos de las personas con discapacidad. Tiene por objetivo prevenir y eliminar todas las formas de discriminación contra esta población y propiciar su plena inclusión en la sociedad; y contempla el establecimiento de supervisión de cumplimiento de las obligaciones de los Estados.

Uno de los conceptos medulares de la Convención Interamericana es el de la discriminación contra las personas con discapacidad, que está referido como toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales (CDHDF, 2008).

Sin embargo, esta Convención Interamericana no consagra expresamente derechos de las personas con discapacidad, excepto cuando se hace referencia al derecho de las personas con discapacidad a la igualdad, o derecho a ser iguales; y tampoco contempla explícitamente prohibiciones o mandatos para los Estados. Por ello, una de las grandes deficiencias es que no hace referencia concreta al principio relativo a la inclusión social de personas con discapacidades mentales o psicosociales; en consecuencia, en este instrumento no se regularon el derecho a vivir, trabajar y recibir tratamiento en la comunidad, ni la excepcionalidad de la internación psiquiátrica involuntaria.

Por su parte la CDHDF (2008) atañe que, complementariamente a la Convención Interamericana, es importante mencionar las acciones realizadas en el sistema OEA en materia de derechos de las personas con discapacidad. En especial son relevantes las aprobaciones de la Declaración del Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016) y del establecimiento del grupo de trabajo encargado de elaborar el Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016). Estos ofrecen posibilidades de acciones encaminadas a la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

Es necesario señalar los instrumentos vinculantes de derechos humanos de las Naciones Unidas y del sistema interamericano previos a ambas convenciones sobre discapacidad, que ya garantizaban salvaguardar el derecho a la no discriminación, las garantías judiciales, el derecho a la integridad personal, el derecho a la igualdad, los derechos económicos sociales y culturales, el derecho a no ser víctima de tortura, los derechos de las mujeres y los derechos de la infancia.

En el sistema universal de protección de derechos humanos (ONU) estos tratados son:

- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR).
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR).
- La Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (CAT).
- El Protocolo Facultativo de la CAT (OPCAT).
- La Convención sobre los Derechos del Niño.
- La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD).
- La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Y, en el sistema interamericano de derechos humanos (OEA):

- La Convención Americana sobre Derechos Humanos.

- El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Protocolo de “San Salvador”).

De esta manera, los instrumentos mencionados son ejemplo de algunas políticas y documentos internacionales que se encuentran vigentes en lo referente a esta población. Tienen por objetivo el reconocimiento de una igualdad y participación plena en la sociedad de las personas con discapacidad intelectual, al hacerlos sujetos de derechos y propiciar una corresponsabilidad con el Estado para que sea quien se encargue de hacer valer los conceptos de respeto, dignidad y justicia; también se busca lograr una cultura universal para el beneficio de todos y eliminar los obstáculos, tanto físicos como sociales y actitudinales, que impiden su desarrollo pleno y por ende limitan su calidad de vida.

Finalmente, otro organismo regulador de las políticas concernientes a personas con discapacidad intelectual es la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, de la que se hará referencia a continuación.

1.4.2.1 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue el primer tratado internacional de derechos del siglo XXI y el primero sobre los derechos humanos de personas con discapacidad; fue promovido por México durante la Asamblea General de las Naciones Unidas, con el fin de reconocer las normas y prácticas orientadas a mejorar la calidad de vida de alrededor de 650 millones de personas con algún tipo de discapacidad en el mundo, y para el 13 de diciembre de 2006 esta Asamblea aprobó dicha Convención (CONAPRED, 2007).

Por primera vez en la historia, las organizaciones de personas con discapacidad acreditadas ante la Organización de las Naciones Unidas participaron de forma activa en los trabajos realizados e incluso crearon un lema que los caracteriza “Nada de nosotros sin nosotros”; se observa que su contribución realmente estaba encaminada a las cuestiones por las que ellos pasaban ya que, de acuerdo a la historia, habían sido relegados en muchos aspectos y no se les hacían valer sus derechos ante la sociedad.

De esta forma, la Convención tiene como propósito fundamental el promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Por lo que la discriminación quedaría entendida como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, civil o de otro tipo; se incluye cualquier forma de discriminación, como, por ejemplo, la denegación de ajustes razonables.

Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular.

Así, la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituiría una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano; se origina así la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de este sector, incluso de aquellos que necesitan un apoyo más intenso (CONAPRED, 2007).

Se reconoce que las contribuciones que pueden realizar las personas con discapacidad sirven al desarrollo de los diferentes niveles de la sociedad, tanto económico como social y humano, y originar un bienestar, participación y sentido de pertenencia de esta población hacia su autonomía, independencia individual y toma de decisiones propias. A su vez, se logra ver el trabajo que las personas con discapacidad ejecutan porque se encargan de mantener una vida activa en el desarrollo de políticas y programas que los involucran; esto permite un mayor panorama de las necesidades y aspectos que son necesarios abordar y que les afectan de manera directa, con el fin de que gocen libremente de todo lo que les corresponde como parte del colectivo social. De esta forma, la Convención asume los siguientes principios:

- el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- la no discriminación;
- la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

- el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- la igualdad de oportunidades;
- promover la accesibilidad;
- la igualdad entre el hombre y la mujer;
- el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Aunado a ello, el Real Patronato sobre Discapacidad (2007) menciona que en la Convención todos los países se comprometen a asegurar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, por medio de:

- Crear leyes y normas administrativas que protejan los derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Comprobar que todos cumplan las leyes, en especial empresas e instituciones.
- Fomentar el diseño universal.
- Promover el uso de las nuevas tecnologías.
- Proporcionar asistencia, servicios de apoyo e información comprensible a todos.
- Informar a profesionales y trabajadores sobre los derechos reconocidos en la Convención.

De esta manera, la Convención se caracteriza por contar con una serie de derechos, de los cuales, dos rigen o afectan a los demás: el derecho de igualdad y no discriminación, y el derecho de accesibilidad (FEAPS, 2010). Esto implica que las personas con discapacidad intelectual son iguales ante la ley, no pueden ser discriminadas por su discapacidad, y tienen el derecho a poder acceder a todos los lugares y a recibir la información de manera facilitada.

Para ejemplificar, en seguida se realiza una descripción de los derechos enmarcados por la Convención (Real Patronato sobre Discapacidad, 2007 y CONAPRED, 2007).

Artículo 5. Igualdad y no discriminación

Reconoce que todas las personas son iguales ante la ley, prohíbe la discriminación por motivos de discapacidad, y fomenta la igualdad mediante la adaptación de productos y servicios. Se trata de eliminar la discriminación al adoptar medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables, sin dejar de considerar medidas específicas necesarias para acelerar o lograr igualdad de hecho de las personas con discapacidad.

Artículo 6. Mujeres con discapacidad

Que niñas y mujeres con discapacidad disfruten de todos los derechos humanos y de las libertades fundamentales, al fomentar la igualdad y asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer.

Artículo 7. Niños y niñas con discapacidad

Hacer lo necesario para que niños y niñas con discapacidad disfruten de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones; que puedan opinar con libertad sobre cuestiones que le afecten, al considerar su edad y madurez; y protección del interés superior del niño en todas las actividades.

Artículo 8. Toma de conciencia

Fomentar en la sociedad el respeto de los derechos de las personas con discapacidad, luchar contra los prejuicios existentes relacionados con la discapacidad y mostrar a la sociedad que tiene muchas capacidades, méritos y habilidades con relación al trabajo y al mercado laboral; es decir, propiciar un ambiente fuera de creencias o ideas negativas.

Artículo 9. Accesibilidad

Este término puede entenderse como la propiedad que tienen algunos lugares a los que se puede llegar o entrar fácilmente, así como también la característica que tienen algunas cosas para comprenderse con facilidad (Real Patronato sobre Discapacidad, 2007). Para que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente se garantizará el libre acceso a todo tipo de lugares, a la información, a Internet y a otras tecnologías de la información mediante la creación de leyes.

Artículo 10. Derecho a la vida

Se indica que todos los seres humanos tienen derecho a la vida y por tanto, se exige que se garantice el derecho de las personas con discapacidad a disfrutar de ella.

Artículo 11. Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias

Es necesario garantizar la seguridad de las personas con discapacidad, especialmente al haber conflictos armados o guerras, catástrofes naturales o situaciones de riesgo.

Artículo 12. Igual reconocimiento como persona ante la ley

Todos los países asegurarán la igualdad de derechos de las personas con discapacidad ante la ley, al considerar que tiene los mismos derechos a heredar y poseer propiedades, a conocer y controlar sus actividades y bienes económicos y poder acceder a los servicios financieros, y al acceso de apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica, sin ser privadas de sus bienes de manera arbitraria.

Artículo 13. Acceso a la justicia (Derecho al trato justo)

Tener acceso a la justicia en igualdad de condiciones sin ser excluidos por procedimientos judiciales, incluso mediante ajustes de procedimiento y adecuados a la edad, para facilitar el desempeño de las funciones efectivas como participantes directos o indirectos.

Artículo 14. Libertad y seguridad de la persona

Disfrutar del derecho a la libertad y seguridad. No pueden ser privados de la libertad sin motivo, justicia o arbitrariedad; en los juicios tendrán derecho a todas las garantías del Derecho Internacional y de los Derechos Humanos.

Artículo 15. Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles o degradantes

Ninguna persona será sometida a tortura o a recibir un trato inhumano con la intención de que se avergüence de sí misma; a su vez, todos los países garantizarán que no sean sometidas a experimentos médicos o científicos en contra su voluntad.

Artículo 16. Protección contra la explotación, la violencia y el abuso

Se exige a los países que las personas con discapacidad no sufran violencia, abusos o explotación de ningún tipo en los diferentes ambientes; que se les brinde servicios de protección, asistencia y apoyo; que reciban información y educación para prevenir, reconocer y denunciar estos casos; que se promueva la recuperación física, cognitiva y psicológica de esta población, y se asegure su inclusión social.

Artículo 17. Protección de la integridad personal

Toda persona con discapacidad tiene derecho a que se respete su integridad física y mental en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 18. Libertad de desplazamiento y nacionalidad

Al igual que los demás, las personas con discapacidad pueden viajar libremente, elegir su residencia y su nacionalidad, y disponer de su documentación de identidad.

Artículo 19. Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad

Requiere adoptar medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho y su plena inclusión y participación en la comunidad, al acceder a una variedad de servicios y de apoyos, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia e inclusión y evitar su aislamiento. Se debe tener en cuenta sus necesidades y las debidas adaptaciones a sus capacidades.

Artículo 20. Movilidad personal

Se adoptarán medidas para asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible a un costo asequible, y ofrecer capacitación en habilidades relacionadas con la movilidad, necesarias para ellos mismos y para el personal especializado que trabaje con estos.

Artículo 21. Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información

Todas las personas con discapacidad tienen derecho a expresar sus opiniones con libertad y a comunicarse de la forma que elijan. Los Estados brindarán información accesible, con las tecnologías adecuadas y facilitarán los sistemas de comunicación.

Artículo 22. Respeto a la privacidad

La ley resguardará el derecho de todas las personas con discapacidad a proteger su vida privada, su honor y su reputación, y mantendrá en privado su información personal.

Artículo 23. Respeto en el hogar y de la familia

Los estados parte tomarán medidas efectivas y pertinentes para poner fin a la discriminación en la toma de decisiones libre y responsable para su vida; se brindará la asistencia e información necesaria, servicios y apoyos generales a las personas con discapacidad y a sus familias.

Artículo 24. Educación

Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en todos los niveles y a lo largo de su vida. Para lograrlo, los países crearán un sistema educativo en el que puedan desarrollar su talento y creatividad, su dignidad, personalidad y autoestima, y sus aptitudes mentales y físicas; y se asegurarán de que estén incluidas en el sistema general de educación, estudien la enseñanza obligatoria y gratuita, y tengan los apoyos necesarios para facilitar una formación real que les permitan desarrollarse socialmente y vivir en comunidad. Esto con el fin de garantizar que accedan a la educación superior y profesional, a una educación para adultos y al aprendizaje de habilidades para la vida, sin ser objetos de discriminación y en igualdad de condiciones con los demás.

Artículo 25. Salud

Tienen derecho a disfrutar de la salud a través de programas orientados a la misma y se prohíbe cualquier negación de manera discriminatoria por motivos de discapacidad.

Artículo 26. Habilitación y rehabilitación

Los países participantes garantizarán que las personas con discapacidad sean independientes y puedan participar en todos los aspectos de la vida, a través de la organización y facilitación de programas sociales, educativos, laborales, sanitarios que los capaciten. A su vez, promoverán la formación de profesionales que trabajen en los servicios de rehabilitación, y que las personas con discapacidad dispongan de los medios tecnológicos que necesiten para su plena inclusión en la sociedad.

Artículo 27. Trabajo y empleo

Esta Convención señala que las personas con discapacidad tienen el derecho a trabajar y a ganarse la vida con el trabajo que elijan libremente o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles para ellos. Para hacer realidad el derecho al trabajo, los países involucrados:

- Prohibirán la discriminación por motivos de discapacidad respecto a todas las cuestiones relativas a cualquier forma de empleo, incluidas las condiciones de selección, contratación y empleo, la continuidad, la promoción profesional y unas condiciones de trabajo seguras y saludables.
- Procurarán que ejerzan sus derechos laborales y sindicales.

- Velarán para que las personas con discapacidad tengan las mismas condiciones de trabajo que el resto de las personas, los mismos salarios y la misma protección contra los abusos laborales.
- Fomentarán los programas de formación y colocación profesional para esta población, es decir, que tengan acceso efectivo a orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.
- Apoyarán a las personas con discapacidad en el mercado laboral para que consigan trabajo o para que creen por su cuenta empresas o cooperativas propias.
- Emplearán a personas con discapacidad en el sector público y promoverán su contratación en el sector privado mediante incentivos a las empresas.
- Vigilarán que en los trabajos y empleos se realicen las adaptaciones pertinentes.

Por tanto, los países asegurarán que las personas con discapacidad no sean sometidas a esclavitud ni servidumbre y que estén protegidas, como el resto de las personas, contra el trabajo forzoso u obligatorio. Cabe señalar que estos planteamientos sirven como preámbulo al abordaje del siguiente capítulo sobre inclusión laboral.

Artículo 28. Nivel de vida adecuado y protección social

Se reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a un buen nivel de vida y a los sistemas de protección social.

Artículo 29. Participación en la vida política y en la vida pública

Se debe garantizar su participación en los ámbitos de la vida pública y política ya que tienen derecho a elegir a sus gobernantes o a ser elegidos como cualquier otra persona.

Artículo 30. Participación en la cultura, actividades recreativas, esparcimiento y deporte

Los Estados reconocen la participación en igualdad de condiciones con las demás en la vida cultural, artística, deportiva y de esparcimiento, y brindar un libre acceso.

Cabe indicar que en la Convención se señalan otra serie de lineamientos en los que los Estados reconocen la importancia de la cooperación internacional y su promoción en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y objetivos de la misma en favor de las personas con discapacidad; por ejemplo, creación de comités, presentación de informes, estadísticas, entre otros.

Los países que firmaron esta Convención están sujetos a hacer valer los derechos citados, al igual que la misma sociedad, las personas involucradas y las organizaciones que las representan, por lo que el compromiso es muy grande y el reto a cumplirse es mayor, debido a que muchas de las veces no se cumplen y se llega a hacer obiedad de los mismos. De ahí que la formación es importante para conocerlos y ejercerlos en interacción con los diferentes contextos de la sociedad.

Aunque la Convención se originó para proteger los derechos y dignidad de las personas con discapacidad, al reconocer sus libertades y permitir ejercerlas sin distinción de alguna índole o discriminación, se observa con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, esta población encuentra barreras para participar en igualdad de condiciones con los demás y lograr una inclusión a la vida social porque se vulneran sus derechos humanos en todas las partes del mundo. Entonces es necesaria la cooperación a nivel internacional para que surja un cambio favorable y tangible en la mejora de las condiciones de vida de este sector, pero también se requiere de un cambio a nivel nacional, como se describe a continuación.

1.4.3 Perspectiva Nacional: ¿Qué ocurre en México?

Como se acabó de ver, muchos son los instrumentos internacionales que se han elaborado con el fin de reconocer y vigilar que las personas con discapacidad intelectual gocen de los mismos derechos en igualdad de condiciones a cualquier otra persona. Un ejemplo es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad donde México ratificó y se comprometió a hacer valer lo establecido en ella, al reconocer ampliamente que todas las personas son iguales ante la ley y a prohibir cualquier tipo de discriminación en razón de la discapacidad.

Pese a ello, nuestra realidad indica que esta población es objeto de discriminación y se ven obligadas, en razón de sus particularidades físicas o biológico-conductuales, a superar obstáculos impuestos y desventajas creadas por la sociedad, para obtener un nivel de vida adecuado y lograr su plena inclusión. Así, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS, 2009) ratifica que el análisis de la información disponible en México sugiere que un porcentaje importante de la población con discapacidad es víctima de discriminación y a menudo se encuentra al margen del

ejercicio de sus derechos humanos consagrados en la Constitución, lo cual muestra una grave vulnerabilidad a este grupo de población.

La desventaja social se determina sobre todo en términos de la discapacidad y de la forma discriminatoria en que ésta se percibe, pero hay que señalar que se añaden otros factores, como el género, la condición socioeconómica y la pertenencia étnica. Ante esto, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2008) indica que bajo el paradigma de derechos humanos, la discapacidad deja de ser una situación que afecta únicamente a la persona y se constituye como un fenómeno en el que la sociedad deber ser corresponsable en transformar para asegurar el goce pleno de derechos y una adecuada atención de las deficiencias, y el entorno juega un papel muy importante para favorecer o imposibilitar su desarrollo.

En el contexto actual de ésta ciudad, la Convención aborda una amplia gama de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, y los derechos a la igualdad y no discriminación, de accesibilidad, de acceso a la justicia, a la capacidad jurídica, a la salud, a la educación y al trabajo son pilares fundamentales del desarrollo de las personas y de su calidad de sujetos sociales, ya que su ausencia juega un papel determinante en la exclusión y en la calidad de vida de las personas con discapacidad (CDHDF, 2008).

Asimismo, al seguir con la legislación nacional y local de nuestro país, y la revisión de lo pertinente a la CDHDF (2008), se tiene la *Ley General sobre Personas con Discapacidad (LGPD)* que señala los principios que deberán observar las políticas públicas en materia de equidad, justicia social, equiparación de oportunidades, reconocimiento de las diferencias, dignidad, integración y accesibilidad; y que reconoce, dentro de las garantías y derechos, la lengua de señas mexicana (LSM) como una de las lenguas nacionales.

Es imprescindible señalar que con esta ley se abolieron dos decretos, uno de ellos fue el decreto por el que se creó la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad, y el otro, corresponde al decreto por el que se creó el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad, y se creó el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS) como un instrumento permanente de coordinación intersecretarial e interinstitucional que tiene por objeto contribuir al establecimiento de una política de

Estado en la materia, así como promover, apoyar, fomentar, vigilar y evaluar las acciones, estrategias y programas derivados de ésta. Sin embargo, se puede notar la prevalencia del modelo médico rehabilitador al ubicar dentro de la Secretaría de Salud al CONADIS.

El objetivo de la LGPD es establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad y de equiparación de oportunidades, en todos los ámbitos de la vida; reconoce sus derechos humanos y ordena el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio. Por ende, la aplicación de esta ley estará a cargo de las dependencias de la Administración Pública Federal, de las entidades paraestatales, de los órganos desconcentrados y del CONADIS, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como de los gobiernos de las entidades federativas y de los municipios, en los términos de los convenios que se celebren. Sin embargo, el Ejecutivo Federal no ha expedido el reglamento desde su entrada en vigor y sin este instrumento la LGPD no puede ser aplicada y mucho menos el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad puede funcionar plenamente.

Otra de las limitantes que tiene esta ley es en relación a la garantía, la exigibilidad y la justiciabilidad de los derechos que reconoce porque no establece un organismo o procedimiento en caso de incumplimiento de las obligaciones por parte de las y los servidores públicos federales, ni sanciones para los mismos.

Con relación a la legislación local, y a la revisión que se hace de la Ley para las Personas con Discapacidad en el Distrito Federal (LPDDF), se tiene que, a pesar de que menciona conceptos importantes como persona con discapacidad, prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades, ayudas técnicas, barreras físicas y trabajo protegido, y su contenido incluye elementos para orientar el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas con discapacidad, no explica el concepto y alcance de derechos humanos ni las obligaciones del Estado en relación a ellos.

Esto es una deficiencia que va más allá de una conceptualización y que en la práctica deja espacios vacíos. Prevalece una visión muy médica en la que, como se mencionó en uno de los apartados anteriores, se enfoca únicamente a las deficiencias tanto físicas como intelectuales, sensoriales, mentales o psicosociales de la persona; este enfoque limita para obtener un desarrollo pleno y pasa por alto la corresponsabilidad de la

sociedad para incluir a la persona con discapacidad, a partir de la identificación y eliminación de barreras actitudinales y del entorno, aspectos que son considerados por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPC).

Es necesario mencionar que el reglamento de la LPDDF, en lugar de que entrara en función 30 días después de su promulgación (21 de diciembre de 1995) no fue sino hasta el 13 de noviembre de 2006 que se publicó en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, es decir, casi 11 años después. Esto refleja la poca atención que tienen los legisladores y autoridades con respecto al tema de los derechos de las personas con discapacidad.

Pese a ello, el Reglamento establece que el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal deberá contener políticas, estrategias y acciones para garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad a través de la equiparación de oportunidades, el respeto a la diversidad, mecanismos de exigibilidad de derechos, inclusión de sus necesidades y demandas en programas gubernamentales, su participación en los programas nacionales con implementación en el Distrito Federal, y la transversalidad, la equidad la perspectiva de género, integralidad y universalidad (CDHDF, 2008).

Al hacer una comparación con los principios que establece la Convención, se tiene que el Programa puede equipararse a ello en igualdad de oportunidades, de participación e inclusión en la sociedad, de no discriminación e igualdad entre hombres y mujeres pero su impacto puede estar limitado ante la ausencia del concepto de discapacidad, de la interpretación y aplicación que le den las y los servidores públicos a tales políticas, estrategias y acciones, debido a que el reglamento no contempla lineamientos o criterios a seguir en su implementación.

El Reglamento también define atribuciones para diferentes dependencias de gobierno como el DIF-DF, la Secretaría de Desarrollo Social, las secretarías de Cultura, de Trabajo y Previsión Social, el Instituto del Deporte, la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, entre otros. Del mismo modo, establece las reglas de funcionamiento del Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de Personas con Discapacidad establecido en 2001 que será un órgano de consulta y asesoría de la Administración Pública que opera en comisiones y en grupos de trabajo en 16 de las delegaciones.

Este Consejo está formado por diferentes figuras, entre ellas representantes de las organizaciones de y para personas con discapacidad, y cuenta con la participación de un individuo por cada discapacidad (motriz, visual, auditiva y sensorial, intelectual y la mental o psicosocial); sin embargo, esta regulación señala que ellos tienen voz pero no voto, y genera una desventaja en la toma de decisiones y acuerdos porque los involucrados no son tomados en cuenta y los que sí, no tienen el compromiso necesario para realizar su trabajo, ya que este Consejo Promotor fue creado sólo para garantizar condiciones favorables y no para garantizar derechos.

Prevalece una gran falta de órganos y mecanismos de justiciabilidad y exigibilidad de derechos porque su influencia está limitada a la voluntad política de las instituciones gubernamentales que cumplen o no lo que dice la LPDDF, sin que exista una consecuencia administrativa y/o jurídica por no hacerlo.

Cabe señalar que también tiene aspectos positivos ya que, aunque sólo en teoría, propone normar medidas y acciones que contribuyan a la integración social de las personas con discapacidad en el Distrito Federal con políticas para cumplir con los programas nacionales y locales, garantizar la equidad, promover la difusión y defensa de esta población; asimismo, planear, ejecutar y difundir el Programa de Desarrollo e Integración para las personas con discapacidad que incluye acciones específicas en educación y capacitación, salud y rehabilitación, empleo, capacitación y trabajo, accesibilidad a la infraestructura urbana y de transportes, actividades deportivas y culturales, y la integración de la población femenil.

Aunado a ello, es importante mencionar que el reglamento de la LPDDF establece que la Secretaría de Desarrollo Social tendrá las siguientes atribuciones:

- Formular, fomentar, coordinar y difundir las políticas públicas, programas y acciones de defensa y representación jurídica, provisión, prevención, protección y participación para el mejoramiento general de sus condiciones de vida.
- Fomentar la participación corresponsable de la sociedad, de las instituciones públicas y privadas, en el diseño e instrumentación de las políticas y programas aplicables en la materia.

- Establecer instrumentos que posibiliten la concurrencia de instancias gubernamentales y de los distintos sectores sociales en el diseño, elaboración, ejecución y evaluación de las acciones aplicables en la materia.
- Promover la difusión y defensa de sus derechos, así como las disposiciones legales que se relacionan con ellos, con el fin de propiciar su efectiva aplicación.
- Vigilar que las organizaciones sociales y privadas que presten servicios o realicen actividades en su beneficio, lo hagan al respetar en todo momento sus derechos; en caso de detectar irregularidades deberá hacerlas del conocimiento de las autoridades competentes, para lo cual se establecerán los sistemas de registro e información que se requieran.

No obstante lo anterior, la Secretaría de Desarrollo Social no cuenta dentro de su estructura con áreas que realicen lo necesario para el cumplimiento de las atribuciones descritas. Por lo que, esta discordancia entre la LPDDF, su reglamento y la estructura institucional, evidentemente impide el cumplimiento de este organismo, esto se suma a otras deficiencias del Consejo Promotor y a la falta de mecanismos de exigibilidad y justiciabilidad de derechos.

Al hacer un comparativo, la CDHDF (2008) da referencia a que la LGPD y la LPDDF siguen un modelo asistencialista, paternalista, que vincula la discapacidad con problemas de salud y no regulan y fomentan suficientemente la inclusión social y vida independiente de las personas con discapacidad. Asimismo, señala que la Convención enfatiza que se requiere del conocimiento y experiencia de las necesidades de este grupo de población; y, en este ámbito, la LGPD contempla la obligación del Estado de generar información estadística sobre la situación de las personas con discapacidad, sin embargo, la que ha sido generada hasta la fecha ha resultado insuficiente, poco actualizada y no desagregada. En cuanto a la LPDDF sólo considera la obligación de tomar en cuenta las necesidades en materia de facilidades arquitectónicas y de desarrollo urbano; otro aspecto es que su Reglamento marca que el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal deberá contener políticas, estrategias y acciones para garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, se puede decir que la mayor parte de los preceptos de la legislación federal y del Distrito Federal aplicable no están en línea ni con el modelo ni con los mandatos establecidos en los tratados internacionales de derechos humanos, sobre todo con la Convención, que a la fecha es el instrumento por excelencia en materia de derechos de las personas con discapacidad. Esto implica que las autoridades cumplen a medias con su cometido básico de fortalecer las herramientas legales y administrativas para obtener protecciones integrales para las personas con discapacidad con el objeto de lograr su inclusión social y el desarrollo de una vida independiente.

Por ejemplo, en los resultados preliminares de la Segunda Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS 2010) se destaca que el 70.5 por ciento de las personas con discapacidad entrevistadas creen que se les respetan poco o nada sus derechos y que, a su vez, el segundo problema de mayor importancia para ellos es la discriminación (CONAPRED, 2011); esto por el trato diferenciado que es alimentado por el desprecio hacia este grupo que hace que se disminuyan sus derechos, libertades y oportunidades de desarrollo en igualdad de condiciones. Aunque en el discurso del Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 del CONADIS (2009) se señale que la ley nos protege de cualquier tipo de discriminación y ve la necesidad de requerir políticas públicas y medidas concretas para construir una sociedad moderna sobre la base de respeto a la diversidad y el reconocimiento de nuestras diferencias.

En consecuencia, el marco internacional, en especial la Convención, ofrece mayores garantías de protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, una situación que debe tomarse en cuenta es que la incierta jerarquía de los tratados internacionales dentro del sistema legislativo mexicano (federal y local) y el poco conocimiento de estos tratados dentro de la Administración Pública del Distrito Federal, resulta en la poca observancia de los ordenamientos internacionales.

Esto es porque aún no existe una jurisprudencia que establezca claramente la categoría de los tratados internacionales en relación con el sistema legal mexicano, ya que sólo se ha tenido un debate a nivel teórico.

Por ejemplo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ubica a los tratados internacionales por debajo de la Constitución y por encima de la legislación federal y local; por su parte, la postura de la CDHDF ha sido la de sostener la superioridad de los tratados internacionales de derechos humanos, incluso por encima de la Constitución.

Por ello mismo es que no se les da la aplicabilidad correspondiente y los resultados son iguales conforme pasan los años y así no se tiene el impacto que se debiera tener en la mejoría de la calidad de vida y fortalecimiento de los derechos de las personas con discapacidad, y que está indicado por la Convención para su armonización con las leyes para que reflejen el paradigma de derechos humanos.

Es necesario indicar que también existen algunos ordenamientos legales que hacen mención específica de las personas con discapacidad, como se muestra en la Tabla 3.

Al respecto, actualmente en nuestro país se realizó una reforma al artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de derechos humanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación, que indica un impacto sobre las personas con discapacidad, y establece en su párrafo tercero la obligación del Estado mexicano (en todos sus niveles de gobierno, sin excepción) de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos (CEDH, 2013).

Queda claro que todo derecho humano “reconocido” por la Constitución y los tratados internacionales genera obligaciones para las autoridades mexicanas, con independencia del nivel de gobierno que ocupen o de la modalidad administrativa bajo la que estén organizadas. Así, el artículo primero constitucional, en lugar de otorgar los derechos, ahora simplemente los reconoce y partir de ello se dice que toda persona goza de los derechos y de los mecanismos de garantía reconocidos por la Constitución y por los tratados internacionales; y establece que el Estado mexicano debe prevenir, sancionar y reparar las violaciones de derechos humanos que se tengan hacia las personas con discapacidad y se faculta a la Comisión Nacional de Derechos Humanos México (CNDH) para realizar las investigaciones graves correspondientes.

Tabla 3. Legislación local y artículos de la Constitución referentes a las personas con discapacidad por derecho (Tomado de CDHDF, 2008)

| Derecho humano | Legislación | Artículo |
|--|--|------------------------|
| No discriminación | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 1º |
| | Ley para Prevenir y Erradicar la Discriminación en el Distrito Federal | 2º, 5º, 14, 15, 22, 25 |
| Acceso a la información pública | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 3º, 6º |
| | | |
| Educación | Estatuto de Gobierno del Distrito Federal | 118 |
| | Ley de Educación del Distrito Federal | 82, 92 |
| | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 4º |
| | | |
| Salud | Estatuto de Gobierno del Distrito Federal | 115, 118 |
| | Ley de Salud para el Distrito Federal | 6, 14 |
| | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 5º |
| | | |
| Trabajo | Estatuto de Gobierno del Distrito Federal | 16 y 20 |
| | Código Financiero del Distrito Federal | 179 |
| Seguridad social | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 123 |
| | | |
| Participación ciudadana | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 2º, 3º, 26, 27 |
| | Estatuto de Gobierno del Distrito Federal | 12, 20-22 |
| Cultura | Estatuto de Gobierno del Distrito Federal | 16, 22 |
| | Ley de Fomento Cultural del Distrito Federal | 5º |

Cabe resaltar que la última reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que queda prohibida toda discriminación por motivo de origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Por su parte la Dirección General de Derechos Humanos y Democracia de la Secretaría de Relaciones Exteriores (2011) informa que el Sistema de las Naciones Unidas, mediante su Oficina en México del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, calificó la reforma como el mayor avance en materia de derechos humanos en México, en los últimos 25 años para trabajar en favor del respeto y protección de los derechos humanos de todas las personas.

Cabe señalar que, muchas veces, todo queda únicamente en palabras o en escritos que no se implementan en su totalidad en la vida diaria de las personas con discapacidad intelectual. Esta situación está ligada al desconocimiento de cómo implementar el bagaje de leyes y por qué las mismas no se crean realmente tomando consciencia de lo que implican y de los beneficios que como sociedad puede conllevar el que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y estén incluidas.

Finalmente, y a manera de cierre de este primer capítulo, se puede decir que la discapacidad es un término que evoluciona y que, al depender del tiempo y del contexto en que se viva, se va a utilizar un lenguaje diferente, como lo vimos en los modelos sobre discapacidad, que generará ciertas concepciones y abordaje sobre la misma. El modelo social de la discapacidad es una opción viable porque no dejar el problema en la persona sino en el tipo de interacción que se da entre ésta y el entorno con el que se relaciona, que facilitará o limitará el grado de participación de la persona; también es relevante el enfoque de derechos en el que se reconoce y se acepta que todos somos seres diversos que tenemos que aportar a la sociedad y las personas con discapacidad o diversos funcionales no son la excepción, y se apela a la dignidad humana de las mismas.

Así, en la medida en que las personas con discapacidad intelectual participaban más activamente se observó que su calidad de vida era mucho mejor porque ésta es un elemento integrador de todas las áreas de la vida, es decir, de la calidad de las condiciones de vida de una persona, su satisfacción y la posibilidad de tomar decisiones. Esto debido a que en la misma se consideran dimensiones que deben ser tomadas en cuenta para realmente hablar de calidad como son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

De esta forma, la autodeterminación, como un elemento de la calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual, incrementa conforme se brinda el poder de participar, de hacer elecciones y de tomar de decisiones que afectan a sus vidas; entonces es importante que se brinde el apoyo necesario para capacitarlas y que decidan, es decir, para que sean personas más autodeterminadas. Asimismo, su plena aceptación e inclusión en la comunidad aumenta su calidad de vida y avanza como resultado de un buen ajuste entre los deseos y aspiraciones de la persona, de su satisfacción y ambientes que le rodean al facilitar o dificultar su desarrollo.

Es importante dejar claro que se experimenta calidad de vida cuando nos reconocemos como seres humanos con valor y se cuenta con las mismas oportunidades que el resto para seguir y lograr metas significativas, debido a que todas las personas tenemos derecho a vivir, aprender y participar en la sociedad.

Otro aspecto que forma parte de la calidad de vida son los derechos, los cuales retoman las dimensiones de la calidad de vida, por lo que su ejercicio está directamente relacionado con la calidad que la persona con discapacidad intelectual experimente, de ahí la importancia de abordar los mismos para que los profesionales en formación los conozcan y desarrollen estrategias para capacitar a las personas con discapacidad intelectual en esta área, como lo hace el facilitador en los grupos de autogestores al generar procesos de enseñanza y aprendizaje con los mismos.

De esta forma, también se puede concluir que el marco legal de protección de los derechos de las personas con discapacidad aún es deficiente, ya que se incluyen protecciones aisladas, sin contener garantías de goce pleno de todos los derechos bajo

los principios de igualdad, dignidad, accesibilidad y respeto a las diferencias; y carece de claridad y especificidad en relación a los derechos, las obligaciones y las sanciones, por lo que se hace necesario realizar reformas a fin de que éstos sean claros, precisos y exigibles, y para que sean retomados los derechos reconocidos en la CDPD.

Ante esto, no sólo es necesaria la iniciativa en la creación de tratados o leyes encaminadas a la mejoría de la calidad de vida de las personas con discapacidad, sino también es imprescindible que éstas se lleven a cabo, es decir, que se realicen acciones concretas para respetar y ejercer los derechos ante la sociedad, en las empresas, escuelas, etc., y que no se queden en el aire como muchas otras cosas más porque todos somos corresponsables en la inclusión y eliminación de la discriminación para este sector de la población. Entonces hay que dejar de lado las barreras existentes y lograr una igualdad en oportunidades y respeto por la diversidad y dignidad sin distinciones y generar las condiciones necesarias que garanticen esto.

Sin embargo, también es preciso aceptar que en el discurso político y jurídico, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad ha avanzado paulatinamente hacia un paradigma centrado en los derechos. Las políticas ofrecidas y las respuestas brindadas a los problemas que enfrentan las personas con discapacidad, pasan a ser pensadas y elaboradas desde y hacia el respeto de los derechos humanos, reconociendo la igualdad de las personas en dignidad y en derechos, se les devuelve su calidad de personas, esto debería generar una transformación en la mirada de la sociedad y de ellas mismas hacia su condición.

Entonces se puede decir que como individuos y como sociedad, al no respetar los derechos de las personas con discapacidad, violamos las obligaciones que adquirimos con el ejercicio de los derechos humanos ya que uno de los principales puntos es que debemos respetar el derecho de las demás personas sin importar su condición. Esta situación también es visible en la interacción diaria, ya que si muchas de las veces no respetamos el derecho de las personas que están a nuestro lado, mucho menos se hará con ésta población, porque, como se dijo anteriormente, las concepciones que se tienen sobre la misma facilitarán o limitarán su inclusión y ejercicio pleno de sus derechos.

Adentrarnos a este marco legal sobre los derechos de las personas con discapacidad intelectual nos permite tener conocimiento de que existen leyes y organismos encargados de que, por lo menos en papel, se respete sus derechos, lo que haría falta es que éstos se lleven a la práctica

Una alternativa para el campo educativo es formar a las personas con discapacidad intelectual para que conozcan y ejerzan sus derechos en interacción con los demás dentro de la sociedad, por lo que fungen como un material que apoya su actuar e inclusión y que es necesario revisar. Es básica esta formación para que tomen un papel más activo en la promoción y lucha por el reconocimiento pleno de sus derechos y superar/quitar las barreras que existen y lograr una mayor inclusión en la sociedad.

Con esta formación también se puede crear una cultura universal sobre los derechos, relacionada a los modelos sociales y de diversidad, antes mencionados, para que se logre un desarrollo mayor porque es necesario un cambio de la sociedad ante esta población.

Otra cosa por la que sirve conocer el contenido de este capítulo es porque para garantizar esta igualdad de derechos y de oportunidades se requiere que los profesionales desarrollen programas con base en las necesidades de las personas con discapacidad y emplear los recursos de manera óptima porque se requiere que los servicios, actividades e información se debe poner a disposición de todos, como por ejemplo, sensibilizar a la población, formarlos, apoyarlos para que adquieran un estado de bienestar y desarrollar en ellos su potencial y poder así intervenir y modificar aspectos para mejorar y lograr que estén inmersos y se desempeñen adecuadamente en su vida personal, laboral y social; así el profesional también sabrá cómo apoyar en la vida cotidiana.

Así, se debe facultar a las personas con discapacidad intelectual para ejercer un control en su vida y, a la vez, se requiere que los mismos profesionales, psicólogos entre ellos, se formen para responder a las demandas que presenta esta población y apoyarlas al facilitar su inclusión a la vida diaria, en todas las áreas, por ejemplo en la laboral, que es un pilar fundamental para su desarrollo y su calidad de sujetos sociales ya que si no acceden a esta garantía se genera exclusión y su calidad de vida se ve mermada. Por tanto, se abordaron conceptos que sirven de base para el siguiente capítulo en el que se habla sobre el proceso de inclusión laboral.

CAPITULO II

INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En el capítulo anterior vimos que una parte fundamental para la persona con discapacidad intelectual es la adquisición de su autodeterminación, es decir, que sea capaz de ser autónoma y de tomar decisiones para lograr un impacto positivo en su bienestar y calidad de vida. No obstante, esto conlleva a reconocer que son sujetos con derechos ante la ley, por lo que tienen la misma oportunidad que los demás de desenvolverse en diferentes ámbitos, entre ellos el laboral.

De esta manera, a continuación se pretende dar una visión sobre la importancia que representa para todo ser humano el derecho a trabajar, cómo es el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual, el papel que juegan los facilitadores laborales y el ejemplo de un Programa de Formación para la Vida, desarrollado por el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS) en la Ciudad de México.

2.1 El trabajo

La sociedad es el marco de referencia dentro del cual las personas se encuentran inmersas y se desenvuelven de acuerdo a un sistema de reglas que son necesarias para una mayor convivencia. Una de estas formas de organización es mediante el trabajo ya que dentro y fuera de este ámbito el sujeto establece una serie de relaciones interpersonales y con su ambiente que facilitarán su inclusión en la sociedad.

2.1.1 Conceptualización

Si el trabajo es una actividad que todos podemos realizar, es necesario presentar algunas definiciones que ayudarán a tener una visión más general de lo que implica éste.

Si nos remontamos a una concepción más etimológica, señalada en Lastra (2000), tenemos que la palabra “trabajo” proviene del latín *trabs*, *trabis*, *traba*, porque es el instrumento de sujeción del hombre; de igual forma, hay quienes también sostienen que se origina del vocablo latino *laborare*, que significa trabajar, labrar la tierra; y el Diccionario de la Lengua Española señala que ésta se deriva del latín *tripaliare*, *tripallium*, de la cual se deduce la acción de esfuerzos y actividades.

Lo anterior muestra que el trabajo es primordialmente un proceso que se da en la relación del hombre con la naturaleza y que a través de él puede transformarla y adaptarla a sus necesidades.

Desde un punto de vista sociológico, Rodríguez, Mendoza y Vivas (2010) indican que el trabajo es una actividad que el hombre realiza para transformar su medio externo, pero a su vez es obligante para el actor social ya que, a través del mismo, se apropia de lo que éste necesita para subsistir y tiene un poder transformador sobre sí. Esto indica que el trabajo se convierte en una condición de vida que todo ser humano puede realizar y que necesita para vivir de manera más integral.

Por lo que es menester asumir también al trabajo como generador de vinculaciones que permiten un mecanismo de apoyo e instrumento de búsqueda para adentrarse en las implicaciones que se dan desde el plano social, económico y cultural. Asimismo, genera interacciones bajo las cuales pueden mediar pautas de cooperación, conformidad, coerción, conflicto e intercambio, como también generar agregados sociales, que permiten bajo la noción de grupo, equipo, comunidad, empresa y Estado entre otros, delinear formaciones sociales, que orientados por la naturaleza de la actividad, permiten dar paso a formar diversos vínculos sociales.

Pereira (2008) agrega que la noción intrínseca del trabajo involucra esfuerzo en el individuo, sacrificio tanto físico como mental que despliega el hombre a cambio de algo (un medio: por ejemplo el dinero) que le permite desarrollar el intercambio a nivel del mercado para alcanzar la posesión de bienes y servicios y poder así satisfacer sus necesidades. Entonces se ve al trabajo como una actividad asociada a estas necesidades de seguridad del individuo.

Debido al intercambio que subyace, se puede decir que el trabajo es un contrato de sociedad para la prestación de servicios, no es artículo de comercio, y debe de estar basado en reglas que aseguren los beneficios circunstanciales a la libertad mediante la justicia social y mediante normas jurídicas que establezcan las relaciones entre patrón y trabajador. Así, el *trabajador* será quien pone la actividad laboral, es decir, quien realiza las tareas necesarias a cambio de una remuneración y el *patrón o empresario* es aquel que paga a cambio de que la persona realice una serie de tareas (FEAPS, 2004).

De esta manera las condiciones que cada una de las partes pone para cumplir sus compromisos son las que se denominan contrato; estos pueden ser por escrito y deben de cumplir una serie de condiciones para que sean válidos y legales. Por ejemplo, los datos mínimos que deben constar en el contrato se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4. Datos de un contrato
(Adaptado de FEAPS, 2004)**

| | |
|--|---|
| ✓ Tipo de contrato | ✓ Objeto del contrato |
| ✓ Datos de la empresa | ✓ Retribución a percibir |
| ✓ Datos del trabajador (a) | ✓ Duración de las vacaciones |
| ✓ Puesto y nivel profesional | ✓ Fecha del contrato |
| ✓ Tipo de jornada y duración de esta | ✓ Firma del o de la representante legal de la empresa |
| ✓ Duración del contrato (se incluye la duración del periodo de prueba) | ✓ Firma del trabajador (a) |

Cabe decir que el contrato puede tener otras afirmaciones que se añaden en las cláusulas adicionales, y que deben cumplir tanto la empresa como el trabajador. Así, a partir de que se celebra un contrato, tanto la empresa como el trabajador o la trabajadora adquieren una serie de derechos y obligaciones; el no cumplir alguno de estos puede dar lugar a que el contrato pierda validez y se dé paso al desempleo de la persona o a una sanción.

Se nota la gran relevancia que tiene el poder establecer una sociedad en la que todos sus miembros sean partícipes en las diversas actividades que los rodea, y prevalece una relación mutua entre las personas al pertenecer al mismo grupo y desarrollarse así. Esto no es excluyente de las personas con discapacidad intelectual ya que son seres humanos con potencial a compartir con los demás, por eso es que el estar inmersos en un área de trabajo los satisface y mejora su calidad de vida en general con ellos mismos y con sus congéneres, por ejemplo, la familia.

Así, Romagnoli y Cueva (citado en Lastra, 2000) decretan que la historia del trabajo avanza despacio porque tiene que conducir con pasos lentos, pero firmes, las esperanzas de millones de trabajadores hacia la justicia social, que es la expresión más avanzada de la cultura jurídica y el motor de la historia nueva. Esto puede reflejar una explicación al hecho de que en el campo de la discapacidad éste andar es más paulatino porque se les ve como un grupo minoritario ante la satisfacción de sus demandas.

2.1.2 Nueva visión: Trabajo decente

Para seguir con el abordaje a la cuestión del trabajo, muchos son los significados que se le pueden dar a éste, sin embargo, concuerdan en algo común que es el beneficio que le proporciona a la persona realizarlo. Se tiene entonces que revisar la nueva conceptualización sobre el trabajo, utilizada a nivel internacional en pro del desarrollo integral de todo ser humano y que concuerda con el enfoque de derechos señalado en el capítulo anterior.

Con respecto al cómo debería ser el trabajo hoy en día, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) –es el marco institucional que hace posible abordar y hallar soluciones que permitan la mejora generalizada de las condiciones de trabajo mediante políticas económicas y sociales (OIT, 2013)– introdujo la noción de “*trabajo decente*” en 1999.

Este concepto comprende seis dimensiones: 1) oportunidad de trabajar, 2) trabajo productivo, 3) libertad en el trabajo, 4) igualdad en el trabajo, 5) seguridad en el trabajo, y 6) dignidad en el trabajo (Ghai, Godfrey, Hepple, Kuruvilla y Saith, 2006). Asimismo, basa su labor en la unificación de los cuatro objetivos estratégicos señalados por la OIT en cuanto a derechos en el trabajo, empleo, protección social, perseguido por medio del diálogo social, lo que da como resultado el contenido sustantivo del *Programa de Trabajo Decente* a partir de 2008.

Este Programa pretende promover el trabajo decente para todos ya que es esencial para el bienestar de las personas debido a que, además de generar un ingreso, el trabajo facilita el progreso social y económico, y fortalece a las personas, a sus familias, y comunidades ya que éste sintetiza las aspiraciones de los individuos durante su vida laboral (OIT, 2014). Esto, a partir de generar oportunidades de empleo y modos de vida sostenibles; de garantizar los derechos de los trabajadores por medio del reconocimiento

y el respeto de todos y, en especial, de aquellos que necesiten representación, participación y leyes adecuadas que se cumplan y estén a favor de sus intereses, como podría ser el caso de las personas con discapacidad; de promover la inclusión social al brindar condiciones de trabajo seguras, de tiempo libre y descanso adecuados, considerando los valores familiares y sociales, y una retribución adecuada; y participar para crear sociedades cohesionadas. Además, este programa establece las bases de un marco más justo y sostenible para el desarrollo global

Esta visión tiene un enfoque más democrático e igualitario y surge debido a la existencia de una brecha prevaleciente entre ricos y pobres para defender los intereses de los trabajadores. De esta manera la OIT, desde su Constitución de 1919, promueve la adopción de un régimen de trabajo realmente humano en todas las naciones que son participes en sus convenios, como es el caso de México.

Se plantea que el trabajo no debe considerarse como un simple artículo de comercio ya que no es una mercancía sino que, por el contrario, todas las formas de trabajo pueden ser fuentes de bienestar y de inclusión social si están debidamente reglamentadas y organizadas (Ghiotto y Pascual, 2010). Esto para impedir la explotación y tomar medidas para proteger a quienes podrían resultar más vulnerables, como lo pueden llegar a ser las personas con discapacidad intelectual.

Cabe señalar que estos autores hacen referencia a que la explotación es entendida como el trabajo en condiciones forzosas, no asalariado o sub-asalariado y en condiciones similares a la esclavitud. Por tanto, la OIT propone la conversión de este trabajo forzoso en trabajo decente, para que el trabajador tenga un poder económico y esté incluido dentro de una relación salarial con las condiciones de regulación adecuadas; y deja claro que el trabajo decente condensa los objetivos históricos de la OIT sobre el empleo y regulación del trabajo.

De esta manera, Ghai (2005) señala que las características que el trabajo decente debe cumplir son las siguientes:

1. Que pueda ser libremente escogido y que no haya discriminación en la selección (sea por sexo, nacionalidad, raza o discapacidad).

2. Que existan medidas de protección para la salud de los trabajadores.
3. Que haya libertad de asociación y sindicalización, así como libre acceso a la negociación colectiva.
4. Que exista un mínimo de seguridad social.
5. Que se garanticen el tripartismo y el diálogo social.

Es necesario dejar en claro que el tripartismo (OIT, 2008) implica que representantes de gobiernos, empleadores y trabajadores participen en conjunto en la elaboración de sus políticas y programas; y en el caso de políticas relacionadas con la discapacidad, los representantes de y a favor de las personas con discapacidad también sean consultadas.

Entonces, debido a que el empleo es una fuente de dignidad, satisfacción y realización para los trabajadores, es necesario incorporarlos a la sociedad y provocar cambios positivos en la vida de las personas. Es por ello que las normas internacionales del trabajo tienen como objetivo fundamental el desarrollo de las personas en su calidad de seres humanos porque éste forma parte de la vida diaria de todos y es el factor determinante para alcanzar la dignidad humana, el bienestar y el desarrollo como seres humanos.

Así, el desarrollo económico, según la OIT (2009), debe incluir la creación de empleo y condiciones de trabajo adecuadas para que las personas puedan trabajar con libertad y en condiciones de seguridad y dignidad para mejorar sus vidas. Sin embargo, debido a que las normas de trabajo son normas mínimas adoptadas por los gobiernos y los interlocutores sociales, deberá ser interés de todos que esas normas se apliquen de manera general para que aquellos que no lo hicieron no socavaran los esfuerzos de los que sí lo hacen.

Es necesario hacer mención a que también durante los años noventa surgió otra noción de trabajo llamada "*trabajo digno*" que fue impulsado por algunos movimientos sociales latinoamericanos. Este concepto se centra, según Ghiotto y Pascual (2010), en una comprensión de la actividad laborativa humana como no-mercantil y no-individual, sino basada en el bienestar de la comunidad.; la noción de dignidad aparece como disruptiva y anticapitalista porque el empleo (igual a salario) no es lo relevante, sino la forma de organización que se da en el colectivo y que está orientada hacia el interés general.

Entonces la dignidad enlaza la transformación de las personas en sujetos (creadores) ya que implica una recuperación de la humanidad; es por ello que el trabajo digno no puede concebirse como una actividad individual, sino que parte del colectivo.

Por esta razón es que el término de trabajo digno es más una expresión de la humanidad ya que la noción de su uso no es general sino que aparece durante la lucha zapatista en México; y por otra parte, se le conoce como trabajo auténtico, trabajo autónomo, trabajo gestionado o trabajo genuino. Lo cual muestra que estos conceptos surgen desde abajo, es decir, desde las luchas particulares, y no es un concepto propuesto desde arriba, como sería el de trabajo decente de la OIT.

Por tanto, la diferencia, como señalan Ghiotto y Pascual (2010), entre trabajo decente y trabajo digno es un problema eminentemente político pues involucra la totalidad de las relaciones sociales. Ambas concepciones surgen de la sociedad e implican un valor que en el caso del trabajo decente es más en cuestión de identidad, universalidad y el trabajo digno plantea las esperanzas que están basadas en la ética del colectivo social, que es la moral del grupo.

De ahí que algunos colectivos, como el de las y los jóvenes con discapacidad, siguen en situación social desfavorecida y por ello son más proclives al desempleo y subempleo, por lo que en los países donde existe la posibilidad de depender de las prestaciones de seguridad social muchos optan por abandonar la fuerza de trabajo (OIT, 2005). Esto deja ver que la participación de este grupo en la sociedad es muy escasa, en comparación con otras poblaciones, debido a que son pocas las empresas que llegan a solicitar su presencia –por creencias prevalecientes aún del modelo rehabilitador y no desde la visión social y de derechos que es por la cual se ha dado una lucha en los últimos años– para hacer cumplir y valer sus necesidades con ayuda de lo que las leyes establecen.

2.1.3 Importancia del Trabajo como derecho

Como ya se vio, el trabajo es una actividad inherente al ser humano y debe estar basado en la noción de ser decente para que contribuya al fortalecimiento del individuo. De ahí que diferentes organismos nacionales e internacionales lo reconocen como un derecho aplicable a la realidad, por lo que a continuación se verá la importancia que tiene éste.

La CDHDF (2008), establece que el derecho al trabajo es una condición *sine qua non* para la realización de otros derechos porque el trabajo tiene por objetivo alcanzar el desarrollo personal y es esencial para la obtención de la autonomía, la sustentabilidad y la plena inclusión social, por lo que es responsabilidad del Estado el garantizar la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la calidad del empleo.

Del mismo modo, la Ley Federal del Trabajo (LFT) define al trabajo como un derecho y un deber social que debe efectuarse en condiciones que aseguren la vida, la salud y un nivel económico decoroso para el trabajador y su familia; y dicta que es de interés social promover y vigilar la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores.

Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformada y publicada en el Diario Oficial de la Federación (2013), plantea en su artículo 123 que toda persona tiene derecho a un trabajo digno y socialmente útil, para lo cual se promoverán la creación de empleos y la organización social para el trabajo conforme a la ley, y el Congreso de la Unión deberá expedir leyes sobre el trabajo. En éste también se presta atención al establecimiento de un contrato, y expone una serie de lineamientos para el trabajador y el patrón; por ejemplo, se señala que una de las obligaciones patronales es el respeto en materia de capacitación y adiestramiento de sus trabajadores, así como de seguridad e higiene en los centros de trabajo.

De esta manera, y como señala FEAPS (2004), cuando se establece una relación contractual, el trabajador contratado por la empresa adquiere una serie de derechos y obligaciones (ver Tabla 5) que forman parte del Estatuto de los trabajadores.

Un punto a resaltar es el referente a la no discriminación para el empleo o una vez que estén empleados, con lo que concuerda la OIT (2009) al afirmar que en todo el mundo se niega el acceso al trabajo y a la formación, se perciben bajos salarios, o los individuos se ven limitados a determinadas ocupaciones sin que se tengan en cuenta sus capacidades. Se da mucha importancia a la No discriminación, como un derecho humano fundamental, porque es esencial que los trabajadores elijan su trabajo libremente, desarrollen plenamente su potencial y cosechen recompensas económicas por sus méritos.

Tabla 5. Derechos y obligaciones contractuales
(Adaptado de FEAPS, 2004)

| Derechos | Obligaciones |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo y libre elección de profesión u oficio. ▪ Libre sindicación. ▪ Negociación colectiva. ▪ Adopción de medidas de conflicto colectivo. ▪ Huelga y Reunión. ▪ Participación en la empresa. ▪ Ocupación efectiva. ▪ Promoción y formación profesional en el trabajo. ▪ No ser discriminados. ▪ Integridad física y adecuada política de seguridad e higiene. ▪ Respeto de su intimidad y a la consideración debida a su dignidad, comprendida la protección frente a ofensas verbales o físicas de carácter sexual. ▪ Percepción puntual de la remuneración pactada o legalmente establecida. ▪ Al ejercicio individual de las acciones derivadas del contrato de trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumplir con las obligaciones concretas de su puesto de trabajo, de conformidad a las reglas de la buena fe y diligencia. ▪ Observa las medidas de seguridad e higiene que se adopten. ▪ Cumplir las órdenes e instrucciones del empresario en el ejercicio regular de sus facultades directivas. ▪ No concurrir con la actividad de la empresa. ▪ Contribuir a la mejora de la productividad. ▪ Cuantos se deriven, en su caso, de los respectivos contratos de trabajo. |

En consecuencia la OIT elabora un Convenio fundamental sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111), y la define como cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación; y da pie a que los Estados que ratifiquen, generen políticas que promuevan esta igualdad en relación al acceso a la formación profesional, al empleo y a determinadas ocupaciones, así como a las condiciones de empleo.

FEAPS (2004) añade que en aspectos de trabajo tampoco se puede discriminar por disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales, siempre y cuando los individuos se hallen bajo condiciones de aptitud para realizar el trabajo o empleo de que se trate. Por esta situación, muchas de las personas con discapacidad se ven limitadas ya que no cumplen con los estándares de las empresas y no se les brindan las adecuaciones y apoyos necesarios para poder desempeñarse.

De esta manera las personas con discapacidades tienen más posibilidades de ser aceptadas en la comunidad si se comportan como personas no discapacitadas y hacen el tipo de actividades que se espera de alguien de su misma edad, promoviendo así la dignidad (FEAPS, 2009). Esto quiere decir que deben estar incluidos dentro de los mismos ambientes que las demás personas, en igualdad de oportunidades; sin embargo, se deben hacer las adecuaciones pertinentes para que ellos utilicen todas sus habilidades y se sientan mucho mejor con su desempeño.

Lo anterior es trascendente porque si los empleadores practican la noción de igualdad tendrán acceso a una mano de obra más extensa y diversificada, y los trabajadores que gozan de esta igualdad lograrán un mayor acceso a la formación, percibirán salarios más elevados y mejorarán su calidad de vida; por ende, si se tiene una sociedad igualitaria se obtiene una mayor estabilidad social.

Un ejemplo claro son los resultados encontrados en la investigación realizada por Verdugo y Vincent (2004) a personas con discapacidad intelectual de diferentes sectores de la población, y obtuvieron que: 1) los islandeses, afirman que tener trabajo es un elemento de vital importancia en sus vidas, les proporciona una actividad significativa a realizar y les brinda la posibilidad de conocer nuevas personas; 2) la misma percepción se tiene en Italia, además de que gracias al trabajo se sienten responsables de sus propias vidas y así el sentimiento de soledad disminuye desde que tienen trabajo; 3) en España resaltan como elemento esencial del trabajo la estructura temporal que les aporta a su vida, que ha repercutido de modo positivo en su autoestima porque se sienten útiles y participes de la sociedad; 4) finalmente, en Escocia sugieren que el empleo contribuye a una mayor inclusión social, ya que los participantes se sienten más reconocidos y respetados socialmente.

Entonces para que exista calidad de vida en una persona es necesario el ejercicio de los derechos, en especial el derecho al trabajo, ya que a través de éste se puede tener acceso a más ámbitos de desarrollo y bienestar propio. Al ser una fuente de dignidad personal, estabilidad familiar, paz en la comunidad, democracias que actúan en beneficio de todos, crecimiento económico que aumenta las oportunidades de trabajo productivo y el desarrollo de las empresas, para alcanzar una sociedad justa y obtener un desarrollo equitativo, inclusivo y sostenible.

2.1.4 Situación laboral en las personas con discapacidad

En las últimas décadas, las personas con discapacidad y sus organizaciones se han posicionado como sujetos de derecho, y han resaltado las situaciones de invisibilidad, segregación y discriminación de las que han sido y son objeto. Este nuevo posicionamiento, como ya vimos, ha evolucionado hacia un paradigma de derechos humanos, en el que sus derechos son definidos por ellas mismas y sus demandas sociales dejan de ser vistas solamente como necesidades puramente médicas para transformarse en el reconocimiento explícito de sus derechos humanos.

Así, las necesidades que orientan los planteamientos de los derechos humanos son aquellas que persiguen el cuidado y la preservación de la integridad, tanto física como moral, de la vida humana libre y autónoma.

Una parte muy importante es el ejercicio del derecho al trabajo de las personas con discapacidad ya que, como indica el Comité de Derechos Económico, Sociales y Culturales de la ONU (Comité DESC; citado en CDHDF, 2008) en su observación general núm. 18, el derecho al trabajo es esencial para la realización de otros derechos humanos y constituye una parte inseparable e inherente de la dignidad humana (...). El derecho al trabajo sirve, al mismo tiempo, a la supervivencia del individuo y de su familia y contribuye también, en tanto que el trabajo es libremente escogido o aceptado, a su plena realización y a su reconocimiento en el seno de la comunidad, por tanto, el derecho al trabajo se convierte en la vía de acceso a condiciones de vida dignas.

Éste organismo toma en cuenta lo establecido por la OIT, y complementa que el tener un trabajo decente adquiere un significado particular para las personas con discapacidad ya que es la manera más efectiva de salir del círculo vicioso de marginación, pobreza y

exclusión social en la que se encuentran. Esto debido a que, y como anteriormente se mencionó, a través del trabajo la persona realiza una serie de valores asociados con su desarrollo personal y con principios tales como el logro de la autonomía, la independencia, la sustentabilidad, y la participación plena en su comunidad.

Además, es necesario señalar que para las personas con discapacidad, el trabajo adquiere un significado muy importante porque es una actividad que ellos desean hacer; aunado a que, según Heron y Murray (2003), necesitan trabajar para:

1. Ganarse la vida
2. Disfrutar relacionándose socialmente
3. Fortalecer su autoestima

De esta manera, al conseguir un empleo, las personas con discapacidad cambian su vida por completo porque logran tener ingresos para satisfacer sus necesidades básicas y cubrir costos adicionales; establecen mayores oportunidades de contacto social y de conocer a otras personas; disminuye su frustración, soledad y aislamiento social; es una oportunidad de mostrar que pueden contribuir; desarrollan actitudes positivas, amor propio y confianza en su propia capacidad.

Con base a lo anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y los demás instrumentos internacionales, demandan la observancia del principio de igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y a entornos laborales abiertos, inclusivos y accesibles; esto con la adopción de medidas que promuevan el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral (CDHDF, 2008). Asimismo, exige a los países que ofrezcan oportunidades de formación y empleo para las personas con discapacidad que buscan trabajo, al igual que a los trabajadores sin discapacidad.

Cabe mencionar que la OIT (2011) también suscribe activamente a esta Convención que recoge derechos y protecciones específicas, incluye aquellos relacionados con formación y empleo, y apela a la realización de ajustes razonables para que las personas con

discapacidad puedan participar plenamente en la vida social, económica y laboral; asimismo, los derechos humanos laborales también contemplarán el derecho de las y los trabajadores a organizarse para su defensa, reivindicación y participación sociopolítica a través de organizaciones sindicales.

La misma OIT indica que en la actualidad existen en el mundo aproximadamente 386 millones de personas con discapacidad en edad de trabajar, esto representa cerca del 60% del total de las personas con discapacidad que se estima hay en el mundo, pero un gran porcentaje de este grupo de la población está desempleada y en algunos países, este indicador es superior a 80% (CONADIS, 2009).

Esto debido a que, a pesar de que existe interés y posibilidades de trabajar por parte de las personas con discapacidad, la mayoría de los empleadores creen que éstas no están preparadas para el trabajo y no les dan oportunidad de demostrar lo contrario. En contraste, cuando se les han brindado las oportunidades de trabajar en puestos que se adapten a sus competencias, intereses y aptitudes, muchas han puesto de manifiesto su valía como empleados de éxito, y al mismo tiempo, han demostrado que eran erróneos los prejuicios acerca de su capacidad de trabajo.

Como consecuencia, O'Reilly (2007) indica que las personas con discapacidad representan un enorme potencial a menudo desaprovechado, por lo que hace falta una acción para destruir las barreras que impiden su plena participación en la economía y sociedad. Entonces con las oportunidades adecuadas, y las adaptaciones y apoyo necesario, pueden hacer una valiosa contribución.

Así, la OIT (2011) promueve la oportunidad de oportunidades en formación y empleo para personas con discapacidad a través de: 1) investigación y desarrollo de conocimientos, tales como la identificación de ejemplos de buenas prácticas; 2) capacitación como respuesta a solicitudes específicas a través de cursos, incluyendo los ofrecidos en el centro Internacional de Formación de la OIT en Turín, Italia; y 3) servicios de cooperación técnica a través de proyectos y partenariados.

El equipo de Discapacidad de la OIT junto con el Departamento de Conocimientos teóricos y prácticos y Empleabilidad, trabajan activamente en el seno de la organización y junto a los interlocutores sociales para garantizar que las personas con discapacidad y su perspectiva se vean incluidas en todo el trabajo realizado. A nivel nacional se alienta a los gobiernos para desarrollar y aplicar políticas y leyes efectivas, en colaboración con trabajadores y empleadores, así como con las organizaciones de personas con discapacidad para fomentar su plena inclusión.

A su vez, la Red Global de la OIT sobre Empresas y Discapacidad, fruto de la colaboración entre el Equipo de Discapacidad y la Oficina de Actividades para los Empleadores, es una iniciativa reciente que surge de las necesidades manifestadas por empresas multinacionales y organizaciones de empleadores de la OIT de aprender a abordar de forma más eficaz la inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo. En tanto, la conferencia subregional de la OIT (ILO, 2010) ofrece una oportunidad para abordar estrategias inclusivas para la formación y empleo de esta población a través de la acción de gobiernos, empleadores, sindicatos y la sociedad civil.

De esta manera, y al retomar el antecedente histórico, tenemos que las personas con discapacidad no han logrado una incursión laboral satisfactoria, a pesar de que varios son los organismos que establecen políticas, convenios y leyes que privilegian su derecho al trabajo porque reconocen el beneficio que conlleva el ejercicio pleno del mismo. Para complementar este panorama, a continuación se hará una descripción más detallada de lo que ocurre en nuestro país.

2.1.4.1 Realidad laboral mexicana

En el caso de México, el Gobierno del Distrito Federal tiene la obligación de respetar, proteger y aplicar el derecho al trabajo de las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. Para lograrlo se deberán implementar medidas como: la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad dentro del mercado abierto de empleo; su habilitación y rehabilitación profesional, incluidas la capacitación y la formación profesional; la inserción y la reinserción laboral; la protección de su derecho a la asociación sindical; así como la puesta en práctica de políticas laborales debe llevarse a cabo en coordinación con los programas de desarrollo social y económico.

Algunos ejemplos de la legislación local que deben cumplir con el cometido anterior, en términos del derecho al trabajo de personas con discapacidad, son los siguientes:

- Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD) señala que las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo y la capacitación en condiciones de igualdad de oportunidades y equidad.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) prohíbe toda práctica discriminatoria, como impedir la libre elección de empleo, restringir las oportunidades de acceso, permanencia y ascenso en el mismo, o establecer diferencias en la remuneración, las prestaciones y las condiciones laborales para trabajos iguales.
- Ley para las Personas con Discapacidad del Distrito federal (LPDDF) define los términos en equiparación de oportunidades y trabajo protegido; señala la obligación de establecer el Programa de Empleo y Capacitación que busca la implementación de actividades para integrar a personas con discapacidad a empleos.
- Ley para Prevenir y Erradicar la Discriminación en el Distrito Federal (LPEDDF) considera como práctica discriminatoria el limitar las oportunidades de empleo por condición de discapacidad.
- Ley de Fomento para el Desarrollo Económico del Distrito Federal asigna a la Secretaria de Trabajo y Fomento al Empleo (STyFE) la tarea de promover la capacitación de personas con discapacidad, con el fin de garantizarles la igualdad de oportunidades.
- La Ley del Impuesto Sobre la Renta y el Código Financiero del Distrito Federal contemplan un estímulo otorgado para los patrones y un estímulo fiscal para la contratación de personas con discapacidad, respectivamente.

Es necesario recordar que esta legislación obliga a los particulares, y no sólo a Instituciones Públicas Federales, al hacer énfasis en los aspectos de la integración a los sistemas de trabajo ordinario y protegido, así como a la capacitación.

Sin embargo, como indica la CDHDF (2008), ni estas leyes ni la LFT marcan las condiciones en que se debe desarrollar el trabajo protegido, ni la capacitación a través de prácticas en empresas u órganos gubernamentales, ni las sanciones concretas en caso de incumplimiento; por lo que, debido a la falta de regulación, no hay criterios claros sobre su desempeño y no existen mecanismos legales específicos para garantizar el derecho de acceso a la justicia en caso de abusos.

Esta realidad puede apreciarse en cifras del Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal realizado por el Comité Coordinador para la elaboración del Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal (2009), el cual hace mención a que en el Distrito Federal existen diferencias importantes en el goce del derecho al trabajo entre la población con discapacidad y aquella sin discapacidad. Por ejemplo, sólo el 24.9% de las personas con discapacidad en edad de trabajar cuentan con un empleo, que significa una tasa de desocupación en este sector de la población en el orden del 75.1%. El 60.5% de la población con discapacidad, o no percibe ingresos, o éstos son inferiores a dos salarios mínimos, mientras que en la población sin discapacidad, esta proporción es considerablemente menor, del 45.1%.

De la población con discapacidad que cuenta con un empleo, sólo el 18.0% son jóvenes, en tanto que las personas mayores de 60 años representan el 21.1% del total. Esto contrasta con la población sin discapacidad ocupada, en la que las y los jóvenes representan un importante 35.7% del total, mientras que las personas adultas mayores sólo el 5.4%. En cuestiones de género se encontró una diferencia importante entre los niveles de ocupación de las personas con discapacidad, el 68.3% de la población con discapacidad ocupada son hombres y sólo el 31.7% mujeres, así las mujeres participan de manera menos importante en la fuerza laboral en comparación con los hombres.

La CDHDF (2008) en su informe especial refiere que, en cuanto al tipo de ocupación, la mayor parte de las personas con discapacidad son empleados u obreros (el 59.7% del total); asimismo, hay más de ellos que optan por realizar trabajos por su cuenta, esto denota una escases de oportunidades en el mercado laboral o condiciones de trabajo desventajosas para esta población.

Al analizar el funcionamiento de los programas gubernamentales que en México se han implementado, en relación con el derecho al trabajo dirigido a las personas con discapacidad, se encontraron deficiencias en el funcionamiento de la antigua Dirección General de Empleo y Capacitación (DGEC), hoy denominada Dirección General de Empleo, Capacitación y Fomento Cooperativo (DGECFC), por las siguientes razones:

- No ofrecer atención particularizada a las personas con discapacidad, sino atenderles dentro del gran grupo de población en situación de vulnerabilidad.
- No desagregar las cifras de los programas laborales por grupo de población, por lo que no es posible evaluar los resultados relacionados con las personas con discapacidad.
- No brindar atención a las personas con discapacidad intelectual y mental o psicosocial.
- No tener capacidad instalada suficiente para cubrir la demanda, como es el caso del único centro de evaluación de habilidades y aptitudes.
- No contar con un sistema de seguimiento integral para apoyar la integración de las personas colocadas en espacios laborales.
- Tener accesibilidad limitada en las instalaciones gubernamentales donde se da atención a las personas con discapacidad.
- No modificar y actualizar los mecanismos de servicio al público de tal manera que sea innecesario el traslado a las oficinas para recibir atención.

Cabe señalar que la STyFE ha implementado programas de fomento y capacitación al empleo y de desempleo que tampoco consideran las particularidades de las personas con discapacidad; esto debido a que el programa de desempleo sólo beneficia a personas que hayan tenido un empleo formal, situación que descarta a un gran número de personas con discapacidad por las razones que ya se han visto.

Por su parte, las Delegaciones políticas reconocen expresamente su ineficacia para responder a las necesidades laborales de la población con discapacidad, y aunque las identifican como retos futuros, no realizan ni planean realizar acciones encaminadas a tal fin. Algunas delegaciones han promovido el empleo de personas con discapacidad, pero por falta de recursos no les han dado seguimiento, ni han sistematizado sus resultados.

De igual forma el DIF-DF canaliza al DIF-Nacional la mayor parte de las personas con discapacidad en busca de atención laboral; no se han implementado soluciones administrativas para facilitar los trámites y procesos a las personas solicitantes; no se proporciona información clara sobre las capacitaciones y prácticas laborales; ni tampoco se efectúa un proceso de seguimiento directo y cercano después de la colocación del trabajador con discapacidad.

Aunado a lo anterior, y con los estándares internacionales, se puede afirmar que la realización del derecho al trabajo por las personas con discapacidad en el Distrito Federal está muy lejos de alcanzar los niveles mínimos establecidos ya que, tanto el derecho al trabajo y al empleo de las personas con discapacidad, como su derecho a no ser discriminadas, y el principio de igualdad de oportunidades, son objeto de violaciones a los derechos humanos, por las siguientes razones (CDHDF, 2008):

- El gobierno local no ha implementado políticas ni medidas para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones con las demás, en el mercado laboral abierto, inclusivo y accesible.
- No se han hecho las reformas necesarias a la normatividad local a fin de que las instancias responsables asuman sus obligaciones en materia de trabajo y empleo para las personas con discapacidad.
- Los programas federales y locales en materia de inclusión laboral y los sistemas de capacitación, rehabilitación, readaptación, inserción y reinserción laborales muestran serias deficiencias en su funcionamiento y metodologías de trabajo que limitan su capacidad de responder a los requerimientos de las personas con discapacidad a ejercer su derecho al trabajo.
- El gobierno local no ha garantizado condiciones de trabajo de las personas con discapacidad que sean equitativas, justas, accesibles y seguras, como lo demuestra el bajo nivel de ocupación, la participación elevada de la población con discapacidad de 60 años y más en la fuerza laboral, el porcentaje que perciben es menor a dos salarios mínimos o no perciben ingresos, así como la falta de sistemas y medidas de protección y seguridad social para la población con discapacidad que trabaja por cuenta propia, entre otros.

- El gobierno local no ha implementado acciones intencionadas para que las personas con discapacidad puedan acceder a empleos en el sector público de manera ordinaria, y no sólo en casos extraordinarios.
- El derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad se ve violado por las instancias públicas federales y locales pues las instalaciones y los servicios no son totalmente accesibles físicamente, ni en términos de la información y comunicaciones que procesan y distribuyen; asimismo, porque no hay obligatoriedad para la incorporación de medidas de accesibilidad en los centros privados de trabajo, ni se ofrecen estímulos para facilitarlas.

De esta manera, la discriminación se sigue materializando en la falta de acceso a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, y se profundiza mediante la exclusión de los espacios de participación. Los contextos en los que con mayor frecuencia se produce la discriminación en la Ciudad de México tienen que ver con la inseguridad derivada de la impunidad existente, así como con actos u omisiones discriminatorias en los ámbitos laboral, mercantil y social en general, y con las dificultades para la participación en la vida jurídica.

Esto ocurre a pesar de que México se sumó al Convenio 159 de la OIT, sobre la Readaptación Profesional y el Empleo, promulgado el 20 de junio de 1983 y entrado en vigor en el país en abril del 2002, que insta a los países a establecer políticas destinadas a asegurar que existan medidas adecuadas de readaptación profesional al alcance de todas las personas con discapacidad y a promover oportunidades de empleo para este grupo de la población en el mercado regular de trabajo.

Por tanto, y a manera de cierre de este apartado, se puede decir que el empleo es un derecho que se otorga por ley a todo ser humano debido a que favorece el desarrollo integral y permite la inclusión social de las personas con discapacidad, lo que conlleva a un bienestar tanto personal como a nivel de colectivo en pro del mejoramiento de las relaciones que se establecen en el ambiente.

Sin embargo, como vimos la situación no es muy alentadora ya que aún se les brindan pocas oportunidades de igualdad y las que se tienen carecen de una estabilidad debido a los diferentes factores que intervienen y al hacer caso omiso a las leyes, convenios o indicaciones brindadas tanto a nivel nacional como internacional. Como es el caso de lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al puntualizar que las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo, sus derechos humanos laborales conjugan un aspecto importante en su vida porque les permite un desarrollo personal y social, y les brinda satisfacción propia.

Entonces es necesario que no sólo el Estado, sino también las personas que trabajan con esta población generen o busquen oportunidades de empleo y modos de vida sustentables. Con esta revisión al apartado, nuevamente surge la necesidad de sensibilizar a la sociedad, y en específico al entorno aboral, para que se abra camino; la importancia del papel de los profesionales e instituciones para lograr que no haya exclusión de los espacios de participación; de formación y capacitación para el trabajador; realizar los ajustes razonables y se brinde apoyo necesario; y de que haya un seguimiento directo y cercano a las personas con discapacidad que ya están incluidas en el trabajo..

De ahí la importancia de conocer qué es lo que sucede en el campo laboral para identificar lo que es ineludible trabajar para hacer valer este derecho de las personas con discapacidad intelectual. Una forma es realizar procesos de inclusión laboral que contemplan las necesidades mencionadas, en el que, como vimos, la figura del profesional como facilitador es imprescindible para que se lleve con éxito esta inclusión.

Por lo que en el siguiente apartado se dará paso a la descripción más detallada de cómo es el proceso de inclusión laboral en personas con discapacidad, como una forma para lograr la participación de esta población dentro de la sociedad y no alejada de ella, y así mejora su calidad de vida al lograr un bienestar y desarrollo pleno de este derecho fundamental.

2.2 Proceso de inclusión laboral

La inclusión en el mundo laboral es una de las metas a las que todo miembro de la sociedad aspira, y las personas con discapacidad intelectual no son la excepción ya que si para una persona común es importante, mucho más para ellos porque de esta forma, y como vimos en el apartado anterior, contribuyen activamente en la comunidad con los demás y se desarrollan integralmente. Es imprescindible que el proceso formativo que se brinde cumpla con este objetivo, otro de los elementos que más adelante se describirá.

2.2.1 Panorama general

Para el abordaje que se realiza, es necesario primero aclarar a qué le llamamos *inclusión*. Así, Hernández, Cerrillo e Izuzquiza (2009) dejan ver que éste término en un principio es referido del ámbito escolar y trasladado al ámbito de la empresa.

Estos autores indican que la *inclusión* puede acotarse como el deseo de todo el mundo, niños, jóvenes y adultos de sentirse incluido; esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado por sus grupos de referencia, es decir, su familia, escuela, amistades y trabajo. De la Nava (2010) añade que la inclusión, en el ámbito de la discapacidad, se refiere al proceso de incorporar física y socialmente a las personas con discapacidad que se encuentran segregadas de la sociedad.

Este proceso de inclusión debe contemplarse como un proceso de reestructuración social, en el que el componente temporal es extremadamente relevante porque es bien sabido que cualquier cambio que se realice llevará su debido tiempo; sin embargo, ante esta situación, los grupos de autogestores han comenzado a trabajar para superar los obstáculos que se tienen y lograr así una mayor inclusión, tanto laboral como social.

A su vez, Flores (2010) señala que la inclusión laboral es un proceso personal orientado hacia el desarrollo de una carrera profesional con base a las circunstancias individuales de la persona con discapacidad y del entorno en el que está inmersa; desarrollo sustentado en el principio de igualdad de oportunidades en el empleo que implica, por parte de la sociedad, el establecimiento de estructuras y sistemas de apoyo que permitan a la persona contar con los recursos adecuados a su propia realidad y, de este modo, poder tomar decisiones que definan esa carrera profesional.

Si se desmenuza este concepto se tienen factores más detallados como: proceso personal, carrera profesional, circunstancias personales y del entorno, del mercado de trabajo, del mundo empresarial, igualdad de oportunidades en el empleo, y sistema de apoyos a disposición de la persona para que ésta decida por sí misma. Esto debe ser considerado para que cualquier acción de empleo sea eficaz en la plena incorporación al trabajo de las personas con discapacidad intelectual, y tener en cuenta que son elementos con los que ha de contar el proceso de inclusión laboral; en el que se pone en juego todos estos para que se forme, viva su experiencia laboral, fracase o tenga éxito pero que, al contar con un sistema de apoyos, pueda optar en el marco del mercado y de esta forma, establecer su propio proceso de inclusión laboral, ya que es necesario recordar que siempre se debe tomar la individualidad de la propia persona.

Condición que es reafirmada por Hernández et al. (2009) al indicar que los principios de normalización, integración, inclusión, personalización y participación de las personas con discapacidad intelectual en la vida cultural, social y económica enmarcan la experiencia de *inclusión laboral*. En la que intervienen e interaccionan diferentes agentes, como son la familia, las personas del entorno laboral (compañeros, jefes, apoyos naturales y mediadores laborales) y las características personales de la persona con discapacidad intelectual; por lo que el éxito de la experiencia está en aprovechar las sinergias familiares, laborales y de formación que la apoyan.

Cabe referir que estos tres agentes, señalados por los autores anteriores, son los que se tomarán en cuenta para el desarrollo de la propuesta de trabajo sobre inclusión laboral, que se describirá en otro capítulo.

Esto deja en claro que la inclusión laboral o inclusión en el mundo de la empresa, no debe situarse en el plano de lo deseado sino que ha de concretarse en políticas y acciones específicas de promoción de empleo, que impacten como un derecho inalienable para contribuir a la inclusión de las personas a la sociedad. Así, la inclusión invita a analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas educativas para que puedan trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana en todos los aspectos.

De esta manera, y al seguir con lo señalado por los mismos autores, se tiene que las nuevas estrategias se han de enmarcar en tres grandes vías:

- a) El surgimiento de nuevos valores que promuevan la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales;
- b) El desarrollo de políticas sociales con criterios y principios básicos que enmarquen la tercera vía;
- c) Programas de actuación específicos que concreten los derechos de manera real y efectiva.

Para ello, algunos principios generales de actuación en el ámbito de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual son:

- a) El protagonismo de su propia vida;
- b) La presencia y visibilidad en la sociedad;
- c) El diseño de nuevas estrategias y enfoques de intervención;
- d) Prioridad en la agenda social;
- e) La educación y el empleo prioritarios como factores determinantes de la inclusión.

Por ejemplo, al considerar la perspectiva internacional, en la Unión Europea se fomentan políticas laborales denominadas de inclusión activa, que implica medidas de comprensión para los trabajadores que encuentran un empleo y que pueden necesitar un apoyo continuado que potencie su formación permanente. Las demandas de inclusión activa necesitan poner en marcha medidas comunes y coordinadas desde un planteamiento holístico ya que una inclusión duradera requiere dotar a las personas desfavorecidas de recursos suficientes para potenciar su participación social y su empleabilidad.

Flores (2010) añade que esta inclusión activa debe conectar con el mercado de trabajo y asegurar un nivel de ingresos suficientes y un acceso a servicios sociales de calidad que repercuta en una mejora de condiciones de vida porque las personas tienen derecho a un trabajo accesible, desarrollado en condiciones de seguridad y salud, un trabajo que permita la conciliación de trabajo y familia, un trabajo donde el diálogo social desempeñe el papel habitual en las relaciones laborales, ya que, como señalan Rodríguez et al. (2010), el trabajo es un generador de vínculos sociales.

Egido, Cerrillo y Camina (2009) enmarcan la situación dentro de la búsqueda de igualdad de oportunidades para este sector de la población, y dejan ver que en el momento actual, un ámbito clave para la inclusión lo constituye el entorno laboral porque implica la participación de las personas con discapacidad intelectual en los procesos económicos y productivos, a pesar de que todavía prevalecen muchas dificultades y obstáculos ya que se requieren adaptaciones y cambios más profundos.

Así, dentro del marco de medidas tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades y una verdadera inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito del empleo, Hernández et al. (2009) señalan que desde el modelo social se aboga por adecuar dicho ámbito a las necesidades de todas las personas, y que el diseño para todos y los ajustes razonables son las estrategias en pro de alcanzar un ámbito laboral inclusivo. Estos ajustes razonables serían una estrategia a nivel muy particular de la persona para poder realizar la tarea que se le pide o recibir cierta información, es decir, se realiza una modificación o adaptación a las condiciones o servicios para que puedan ser utilizados de acuerdo a las necesidades personales de cada usuario, por ejemplo, modificar las instrucciones y el contenido a transmitir, desglosar actividades, etc.

Por esta razón, muchas de las experiencias desarrolladas para esta población han consistido en la creación de centros ocupacionales o entornos especiales de empleo protegido. FEAPS (2004) comprueba esta idea al precisar que a pesar de que existen diferentes *tipos de empresas*, según la forma jurídica que adquieren, en el caso de las personas con discapacidad intelectual sólo aparecen dos tipos que son:

- a) **Centro Especial de Empleo.** Son aquellos cuyo objetivo principal es el realizar un trabajo productivo, al participar regularmente en operaciones de mercado y tener como finalidad asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social que requieran sus trabajadores con discapacidad intelectual; a la vez, que sea un medio de integración del mayor número de personas con discapacidad intelectual al régimen de trabajo normal. Se trata de empresas que deben cumplir una serie de requisitos, especialmente en el tema de la contratación de personas con discapacidad, ya que al menos el 70% de los trabajadores (as) deben tener un certificado de minusvalía superior al 33%.

b) **Empresa ordinaria o normalizada.** Es una expresión que se utiliza para denominar a todas aquellas empresas que no son Centros Especiales de Empleo.

Se puede decir que muy pocas son las personas con discapacidad intelectual que se encuentran dentro de una empresa ordinaria, y es el ideal de lugar para que logre una inclusión real, en igualdad de oportunidades a la demás población. Esto porque la mayoría aún se encuentra dentro de los centros especiales de trabajo, situación que puede constituir una opción para determinados casos, pero que no responde al objetivo de normalización que requiere de la inclusión plena de la persona con discapacidad intelectual en puestos de trabajo de empresas ordinarias que sea decente y de calidad.

Flores (2010) señala que es necesario alejarse de esta controversia, empleo ordinario o protegido, para ir al fondo del asunto que no es otro que poner las condiciones óptimas para que las personas con discapacidad intelectual se incorporen a un puesto de trabajo y desarrollen su actividad profesional desde parámetros de éxito, tanto personal como laboral. Sea el marco empresarial que sea, las personas con discapacidad intelectual desean ser tenidas en cuenta desde la perspectiva que aquí se plantea, pues la realidad que sobre ellas pesa es insostenible, y ser empresas del mercado abierto y Organizaciones Sociales responsables de dicha situación.

En este sentido, ambas partes salen favorecidas debido a que, por ejemplo, la empresa gana un buen empleado y el empleado tiene una gran motivación y ganas por hacer bien su trabajo porque buscan un empleo para toda la vida, por lo que son muy fieles a la empresa cuando están en ellas y hay que confiar en las capacidades laborales de las personas con discapacidad intelectual. Esta situación muchas veces va acompañada por el desconocimiento, el miedo, la ignorancia, el no saber cómo tratar a un empleado con discapacidad, es decir, con todas las ideas que se tienen sobre la discapacidad y el reto es sensibilizar para superar las limitantes y obtener un mejor resultado.

2.2.2 Modalidades laborales

Una vez, al tener en cuenta lo que respecta a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, es necesario mencionar las características de las diversas modalidades laborales que señalan Alba y Moreno (2004).

a. Centros Especiales de Empleo

Son empresas normalizadas que actúan en el mercado, cuyo objeto principal es proporcionar a los trabajadores con discapacidad un puesto de trabajo (remunerado) adecuado a sus características personales. Están muy asociados con una forma de trabajo protegido y prestación de servicios de ajuste personal y social que requieran los trabajadores y que sirvan como un medio de integración al régimen de trabajo normal; pueden ser de titularidad pública o privada; y facilitan la adaptación profesional del trabajador al puesto a desarrollar, o para completar su formación, se establece un periodo de adaptación al trabajo con carácter de periodo de prueba.

b. Enclaves laborales

Se entiende al contrato entre una empresa del mercado ordinario de trabajo, llamada empresa colaboradora, y un Centro Especial de Empleo para la realización de obras o servicios que guarden relación directa con la actividad normal de aquella y para cuya realización un grupo de trabajadores con discapacidad del centro especial de empleo se desplaza temporalmente al centro de trabajo de la empresa colaboradora. Es decir, son una unidad dependiente del Centro Especial de Empleo establecida en el seno de una empresa ordinaria; este centro acuerda una prestación de servicios o desarrollo de sus tareas productivas con la empresa contratante en los centros de trabajo de dicha empresa.

Los enclaves laborales permiten al trabajador desarrollar su experiencia profesional; que la empresa ordinaria tenga un mejor conocimiento de las capacidades y aptitudes reales de los trabajadores con discapacidad intelectual; posibilitar el incremento, contratación y creación de empleo estable; y facilitar el tránsito del empleo protegido al empleo ordinario. Ante ello, Guillén, Contreras y Pino (2008) añaden que uno de los beneficios para la empresa son ayudas para la adaptación del puesto de trabajo y eliminación de barreras u obstáculos.

Asimismo, el Centro Especial de Empleo y la empresa colaboradora deben formalizar por escrito el contrato, determinar de forma precisa la obra o servicio objeto del contrato, la duración del mismo, el número de trabajadores con discapacidad que trabajarán en el Enclave y el precio convenido. Por su parte, los trabajadores mantendrán su relación laboral de carácter especial con el Centro durante la vigencia del Enclave correspondiente.

c. Empleo con apoyo

Se denomina empleo con apoyo aquel que se encuentra integrado dentro de empresas normalizadas mediante la supervisión de los apoyos necesarios (tanto dentro como fuera del lugar de trabajo), y en condiciones de empleo lo más similares posibles en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa. Tiene un carácter general dirigido a las personas con discapacidad o en riesgo de exclusión que nunca han tenido acceso al mercado laboral o no han sido capaces de mantener un empleo.

De esta modalidad se hablará un poco más adelante ya que es una de las más utilizadas dentro del campo de la discapacidad intelectual.

d. Teletrabajo

El término *teletrabajo* fue utilizado por primera vez en 1973 por Jack Nilles (Gauthier, 2004) y es una forma de organización de trabajo que permite la realización del mismo gracias a la aplicación de tecnologías de información y comunicaciones. Estas tecnologías permiten el desarrollo de un puesto de trabajo parcial o totalmente fuera de los centros de trabajo habituales de la empresa o persona para la que se realiza el trabajo.

Entonces el teletrabajador no va al trabajo sino que hace que el trabajo vaya a él, a su propio domicilio o a un centro específico de teletrabajo. Esta opción establece ventajas para el trabajador como mayor flexibilidad de horario, autonomía en la organización del propio trabajo, ahorro de tiempo y dinero en los desplazamientos, posibilidad de pasar más tiempo con la familia, mayor acceso a la formación porque se aprende a través del medio con que se va a trabajar; para la empresa conviene porque reduce los costes empresariales en infraestructura y permite desarrollar nuevas iniciativas sin una gran inversión y sin la necesidad de crear un centro de trabajo en ellas.

Se mide al trabajador por los resultados de su trabajo, es decir, por su rendimiento y calidad. Sin embargo, dentro de los inconvenientes se tiene el aislamiento social, el temor al fracaso sobre la calidad de trabajo, la adicción al trabajo, el estrés, la inseguridad y el peligro de que la forma se convierta en una bolsa de subempleo, marginalidad y economía sumergida; en este aspecto la formación en técnicas y habilidades propias de su profesión o actividad y en técnicas informáticas y de comunicación es imprescindible.

Así, Camacho e Higuita (2013) sostienen que el modelo de teletrabajo permite pensar relaciones laborales fundamentadas en las perspectivas, intereses y experiencias de los actores, y admite la articulación de productividad y calidad de vida laboral.

e. Autoempleo

El trabajo por cuenta propia implica crear un negocio que le permita a la persona con discapacidad la oportunidad laboral que no ha podido encontrar por cuenta ajena; no obstante, es una posibilidad poco planteada en la realidad, a excepción de los casos en que se pueda tener una empresa familiar (Díaz, Ramos y Rodríguez, 1980). Esta modalidad conlleva a ventajas como el no depender de nadie porque el jefe es uno mismo, libertad de horarios, salario y lugar; y las desventajas es que requiere de una inversión inicial, una pérdida al tiempo de ocio, deterioro de las relaciones sociales al trabajar solos.

f. Nuevas tecnologías y empleo

La aplicación de las nuevas tecnologías favorece tanto la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad, como su integración social. Así, esta integración al campo laboral les permite mayor independencia, sentirse valorado y bien al recibir un salario por el trabajo y esfuerzo realizado, lo que contribuye como una fuente importante a su autoestima.

Las nuevas tecnologías impulsan cada vez más mecanismos de adaptación para las personas con discapacidad, acercándolos a la igualdad de condiciones y de posibilidades de desempeño en un puesto de trabajo; esta situación requiere de un constante progreso en formación, capacitación y adecuación, ya que si no se hace puede generar nuevamente inadaptación y riesgo de exclusión.

Por tanto, estas modalidades constituyen otros instrumentos para la creación de empleo para las personas con discapacidad, y funcionan también como nuevas herramientas para la incorporación al mercado de trabajo ordinario, en las que predominan actividades rutinarias, mecánicas, creativas, toma de decisiones, entre otras, que ayudan a su formación y desempeño.

No obstante, para una mayor efectividad en el campo laboral, se requiere del empleo con apoyo como una de las opciones que mejor abarcan la inclusión de personas con discapacidad intelectual ya que éstas se encuentran inmersas dentro de las empresas y tienen una experiencia real como los demás con ayuda de los apoyos que se les proporcionan. Así, a continuación se aborda un poco más sobre el mismo.

2.2.2.1 Empleo con apoyo

De todos es conocida la dificultad que encuentran las personas con discapacidad para integrarse en una sociedad laboral que les es hostil, que tiende, en caso de aceptarlo, a relegarlo y subemplearlo. Sin embargo, ésta es una de las posibilidades de mayor significado para su calidad de vida ya que es una forma de sacarlo de su minusvalía para integrarlo a un puesto de trabajo (Díaz, Ramos y Rodríguez, 1980; CDHDF, 2008).

De esta manera, se manifiesta la necesidad de formar personas para el mundo laboral, es decir, crear puestos de trabajo que precisen para su desarrollo las posibilidades, aptitudes, etc., que puedan manifestarse en la persona con discapacidad intelectual y, recíprocamente, estimular y motivar sus aptitudes para los puestos que puedan ser creados y libremente elegidos. Una vez conseguido este objetivo, es necesario trasladar a la persona a un medio que no le sea hostil, esto es, integrarlo en una empresa que, dentro del marco laboral de la sociedad actual, tenga sus características propias o poner a la persona en disposición, si sus posibilidades lo permiten, de integrarse normalmente en el mundo del trabajo, y una opción es lo que se conoce como empleo con apoyo.

El empleo con apoyo, según Egido et al. (2009), es una de las estrategias que ha demostrado alcanzar un mayor éxito en la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en entornos ordinarios de trabajo. Por ejemplo, en una investigación realizada por Alba y Moreno (2004), en España, encontraron que sobre un total de 3.514 personas que consiguieron un trabajo mediante la modalidad de empleo con apoyo en el año 1999, 2.417 lo mantenían a finales del mismo año; además, en algún momento trabajaron 1.925 personas con discapacidad intelectual (un 54,7% del total), manteniendo su puesto de trabajo 1.300 a final de año (53,7%), lo que supone un porcentaje de pérdida del 32,4%.

En relación con lo anterior, podemos decir que el porcentaje de personas con discapacidad intelectual que logran conseguir un empleo es mínimo y el que lo mantiene más porque si suelen tener problemas para lograrlo, también para conservarlo si no se tiene la formación adecuada o debido a factores, como vimos, del entorno y sociedad que facilitan o no su inclusión social y laboral.

Podría entonces definirse al empleo con apoyo como la modalidad de empleo que consiste en prestar una ayuda de acompañamiento de forma que las personas con discapacidad intelectual encuentren, aprendan y mantengan el propio empleo. Es una modalidad que combina las ayudas personales prestadas por los tutores y la formación laboral (Hernández et al., 2009), en el que la figura del facilitador laboral cobra una gran importancia, como se verá posteriormente.

Este acceso, mantenimiento y promoción, según Egido et al. (2009), debe hacerse en una empresa ordinaria en el mercado de trabajo abierto, con los apoyos profesionales y materiales que sean necesarios, ya sean éstos requeridos de forma puntual o permanente.

Por su parte, De la Nava (2010) recalca que el empleo con apoyo es una alternativa de inclusión más integradora, que desemboca en el empleo normalizado, ya sea empleo autónomo, inclusión laboral en empleo por cuenta ajena, o la estabilización de una serie de apoyos naturales en el entorno laboral de la persona con discapacidad intelectual que posibiliten la desaparición progresiva del facilitador laboral en el empleo con apoyo.

Es un modelo que promueve el empleo competitivo en entornos integrados de manera total, con salarios y beneficios desde el primer momento que se le ubica en un puesto de trabajo, después de haberle proporcionado el entrenamiento necesario. El resultado es benéfico gracias al apoyo flexible que se facilita a la persona con discapacidad a lo largo de toda su vida laboral.

Alba y Moreno (2004) hacen referencia a que la Asociación Española de Empleo con Apoyo da cuenta de que el empleo con apoyo se basa en varios puntos fundamentales:

- Remuneración desde el primer momento como a cualquier otro trabajador.

- Trabajo integrado en empresas normalizadas en condiciones lo más similares posibles a las de los compañeros de trabajo sin discapacidad que desempeñan puestos equiparables; entretenimiento dentro del puesto de trabajo, de manera que primero se ubica a la persona en un puesto y allí mismo se le proporciona la formación necesaria para desempeñarlo.
- Apoyos a lo largo de la vida laboral de la persona para posibilitar el mantenimiento del puesto y del rendimiento requerido, este apoyo fluctúa a lo largo del tiempo en función de la situación de la persona.

Complementariamente, y en una versión más reciente de la misma Asociación Española de Empleo (2008; citado en Egido y cols., 2009), las fases principales del desarrollo de un programa de empleo con apoyo, que incluyen dentro de sí diversas acciones, son:

- Preparación para la incorporación al mercado laboral: elaboración del perfil profesiográfico del candidato e información y orientación laboral en relación con la búsqueda de trabajo.
- Búsqueda de trabajo activa y personalizada, asegurando un puesto adecuado a cada persona mediante la difusión del programa, la prospección del mercado laboral, el asesoramiento y estimulación a la empresa, y el análisis de compatibilidad entre candidato y puesto de trabajo.
- Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo de la persona con discapacidad intelectual.
- Seguimiento de trabajo, con evaluación preventiva de las necesidades del trabajador con discapacidad y de la entidad empleadora, así como detección precoz de situaciones conflictivas y aplicación de medidas correctivas.

Resulta evidente que el papel del facilitador es básico en el desarrollo del empleo con apoyo porque se trata de una figura esencial, desde el planteamiento de los programas hasta su finalización. El asesoramiento laboral y la orientación personal y profesional a la persona con discapacidad y, en su caso, a su familia y al entorno laboral que acoge el trabajador, son indudablemente factores clave para el éxito de esta modalidad de empleo.

Por ejemplo, en una investigación realizada por Verdugo y Vincent (2004) se demuestra que para las personas con discapacidad intelectual es muy importante tener un trabajo y recibir un salario ya que esto genera mayor independencia, tanto personal como familiar; establecer relaciones interpersonales dentro del entorno laboral, aunque son conscientes de que con frecuencia éstas son escasas y en algunas ocasiones tensas; ser aceptados y respetados por los demás; recibir apoyo de sus compañeros de trabajo, esto hace que los conozcan y comprendan mejor su situación, y son también un apoyo esencial cuando hay un gran estrés laboral o cuando se introducen nuevas tareas a desarrollar.

A su vez, De la Nava (2010) da referencia a que los elementos útiles del empleo con apoyo aplicables a cualquier modalidad de inclusión laboral, con tareas que configuran el perfil del profesional, son:

- **Marketing**, o manera de presentar a la persona con discapacidad como válida y eficaz. Es conveniente planificar cada contacto con las empresas oferentes de puestos de trabajo, tener previstas posibles alternativas, clarificar los compromisos del empresario, del profesional y de trabajador y evaluar y modificar actuaciones futuras en función de cuáles sean los resultados.

- **Análisis del trabajo**. Recopilar información y realizar una observación continuada y estructurada permitirá determinar cuáles son los elementos fundamentales del empleo a analizar, los procedimientos de la empresa, sus políticas de personal, accesibilidad y servicios disponibles en el lugar de trabajo; esta tarea deberá desarrollarse con la colaboración de la propia empresa y designar a algún trabajador como contacto, quien deberá conocer en profundidad la estructura interna. La responsabilidad del profesional del empleo con apoyo será la de solicitar toda la información necesaria e indicar al trabajador la manera de recopilarla, además del protocolo de actuación necesario en los futuros casos de necesidad de información.

- **Diseño y análisis de tareas**. Permite descomponer aquellas tareas que el trabajador encuentra especialmente dificultosas, en pequeños elementos, que faciliten el éxito de un entrenamiento específico para la realización de las mencionadas tareas. Si fuera pertinente se podrían rediseñar aquellas tareas cuyo

diseño original no sea lo suficientemente funcional o parezca inadecuado al trabajador; se debe ser cuidadoso porque cualquier modificación podría remarcar las diferencias sobre el resto de trabajadores y compañeros, agravio comparativo que se tratará de evitar, pues el objetivo es conseguir un empleo lo más normalizado posible en todos los sentidos, incluido el relacional.

Aunque Verdugo y Vincent (2004) señalan que a pesar de que el empleo es una forma de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en su comunidad, no es un sinónimo de inclusión social ya que se pone de manifiesto la escasez de relaciones sociales que mantienen con sus compañeros de trabajo y que son mayoritariamente tensas, a pesar de que ellos muestran grandes deseos de socialización en su entorno.

- **Entrenamiento de precisión y de autonomía.** Utilizar técnicas conductuales que faciliten al trabajador la distinción de señales naturales que le indique el avance o el cambio en una determinada tarea, y que le proporcionen el mayor grado de autonomía posible. En este sentido, se debe consolidar únicamente la asistencia necesaria para que el trabajador se centre en la tarea y aprenda la ejecución adecuada, al tener en cuenta sus habilidades y la variación de asistencia necesaria a lo largo del tiempo.

La presencia del profesional será lo menos intrusiva posible, contando, siempre que sea factible, con la colaboración de los compañeros de trabajo, de otros órganos de la empresa y cualquier procedimiento o técnica de uso común en ese lugar de trabajo concreto. Se trata de facilitar la autonomía del trabajador mediante técnicas que faciliten el control de la ejecución de la tarea por la propia persona y que generen el distanciamiento progresivo de la figura del profesional.

- **Afrontar conductas problemáticas dentro del lugar de trabajo,** ya sea por su peligrosidad para la persona, sus compañeros, o simplemente porque sean culturalmente inapropiadas. Estos comportamientos deberán tener en cuenta: su funcionalidad, normalmente comunicativa o instrumental y la dignidad del propio trabajador, aplicando estrategias de modificación de conducta que lleven a conseguir los estándares de la comunidad o del lugar de trabajo concreto.

Este conjunto de tareas se complementan con el seguimiento a lo largo de la vida laboral del trabajador y fluctúa según las necesidades del mismo en cada momento, y es perfectamente extrapolable a cualquier profesional de la inclusión laboral.

Asimismo, este autor señala que en la actualidad, determinadas empresas, denominadas intermediarios sociales, a través de técnicos de inclusión laboral, ofrecen al conjunto empresarial, un servicio de intermediación laboral que proporciona un apoyo integral que incluye todas las etapas del proceso, desde la formación y la selección hasta la propia incorporación de las personas:

- Asesoramiento sobre normativa vigente en la contratación de trabajadores y trabajadoras de diferentes colectivos frágiles.
- Apoyo previo y seguimiento de la contratación:
 - Selección de perfiles profesionales.
 - Diseño y aplicación de itinerarios de inclusión personalizados.
 - Acompañamiento del usuario en el proceso de adaptación a la empresa.
 - Adaptación de la formación ocupacional a las necesidades de la empresa.
 - Estancias prácticas supervisadas por la empresa.

De esta manera se puede ver que si a la persona con discapacidad intelectual no se le brindan los apoyos necesarios en su empleo es complicado que pueda conservarlo; este apoyo es principalmente por parte de las asociaciones promotoras de los programas de empleo con apoyo, o bien de los centros de formación profesional. A lo cual, se le añade que muchos de los trabajadores que se encuentran laborando han pasado por un periodo de prueba que es confirmado en la investigación realizada por Verdugo y Vincent (2004).

En esta investigación se encuentra que prevalece un gozo por el empleo con el que se cuenta ya que el tener suficientes tareas que desarrollar en el trabajo, ser capaz de realizar estas tareas y disfrutar trabajando, son factores que las personas con discapacidad vinculan con la satisfacción laboral. Sin embargo, es de señalar que el puesto de trabajo muchas veces no es libremente elegido por sus deseos sino que el empleo se consigue en función de las características del puesto de trabajo.

Esto ocurre debido a que las personas con discapacidad intelectual pueden ser pasivos y limitados al generar un proyecto de vida, y así el profesional es quien decide por ellos ya que la mayoría no han pasado por un proceso de selección, ni una entrevista de trabajo, ni han recibido un periodo de prácticas para decidir si les gusta el empleo o no.

Leach (2002) complementa al decir que el empleo con apoyo se centra en el trabajo, no en prepararse para él, sino poseer las habilidades necesarias antes de empezar o cumplir los criterios de recursos humanos o antes de entrar al mundo laboral, así la persona sólo necesita desear trabajar. También señala que para desarrollar estrategias prácticas es necesario abordar los principios básicos del empleo con apoyo que son:

- Plan Centrado en la Persona (PCP)
- Inclusión social y económica
- Autodeterminación

Así, el ***Plan Centrado en la Persona*** es el enfoque base del empleo con apoyo ya que es un proceso que incluye a un individuo y quienes se preocupan por él, explora las experiencias personales, comprende las creencias internas de la persona, descubre los dones y capacidades de la misma, facilita escuchar y valorar los sueños y aspiraciones futuras de la persona, y los resultados van encaminados a un plan de acción para hacer realidad esos sueños.

Por esta razón, no es una cruzada personal ni está dirigida al servicio sino que depende de gente que trabaja en equipo para apoyar los objetivos y metas de un individuo, por lo que se necesita conocer bien a la persona, escucharlos y verlos en interacción con los demás, verlos en situaciones diferentes con personas distintas, observarlos sin participar, aprender a confiar en que la persona con discapacidad intelectual sabe decidir y a trabajar con otros y dejarles el control. Esto ya que no se trata de forzar a las personas a que planifiquen su futuro de una forma diferente a la que desean, sólo para que encajen dentro de los programas existentes o para ayudar a los profesionales en su tarea de controlar las vidas de las personas a las que se han comprometido apoyar.

Leach (2002) afirma que si una organización acepta el enfoque PCP sin un compromiso real con los principios básicos que lo cimentan, es muy improbable que a largo plazo no puedan ayudar de verdad a las individuos a conseguir sus objetivos de una vida mejor. Sin embargo, aunque el plan se centra en la persona, la realidad es que la prestación de servicios se sigue centrando en los sistemas y organizaciones; los únicos aspectos de visión personal por los que se espera recibir un apoyo consiste en aquellos que no trastornan al sistema y le permiten que funcione de la forma en que lo hace actualmente.

Cuando una persona tiene una idea para el futuro que no encaja con la idea tradicional es bastante común que se le ignore y se le incluya a la fuerza en un programa ya existente; por eso, la adopción de este enfoque es fundamental para lograr un servicio efectivo ya que va más allá de la planificación y creación de las visiones, es la asistencia para que las personas cumplan sus sueños.

Es un proceso que nunca acaba y presupone una búsqueda continua de la forma en que las personas pueden ser conscientes de sus posibilidades. Esto se puede lograr si todo el proceso de la prestación de apoyos y no sólo la planificación, se centra en la persona; situación que puede ser laboriosa, dura y a largo plazo que no garantiza al cien por ciento un funcionamiento.

La ***Inclusión Social y Económica***, que para este autor es el segundo principio importante del empleo con apoyo, es vista como una serie de experiencias vitales y frecuentes en las que se incluyen a la familia, los amigos, los conocidos y una vida laboral y social, que fungen no como un privilegio sino como un derecho establecido para las personas con discapacidad intelectual porque es necesario brindarles igualdad de oportunidades en todos los campos sociales, incluido el empleo, en los que se les ha negado la oportunidad de participar a lo largo de la historia.

De esta forma, para conseguir esa igualdad que se plantea es imprescindible estar plenamente incluidos en la sociedad, tanto a nivel económico como social. Esto significa que la prestación de los servicios profesionales debe traducirse en que las personas posean las capacidades y el apoyo necesarios para alcanzar ese objetivo, es decir, la oportunidad para una interacción social en todos los aspectos de nuestra sociedad y que además tengan el apoyo necesario para lograrla.

De acuerdo con lo anterior, el obtener un trabajo contribuye a esta inclusión pero para que realmente exista una inclusión plena y autónoma se debe conseguir que cada individuo sea económicamente independiente al contar con un trabajo a largo plazo, sostenible y a tiempo completo.

El tercer principio de empleo con apoyo es la **Autodeterminación**, que está muy ligada a la plena inclusión ya que tiene que ver con el derecho a que las personas con discapacidad intelectual tomen sus propias decisiones en todos los aspectos de su vida, incluso las que pueden ser erróneas o llevarlos por callejones sin salida y que deban ser renegociadas, esto con el fin de que haya un aprendizaje. Asimismo, esta capacidad de elegir, ligada también a la accesibilidad, igualdad de oportunidades y dignidad, se basa en la elección e independencia donde el apoyo, consejo e información es fundamental para decidir realmente y el apoyo para lograr hacer realidad esa elección.

Por lo que si se desarrollan servicios de empleo que sean eficaces para las personas con discapacidad intelectual, es necesario asegurarse de que estos principios, anteriormente establecidos, sean la base en la prestación de los servicios que se les brinden ya que así se potencializará más el progreso de la persona en pro de su beneficio y calidad de vida.

A su vez, Leach (2002) añade dos puntos importantes dentro de los servicios del empleo con apoyo que son:

- Nadie es incontratable. Esto es que, cualquiera que desee trabajar puede hacerlo, de acuerdo a sus capacidades y necesidades, con el apoyo necesario.
- Se aprende del trabajo trabajando. Todos aprendemos del trabajo en el trabajo, al cometer errores, relacionarnos y desarrollar capacidades en situaciones reales de trabajo.

Este autor conceptualiza al empleo con apoyo como una forma de permitir a la gente que necesita apoyo adicional tener éxito con un empleo real, a largo plazo y sostenible, al ser éste un proceso que forma parte de una completa estrategia vital que ayuda a las personas a integrarse plenamente en la sociedad, tanto económica como socialmente.

En consecuencia, el empleo con apoyo devuelve el control al individuo que, con la ayuda de los profesionales y el servicio, intentarán conseguir sus sueños y aspiraciones de una vida mejor, si el trabajo es una parte de lo que la persona quiere, ya que no se obliga a nadie a tener un trabajo sino que es libre elección.

Un dato interesante es que los proyectos de la Iniciativa para el Desarrollo del Empleo con Apoyo (SEDI), fueron el primer intento real de desarrollar una nueva estrategia, utilizando el Modelo de Empleo con Apoyo desarrollado en los Estados Unidos, a veces llamado “Ubicación laboral, Preparación y Mantenimiento”. Este comienza por conocer al individuo, sus aspiraciones laborales, intereses, puntos fuertes y necesidades, por medio de un perfil profesional; y presupone que este cambio en la relación entre el individuo y el organismo profesional que ofrece el servicio tiene que modificar sus métodos tradicionales para evaluar la legibilidad o el potencial laboral.

El apoyo que se le será ofrecido a la persona debe ser vital pero tampoco llegar a ser abrumador ya que puede ser contraproducente y no ayudar a conseguir un resultado de trabajo a largo plazo y que sea sostenible. Así, Leach (2002) señala que el apoyo brindado debe ser:

- El mínimo requerido
- Aplicable a la situación en particular
- Tener el desarrollo individual como primer objetivo
- Ser revisado continuamente
- Ser visto como un proceso natural

De esta manera la prestación de servicios que se brinden a los usuarios deben ser claros y eficaces porque así la persona involucrada obtiene la información apropiada para la toma de decisiones que permitan su inclusión.

2.2.2.1.1 Elementos del Proceso de Empleo con Apoyo

Al seguir con lo indicado por Leach (2002), se tiene que los elementos principales del proceso de empleo con apoyo, desarrollados por los profesionales durante los años que han prestado un servicio fácil y eficaz, son:

- *Perfil profesional.* Implica conocer a la persona, el PCP para el EA, decisiones, esperanzas, aspiraciones, habilidades y necesidades.
- *Trabajadores,* opción informada, corta y eficaz, no experiencia laboral.
- *Encontrar trabajo-CV,* habilidades de presentación, negociación.
- *Análisis laboral.* Perfil laboral que case con la información del perfil de la persona, identificar vacíos pero no excluirlos por necesidades particulares.
- *Plan de progresión.* Revisar y brindar las mismas oportunidades para todos.
- *Estrategia Difuminar/Salida.* Disminuir el apoyo desde el primer día si hay una estrategia para desaparecer cuando se hace el perfil de la persona y el análisis laboral para que todas las partes sepan el resultado que se espera.

Para ampliar lo anterior, el **Perfil Profesional** puede considerarse como algo muy evidente; sin embargo, conocer a la persona y su estilo particular de aprendizaje es una tarea fundamental en este proceso. Implica un conocimiento en todos los ámbitos de la vida, por ejemplo, en marcos informales y formales, uno a uno, con personas diferentes, en la interacción con otros, en situaciones familiares y no familiares, cuando se divierten o practican sus aficiones para asegurarse de aquello que funciona mejor. Esto es para que se sepa qué hacer, se brinde el apoyo, ánimo, sensibilidad, las herramientas para conseguirlo y una determinación total para reducir su dependencia hacia el profesional y el servicio.

En consecuencia, el objetivo principal del perfil profesional es recoger información sobre la persona, más que evaluar su potencial de cara al trabajo, es decir, que se basa en la vida entera del individuo y no sólo en la prueba tomada de la actuación laboral de la persona. Esta información necesita provenir de fuentes naturales y no de datos de evaluaciones formales, sirve como una guía para que el servicio encuentre trabajos adecuados para las personas y no debe ser utilizada como herramienta de ajuste laboral perfecto ya que el individuo es quien finalmente determina el éxito de dicho ajuste.

La percepción del individuo sobre su situación, habilidades y preferencias es importante pero hay información que puede ser recabada con miembros de la familia, del empleador o profesional que desarrolla el empleo, quienes contribuirán a formular una idea más clara para ofrecer un apoyo eficaz; dicho perfil debe ser descriptivo y con frases completas.

Cabe indicar que el perfil profesional será una información dinámica básica, ya que la persona tiene una mayor experiencia laboral y preparación y su percepción del trabajo y sus preferencias pueden cambiar, lo cual conlleva a que el perfil profesional tiene que ser revisado y actualizado regularmente. Esto también está muy relacionado con que no hay ningún trabajo ideal y por ello siempre habrá cambios que afrontar durante el periodo de trabajo para que la relación laboral sea más efectiva.

De la misma forma, es importante entender que la familia y los amigos contribuyen en este proceso, y que su apoyo y aportaciones marcan la diferencia entre el éxito y el fracaso. Esto es porque se requiere un equilibrio entre la elección personal, la autodeterminación, la independencia del individuo y la implicación de estos. Por ejemplo, la familia tiene que considerar cómo un trabajo influirá en las circunstancias actuales de la misma; los cambios en los subsidios, sistema de apoyo en transporte y otros; y necesitan identificar los nuevos tipos de compromiso familiar que podrían ser necesarios para hacer sostenible el trabajo; así como otras adaptaciones u apoyos sociales que se requieran al llegar al trabajo (Leach, 2002).

Es imprescindible que a pesar de que la información en el perfil es clave para el emparejamiento laboral con éxito se pueden tener errores, omisiones o inexactitudes, por lo que se necesita comprobarla en situaciones de trabajo real con pruebas laborales y una planificación de acciones para conseguir los objetivos del cliente. A su vez, es necesario dedicar una gran cantidad de tiempo trabajando con la persona para asegurarse de que el proceso de ajuste laboral es eficaz.

Por su parte, los **Apoyos Naturales** son otro aspecto fundamental de la estrategia de empleo con apoyo, en el que el experto laboral tendrá el papel de un catalizador porque es quien facilita la inclusión social natural y fortalece las relaciones entre los individuos, sus compañeros de trabajo y los empleadores.

Esta estrategia de apoyo natural es un proceso que une los apoyos sociales, tanto formales (supervisores, programas de formación, etc.) como informales (compañeros y grupos semejantes) en el entorno laboral para facilitar la inclusión social.

Las tareas laborales deben ser el punto de partida de este proceso porque aumentan la competencia laboral, pero sin dejar de lado el aspecto social que es también importante ya que, por ejemplo, los compañeros de trabajo se apoyan para ser miembros plenamente integrados en los equipos de trabajo.

De esta manera, los apoyos naturales son la forma más eficaz de conseguir la inclusión en el lugar de trabajo para las personas con discapacidad intelectual, aunque ello no siempre ocurre automáticamente; entonces estos deben ser identificados, cuidados, preparados y mejorados para que se acoplen con las necesidades individuales. A su vez, se contempla la frecuente necesidad de preparadores laborales para entender completamente la cultura laboral particular, sus normas formales e informales, creencias y necesidades; situación que se relaciona mucho con la presente investigación.

Algunos rasgos fundamentales que poseen los apoyos naturales es que ayudan al empleador a mantener una mano de obra sana y eficaz al facilitar estrategias de formación formal y apoyo en el lugar de trabajo; y ayudan al individuo a estar plenamente incluido dentro de la mano de obra y a recibir un apoyo continuo y adecuado para mantener esa relación. Asimismo, se debe entender el ambiente particular de la empresa, las necesidades laborales/individuales, ser proactivo y tener disponibilidad, y apoyar el desarrollo del empleador y los compañeros

Por lo que es importante tener presente que el servicio de empleo con apoyo se debe centrar en facilitar el desarrollo de empleos con apoyos naturales para las personas con discapacidad intelectual.

En lo que respecta al **análisis laboral**, se deja ver que las tareas laborales forman sólo una parte de éste, pero también el éxito laboral puede depender de la capacidad del individuo para aprender la cultura de su trabajo particular, y para ajustarse con mayor eficacia.

Así, el elemento fundamental en el proceso del apoyo natural implica tener un conocimiento sobre el entorno físico y social, los hábitos, normas formales e informales, materiales y equipos utilizados, naturaleza del trabajo, mecanismos de formación y apoyo, reputación de la empresa por diferentes medios, actitud de los empleados, aspectos de

trabajo como vestimenta, espacio, descansos, trabajo, grupos, inducción, celebraciones, estructura de la dirección, humor, diseño laboral (turnos, equipo de trabajo, interacción social, evaluación formal, apoyo informal de compañeros y comprobaciones laborales), y las formas de cómo conseguir la inclusión social. Esto dará como resultado una panorámica clara de la atmósfera y de las relaciones actuales en el entorno de trabajo.

En este análisis laboral es necesario evitar cosas como grupo de datos irrelevantes, cambios intrusivos o restrictivos, jerga de servicios humanos, agrupar a las personas en un sitio, evaluación intrusiva o dirigida por otros, facilitador laboral en el sitio para toda la formación, dependencia del trabajador de que el profesional realice la formación y tome las decisiones.

Ante ello, surgen necesidades de consulta en el sitio que tienen que ver con afirmar la seguridad y el bienestar del individuo, entender la cultura laboral, verificar que se ha producido formación/desarrollo, consultar con compañeros y supervisores, ayudar con la formación y hablar con la persona, subvención dada/requisitos administrativos, ser una fuente de resolución de problemas y, aconsejar nuevas estrategias mientras se desarrolla un plan de acción.

2.2.2.1.2 Buenas prácticas en Empleo con Apoyo

En las dos últimas décadas el empleo con apoyo ha obtenido muchos logros, de esta forma las personas con discapacidad intelectual demuestran que pueden llegar a ser trabajadores de éxito y que un buen apoyo marca la diferencia (O'Bryan, 2002), como se señaló en anteriormente.

Así, la revisión de buenas prácticas en empleo con apoyo pone de manifiesto la necesidad de proporcionar a la persona con discapacidad intelectual una formación previa muy ajustada a los requisitos del perfil laboral y un apoyo individualizado a lo largo de todo el proceso, lo que supone un trabajo muy específico por parte del profesional.

Por ejemplo, FEAPS (2003) indica que las buenas prácticas en formación, ocupación y trabajo (ver Tabla 6) tienen mucho que ver con el aspecto de formar a personas con discapacidad intelectual en conductas autodeterminadas que le favorezcan para que sean protagonistas y tomen sus propias decisiones en diferentes entornos de sus vidas.

Tabla 6. Buenas prácticas
Área de Formación, ocupación y trabajo
(Adaptado de FEAPS, 2003)

| | |
|---|--|
| Posibilitar que las personas con discapacidad intelectual opinen sobre el servicio y actividades que llevan a cabo, al realizar una crítica constructiva. | Conocer a las personas con discapacidad intelectual en todas las áreas de su vida, no sólo en el área en la que la labor profesional interactúa con ellas. |
| Posibilitar la participación y responsabilidad en el trabajo, al hacer uso de sus derechos. | Recoger las demandas formativas de las personas y generar planes de formación enfocados a sus intereses. |
| Apoyar y favorecer las capacidades y valores de las personas con discapacidad intelectual para que logren con éxito sus objetivos, al favorecer la colaboración, la solidaridad y el trabajo en equipo. | Informar de las tareas a realizar, opciones laborales y formativas del mercado y del servicio, en relación con los gustos y competencias de las personas, y favorecer la confianza en sus posibilidades. |
| Conocer y trabajar con las familias para que intenten implicarse en el trabajo de sus hijos (as), y favorecer su valoración personal dentro de ellas. | Posibilitar la elección de las personas al favorecer su autoconocimiento y el de los demás. Posibilitar el uso de los servicios comunitarios. |

Así, alguna falla en estos aspectos, junto con otros más, genera algunos inconvenientes o malas prácticas en el proceso de inclusión laboral y, específicamente, en los programas de empleo con apoyo; esto se revisará más adelante en problemáticas.

Esta perspectiva establece un modelo de inclusión y cooperación que demanda nuevas oportunidades para desempeñar un trabajo digno y compatible con sus capacidades; se necesita contribuir a desarrollar la autonomía e independencia de las personas con discapacidad intelectual, en aras de una calidad de vida semejante a las personas sin discapacidad; por esto, contar con un empleo es un gran paso a la vida independiente lejos de la dependencia que pueden tener hacia su entorno, incluso la familia. No hay que dejar de lado que las familias ayudan a sus hijos a desarrollar la autonomía personal y la capacidad de elección, a controlar las emociones y a potenciar las relaciones adultas (Izuzquiza, Cerrillo, De la Herrán, De Miguel y Ruiz, 2005).

De esta manera, mientras que las personas con discapacidad intelectual se encuentren en empleos reales aprenderán más y perfeccionarán sus propias habilidades, generarán otras y se volverán expertos en aquello que les gusta; es preciso incluirlos, estar muy pendientes de lo que necesitan y brindar el apoyo necesario para que puedan vivir sus propias experiencias y tomar las decisiones acordes a lo que desean, y no limitarlas a situaciones en centros de convivencia donde la mayoría se encuentran segregados ya que también tienen derecho a trabajos y sueldos reales.

Finalmente, se puede decir que el modelo de empleo con apoyo toma en cuenta una visión muy amplia para brindar los apoyos efectivos a las personas con discapacidad intelectual y ayudarlas a conseguir oportunidades de empleo sostenibles; desarrolla procesos que definen el trabajo como un objetivo deseable para ellas y el resto de la sociedad; busca la identificación de formas más naturales y de ayuda en el trabajo, y brinda, a su vez, una influencia inmediata. Así, se debe reconocer que el trabajo es fundamental para tener una buena calidad de vida individual, y es una parte integrante de la experiencia vital y global de la persona a la que todos debemos acceder por derecho de ley. Esto deja ver el aspecto participativo que pueden tener o tienen las personas con discapacidad intelectual incluidas en empresas ordinarias de trabajo, ya que si realmente se quiere que las personas tengan igualdad de oportunidades, se requiere empezar por ofrecer alternativas de empleo sostenible para todos.

2.2.3 Facilitadores/Mediadores laborales

Como ya vimos, en los procesos de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual se cuenta con el empleo con apoyo como estrategia a implementar, en donde el papel que juegan los apoyos naturales es de vital importancia. Esto da paso a que los facilitadores o mediadores laborales son los que están inmersos en todos estos cuestionamientos, de ahí la necesidad de formación de los mismos para el desarrollo efectivo de este proceso.

Así, un facilitador laboral fungirá como un catalizador de cambio y no como los conductores, y necesitan estar al tanto de que si las cosas no salen bien se revisen y prueben otras estrategias para apoyar a las personas con discapacidad intelectual en su inclusión a un ambiente laboral. Por lo que, la inclusión plena en la cultura de trabajo significará entonces que tanto el apoyo del día a día como la solución a un problema en concreto, se inician desde los propios recursos de la empresa.

Leach (2002) establece que si los facilitadores laborales ofrecen una estrategia de apoyo consistente basada en un plan centrado en la persona y en los principios de autodeterminación, y ayudan a cada persona con la que trabajan a conseguir un verdadero nivel de logro personal, entonces serán eficaces porque estarán brindando los apoyos y desarrollando estrategias que den al individuo las oportunidades para conseguir la independencia. De esta forma, son parte vital del proceso.

Por ejemplo, Hernández et al. (2009) señalan que el estudio L´Aamr, realizado en 2002, apunta a una necesidad clara de proporcionar un apoyo como el preparador laboral y el supervisor natural, pues contribuyen a una mayor eficacia en el proceso integrado en la empresa. Es por ello que en el empleo con apoyo se cuenta con la visita de un mediador al lugar de trabajo regularmente o cuando sea requerido por el empleador para prevenir o resolver rápidamente los problemas que surgen y proporcionar ayudas en función de las necesidades de cada persona (Izuzquiza et al., 2005).

La Federación Autismo Andalucía (2013) añade que este enfoque también intenta hacer desaparecer gradualmente los apoyos humanos que vienen del exterior de modo que la realización de la tarea se mantenga por interacción natural con el contexto del trabajo.

En la misma línea, Palacios (2008) afirma que la contratación de un asistente personal es una de las herramientas que se reivindican desde el modelo social por considerarlas adecuadas a este fin, es decir, se requiere de alguien que funja como apoyo para que las personas con discapacidad intelectual aprendan y desarrollen diferentes habilidades que les sean funcionales para su vida y actuar diario.

De ahí que la formación que reciben, según lo señalado por Izuzquiza et al. (2005), genera cambios, desarrolla competencias, crea posibilidades y tiene un efecto positivo; y la integración de los alumnos con discapacidad en numerosos sistemas educativos impulsa un efecto dominó en los sucesivos niveles educativos, que llega a la formación laboral. Por ello, en la transición de formación prelaboral-empleo de las personas con discapacidad intelectual es el momento en que la figura del mediador laboral adquiere un protagonismo decisivo como veremos a continuación.

2.2.3.1 Rol del facilitador laboral

Debido a la importancia del papel del facilitador laboral, Izuzquiza et al. (2005) añaden que se diferencian tres tipos de mediaciones laborales: las situacionales o circunstanciales, las que un trabajador o una parte de los trabajadores demanda, y las planificadas desde la dirección interna del centro de trabajo.

En consecuencia, la Federación Autismo Andalucía (2013) indica que el rol del mediador se define como natural o no natural dependiendo de la manera en la que se aporte un determinado apoyo. Por ejemplo, la facilitación de éste puede ser sugerir a un compañero de trabajo que asista a un empleado con discapacidad intelectual, enseñarles a los compañeros de trabajo estrategias de entrenamiento efectivas o pedir a un supervisor una solución en vez de sugerirla directamente; en contraste, los apoyos desarrollados por el facilitador, tales como entrenar directamente, no serían apoyos naturales.

Entonces, al seguir con lo establecido por la Federación, el facilitador o mediador laboral constituye el primer y principal agente de apoyo que guía todo el proceso de inclusión laboral de la persona con discapacidad intelectual. Es un agente profesional especializado en facilitar y proporcionar los apoyos técnicos que requiere en cada momento la persona que hay que guiar; asimismo, proporciona uno a uno ayuda individualizada en cuestiones

de acceso al puesto de trabajo, entrenamiento en habilidades laborales durante el desempeño profesional, y evaluación continua y a largo plazo.

Cabe señalar, y como se citó anteriormente, con el tiempo el facilitador laboral reducirá su presencia en el puesto de trabajo, conforme el trabajador esté mejor adaptado y sea más independiente en el trabajo. De esta manera, como persona encargada de realizar la inclusión real, de proporcionar el entrenamiento en el puesto, y los apoyos necesarios, su papel es fundamental en el proceso de inclusión.

A su vez, es un filtro entre la persona con discapacidad intelectual y el medio laboral ya que su función principal es hacer predecible, sencillo y comprensible el mundo social en el que se va a desenvolver dentro de la empresa. Por ello, debe formarle y prestarle apoyo en el puesto de trabajo, realizar las oportunas adaptaciones del entorno, diseñar fórmulas de integración social, entrenar en estrategias de resolución de problemas y proporcionar apoyo en situaciones de crisis.

De igual forma, según Heron y Murray (2003), durante la colocación los facilitadores desempeñan dos papeles importantes que tienen que ver con el ayudar a las personas demandantes de empleo a encontrar el trabajo apropiado y ayudar a las empresas a encontrar el personal apropiado. Esto requiere que en el caso de personas con discapacidad intelectual se tengan algunas tareas adicionales como el identificar el trabajo y los puestos de trabajo en los cuales pueden desempeñarse, encontrar la manera de superar los obstáculos que enfrentan para buscar y conservar un empleo, ponerse en contacto con los empleadores y persuadirlos de emplearlos, asesorar a los empleados sobre los requisitos legales y la eventual ayuda financiera disponible, desarrollar alianzas con otros organismos y organizaciones relacionadas con el empleo de personas con discapacidad intelectual.

En consecuencia se espera que el facilitador esté sensibilizado respecto a lo que esperan de él o de ella las personas con discapacidad intelectual y los empleadores, como se muestra en la Tabla 7.

**Tabla 7. ¿Qué esperan del facilitador?
(Adaptado de Heron y Murray, 2003)**

| Personas con discapacidad intelectual | Empleadores |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda para encontrar un empleo que corresponda a sus competencias y necesidades personales. • Asesoramiento sobre cuánto tiempo tomará encontrar trabajo. • Información sobre puestos vacantes específicos y su localización. • Información acerca de las oportunidades de formación. • Asesoramiento sobre los requisitos de puestos específicos en los que pueden estar interesados. • Asesoría para preparar las entrevistas de trabajo. • Información sobre los programas para adquirir experiencia profesional y las oportunidades de trabajar en periodos de prueba. • Seguridad de que serán informadas acerca de los progresos en la búsqueda de empleo. • Tranquilidad con respecto a su capacidad para trabajar en general, o para un puesto en particular. • Asistencia para alentar a los empleadores a introducir adaptaciones en el lugar y puesto de trabajo. Así como para negociar términos de trabajo no normalizado y condiciones específicas de empleo. • Seguimiento después de la colocación para ayudar a resolver los problemas. | <ul style="list-style-type: none"> • Remisión de la persona con discapacidad capaz de desempeñar el puesto de trabajo tal como se ha especificado o modificado. • Información sobre legislación, cuotas y ayuda financiera relativa al empleo de personas con discapacidad. • Información sobre la discapacidad. • Asesoría sobre el efecto que produce sobre los compañeros de trabajo y supervisores el emplear a personas con discapacidad. • Información y asesoría sobre seguridad y accesibilidad para los trabajadores con discapacidad. • Asesoría sobre las adaptaciones necesarias en las instalaciones y los puestos de trabajo. • Seguridad de que el facilitador como responsable estará disponible para proporcionar seguimiento y responder a los problemas. |

De esta manera, el facilitador laboral necesita cubrir muchas de las demandas que se tienen por ambas partes para que se logre así una buena inclusión. Por lo que en su actuar y desempeño siempre se tienen que considerar algunos referentes que tienen que ver con el acceso a los derechos laborales de las personas con discapacidad intelectual, el respeto, la comunicación, un buen clima organizativo, autonomía, la formación flexibilidad y responsabilidad de todos los involucrados en este proceso.

2.2.3.2 Perfil del facilitador laboral

En este rubro, Izuzquiza et al. (2005), autores básicos para esta investigación, señalan que algunos aspectos del modelo de mediación laboral, que forman parte importante a considerar en el proceso de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, tienen que ver con el perfil de esta figura, y que está dado por las siguientes dimensiones:

- Dimensión cognoscitiva personal: capacidad de iniciativa, inteligencia despierta, madurez psicológica, formación específica en mediación laboral y realismo.
- Dimensión moral y valores: respeto a las personas, solidaridad, generosidad, objetividad, humildad (deseo de no figurar).
- Dimensión física: entusiasmo, dinamismo, capacidad de trabajo, resistencia física, vitalidad.
- Valores sociales: integración, libertad, relaciones humanas, igualdad, autonomía personal.

Características que se necesitan cumplir o desarrollar para tener un buen desempeño que esté encaminado a proporcionar apoyo a los involucrados. Por su parte, la Federación Autismo Andalucía (2013) agrega otras como la motivación, habilidades sociales y asertividad, facilidad en la solución de problemas, capacidad de organización del trabajo, habilidad para la enseñanza natural, confianza en sí mismo, creatividad, capacidad de aprendizaje, imagen profesional, habilidades de afrontamiento al estrés, flexibilidad en sus competencias y actitudes, personalidad estructurada, empatía, capacidad de negociación, visión ética y respeto.

Así, el perfil del facilitador laboral estará orientado hacia las relaciones interpersonales que se dan en los entornos en los que nos desenvolvemos.

2.2.3.3 Principios de actuación

Los principios de actuación a promover por el facilitador laboral en su actuar, señalados por Izuzquiza et al. (2005), son:

- *Principio de conocimiento o toma de conciencia* de la nueva realidad laboral por parte del trabajador y de todos los agentes implicados. Hablar de conciencia es referirse a la integración de la sensibilidad, la amplitud, la flexibilidad, la humanidad, la eficiencia y el conocimiento de derechos y deberes propios de la persona con discapacidad intelectual.
- *Principio de buen clima organizativo* en el que:
 - Predomine la aceptación de las diferencias como rasgos no discriminantes, el respeto por la diversidad (diferenciación empresarial) y la ecuanimidad.
 - Se verifiquen flujos y procesos de aprendizaje concretos, experiencias y transformaciones personales y profesionales en todos los sentidos.
 - Cada profesional comparta y responda de sus responsabilidades ligadas a su puesto de trabajo y a otras actividades de la empresa.
 - Se incorporen características de organizaciones maduras, debidas a la presencia de personas con discapacidad y a respuestas adecuadas de directivos y trabajadores.
- *Principio de desarrollo y autonomía profesional*, desde el que se favorezca el desempeño independiente y autosuficiente de las tareas adjudicadas, lo que no será obstáculo el apoyo o la ayuda necesaria que puntualmente se pueda requerir.
- *Principio de derechos y deberes* de las persona con discapacidad intelectual. En ocasiones, la garantía de que las personas con discapacidad intelectual puedan ejercer los mismos derechos que todas las personas y tener sus mismas obligaciones puede quedar desdibujada por las circunstancias concretas. Así, el compendio de derechos y deberes laborales de las personas con discapacidad que el mediador debe pretender y lograr que compartan tanto los compañeros, los directivos y el propio interesado y sus familias se relacionan con:

Derechos

- Derecho a la dignidad y a la buena imagen personal y profesional.
- Derecho a la confidencialidad y a la intimidad.
- Derecho a recibir de directivos y compañeros un trato personalizado, correcto, respetuoso y ecuánime.
- Derecho a acceder y emplear los mismos recursos que todos los trabajadores.
- Derecho a realizar tareas y actividades adecuadas a sus características.
- Derecho a experimentar el éxito debido a su trabajo y a la superación personal.
- Derecho a una remuneración en igualdad de condiciones con los compañeros de su misma categoría profesional.
- Derecho al desarrollo y promoción profesional adecuada.
- Derecho a la participación activa y a la asociación en la vida normal de la empresa.
- Derecho a recibir la información de la empresa en las mismas condiciones de igualdad que los demás.
- Derecho a que se cuente con ellos para tomar decisiones que les pueden afectar.
- Derecho a la formación continua y a la readaptación profesional (Carta Social Europea, artículo 15).
- Derecho a ser ayudados en las tareas y tomas de decisiones que excedan su limitación, supliendo las carencias o necesidades concretas.
- Derecho a no ser utilizados con fines ajenos a la voluntad o al conocimiento cabal del trabajador o sus familias.
- Derecho a que los demás directivos y compañeros tengan una información precisa y veraz de su discapacidad.

Deberes:

- Deber de colaborar a la creación de un buen clima de trabajo que propicie el desarrollo profesional, la eficiencia y el bienestar de los trabajadores.
- Deber de contribuir activamente al logro de los objetivos del centro de trabajo.

- Deber de responsabilizarse del cumplimiento y de la calidad de las tareas que se le encomiendan

Por lo que, estos principios son básicos e implican cierta complejidad a la hora de ponerlos en práctica, ya que como se vio, muchos son los factores que están involucrados en el desarrollo efectivo de este proceso.

2.2.3.4 Proceso general de facilitación laboral

En el Programa de Inclusión Laboral, señalado por Izuzquiza et al. (2005), la actuación del facilitador laboral describe una serie de momentos que son:

- a) *Fase de contextualización formativa*, en la que se parta del conocimiento cabal del Programa de Inclusión Laboral y de todos los objetivos, contenidos, acciones que desarrolla, así como de las personas responsables de su diseño y desarrollo.
- b) *Fase de evaluación inicial o conocimiento suficiente*, tanto de la persona con discapacidad y su familia, del perfil profesional, del contexto de trabajo (empresa y sus características, directivos, compañeros, tareas, actitudes, ideas, expectativas).
- c) *Fase de asesoramiento y evaluación continuas* a la persona con discapacidad, sus familias, los responsables del Programa, los directivos y compañeros del centro de trabajo, etc.
- d) *Fase de desarrollo profesional*, orientada tanto a la auto-organización del centro laboral como a la gradual autonomía de la persona con discapacidad intelectual, de manera que la presencia del mediador laboral deje de ser necesaria, de un modo natural. Así, el apoyo al principio podría ser presencial, frecuente y centrado en el centro de trabajo y las realizaciones de la persona, pero al final llegaría a ser no-presencial, distanciado y más centrado en la motivación futura.

Puntos sobre los que tener conocimientos amplios es importante, así como la motivación para realizarlos, ya que requiere de un trabajo constante y arduo. De esta manera, el facilitador laboral hace uso de las siguientes técnicas con el fin de concretar su acción:

- Entrevistas iniciales con la persona con discapacidad y sus familias, y con los directivos o empleadores, compañeros cercanos de trabajo y/o figuras estratégicas, etc.
- Exposición informativa a los futuros compañeros de trabajo de la persona con discapacidad.
- Entrevistas de seguimiento, tanto con la persona con discapacidad y sus familias, directivos o figuras estratégicas, compañeros de trabajo y/o figuras de referencia, sistemas de influencia, responsables del diseño y desarrollo del Programa de Inclusión Laboral, etc.
- Asambleas o talleres entre el equipo de mediadores laborales y las familias que participan en el Programa de Inclusión Laboral, con el fin de evaluar el proceso e intercambiar experiencias y enriquecerse mutuamente.
- Registros de observación sistemática en todos los casos anteriores. Lo que conlleva a realizar una evaluación permanente.

Así, muchas son las técnicas que el facilitador puede implementar para mejorar cada día su desempeño y el de los demás, ya que la información recolectada en éstas es una herramienta que sirve para generar cambios.

2.2.3.5 Funciones del facilitador laboral

Debido a que el facilitador laboral es la guía que encamina el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual, también es necesario conocer cuáles son las funciones que éste desempeña.

Usualmente se asocia la figura del facilitador laboral a funciones que tienen que ver con la moderación y la superación de conflictos interpersonales que interesan a lo laboral; sin embargo, al desarrollar la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual entre el entorno formativo y el medio de trabajo, las funciones que les adjudicamos, si bien no evitan la primera, se orientan más a la adaptación personal y al desarrollo personal, profesional e institucional de todos los implicados (Izuzquiza et al., 2005).

De esta manera, a continuación se presentan las principales funciones, tanto generales como específicas, que tienen que ver con su actuar.

1. Funciones generales

- a. Fomentar una cultura de diálogo y la colaboración basada en la actuación para la mejora de la salud comunicativa de la organización.
- b. Favorecer el acceso a un trabajo estable y de calidad para el trabajador con discapacidad intelectual.
- c. Propiciar la información adecuada y moderar una comunicación fluida, efectiva y estratégica entre la universidad como entorno formativo personal y prelaboral (en algunos casos), el trabajador con discapacidad intelectual, el centro de trabajo y la familia del trabajador.
- d. Motivar procesos de mejora permanente del Programa de Formación para la Inclusión Laboral, debidos al desarrollo de una evaluación continua y formativa en el centro de trabajo.
- e. Favorecer la formación (incremento de conocimiento y mejora personal) de todos los implicados en el proceso.

Asimismo, la Federación Autismo Andalucía (2013) complementa indicando que otras de las funciones generales de los facilitadores laborales son: diseñar, programar, desarrollar y evaluar las actividades necesarias destinadas a la inclusión laboral, al tener en cuenta las características personales, familiares, sociales de la persona, y aplicar estrategias y técnicas más adecuadas para el desarrollo de su autonomía personal, consecución y mantenimiento del puesto de trabajo.

2. Funciones específicas

- a) Previa a la incorporación laboral:
 - a. Evaluar adecuadamente a la persona con discapacidad intelectual.
 - b. Conocer suficientemente las características de la empresa y su grado de idoneidad para la inclusión laboral de la persona con discapacidad intelectual: situación legal, garantías, motivaciones, incentivos o subvenciones, proyecto social, existencia de expertos en la empresa, conocimiento previo de la experiencia en inclusión laboral de otras empresas, conflictividad, etc.
 - c. Conocer los perfiles laborales de la empresa contratante.
 - d. Estudiar las mejores opciones de perfiles y tareas con cada persona con discapacidad intelectual.

- e. Desarrollar acciones de formación prelaboral, relativas tanto a habilidades sociales, aspectos relevantes sobre higiene y seguridad en el trabajo, y derechos y deberes del trabajador.
- b) Con la persona con discapacidad intelectual.
- a. Supervisar la práctica inicial del trabajador con discapacidad en su nuevo puesto.
 - b. Realizar un seguimiento graduado de la adaptación del trabajador al nuevo puesto: primero más frecuente y más tarde más espaciado e incluso a distancia.
 - c. Con las familias de la persona con discapacidad: recabar información relevante de la persona con discapacidad para ayudarle en su proceso de inclusión laboral.
 - d. Mantenerles informadas de todos los aspectos relevantes o reseñables.
 - e. Favorecer la puesta en común del conocimiento o la experiencia evaluativa con otras familias, para la mejora de la inclusión laboral.
- c) Con los trabajadores y directivos del centro.
- a. Conseguir que desarrollen unas actitudes que signifiquen la anteposición de la persona a su colectivo con discapacidad, a su discapacidad concreta, a sus características físicas, a su circunstancia o a las situaciones particulares.
 - b. Conversar con los compañeros del trabajador para identificar ideas e imágenes elaboradas desde la desinformación y evaluar el clima previo en el que se desarrollará el trabajo de la persona con discapacidad.
 - c. Informar sobre la persona con discapacidad intelectual con argumentos consistentes, concretos, veraces y aplicados al contexto laboral concreto: motivación (necesidades, intereses, objetivos...), características (actitudes, estilo de aprendizaje, de comunicación, social...), habilidades (posibilidades, límites, restricciones, impedimentos, riesgos, alternativas...), etc. Los contenidos más ricos de esta información se pueden conocer desde la comunicación directa con la persona; pero, en todo caso, si de informar se trata, es preciso hacerlo sin opacidad general y sin descuidos informativos de aquellas

facetas significativas cuyo desconocimiento pueda conducir a disgustos posteriores, errores de trato o conductas inadecuadas por alguna de las partes. Cabe decir que tan importante es transmitir o compartir conocimiento, como asegurarse de que lo que se ha comunicado se ha comprendido adecuadamente.

- d. Conocer la evolución de las ideas y actitudes de los directivos y compañeros de trabajo y detectar, en su caso, ideas o actitudes resistentes e inadecuadas construidas desde un conocimiento suficiente sobre la persona con discapacidad intelectual, para tomar decisiones adecuadas.
- e. Mediar en posibles conflictos que puedan surgir entre personas con discapacidad y otros trabajadores, y superarlos mediante el diálogo, el análisis y los acuerdos colectivos.
- f. Con los compañeros implicados y responsables del desarrollo de la inclusión laboral: evaluar aquellos aspectos que tuvieran que ser conocidos o revisados con vistas a su orientación, reajuste, ampliación, supresión o incorporación continuos.

Las funciones que le corresponden desempeñar están muy relacionadas con los actores que ayudan o imposibilitan llevar a cabo una inclusión laboral satisfactoria como son la familia, el entorno laboral y la persona misma, para lo cual se necesita poseer capacidades profesionales y de autonomía para regular su propio proceder.

En consecuencia, y a partir de las funciones anteriormente descritas, se tiene que el facilitador laboral también realiza una serie de adaptaciones en el puesto de trabajo de índole muy variada, tanto de forma rutinaria y sistemática, como en situaciones de crisis, que es cuando su papel cobra una mayor importancia.

Algunos ejemplos que se relacionan con la forma de intervenir ante situaciones críticas, señalados por la Federación Autismo Andalucía (2013), son: estructurar el ambiente de trabajo, propuesta de cambio de tareas, reforzamiento positivo de los compañeros, implicación de la familia en la motivación laboral, cambio de empresa, exposición clara al usuario de la situación, motivos y consecuencias, modificación de instrucciones, registro

diario de la tasa de producción, reconstruir situaciones conflictivas entre compañeros y usuario, registro analítico de la tarea y estrategias de entrenamiento especial, etc.

Estas estrategias intervienen en el proceso y tienen que ver con dos puntos importantes que son la realización del trabajo y las interacciones sociales. En lo que respecta al primer punto, se contemplan aspectos de sugerencias para la enseñanza de tareas de trabajo, apoyos instruccionales específicos, interacciones de asesoramiento, y trabajar con la persona con discapacidad intelectual a través del entrenamiento directo. En lo segundo, el desarrollo de las relaciones sociales tiene un impacto significativo en la calidad de vida laboral, en la realización del trabajo y en la estabilidad del mismo; por lo que se deben construir relaciones, posibilitar las interacciones de asesoramiento y trabajo de entrenamiento directo, con el fin de participar mayormente en las oportunidades sociales que se tengan dentro y fuera de la empresa.

2.2.3.6 El papel del facilitador laboral en torno a ideas y actitudes inconvenientes en el centro de trabajo

Uno de los frentes que, con relación al resto de trabajadores y directivos de empresas y centros de trabajo, tiene que cubrir el facilitador laboral es el conjunto de prejuicios, ideas falsas, representaciones no veraces o imágenes viciadas sobre la discapacidad (Izuzquiza et al., 2005); el mejor modo de atajarlas o de disolverlas es el conocimiento lo más temprano posible, tanto más si éste está suficientemente avalado, para así poder actuar, resolver la situación y que no genere conflictos en el ambiente de trabajo. Por ello es muy importante el primer contacto entre los responsables de la empresa y los responsables del proyecto, del mismo modo será relevante la presentación que del proyecto hagan los directivos de la empresa a sus subordinados.

Esto tiene que ver con el hecho de informar a toda la empresa en la cual las personas con discapacidad intelectual van a estar incluidas, y generar alternativas de sensibilización a la población para que precisamente no se tengan estas concepciones erróneas que, como veremos más adelante, perjudican el proceso de inclusión laboral.

De esta manera, Izuzquiza et al. (2005) indican que hay actitudes inadecuadas inseparables de aquellas ideas que se disuelven con la información, pero hay otras más resistentes; todo esto dependerá del aval de los superiores, de la persona que percibe, de

su grupo de referencia, del grado de integración de la persona con discapacidad intelectual, del éxito del proceso, etc. Por último, hay ideas y actitudes que se elaboran sobre información y conocimiento suficiente, desde una motivación egocéntrica.

Así, algunas de las ideas y actitudes elaboradas sin información suficiente que pueden conducir a tratos inadecuados o degradantes son:

- Ablandamientos actitudinales y comunicación edulcorada debidos a representaciones de imágenes piadosas, conmiseración o a lástima, o a percepciones deliberadamente positivizadas, causadas por hipersensibilidad, compensación o proyección.
- Deslumbramientos por las posibilidades competenciales de las persona con discapacidad intelectual, desde el punto de vista de las propias disonancias o enriquecimientos de esquemas cognoscitivos.
- Aislamientos afectivos debidos a representaciones de guetos personales o profesionales, extensibles a quienes más interactúan con ellos.
- Negativismos como consecuencia de la no aceptación competencial, o sea, de destacar las limitaciones sobre las capacidades y de utilizar para esta deducción estándares inadecuados, no contextualizados, no idiosincrásicos, amplificados.
- Prejuicios y generalizaciones como consecuencia de dejar que algunas creencias, mitos, estereotipos, estigmatizaciones... nos piensen y eviten el contacto de nuestra razón con la realidad.
- Ideas y actitudes elaboradas desde conocimiento suficiente.
- Maldades como consecuencia de deficiente empatía, causantes de daños emocionales gratuitos en la autoestima.
- Envidias por causas reales o imaginadas, por ejemplo: creer que se recibe un trato de favor, que se tiene preferencia en contratos administrativos, que se disfruta de flexibilidad horaria, que se tiene prioridad para cursos presenciales, por el tipo de tareas encomendadas, por políticas sociales favorables, etc.

Por lo cual es importante crear conciencia de lo que implica realizar este proceso de inclusión laboral en entornos ordinarios de trabajo para que creen así nuevas y mayores posibilidades de empleo para las personas con discapacidad intelectual, y cumplir una de sus necesidades básicas para brindar mejoras a su calidad de vida.

2.2.3.7 Mejoras esperadas debidas a la intervención del facilitador laboral

Izuzquiza et al. (2005) señalan que la adecuada actuación del facilitador laboral en el centro de trabajo, desde el contexto formativo de la inclusión laboral, pretende conseguir mejoras en:

- Satisfacción, seguridad emocional, adaptación adecuada de la persona con discapacidad intelectual y de sus familias a la nueva situación laboral ordinaria de su hijo/a o tutelado/a.
- Cambios en la formación de actitudes y conocimientos de las familias de las persona con discapacidad intelectual.
- Mejora de la comunicación entre directivos y persona con discapacidad, y empleados de referencia y persona con discapacidad.
- Cambios en el desarrollo de las tareas de formación para la inclusión laboral que se realizan en entornos de capacitación debidos a procesos de evaluación formativa (retroalimentación) proporcionados por el mediador laboral.
- Evolución de la forma de entender y desarrollar la cultura empresarial de la colaboración, hasta el punto de poder considerar interesante para la empresa – incluso para la imagen social de la empresa– tanto la actuación del mediador como la contratación de la persona con discapacidad intelectual.

Otras mejoras que podrían ser menos probables, pero que pudieran darse son:

- Algún cambio organizativo que lograra favorecer al centro de trabajo.
- Algún cambio en cuanto al desempeño de tareas concretas de puestos laborales que pudieran favorecer finalmente al centro de trabajo.

Con esto se nota la relevancia que tiene un equilibrio entre las partes involucradas a lo largo de este proceso ya que tienen incidencia unas con otras en beneficio o perjuicio.

Así, en el siguiente apartado se expondrán las principales problemáticas que surgen con respecto al proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual y cómo se ve influido éste debido a las concepciones y actuar social que favorecen o no la participación de esta población.

2.2.4 Problemáticas en el proceso de inclusión laboral

La lucha que las personas con discapacidad intelectual han de realizar para lograr su participación e igualdad ha constituido un paradigma en defensa de la diversidad y una búsqueda de soluciones innovadoras e inclusivas para solventarlas o minimizarlas. Pese a ello, aún la tasa de desempleo entre las personas con discapacidad es más alta que en la población activa. Esto es corroborado por la OIT (ILO, 2010) al referir que las tasas de desempleo y la exclusión de la educación, el empleo, la atención médica y otros servicios, así como su pertenencia a la comunidad, son altas.

A su vez, Bárbara Murray (ILO, 2009) señala que este sector tiene desventaja porque son afectados por un mayor nivel de desempleo y una menor participación en la fuerza de trabajo; la actual crisis económica mundial resalta las barreras que las personas con discapacidad enfrentan y pone de relieve la necesidad de contar con un desarrollo que sea inclusivo y sostenible; y subyace un patrón de pobreza, bajos índices de participación laboral y empleo, así como desigualdad de ingresos que existen alrededor del mundo.

De esta manera, las cuotas de reserva de empleo en las empresas o las subvenciones en la contratación pueden ser medidas que favorecen la incorporación al mundo laboral. Por ejemplo, De Lorenzo (citado en Palacios, 2008) menciona la necesidad de que exista una inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito ordinario de empleo con nuevas fórmulas contenidas en legislaciones que establezcan medidas de acción positiva –como incentivos a las empresas– para que contraten a personas con discapacidad, medidas de discriminación inversa –como cuotas laborales–, la adopción de ajustes razonables, etc.

Sin embargo, en México, esta situación es limitada a pesar de que la Ley de Impuesto Sobre la Renta contempla un estímulo otorgado a los patrones que contraten a personas con discapacidad visual, motriz, mental, auditiva o de lenguaje (CDHDF, 2008).

Así, se deja de lado el enfoque de derechos humanos que establece la Convención y el planteamiento de una inclusión plena de las personas con discapacidad intelectual. Esto conlleva, según la OIT (2011), a que no se cumpla el legado de tener un trabajo decente, es decir, un trabajo productivo, en condiciones de libertad, equidad, dignidad y seguridad humana, porque resulta especialmente difícil para los aproximadamente mil millones de personas con discapacidad, que representan un 15 por ciento de la población mundial.

De ahí que no se logre un desarrollo integral de la persona ya que su inclusión laboral se ve limitada, a pesar de que se establece que el trabajo también forma parte de su vida como derecho, del mismo modo se ve afectada su inclusión social y en comunidad.

Se han realizado algunos avances que han permitido esta inclusión y con los cuales se ha demostrado que la inclusión laboral comprende múltiples factores que se relacionan con el desarrollo efectivo o no de este proceso, entre los que se incluyen aspectos familiares, del contexto y personales, como indica Izuzquiza et al. (2005); pero además, quedan al margen por causas de barreras en las que se incluyen actitudes negativas, entornos inaccesibles y leyes y políticas insuficientes o ineficaces.

Esto conlleva al planteamiento de algunas problemáticas en el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual; muchas de las cuales, y sin ser deterministas, comprenden aspectos sociales y del entorno, situaciones que limitan y tienen influencia directa en su calidad de vida.

Como primer punto, debe decirse que en gran parte de los países las leyes carecen de eficacia e implementación debido a los prejuicios por parte de los empleadores a la hora de enfrentarse en las entrevistas a aspirantes con discapacidad; las deficiencias de educación y formación que trae consigo esta población; la falta de accesibilidad de edificios, medios de transporte, instrumental, etc., que perjudica notablemente la realización de las tareas más elementales por parte de las personas con discapacidad intelectual (De Lorenzo; citado en Palacios, 2008).

No obstante, las políticas de empleo han tenido algunos cambios debido a la gran presión ejercida por parte de las propias personas con discapacidad intelectual a través de sus organizaciones, y por la creciente conciencia de que las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad a la hora de obtener y mantener un empleo se deben más al modo en que el trabajo está estructurado y organizado, que a la discapacidad en sí misma, y que esos obstáculos pueden superarse si se adoptan las medidas adecuadas; así como el convencimiento de que la exclusión de las personas con discapacidad del mundo laboral es un despilfarro económico de niveles inaceptables. Lo anterior da paso a políticas generadas con respecto al empleo autónomo, empleo con apoyo, los enclaves laborales, la creciente responsabilidad social y ética de las empresas.

Pero fundamentalmente, los reclamos de las propias personas con discapacidad obtuvieron una respuesta de gran utilidad en el ámbito del Derecho, que se traduce en una nueva dimensión respecto a la no-discriminación en el empleo (De Lorenzo; citado en Palacios, 2008).

De este modo, algunos países y algunas organizaciones supranacionales –como la Unión Europea– advirtieron que la falta de oportunidades laborales de las personas con discapacidad es el producto de una discriminación estructural. Un ejemplo es la Directiva 2000/78 del Consejo, del 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, que fija un objetivo dirigido a erradicar los obstáculos que se oponen a que las personas con discapacidad sean capaces de desempeñar las tareas fundamentales de su puesto de trabajo.

Esto concuerda con la perspectiva del Modelo Social, ya que da a notar que las personas con discapacidad son objeto de discriminación en su inclusión al trabajo ordinario, porque se sigue haciendo uso del empleo protegido.

En México, a partir del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se considera una violación al derecho de escoger y aceptar libremente un trabajo el hecho de tener sólo la opción de trabajar en talleres o lugares “protegidos”, con condiciones laborales inferiores a las normales o cuando se limite a las personas con discapacidad a desempeñar determinadas ocupaciones. Se deben tomar medidas para evitar que sean objeto de jubilaciones prematuras y de asistencia pública, que se instituyan bajos niveles de protección laboral, o que se les paguen salarios inferiores en razón de presentar una discapacidad; esto porque la OIT (2009) reconoce que las personas con discapacidad tienen más probabilidades de ganar salarios más bajos en comparación de aquellas sin discapacidad.

Palacios (2008) añade que en gran parte de los sistemas de seguridad social de muchos países, las personas con discapacidad reciben una subvención por discapacidad, que es automáticamente perdida al momento de obtener un empleo, lo cual origina que muchos de ellos duden en aceptar un trabajo por miedo a perder o ver reducida su pensión por imperativo legal, y deja ver que muchos estados tienen un sistema de seguridad social estructurado que no permite compatibilizar su trabajo y la conservación de sus derechos.

No obstante, es necesario estar conscientes de que un gran número de personas con discapacidad no llegan a tener nunca un trabajo remunerado o si lo tienen no es conforme a lo establecido en la ley; la mayoría de estos ordenamientos no contemplan mecanismos de justicia por la violación del derecho, dado que no señalan sanciones en caso de incumplimientos para referirse a las personas con discapacidad (CDHDF, 2008). Así, su vida independiente y autónoma se ve limitada, al dejarlos vulnerables y seguir en la dependencia con su entorno inmediato, como es la familia; su autodeterminación también se ve afectada, y todo ello impacta en el proceso de su inclusión laboral y social.

En cuanto al valor de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, Verdugo y Vincent (2004) señalan que hay dos aspectos en los que se ve reflejada ésta, y que son en lo familiar y en lo laboral.

En el ámbito familiar, la familia y en especial la figura materna, quien en la mayoría de los casos ejerce el papel de administrador financiero, fomenta la escasa autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual porque los frenan en sus deseos de realizar tareas de la vida diaria, tales como cocinar, ir de compras, recoger la habitación, etc.

También la conducta proteccionista de la madre limita el fomento de conductas que favorezcan la independencia de las personas con discapacidad intelectual; no pueden decidir en qué emplean o gastan su dinero, por lo que la familia no sólo ayuda en la administración del mismo, sino que decide cómo debe gastar su hijo el dinero que percibe por su trabajo. Entonces presentan una escasa libertad de actuación y todos sus movimientos están sometidos a la inspección materna (Verdugo y Vincent, 2004).

Esta situación es corroborada por Flores (2010) al exponer que la propia familia, al querer actuar desde la mejor voluntad, los sobreprotege porque piensan que sus hijos necesitan ser ayudados todo el tiempo para hacer las cosas que quieren hacer durante sus vidas; a su vez, las personas con discapacidad intelectual sienten que son tratadas como niños y que sus padres toman decisiones por ellos sin ser tomados en cuenta en comparación con los hermanos. De ahí que prevalezcan aún sistemas sociales altamente paternalistas.

En este aspecto se observa una forma de discriminación hacia sus propios hijos, al limitarlos y no permitirles un desarrollo pleno, ni su incursión a los diferentes sectores de la vida, entre ellos el laboral. Esto lo hace un campo de actuación complejo y difícil ya que supone actuar sobre estructuras y pautas familiares.

Con respecto al ámbito laboral, Verdugo y Vincent (2004) refieren que se mantienen y potencian modelos pasivos de inclusión laboral. Esto genera que a las personas con discapacidad intelectual no se les dote de mecanismos ni de conocimientos para que sean capaces de afrontar por su propia cuenta la búsqueda de un empleo; no se les brinda la oportunidad de elegir un empleo según sus propios intereses, sino que se les da según las características del puesto de trabajo, por ello son sujetos pasivos que apenas pueden decidir sobre su futuro y es el profesional quien decide por ellos. Esto es algo que se intenta erradicar al fortalecerlos en su autodeterminación.

De este modo, los profesionales, más que decidir en nombre de terceros o de pensar sobre lo que una persona puede necesitar, deben poner énfasis en valores tales como la elección y la satisfacción. Esto implica que una de las funciones del facilitador ha de consistir en guiar lo que la persona desea para su futuro, ya que su papel es ayudarles a explorar las posibilidades, siempre y cuando las posibilidades manejen menores niveles de incertidumbre o elecciones superficiales, y apoyar sus decisiones, como lo hacen los facilitadores laborales al acompañarlos en su proceso de inclusión laboral.

Leach (2002) ratifica que existen dos posibilidades básicas que explican la falta de oportunidades laborales para las personas con discapacidades en nuestra sociedad. La primera, es que las personas son incapaces de tomar decisiones, ser independientes, ser incluidos, aprender nuevas habilidades o ganarse la vida; y, la segunda, que el apoyo ofrecido por los servicios es inadecuado e ineficaz a la hora de lograr este objetivo para todas las personas con discapacidad que desean trabajar. Por lo que si basan su servicio en la primera posibilidad, entonces es más fácil usar el modelo de déficit de la discapacidad, y si se basan en la segunda posibilidad, entonces es más probable que apoyen el PCP y desarrollen servicios que encajen con los individuos, y será más probable que consigan los objetivos de empleo individual.

Todo esto supone, entre otras cosas, modificar la formación que se les ha dado a las personas con discapacidad intelectual y guiarla a dos objetivos fundamentales: lograr una mayor autodeterminación que actúe positivamente en su independencia (familiar y sociolaboral) y enseñarles más habilidades para encontrar y mantener el trabajo.

Asimismo, en una investigación realizada por De la Nava (2010), se encuentra que ocurre discriminación hacia las personas con discapacidad, bien a la hora de optar por un puesto de trabajo o bien cuando ya trabajan. En este último caso, la discriminación proviene principalmente de sus jefes o superiores, y en menor medida de quienes los contrataron, los discriminan al tener una relación laboral sin contrato, o si existe, presenta irregularidades, como por ejemplo salarios inferiores al mínimo, no se respeta su derecho a la salud y a fondos de pensión, además de agredirlas generalmente en forma psicológica y verbal, entre otras manifestaciones.

Esto confirma lo difícil que es para las personas con discapacidad intelectual encontrar y conservar un trabajo que las dignifique como personas, sean respetadas por lo que son y no discriminadas por su condición de discapacidad, lo que produce desigualdad de oportunidades laborales.

Esto tiene que ver con aspectos de establecer y desarrollar relaciones interpersonales que ayuden a las personas con discapacidad intelectual en su ambiente laboral, situación que puede o no suceder ya que por una parte se han encontrado datos que apuestan por su influencia positiva y otros en los que se observa un aspecto contraproducente.

Por ejemplo, en la investigación realizada por De la Nava (2010) se encontró que las personas con discapacidad intelectual no se sienten discriminadas por parte de los compañeros de trabajo, e indica las buenas relaciones interpersonales que logran mantener las personas con discapacidad porque su discapacidad no es tratada como algo anormal, sino que se le incluye en la dinámica laboral entre los colegas de trabajo.

Sin embargo, en una investigación realizada por Verdugo y Vincent (2004) se tiene que otro de los factores que puede incidir en una inclusión laboral es el hecho de las relaciones sociales que se establecen en el área laboral, ya que por ejemplo, la mayoría de las personas con discapacidad intelectual no tienen amigos en su lugar de trabajo sino

que los tienen en ambientes externos y son sus iguales; a pesar de reportar que se encuentran satisfechos con sus compañeros, hacen la aclaración de que les gustaría recibir un mejor trato, ya que algunos son conscientes de que en muchas ocasiones son objeto de burla. Asimismo, participan poco de la vida social de la empresa y muchos no consideran que acudir a los eventos relacionados por la empresa sea signo de inclusión social porque para ellos son situaciones en las que no están cómodos y por tanto, intentan evadirlas.

De esta forma, su inclusión social también está limitada, e incide en su integración, participación en la comunidad, aceptación, estatus, ambiente de trabajo, actividades comunitarias, etc. Esto es importante para el empleo debido a que uno de los factores que indican la inclusión dentro del entorno laboral es la participación activa en la vida social de la empresa, sin embargo, son muy pocos los que lo hacen en su entorno laboral.

En otra investigación realizada por Flores (2010) se señala que los factores que contribuyen a la exclusión de las personas con discapacidad del mercado laboral indican que las principales razones de su desempleo o inactividad según los encuestados corresponden al prejuicio de los empresarios, a la falta de educación y formación y a la gravedad de su discapacidad, seguido de la falta de adaptación del lugar de trabajo, y por último, a la falta de ayuda y orientación psicológica. Esto muestra el marco real que acontece a la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad intelectual.

Por su parte Heron y Murray (2003) señalan que la aptitud de las personas con discapacidad intelectual para trabajar depende en gran medida de hasta qué punto ellas han aceptado la discapacidad y son capaces de vivir de manera independiente.

Asimismo, establecen que se enfrentan con diversos obstáculos a la hora de encontrar y desempeñar un puesto de trabajo, y que pueden estar directamente vinculados con su discapacidad o relacionados con el entorno en su comunidad y en el contexto inmediato. Es decir, obstáculos reales que son sociales, económicos, culturales y políticos que los excluyen de los servicios y oportunidades relacionadas con el empleo. Como se muestra en la Tabla 8 que habla sobre las principales dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual en su inclusión laboral.

**Tabla 8. Principales obstáculos en el empleo
(Adaptado de Heron y Murray, 2003)**

| | |
|--|---|
| - Actitudes negativas, vinculadas con la discriminación | - Carencia de un entorno legal que les brinde apoyo |
| - Acceso desigual a la educación y a la formación | - Carencia de políticas de apoyo |
| - Instalaciones inaccesibles | - Carencia de competencias requeridas para el empleo |
| - Carencia de información, educación y formación | - Cambios acelerados en los mercados de trabajo |
| - Transporte inaccesible | - Percepciones adversas de los empleadores |
| - Falta de dispositivos de asistencia y servicios de apoyo | - Condiciones de empleo injustas |
| - Baja autoestima y familias sobreprotectoras | - Costos adicionales por acceder y desempeñarse en el trabajo |

Por su parte la OIT (ILO, 2009) menciona la dificultad de acceso físico y a la tecnología de la comunicación que no permiten a las personas con discapacidad participar en igualdad de condiciones con los demás; pero lo que resulta fundamental son los preconceptos erróneos sobre sus capacidades laborales y habilidades, y las consiguientes actitudes negativas, hacen que por lo general se los discrimine a la hora de postularse a un trabajo, de ser promovidos o de mantener un trabajo cuando surge una discapacidad.

La CONADIS (2009) indica que es posible que esta población se encuentre en desventaja debido a rezagos en materia de educación y formación profesional, o a que no existen condiciones de accesibilidad, físicas y de transporte, que faciliten su incorporación al empleo. Esto impide que las personas con discapacidad intelectual encuentren un trabajo que les permita ganarse dignamente la vida, atender a las necesidades básicas de su familia y a contribuir a la economía nacional.

Así, la OIT (ILO, 2009) plantea la necesidad de un enfoque de doble vía. La primera vía tiene que ver con programas o iniciativas específicas para personas con discapacidad a nivel nacional, orientadas a superar las desventajas u obstáculos particulares que experimentan.

La segunda vía tiene el objetivo de garantizar que las personas con discapacidad sean parte de los servicios y programas convencionales sobre formación profesional, empleo, desarrollo de la iniciativa empresarial y micro finanzas.

Hasta que la inclusión plena y la igualdad de oportunidades y de trato no sean una realidad para todas las personas con discapacidad, el enfoque de doble vía será necesario. Se plantea entonces un trabajo en cuanto al desarrollo del conocimiento sobre buenas prácticas, las actividades de concienciación, el fomento de la capacidad y los servicios de cooperación técnica; pero además es necesario trabajar con los medios de comunicación para que el impacto sea mayor.

Por ejemplo, FEAPS (2003) plantea buenas y malas prácticas que tienen que ver también con este proceso de inclusión laboral; de las cuales, las primeras se abordaron anteriormente, y las segundas se señalan en la Tabla 9.

Tabla 9. Malas prácticas
Área de Formación, ocupación y trabajo
(Adaptado de FEAPS, 2003)

| | |
|--|--|
| No favorecer que las personas con discapacidad intelectual elijan entre diversas opciones. | Exigir que las personas con discapacidad intelectual estén siempre en las mismas condiciones emocionales de estabilidad en el trabajo. |
| Decidir, sin tener en cuenta la opción de las personas con discapacidad intelectual, en qué lugar de trabajo tienen que estar. | Tender a la rigidez en los horarios, sin respetar los ritmos de la persona. |
| Que el profesional muestre y actúe de un modo proteccionista e impida que las personas maduren. | Frenar la participación de las personas con discapacidad intelectual en la dinámica diaria. |
| Poner “techo” a sus capacidades y posibilidades. | No dar información suficiente de las tareas y desarrollo del día. |

Cabe señalar que estas malas prácticas no se vinculan con el enfoque de derechos y se limita a la persona con discapacidad intelectual debido a que no se centran en la persona, no la toman en cuenta, ni se les incluye socialmente. También tienen que ver con los agentes implicados como son la familia, la organización, la comunidad y la propia persona ya que de estos factores depende que una inclusión se realice de manera satisfactoria o que dificulte el desarrollo del trabajador.

A su vez, las implicaciones que son desfavorables para la organización que realiza estas acciones en el área de formación, ocupación y trabajo, se relacionan con carencias en:

- Proveer de formación y recursos materiales y humanos a las personas con discapacidad intelectual y a sus familias.
- Escuchar, evaluar y asumir las exigencias y críticas y responder a ellas.
- Conocer a las personas con discapacidad intelectual en su entorno de formación y trabajo.
- Informar a los usuarios y a las familias.
- Sondar el mercado laboral, opciones de empleo, nuevos contactos y adaptarse.
- “Vender” la capacidad laboral de las personas con discapacidad intelectual.
- Facilitar los grupos heterogéneos.
- Preguntar la opinión de las personas con discapacidad intelectual y sus familias sobre los servicios, e incluir sus propuestas en los planes de futuro.
- Adaptar los servicios.
- Tener en cuenta la opinión de todos los profesionales.
- Ser altavoz de las opiniones y exigencias de las personas con discapacidad intelectual y sus familias a la sociedad, para que igualmente las incluya en los planes de futuro.
- Conocer los centros de trabajo y sus necesidades.
- Dar a conocer a la sociedad el trabajo y los valores de las personas con discapacidad intelectual

Estas carencias, muchas de las veces, responden a la falta de compromiso que se tiene con el proceso de inclusión, tanto laboral como social, ya que requiere de un trabajo vasto y de considerar una diversidad de factores y actores que intervienen.

Esto hace que, en lugar de favorecer, se vea limitado el actuar de los profesionales y, por ende, el de las personas con discapacidad intelectual.

Las barreras que se tienen muestran que el desempleo es más que un hecho, entonces es necesario romper el círculo vicioso en el que sólo pocas personas con discapacidad son visibles entre la población activa, lo que origina la no percepción de éstas como personas productivas; los empleadores no las perciben como personas preparadas para el trabajo y, por ello, no les ofrecen la oportunidad de demostrarlo. Sin embargo, la obtención y conservación del empleo depende más de la forma en la que el trabajo está estructurado y organizado que en la propia discapacidad, por lo que gran parte de los obstáculos pueden ser superados con medidas adecuadas (Hernández et al., 2009).

De ahí la necesidad de contar con apoyos que permitan el acceso y la conservación del empleo, porque no sólo es incluirlos en una empresa o entorno laboral sino que es conveniente desarrollar su potencial para que sean capaces de desempeñarse adecuadamente. Por ejemplo, en un estudio sobre la percepción de la calidad de vida, realizado en Barcelona con el proyecto Aura, Schalock y Keit (1993) concluyen que variables como la competencia o la productividad son aspectos bien valorados.

Por tanto, no hace falta sólo el cambio de algunas de estas circunstancias sino que también se requiere de un cambio en la concepción de todo lo que gira en torno al empleo de las personas con discapacidad intelectual, un nuevo concepto de inclusión laboral y, con él, nuevas propuestas para el cambio del entorno que discrimina a este sector en la consecución de un empleo digno y de calidad (Flores, 2010).

Esto porque, según Hernández et al. (2009), la inclusión en la sociedad es un proceso que culmina, en gran medida, con la incorporación al mundo laboral, ya que a través de ella pasamos a ser un miembro útil de la comunidad a la que pertenecemos y que concreta el proceso de normalización e inclusión de las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, este proceso no concluye con la firma de un contrato; el éxito de la inclusión laboral y la garantía de permanencia en el puesto de trabajo requieren un proceso de formación inicial específica, pero la clave diferenciadora consiste en que se prolongue el apoyo en el tiempo.

De esta forma, los autores refieren que en el proceso de inclusión laboral:

- a. El papel del mediador laboral es una figura clave, prepara la inclusión en el puesto específico de una empresa concreta, en un contexto concreto y para un trabajador concreto.
- b. La labor del mediador comienza en ensayo de itinerarios para acceder al lugar de trabajo y de las tareas que de manera habitual realizará el trabajador. Prepara y adapta materiales para hacer más comprensibles las tareas.
- c. Respecto a las dificultades mediará con los compañeros de trabajo y jefes para ajustar las demandas.
- d. Pero, todo ello no sería suficiente, si no preparara desde el inicio su salida del lugar de trabajo. Ha de proporcionar estrategias que den autonomía al joven, tanto en las tareas como en las relaciones e interacción con los compañeros y jefes.
- e. El joven trabajador ha de tener una buena actitud hacia el trabajo y afán de superación de sus dificultades.
- f. Comprender las claves de las relaciones de los grupos, ajustar su vestuario y sus interacciones al lugar en el que se encuentra.
- g. La organización, el orden, medir los tiempos de realización o priorizar las tareas demandadas son algunas de las competencias que debe adquirir el futuro trabajador.
- h. La formación laboral inicial es básica para conocer las tareas específicas de un puesto de trabajo pero también para profundizar en competencias de carácter transversal comunes a todos ellos como las relaciones humanas, la adaptabilidad a los cambios o la buena predisposición a aprender y trabajar en equipo.
- i. La formación continua y su relación con la mediación laboral permite subsanar carencias en la formación o afrontar con éxito situaciones novedosas no previstas en la formación inicial.

Por tanto, la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual es de suma importancia ya que, como se vio en este apartado, permite una inclusión plena en el ámbito social y trae como consecuencia que se logre una mejora en la calidad de vida de la persona. Esto porque el derecho a tener un empleo es una garantía que por ley se nos otorga y al ponerla en práctica se obtienen beneficios para nosotros mismos y para

nuestro entorno; por ejemplo, permite que las personas con discapacidad intelectual sean más autónomas, independientes y logren acceder a los demás derechos.

Así, la modalidad del empleo con apoyo es la que mejor se ajusta a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual ya que permite que accedan a una empresa en condiciones iguales a los demás y, con la ayuda de apoyos que se les brinda, pueden desempeñarse adecuadamente y mantenerse en el puesto de trabajo, lo que implica para esta población una gran satisfacción.

Sin embargo, este proceso de inclusión laboral se ve mermado por las barreras prevalecientes en la sociedad, y que principalmente se relacionan con concepciones erróneas sobre la discapacidad, de ahí que sea urgente sensibilizar a la población para que elimine estas ideas que no sólo excluyen a las personas con discapacidad sino que también limitan a los demás en su interacción con ellos. Esto porque todos somos interdependientes y al ser diversos funcionales nos enriquecemos en estas relaciones, entonces al no incluirlos en la comunidad nos perdemos de mucho aprendizaje.

En consecuencia, el facilitador laboral es quien debe realizar un trabajo arduo para que este proceso de inclusión laboral se lleve a cabo con éxito; para ello, es importante que aborde tres factores imprescindibles que son la familia, el entorno laboral y la propia persona con discapacidad intelectual, debido a que éstos, como vimos, son elementos que facilitarán o dificultarán la efectividad del mismo. En su intervención como especialista también debe formarse para responder a estas demandas y desarrollar estrategias que le permitan trabajar con los mismos al considerar todo lo que se ha visto en este apartado; cabe señalar que estos elementos se retoman para el diseño de la propuesta del presente trabajo y que sirven a la formación de psicólogos o profesionales interesados en la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, que se describe más adelante.

Igualmente, es ineludible definir novedosas estrategias de intervención para atender a los nuevos entornos laborales de manera que las personas con discapacidad puedan incorporarse al mundo laboral, al ser un elemento necesario para la mejora en su calidad de vida, en el que la formación y la educación son aspectos básicos para el desarrollo de este proceso, como se verá en el siguiente apartado.

2.3 Formación laboral

Como se ha visto, las personas con discapacidad que llegan a estar inmersas en un contexto laboral pasan por una serie de acontecimientos que tienen que superar para poder lograr una inclusión plena, tanto laboral como social. De esta manera, para que una persona llegue a trabajar es necesario contar también con una educación que la haya moldeado para adquirir conocimientos y habilidades que le permitan desenvolverse adecuadamente en su entorno; sin embargo, muchos de ellos no cuentan con el acceso a este derecho básico y es por eso que se convierte en un obstáculo para la obtención de un empleo o en el desarrollo efectivo de su inclusión.

Esto es porque la formación y orientación laboral son, sin duda alguna, la clave de la continuidad del proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. Así, en seguida se dará paso a la revisión de estos elementos.

2.3.1 Educación y capacitación

Es claro que uno de los factores más importantes que contribuye a que la población en general perciba una mejor compensación económica por su trabajo, es el nivel de instrucción que poseen.

Sobre esa base, la OIT (ILO, 2009) expresa que los principales puntos a ser tratados a la hora de promover la inclusión de personas con discapacidad tienen que ver con el abordaje al acceso a la educación y a la formación en habilidades relevantes para el mercado de trabajo, porque según la UNESCO, en los países en desarrollo más del 90 por ciento de los niños con discapacidad no asiste a la escuela, y esto los pone en desventaja a la hora de acceder a programas de desarrollo de conocimientos, de competir por un puesto de trabajo o de emprender un pequeño negocio.

A su vez, el censo del 2000 señaló que del total de la población con discapacidad ocupada, cerca de la mitad no tenía ningún nivel de instrucción o no había terminado la primaria, y menos del 8% tenía un nivel de instrucción superior. Esto limita sus oportunidades de acceso al mercado laboral y pone de manifiesto la necesidad de mejorar las condiciones de accesibilidad al Sistema Educativo Nacional, para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad (CONADIS, 2009).

Con frecuencia niños y niñas con discapacidad intelectual no acceden a la educación por falta de oportunidades de diferente índole, por los prejuicios o malentendidos que se generan y por la carencia de escuelas o personal que les brinde una adecuada inclusión educativa que solvete sus necesidades de formación básica para poder lograr posteriormente estudios superiores, que acorde a su edad le corresponden.

Por ejemplo, Heron y Murray (2003) señalan que para los niños con discapacidad intelectual es menos abierto el sistema escolar por la falta de formación de los maestros para comunicarse con ellos y con quienes tienen además otras discapacidades, como la visual o auditiva, a pesar de que se hacen los intentos de inclusión en la escuela pública.

Puede suceder también que organismos certificadores no reconozcan la educación recibida por un niño o niña con discapacidad intelectual aunque hayan culminado un programa, por cuanto no la consideran válida debido a los ajustes introducidos en los cursos para permitir que los finalicen. Esta falta de reconocimiento priva a las personas con discapacidad del acceso a certificaciones válidas y limita su acceso a la formación profesional y a las oportunidades de empleo, para las cuales esa formación es requerida.

De esta forma, la CONADIS (2009) establece que el vínculo entre asistencia social y discapacidad, bajo un enfoque de derechos humanos, involucra la posibilidad de generar oportunidades de desarrollo e inclusión social de las personas con discapacidad intelectual para que reciban el apoyo necesario, generarles mayores capacidades y contribuir a mejorar sus ingresos y su calidad de vida, al recibir educación y formación para el empleo.

Por su parte la Conferencia Internacional del Trabajo subraya que la educación y la formación son esenciales para el crecimiento económico, la generación de empleo y el desarrollo social de la siguiente manera: *“La educación y la formación son un medio para potenciar a las personas, mejorar la calidad y organización del trabajo, aumentar la productividad y los ingresos de los trabajadores, fortalecer la capacidad competitiva de las empresas y promover la seguridad en el empleo, y la equidad y la inclusión social. Por consiguiente, la educación y la formación son la piedra angular de un trabajo decente”* (OIT, 2000; citado en O’Reilly, 2007).

Esta conferencia recalca, según O'Reilly (2007), que la educación y formación ha de abarcar a todas las personas y ha de adecuarse estrechamente a las necesidades de las personas con discapacidad. Además, toda una serie de elementos como los servicios de orientación profesional y de colocación, las prácticas de contratación y selección, la información sobre educación y mercado de trabajo, el diseño del puesto de trabajo, la ergonomía, las condiciones laborales y las remuneraciones, las actitudes o la motivación desempeñan un papel esencial y están interrelacionados en el proceso de empleo y deben considerarse parte de la política de trabajo y empleo para las personas con discapacidad intelectual.

Esta importancia radica en lo señalado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que, como se abordó anteriormente y al ampliar la información, el artículo 24 cita que los países participantes deben velar para que esta población tenga acceso a la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás, al asegurarse que se realicen los ajustes razonables; el artículo 26 incluye el compromiso de organizar, intensificar y ampliar servicios y programas, incluido el ámbito del empleo, y promover el desarrollo de la formación inicial y continua para los profesionales y el personal de dichos servicios. Por su parte, el artículo 27 exige proteger y promover el ejercicio del derecho al trabajo, al adoptar medidas pertinentes como la promulgación de legislación para, entre otras cosas, permitir que las personas con discapacidad tengan acceso realmente a los programas generales de orientación técnica y profesional, a los servicios de colocación y a la formación profesional y continua, y para promover la rehabilitación vocacional y profesional, los programas de mantenimiento en el empleo y reincorporación al trabajo destinados a personas con discapacidad intelectual.

De esta forma, la Convención es un organismo que tiene muy presente las necesidades que deben cubrirse en el caso de esta población ya que señala aquello que debe considerarse y que tiene que ver con el proceso de inclusión laboral y social. Esto implica que instancias internacionales detectan la necesidad de que cada día más personas con discapacidad intelectual acudan a escuelas ordinarias y se les brinden los apoyos necesarios, en lugar de acudir a escuelas especiales.

Por ejemplo, en México, uno de los países precursores de esta Convención, se establece que la educación es un derecho fundamental de todas las personas y es el mecanismo por excelencia para asegurar su incorporación a la vida social y al trabajo productivo. Sin embargo, conforme aumenta la edad, las oportunidades de la población con discapacidad intelectual para tener acceso a los servicios educativos disminuyen significativamente.

Con la promulgación, en nuestro país, de la Ley General de Educación en 1993, la educación especial quedó formalmente reconocida como un servicio educativo y se señala que ésta propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos; y para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía, convivencia social y productiva, para ello se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (CONADIS, 2009).

En consecuencia, se brindan servicios con un marco de equidad, pertinencia y calidad que les permita desarrollar al máximo sus capacidades y facilitar su inclusión educativa, social y laboral. Un ejemplo son los Centros de Atención Múltiple (CAM) que proporcionan educación inicial y básica (preescolar y primaria), así como formación para el trabajo a la población escolar con discapacidad y con necesidades educativas especiales; la atención en estos centros es de carácter transitorio porque el propósito es integrar a los alumnos a escuelas regulares o al ámbito laboral competitivo, a través de realizar actividades que faciliten a los niños su desarrollo cognitivo, psicomotor, lingüístico y personal.

A pesar de que, si bien se ha incrementado la cobertura de atención de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, el desafío principal está relacionado con el logro de aprendizajes significativos y relevantes para los alumnos, que les permita una plena incorporación en la vida social, familiar y productiva.

De Araoz (2010) señala que la educación debe orientarse al desarrollo del sentido de la dignidad de la personalidad humana; capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre; prepararlo para la vida cotidiana; fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos, de autoestima, de confianza en sí mismo; habilitarlo mediante el desarrollo de sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades para llevar una vida plena y satisfactoria dentro de la sociedad.

Por ende, la educación inclusiva a edades tempranas es muy importante ya que cimienta las bases de aprendizajes posteriores, que deben estar muy relacionados con la vida diaria para que así la persona con discapacidad intelectual los interiorice y le sirvan en su formación y capacitación para el empleo. Esto porque al término de su inclusión educativa, según la CDHDF (2008), algunos de ellos reciben entrenamiento para trabajar en talleres protegidos, y la mayoría están destinados a seguir una carrera y un estilo de vida diferente en términos de posibilidades de empleo y de autosuficiencia.

No obstante, Heron y Murray (2003) indican que, en lo que respecta a la capacitación para conseguir un empleo, algunas de las personas con discapacidad intelectual que asisten a cursos de capacitación no reciben certificaciones que sean reconocidas en el medio laboral, principalmente porque no son cursos regulares sino entrenamiento específico recibido en instituciones especiales. Asimismo, la formación que han recibido no está orientada a abrir oportunidades de empleo efectivo en la zona donde viven.

La carencia de competencias reconocidas o la adquisición de competencias que no están relacionadas con las oportunidades del mercado de trabajo pueden ser la causa de no encontrar empleo o encontrar empleos rutinarios, monótonos, de bajo nivel, precarios y sin perspectivas.

Por lo contrario, los cursos de formación deberían ser adecuados a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, no con el propósito de disminuir los estándares de calidad laboral sino sencillamente para que puedan acceder y desempeñarse apropiadamente en el trabajo sin que se lo impida su discapacidad. Esto requiere un buen análisis de la ocupación y decisiones correctas para adecuar el puesto de trabajo.

La CDHDF (2008) establece que los Estados parte de la Convención asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje de por vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás, por lo que se deberán de realizar los ajustes razonables debidos. Esto porque la formación contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; situación que es precedida por la inclusión laboral.

Al hacer un recorrido por los niveles educativos, se tiene que muy pocas son las personas con discapacidad intelectual que llegan a secundaria, puesto que la mayoría son derivados a los servicios de capacitación laboral; a nivel medio superior, sólo algunas instituciones brindan espacios, como por ejemplo el CONALEP que cuenta con una plantilla laboral con prestadores de servicio y personal administrativo que presentan discapacidad intelectual, entre otras discapacidades; y, a nivel superior, muchas de las veces esta población no logra acceder, y los que lo hacen es porque forman parte de programas de incorporación a nivel universitario por parte de asociaciones civiles.

Un ejemplo es que la Universidad Iberoamericana (UIA), en colaboración con el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS, A.C.), ha desarrollado el programa Construyendo Puentes con el propósito de favorecer la formación integral de jóvenes con discapacidad intelectual, como parte de su proceso de transición a la vida adulta, en espacios abiertos a la universidad. Este programa también tiene por objetivo el generar conciencia social en la comunidad universitaria de la UIA.

Asimismo, la Universidad Panamericana de la ciudad de México, cuenta con el Centro Panamericano Colabore que es una consultoría y agencia de colocación que brinda asesoría en aspectos legales, de reclutamiento, selección, contratación y adaptaciones físicas en las líneas de producción o en los procesos de las empresas que deseen incorporar personas con discapacidad en sus plantillas. Este grupo se integra por la universidad, empresarios, universitarios y asociaciones civiles.

Hay jóvenes y adultos que quedan rezagados o marginados del sistema educativo, y el Instituto Nacional de Educación de adultos (INEA) ofrece diversas opciones: Modelo de Transición, Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el Modelo Nuevo Enfoque para la educación básica.

Por ello, y debido a esta limitación a nivel escolar, es que, según Hernández et al. (2009), el proceso formativo no cumple completamente su función si no logra que las personas con discapacidad intelectual sean miembros activos de la sociedad a la que pertenecen. Esto porque uno de los principios generales de actuación en el ámbito de la inclusión de esta población es que la educación y el empleo son prioritarios como factores determinantes de la inclusión.

Martínez (2002) refiere que todas las personas desarrollan un cierto nivel de competencia que se consigue a partir de las aptitudes básicas, la formación recibida y la experiencia vital. Es preciso adaptarse a la situación específica de cada persona y proporcionarle los medios necesarios para desarrollar su potencial.

De esta manera, la formación que se brinde debe ser permanente, al brindar un seguimiento en los centros de trabajo de las persona con discapacidad que están inmersas en un ambiente de trabajo, ya que esto sirve para trabajar las debilidades de los jóvenes, que no provienen exclusivamente de su competencia en las tareas específicas relacionadas con el puesto de trabajo, sino de las relaciones sociales que en él se establecen. Este seguimiento es realizado por parte del facilitador laboral, que sirve para proponer una formación continua ajustada a los problemas surgidos de manera que éstos sean minimizados, y es necesario también contar con una formación inicial laboral previa.

2.3.2 Programas de Formación Laboral

En relación con la revisión que se hace a los programas de formación laboral a nivel internacional, Prieto (2002) hace referencia a la Estrategia Europea de Empleo como una propuesta para llevar a cabo acciones conjuntas y así generar empleo y luchar contra el desempleo prevaleciente en las personas con discapacidad intelectual.

Se crea el Programa de Formación Profesional 1998-2002, que tiene por objetivos principales el programar la oferta de formación a segmentos de la población con necesidades específicas y con dificultades de colocación, entre ellas las personas con discapacidad. Así, la formación ocupacional se dirige a los colectivos que lo precisen, y atienden al principio de igualdad de trato y de oportunidades ante el mercado laboral, con la finalidad de que se les proporcione la formación adecuada para conseguir una inclusión estable y de calidad en el mercado laboral.

Otro ejemplo es el que brinda el Plan de Acción para el empleo del Reino de España, que estableció en 1999 el nuevo programa de Talleres de Empleo, que combina acciones de empleo-formación dirigidas a desempleados de 25 o más años; este programa mixto se desarrolla en actividades promovidas por entidades públicas o privadas de interés general y social.

Cabe señalar que con la nueva regulación a estos Talleres de Empleo, todos los participantes en el proyecto acceden también a formación en las nuevas tecnologías de la información y comunicación a través de un módulo de alfabetización informática.

Asimismo, la Fundación Asindown persigue la plena integración laboral de personas con Síndrome de Down, desde la firme convicción de que el empleo es un paso fundamental en el desarrollo social y personal, y son conscientes de las grandes posibilidades y aptitudes que llegan a desarrollar frente al mundo laboral. Para ello, el Programa de Integración Laboral se desarrolla a través de la orientación laboral, bolsa de trabajo y acceso al empleo ordinario (Senabre, 2002).

En este caso, la fase de formación laboral en el puesto de trabajo consiste en un acuerdo de prácticas, mediante un convenio de colaboración entre la empresa y la Fundación, por lo que no existe relación contractual alguna con el trabajador pero se cuenta con el apoyo del facilitador sociolaboral que se encarga de esta formación para que después, terminado este periodo de formación, sea contratado por parte de la empresa y siga con la guía de esta figura y logre así una inclusión laboral plena.

Por su parte la OIT (ILO, 2010) crea el Programa de cooperación OIT – Irish Aid que financia proyectos destinados a cubrir necesidades específicas de las personas con discapacidad para su inclusión. Uno de estos proyectos es la Promoción de la empleabilidad y el empleo de las personas con discapacidad mediante una legislación eficaz (PEPDDL) que tiene por objetivo examinar y proponer reformas en los temas relativos a la formación de esta población que se incluyen en la legislación y en las políticas en materia de empleo, así como su aplicación veraz en los diferentes países.

Igualmente, el proyecto sobre Promoción del trabajo decente para personas con discapacidad a través de un servicio de apoyo para la inclusión (INCLUDE) procura fomentar la plena participación de este sector en los programas y servicios principales de formación profesional, desarrollo empresarial, empleo y microfinanciación a nivel nacional y regional. Este, al igual que el anterior, se lleva a cabo en países de África Oriental y Meridional, Asia y el Pacífico.

Cabe señalar que la OIT está al pendiente, como organismo regulador, de la formación para la obtención de un empleo decente de las personas con discapacidad y da importancia a la inclusión como elemento del desarrollo pleno de la misma; se encarga del desarrollo de habilidades y oportunidades de empleo sobre la base de los principios de igualdad de oportunidades, igualdad de trato, integración en los programas de servicios de empleo y participación en la comunidad y la rehabilitación profesional (ILO, 2013).

En lo que respecta a México, la CDHDF (2008) señala que la mayor parte de los programas gubernamentales sobre el empleo no presentan datos suficientes que permitan hacer una evaluación real de su efectividad; asimismo, ninguno de éstos están diseñados en formatos accesibles a las personas y utilizan términos que resultan inadecuados para referirse a las personas con discapacidad.

Lo mismo ocurre con el Gobierno Federal que ha implementado una serie de programas de integración laboral dirigidos a las personas con discapacidad del Distrito Federal de corto y mediano plazo, pero que no han generado información suficiente que permita evaluar su efectividad. Por ejemplo, la presentación de los resultados del programa “Abriendo espacios”, que forma parte del Programa de Integración Laboral de Personas con Discapacidad 2001-2006, no incluye datos desagregados por tipo de discapacidad ni por sexo; y, únicamente, la quinta parte de las personas con discapacidad atendidas ese periodo fueron colocadas en el mercado laboral.

Los subprogramas de apoyo a las empresas en solidaridad y a las micro, pequeña y medianas empresas, que son parte del Programa de Apoyo al Empleo (PAE), tampoco han generado información que permita evaluar sus resultados en la población con discapacidad. La viabilidad de este programa está en riesgo debido a la reducción sustancial que se ha hecho anualmente a su presupuesto a partir de 2004, en contra del principio de progresividad.

A nivel local el Gobierno del Distrito Federal creó en 2007 la Secretaría de Trabajo y Fomento al Empleo (STyFE), que tiene entre sus atribuciones la de promover la inclusión laboral de las personas con discapacidad en los sectores productivos; ésta ha implementado programas de fomento y capacitación al empleo y de desempleo, que tampoco consideran las particularidades de las personas con discapacidad; y el Programa

de Desempleo sólo beneficia a personas que hayan tenido un empleo formal, situación que potencialmente descarta a un gran número de personas con discapacidad.

Por su parte, la Secretaria de Trabajo y Previsión Social (STPS) ha impulsado diversas acciones para contribuir a la inclusión y capacitación laboral, entre las que se incluye el Programa Abriendo Espacios y el Distintivo Empresa Incluyente, y las Redes de Vinculación laboral para la atención integral de personas con discapacidad y adultos mayores, que en 2006 cambiaría el nombre a Redes de Vinculación Especializada para la Integración Laboral de las Personas en Situación de Vulnerabilidad (CONADIS, 2009).

En 2008, la STPS decidió dar paso a la *Red Nacional de Vinculación Laboral*, que tiene por objetivo general consolidarse como un mecanismo de coordinación interinstitucional para impulsar la inclusión laboral de los grupos en situación de vulnerabilidad en condiciones de trabajo decente e igualdad de oportunidades y de trato.

Con respecto al *Programa Abriendo Espacios*, se debe resaltar que es un programa instrumentado por la Coordinación General de Empleo y las oficinas del Servicio Nacional de Empleo en las entidades federativas. Busca reducir las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para competir en el mercado laboral, al brindarles una atención eficaz y oportuna, mediante mecanismos tales como una bolsa especializada de trabajo y ferias de empleo.

El *Distintivo Empresa Incluyente*, fue creado por la Secretaria de Trabajo desde 2005 con el nombre de Reconocimiento Empresa Incluyente, y en 2008 se hizo una revisión a los lineamientos para garantizar que las empresas acreedoras fueran verdaderos ejemplos de inclusión laboral, cambio que elevó el rango de Reconocimiento al de Distintivo. El objetivo de este instrumento es sensibilizar a las empresas y fomentar su participación en la inclusión laboral de personas en situación de vulnerabilidad, al otorgarles un distintivo que reconoce su responsabilidad social manifestada en la generación de oportunidades de trabajo para estas personas.

En el DIF, a través del Centro Nacional Modelo de Atención, Investigación, Capacitación para la Rehabilitación e Integración Laboral “Iztapalapa”, se proporcionan servicios de rehabilitación a personas con discapacidad con el objeto de reintegrarlas a la sociedad y

se forman recursos humanos en el área de rehabilitación para el trabajo (consejeros en rehabilitación y psicólogos evaluadores). En este organismo también se cuenta con 16 agencias de integración laboral distribuidas en diferentes zonas del Distrito Federal y en el interior del país, como parte del Modelo de Agencia de Integración Laboral para Personas con Discapacidad creado en 1995.

A su vez, en varios países se han establecido cuotas de empleo que varían entre 2 y 7% para las personas con discapacidad, pero en muy pocos se cumple. Por ejemplo, un estudio exploratorio realizado en 2008 por el Secretariado Técnico del CONADIS mostró que en las unidades centrales de la Administración Pública Federal menos del 1% de los empleados son personas con discapacidad.

Con el objeto de impulsar la adopción de políticas públicas en la materia que coadyuven al cumplimiento de las disposiciones aplicables en materia de trabajo y capacitación por parte del Estado Mexicano, en diciembre de 2008, en el seno del CONADIS, se instaló el “Comité de Trabajo y Capacitación”.

Finalmente, la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal implementó el Fondo para el Desarrollo Social (Fondeso) en apoyo a proyectos productivos de diversos grupos de población, entre ellos, las personas con discapacidad. Sin embargo, la ausencia de cifras desglosadas no permite evaluar el impacto del programa.

De esta forma, la capacitación para la inclusión laboral implementada por el Gobierno Federal ha dado resultados limitados, por ejemplo, sólo el 21% de los egresados del CAM Laboral, en el ciclo 2005-2006, fueron incorporados al mercado de trabajo. Sin embargo, se han diseñado otros instrumentos de capacitación laboral dirigidos a la población general que contemplan pocas acciones orientadas a las personas con discapacidad.

Al analizar el funcionamiento de los programas gubernamentales que se han implementado en relación con el derecho al trabajo, dirigidos a las personas con discapacidad, se encontraron deficiencias en el funcionamiento de la antigua Dirección General de Empleo y Capacitación (DGEC), hoy denominada Dirección General de Empleo, Capacitación y Fomento Cooperativo (DGEFC), por las siguientes razones:

- No ofrecer una atención particularizada a las personas con discapacidad, sino atenderlas dentro del gran grupo de población en situaciones de vulnerabilidad.
- No desagregar las cifras de los programas laborales por grupo de población, y no es posible evaluar los resultados relacionados con las personas con discapacidad.
- No brindar atención a las personas con discapacidad intelectual y mental o psicosocial.
- No tener capacidad instalada suficiente para cubrir la demanda, como es el caso del único centro de evaluación de habilidades y aptitudes.
- No contar con un sistema de seguimiento integral para apoyar la integración de las personas colocadas en espacios laborales.
- Tener accesibilidad limitada en las instalaciones gubernamentales donde se da atención a las personas con discapacidad.
- No modificar y actualizar los mecanismos de servicio al público, de tal manera que sea innecesario el traslado a las oficinas para recibir atención.

Como estrategia de efectividad a los programas de empleo, Verdugo y Vincent (2004) señalan la formación para el empleo como un indicador clave de calidad laboral que las personas con discapacidad intelectual consideran importante para mejorar su calidad de vida. Para ello, y al retomar lo visto en apartados anteriores, es necesario que esta formación se base en las habilidades de las personas con discapacidad intelectual y tenga en cuenta sus deseos y necesidades, ya que de no ser así se desmotivan rápidamente.

Dicha formación tiene que estar directamente relacionada con la consecución de un empleo, ya que si esta formación se prolonga más de lo necesario es posible que se olvide el objetivo inicial de la misma, que no es más que el desarrollo de las habilidades y capacidades necesarias para que las personas con discapacidad intelectual sean capaces de desempeñar adecuadamente un empleo. Cabe señalar que es imprescindible trabajar a corto plazo y con objetivos muy específicos.

Esta formación también debe estar directamente vinculada con el desempeño de tareas concretas y específicas a desarrollar dentro de un puesto de trabajo, debido a que así se logrará aumentar la autoestima de las personas con discapacidad intelectual al conseguir grandes logros a corto plazo; y, además, debe ser lo más práctica posible y ser en el mismo puesto de trabajo.

Sin embargo, la formación no puede centrarse únicamente en el desarrollo de habilidades específicamente laborales, sino que debe tener en cuenta un amplio abanico de habilidades, tales como las que especifican Verdugo y Jenaro (1993; citado en Verdugo y Vincent, 2004):

- *Habilidades de orientación al trabajo.* Son aquellas habilidades que tienen como fin preparar profesionalmente al sujeto para un puesto de trabajo determinado.
- *Habilidades para la vida diaria.* Con el desarrollo de éstas, se pretende lograr una mayor independencia personal; se trabajan conductas tales como la higiene, la prevención de accidentes en el hogar, la compra, las actividades del hogar, etc., todas aquellas que tengan como finalidad potenciar la autonomía del sujeto.
- *Habilidades sociales.* Se trabajan conductas de adaptación e integración en la comunidad, tales como las habilidades de interacción social para que puedan establecer con más facilidad relaciones interpersonales.

Asimismo, debe haber variabilidad en las tareas, es decir, que tengan una amplia gama de tareas a desarrollar durante su trabajo; que se les brinde el apoyo para permitir que la persona pueda llegar a ser competente y adquiera la confianza en sí mismo como trabajador; gozar de los mismos derechos, oportunidades, remuneración y condiciones laborales que cualquier otro trabajador; potenciar las habilidades sociales y aumentar las redes sociales en su ambiente sociolaboral.

Por tanto, se puede ver que a pesar de los avances en esta materia, son grandes los retos que aún enfrenta, específicamente, nuestro país para hacer realidad la inclusión laboral y la igualdad de oportunidades en el empleo para las personas con discapacidad intelectual. Esto porque a pesar de haber programas que faciliten su formación y capacitación, pocos son los resultados que se ha tenido.

Hay que recordar que en esta situación convergen muchos factores que la favorecen o no. Uno de ellos es que, en nuestro país, únicamente se inició un movimiento integracionista y no inclusionista que permitía integrar a las personas con discapacidad intelectual pero aún no existe esa cultura plena de inclusión social y mucho menos laboral, como hemos visto.

Esto también tiene que ver con el hecho de que se crean programas o estrategias pero no se les da un seguimiento porque prevalece una falta de continuidad de los programas por cuestiones sexenales, es decir, que en cada sexenio se plantean programas en pro de la diversidad funcional pero que al término de cada sexenio se olvidan o se pierden porque no hay nadie que les dé mayor importancia y los siga implementando.

Pese a ello, hay instituciones que adquieren un compromiso profesional y que por varios años han desarrollado e implementado programas y estrategias para hacer realidad la inclusión, tanto educativa como social y laboral, de las personas con discapacidad intelectual, como lo hace CAPYS con su Programa de Formación para la Vida. Así, para conocer un poco más, en seguida se hace referencia al mismo.

2.3.2.1 Centro de Adiestramiento Personal y Social, CAPYS A.C.

El Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS, A.C.) es el nombre del centro de autonomía y desarrollo personal que se estableció a partir de las experiencias iniciales del Programa Educación para la Vida. Desde hace cuatro décadas se dedica a la integración y participación activa en la comunidad de niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual, al apoyarlos, así como a sus familiares, en el ejercicio de sus derechos.

Este centro tiene por misión estar comprometido a proporcionar los medios a su alcance para promover el crecimiento y la realización de personas con discapacidad intelectual en un marco de respeto y confianza en ellos, mediante el impulso de su individualidad, su derecho a la educación, trabajo y salud, que les permita alcanzar su autodeterminación y su autonomía personal en interacción con la comunidad. Está formado por un trinomio que comprende a personas con discapacidad intelectual, a padres, familiares y amigos, y a profesionales y todos aquellos que faciliten su desarrollo (ver Figura 2).

De esta forma, CAPYS existe porque en México, el rechazo y la segregación de personas con limitaciones son actitudes negativas que prevalecen y contra las que se desarrollan esfuerzos para cambiar. La sobreprotección ha sido otra actitud aparentemente distinta pero que también segrega y, sobre todo, condiciona al niño, adolescente o adulto con discapacidad intelectual a una dependencia total; así, programas bien intencionados de asistencia caen con frecuencia en este insidioso patrón de dependencia y hacen de los supuestos beneficiarios, esclavos desafortunados de esta protección.

**Figura 2. Trinomio CAPYS
(Adaptado de CAPYS, 2009)**



Ante esta realidad se quería un cambio de actitudes de la sociedad, y fue así como un grupo de profesionales, apoyados por padres de familia, empezaron desde hace más de 30 años a hacer factible este cambio y lograr que las personas con discapacidad intelectual pudieran participar equitativamente en la sociedad al ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones como cualquier otra persona. Es un derecho y obligación fundamental para ellos, al igual que para todos los seres humanos, el desarrollar su potencial para ejercitar un control independiente sobre su vida, y ser tan productivos y autosuficientes como sea posible, con el fin de que la sociedad en su conjunto genere mecanismos de acciones facilitadoras para que todos los individuos en su diversidad logren una vida digna en términos de respeto, igualdad, justicia y congruencia.

Por ende, el modelo de Educación para la Vida es el único en México y en Latinoamérica que cubre una gran variedad de servicios en un continuum que va de la infancia a la vida adulta, y son los siguientes: Áreas de Proyección Social, Educación Integrada, Transición a la vida Independiente, Apoyos a la vida independiente y Entorno familiar. Dentro de las cuales se realizan una serie de actividades que están encaminadas al desarrollo pleno de estas dimensiones con el fin de generar en la personas con discapacidad intelectual un bienestar integral, mejorar su calidad de vida, tanto personal como social, y permitir así su inclusión en la comunidad.

Cabe señalar que los directivos de CAPYS han participado en la Red de vinculación especializada para la integración laboral de las personas en situación de vulnerabilidad con la STPS, TELETÓN, Agencias de Integración Laboral DIF, IMSS, MANPOWER, CONALEP, CECATI, ONG´S, FONAES, para crear una Nueva Cultura Laboral y en los programas de Empresa Incluyente al hacer realidad los cambios en políticas públicas a favor de aquellos que históricamente han estado relegados en todos los ámbitos de la vida social (CAPYS, 2010), como lo son las personas con discapacidad intelectual.

Finalmente, este centro de autonomía desarrolla un Programa de Formación para la Vida de personas con discapacidad intelectual, en el que brinda formación y responde a las demandas que hace esta población con la que está comprometida, como se detalla a continuación.

2.3.2.1.1 Construyendo Puentes: Un programa de Formación para la Vida

Las personas con discapacidad intelectual deben adquirir, tanto en la educación sistemática como en la asistemática, no sólo aprendizajes instrumentales y/o prácticos, sino también aquellos que se relacionan con la comprensión de sí mismo y del contexto, herramientas indispensables para participar en el mundo adulto (Mendía, 2002). Es decir, el entorno necesita brindar las herramientas para una formación a lo largo de la vida, capacitar y lograr así una mayor autonomía.

Un ejemplo, anteriormente citado, es el Programa Construyendo Puentes que es desarrollado por CAPYS en colaboración con la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

Este programa contempla la Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual; brinda una nueva experiencia que abre oportunidades a jóvenes en edad universitaria para que realicen diversas actividades que contribuyan a su formación personal y profesional, y de esta manera comprometer a la comunidad universitaria a cultivar y desarrollar valores como el respeto a las diferencias, la no discriminación y el fomento a la pluralidad (UIA, 2014).

Su filosofía y acciones, según Zacarías y Saad (2013), se ven reflejadas por la actual Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, basada en un modelo social; en el que los jóvenes y sus familias visualizan una vida en la comunidad, empleo con apoyos, y el mayor fortalecimiento personal para la toma de decisiones y la participación social.

Las personas con discapacidad intelectual quieren asumir los roles comunes a los jóvenes, desean prepararse para ser independientes y productivos, esperan más de su futuro y de sí mismos. De este modo, la comunidad universitaria será el puente para que estos jóvenes desarrollen competencias personales, sociales y laborales como cualquier alumno, mientras se preparan para el empleo y la vida independiente, a la vez que fortalecen su autoestima; esta construcción también compromete en la formación de una cultura incluyente.

Cabe señalar que el Programa de Educación para la Vida comprende un área académica y laboral; sin embargo, su participación a nivel universitario no es para realizar una carrera sino para recibir capacitación que les sea funcional en su vida de manera independiente.

De esta forma, el programa Construyendo Puentes cada semestre elabora un proyecto general de trabajo y colaboración que se lleva a la práctica, esto en cuanto a la formación de destrezas de vida independiente que proporcionan a los jóvenes experiencias que contribuyen a su noción de proyecto y de futuro (Zacarías y Saad, 2013).

Su propuesta curricular de formación está estructurada a través del desarrollo de seis campos formativos en tres fases, durante su estancia de tres a cinco años. Sobre este marco normativo se establece un programa educativo individualizado basado en la metodología de planificación centrada en la persona, que brinda la posibilidad de tomar gradualmente decisiones acerca de la oferta de actividades para cada campo, en función de las fortalezas e intereses particulares del joven y el uso de los recursos de la universidad. Así, todos pasan por los mismos campos formativos y las mismas fases, pero con diferentes niveles de apoyo; el resultado son perfiles de egreso personalizados; cabe señalar que el egreso de los jóvenes se vincula con los Servicios de Apoyo a la Vida Independiente (SAVI) que también ofrece CAPYS.

De esta manera, los campos formativos del programa Construyendo Puentes son:

1. **Inclusión a la vida universitaria.** Se ofrecen oportunidades de participación en el ambiente universitario en condiciones de igualdad y equidad con otros estudiantes. Se promueve la participación amplia en las actividades de la universidad; la convivencia en los espacios de interacción social como cafeterías, bibliotecas, servicios, etc., y la asistencia a eventos culturales y sociales; la participación en las diferentes opciones deportivas que se ofertan cada semestre, así como a todas las actividades que fortalecen su identidad como jóvenes universitarios de la Ibero. Percibirse incluido y perteneciente a una institución educativa es fundamental e influye positivamente en la concepción de sí mismo y en la visión del mundo; también es reflejo de alcanzar el estatus personal, como el que se valora culturalmente y da lugar al desarrollo de destrezas para la participación social a través del ejercicio de diversos roles; implica un sistema de respeto y aceptación personal, de ser tomado en cuenta y asegurar la participación en la comunidad.
2. **Inclusión académica.** Se ofrece una gama amplia de más de 30 asignaturas de diferentes carreras con adecuaciones curriculares. Se identifican áreas de interés de cada persona; se busca que la participación en las actividades académicas tenga sentido para cada uno de los jóvenes y, junto con los docentes, se establecen metas de desempeño que permitan desarrollar habilidades y capacidades con sentido y significado en un campo particular. La convivencia, colaboración y apoyo de los compañeros es esencial en este campo de formación.
3. **Desarrollo personal.** Se implementa el currículum de formación personal del Programa Educación para la Vida de CAPYS, y se realiza a través de actividades de enseñanza individual y grupal, y mediante talleres. Se desarrollan destrezas académico-funcionales, de vida diaria, para el conocimiento de sí mismo y el fortalecimiento individual y grupal; se brinda orientación psicológica y educativa; se realizan talleres de sexualidad y ajuste sociopersonal en los que se manejan estrategias para evitar el abuso, la discriminación o explotación, cuestiones de género, conocimiento de su cuerpo, identificación de sus emociones y autocontrol. También se imparte formación relacionada con el campo laboral, las actividades de uso funcional de la comunidad, y la administración y el empleo del tiempo libre.

4. **Formación para la vida y el trabajo.** La formación para el empleo es un paso firme hacia la transición a la vida adulta independiente y la perspectiva de prepararse para obtener un empleo es uno de los procesos que surgen en la trayectoria universitaria. La integración laboral tiene por fin último que las personas logren ser miembros activos de la sociedad; el empleo sitúa al individuo en la rampa de lanzamiento de una verdadera inclusión social en su entorno. Así, el empleo es una de las metas de la inclusión, trasciende el ámbito educativo y se sitúa en el mundo laboral; conlleva un proceso propio cuyo valor social, como derecho inalienable, contribuye a la inclusión de las personas a la sociedad.

Las prácticas laborales, el trabajo de becario y el empleo con apoyo son las modalidades de formación para el empleo. Los jóvenes del programa tienen oportunidad de formarse para el empleo en diferentes espacios de la Ibero: Admisión, Informes, Tienda del Sindicato, Biblioteca preuniversitaria, Control de eventos, Radio Ibero, etc. Posteriormente, se colocan como becarios en la comunidad: Papalote Museo del Niño, Office Max, Johnson & Johnson, Importadora González, entre otras empresas. Muchos cuentan con un trabajo de tiempo completo en la comunidad al finalizar su formación: Banamex, Bancomer, Bonafont, Microsoft, Hotel Regente, etc.

Asimismo, y de manera simultánea a la formación para el empleo, los participantes comienzan la experiencia de vivir en departamentos habitacionales separados de sus padres. La vida en departamentos de entrenamiento en la comunidad constituye un entorno favorable para el desarrollo de habilidades de vida independiente y para aprender a tener y manejar la distancia emocional de los padres, que contrarreste o evite la típica dependencia que suele presentarse en las familias con hijos con discapacidad intelectual.

5. **Participación ciudadana.** El objetivo es que, de una manera organizada, los jóvenes con discapacidad intelectual puedan conocer, informarse, aclararse e impactar sobre cómo favorecer la calidad de vida, el cumplimiento de los derechos y servicios que el gobierno debe proporcionar a los ciudadanos más desfavorecidos. Se preparan como autogestores de sus derechos y se educan en los temas que las personas con discapacidad encaran todos los días: aislamiento,

segregación, discriminación, desempleo, pobreza de un amplio sector. De esta forma, los jóvenes abordan cómo se encuentran las personas con discapacidad en cuanto a su problemática en la población mexicana, e intentan plantear acciones concretas que, como ciudadanos, puedan aportar a la sociedad.

6. **Voz política y social.** Hace referencia a cómo los jóvenes pueden aportar su experiencia exitosa para participar más activamente en la vida pública como ciudadanos que se expresan, organizan y respetan. Es necesario que compartan su visión a largo plazo para beneficiar a otros jóvenes con discapacidad intelectual en el país. Es importante que levanten la voz, no sólo para ser testimonio vivo de cómo se forman y qué hacen para su vida independiente, sino que lo hagan como un llamado a la acción para ejercer la ciudadanía cabalmente; sólo así pueden llegar a ser verdaderos autogestores que articulan sus organizaciones, generan lazos de confianza entre ciudadanos con y sin discapacidad, reconocen las diferencias de todos y establecen el camino a la cultura de la diversidad y a una verdadera participación ciudadana en la que su voz es escuchada. Un ejemplo es que los jóvenes ofrecen una conferencia sobre los derechos de las personas con discapacidad anualmente, y reflejan la consciencia político-social que adquieren.

Esto deja ver que en el programa se trabajan dimensiones que se relacionan con un desarrollo integral en beneficio de las personas con discapacidad intelectual ya que le permiten adquirir habilidades que son funcionales para su vida diaria.

Asimismo, las fases en la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual se dividen en inicial, intermedia y avanzada, y en cada una de ellas la propuesta curricular tiene énfasis específicos, como se muestra a continuación:

- *Inicial.* Esta fase abarca desde el ingreso del estudiante a la universidad, hasta que se ha consolidado su adaptación al medio universitario y se han desarrollado las bases mínimas de habilidades y destrezas fundamentales que tienen que ver con el uso funcional de la comunicación, los hábitos y las destrezas prelaborales (puntualidad, asistencia, orden, etc.), las habilidades sociales (asertividad, negociación, solución de conflictos) y las aptitudes personales (madurez, autoestima, establecimiento de metas, etc.).

- *Intermedia.* En esta fase se consolidan las destrezas de la fase inicial y se apoya una mayor autorregulación de las propias actividades, mayor reflexión, conciencia y apertura a nuevas tareas. Hay mayor impulso al entrenamiento para el empleo en la comunidad, elección de actividades de formación, y se promueve que participen activamente en acciones de la comunidad (comités estudiantiles o proyectos comunitarios).
- *Final.* Se empieza a elaborar la transición de la universidad a la vida, al establecer un proyecto personal con objetivos realistas; se promueve la exploración de empleos fuera de la comunidad (prácticas profesionales) y la formación en departamentos de vida independiente junto con jóvenes con discapacidad que han alcanzado estos objetivos personales. Se refuerzan actividades relativas a la imagen en el empleo, los modales de interacción social en diferentes contextos, los recursos de ayuda en casos de emergencia, los procedimientos para la solución de problemas, la organización más independiente del tiempo libre, etc. Por último, se apoya para que los jóvenes con discapacidad elaboren el duelo de la finalización de la etapa universitaria, a que concienticen y desarrollen sus recursos personales y sociales para hacer frente a la nueva etapa de vida.

Se puede notar que este programa también contempla fases de formación muy importantes para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual, en las que los apoyos que se les brinden estarán enfocados a las necesidades de cada uno de sus miembros, por lo que éstos serán graduales y conforme adquieran mayores habilidades deberán desaparecer. Esta situación dependerá mucho de cada persona porque también es cierto que, a pesar del aprendizaje que han obtenido, algunos otros requieren de apoyos mínimos en ciertos aspectos.

De ahí que, como se ha trabajado, la formación para la Vida Independiente de las personas con discapacidad intelectual necesita también del logro de su inclusión sociolaboral, como un aspecto fundamental para su bienestar y calidad de vida, por lo que CAPYS ha creado programas de capacitación e integración laboral para responder a esta realidad.

En el área laboral, y con base en lo observado y comprobado en su actuar diario dentro del programa y trabajo con esta población, es necesario señalar que las personas con discapacidad intelectual requieren de periodos de inducción más largos que las demás personas, su aprendizaje es un poco más lento, requieren de apoyo en las primeras etapas de su inclusión y que se diluye con el tiempo, y, finalmente, aprende y trabaja mejor cuando comprende lo que se espera de él y conoce las reglas (CAPYS, 2010). Así, una vez que aprenden son capaces de desempeñarse como cualquier otra persona.

Este centro de autonomía señala algunos apoyos o tips de entrenamiento o supervisión en el trabajo necesarios para su proceso de inclusión laboral, que son (CAPYS, 2012b):

- *Demostrar.* Implica ejecutar la tarea explicándola cuidadosamente, después verificar que la persona haya entendido lo que se le indicó al hacer que explique y demuestre la tarea.
- *Simplificar la tarea.* Muchos trabajos o tareas consisten en una serie de pasos individuales. Primero hay que pensar en los diversos componentes individuales de cada tarea; después, demostrar y explicar cada paso de todo el proceso; al final, hacer que la persona repita y demuestre todos los pasos de la tarea.
- *Usar un lenguaje breve y claro.* Evitar palabras técnicas y complicadas, no sobreexplicar el trabajo, dar instrucciones precisas y directas, por lo que funciona mejor un lenguaje simple y claro.
- *Establecer rutinas y proporcionar un ambiente estructurado.* Tratar que la persona haga el trabajo siempre en el mismo orden ya que muchas de las personas con discapacidad intelectual realizan mejor su trabajo al contar con rutinas precisas.
- *Comunicación.* Comunicar al empleado lo que en términos de calidad y cantidad de trabajo esperan tanto usted y la compañía. Asegurar que la persona sepa qué se tiene que hacer y establecer comunicación efectiva al indicarle quién es su supervisor o maestro y, dónde y con quién se tiene que reportar cada vez que termine su trabajo. Si la tarea requiere de material adicional, será necesario enseñar a la persona dónde encontrarlo y alentarle a preguntar si es que no entiende las instrucciones o si se encuentran inseguros acerca de alguna cosa.

- *Retroalimentación.* Proporcionar retroalimentación positiva al hacerle saber cómo realiza su trabajo; reforzar el trabajo correcto mediante el reconocimiento verbal y con palabras de aliento, justo como se lo daría a cualquier otro empleado.

Esto es importante porque brinda elementos específicos para ofrecer una mejor atención a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y lograr así que su desenvolvimiento sea más efectivo dentro de su inclusión laboral.

Del mismo modo, y dentro de este programa, CAPYS (2011) establece algunos criterios de destrezas laborales (ver Tabla 10) para evaluar a los jóvenes con discapacidad intelectual, y que sirven como referencia al facilitador para poder fortalecer las habilidades que ya presentan o desarrollar aquellas que aún no poseen.

**Tabla 10. Criterios de destrezas laborales
(Adaptado de CAPYS, 2011)**

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y puntualidad. • Arreglo personal. • Supervisión requerida • Calidad • Nivel de productividad • Atención y perseverancia | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa • Autocontrol • Relaciones con la autoridad • Relaciones con compañeros • Relaciones con extraños |
|--|--|

Cabe indicar que cada uno de estos criterios plantea diferentes destrezas, que sirven de mucha ayuda para valorar esta constante formación que se brinda y que requieren las personas con discapacidad intelectual. Por ejemplo, si respeta los horarios, se transporta por sí mismo, su ropa o uniforme están limpios, mantiene su área de trabajo limpia y ordenada, detecta y corrige sus errores, sigue instrucciones, realiza sus tareas con calidad, mantiene un ritmo de trabajo constante, presta atención, usa los apoyos necesarios, toma decisiones, resuelve problemas por sí mismo, controla sus estados de ánimo, es respetuoso con los demás, entre otras. Finalmente, esta evaluación individualizada también genera planes de acción a desarrollar para implementar en beneficio de la propia persona con discapacidad intelectual.

Asimismo, CAPYS (2012a) establece algunos lineamientos para la figura del facilitador laboral, quien representa un papel fundamental para llevar a cabo este proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. Por ejemplo, indica que las funciones del facilitador o mediador laboral en relación con el becario o empleado son:

1. Observar el desempeño laboral del becario y registrar las conductas y actitudes que estén relacionadas con el tipo de trabajo.
2. Analizar la tarea, desglosarla en pasos cortos y modelarla, luego pedir al becario que lo repita, y evaluar las posibles dificultades en cada paso del proceso.
3. Valorar los apoyos requeridos, de acuerdo a la persona, para hacer accesible la tarea.
4. Reforzar de manera positiva las conductas y respuestas que sean adecuadas.
5. Cuestionar el desempeño que se considere inapropiado y ofrecer alternativas al tratar de que la persona se percate del problema y que establezca sus propias metas; no juzgar, no ridiculizar; tener cuidado con las bromas ya que en ocasiones los jóvenes no entienden el sentido figurado; cerciorarse de que al bromear el becario haya entendido que se trata de una broma.
6. Apoyar en la comprensión de aquellas conductas, actitudes o posibles errores y sus consecuencias, tanto para él como para la empresa.
7. Al preguntar sobre el desempeño del trabajador, corroborar si es posible la información ya que sucede que la percepción de cada persona es diferente.
8. Establecer con el becario las metas de la semana y darle tips concretos de cómo alcanzarlas.
9. Dar las recomendaciones de manera individual sin exhibirlos con compañeros o jefes.
10. Tener información actualizada de la situación del becario; de sus fortalezas y áreas de oportunidad, características de personalidad y tipo de apoyo que requiere; de las situaciones que lo alteran, molestan y estrategias de manejo que puedan ser útiles en momentos especiales o de crisis.
11. Estar al pendiente de la logística dependiendo de la aproximación laboral en la que se encuentre: días de pago, cantidades y formas de pago, periodos de vacaciones, días festivos, y llevar registro de estos datos.
12. En caso de que sea becario, estar pendiente de la entrega de recibo, elaboración de hojas de registro de pagos, verificar que se encuentren firmadas y entregarlas.

13. Saber con quién tiene platica individual y en su caso informar de manera directa, independientemente del reporte, situaciones especiales que requieran de intervención inmediata.
14. Reportar incidentes importantes a los coordinadores laborales.
15. Reportar y resolver situaciones menores con los padres de familia, como traslados, uniforme, lunch, etc. Para cuestiones que impliquen conflicto, es preferible que lo comenten con los coordinadores y pedirles a los padres que se comuniquen con ellos.

En relación con el facilitador laboral y la empresa, jefes y compañeros de trabajo se debe:

1. Informar y sensibilizar a compañeros y jefes sobre la discapacidad y procurar romper las barreras que hacen que sean vistos de manera especial.
2. Cuidar el arreglo personal de acuerdo con la empresa en la que se colabora.
3. Establecer relaciones profesionales y evitar, en lo posible, involucrarse en situaciones personales, alianzas o en comentarios con respecto a los procesos o relaciones laborales internas.
4. Respetar en todo momento la jerarquía del supervisor de la empresa con el fin de que el becario se dirija a él en busca de orientación, permisos, etc.
5. Procurar que en las primeras intervenciones, las instrucciones se le den directamente al becario y cuando se dirijan de manera insistente al facilitador tratar de integrar al becario de manera natural en la conversación o en la instrucción.
6. Ajustarse en todo momento a las políticas de la empresa, al establecer y reportar en el informe de desempeño laboral los detalles de las vías adecuadas de comunicación: permisos, reportes, pagos, recibos, etc.
7. Prescindir de solicitar condiciones o favores personales como descuentos o privilegios que no sean comunes a otros trabajadores o proveedores de servicios.
8. Acordar con el supervisor directo los momentos y circunstancias propicias para el seguimiento, de tal manera que se evite en lo posible interferir con sus funciones cotidianas.
9. Solicitar a los jefes y supervisores directos que eviten en lo posible el contacto directo con los padres de familia. Pedirles de manera atenta que cualquier asunto relacionado con el trabajo de su hijo sea manejado directamente con el facilitador.

De esta forma, las funciones principales de los facilitadores laborales tienen que ver con el trato directo, tanto con los usuarios como con la empresa y sus miembros, para lograr que este proceso de inclusión sea favorable. Ya que como vimos, en apartados anteriores, el entorno laboral es uno de los factores relevantes para la inclusión satisfactoria o no de las personas con discapacidad intelectual, en el que entran en juego las relaciones con los compañeros de trabajo, jefes, actividades de la empresa, etc.

A su vez, CAPYS (2012a) plantea la descripción de servicios comunes para el programa Construyendo Puentes en su área laboral y que comprenden:

1. Sensibilización

Tanto a la empresa como al ambiente laboral directo, y en sesiones breves se revisan los siguientes puntos:

- Se ofrece información sobre los tipos de discapacidad.
- Se analizan las características generales de las personas con discapacidad intelectual.
- Se reflexiona acerca de los mitos sobre la discapacidad intelectual.
- Se elaboran recomendaciones particulares acerca del trato cotidiano y de la capacitación de la persona con discapacidad intelectual.
- Se reflexiona acerca de las ventajas de un ambiente solidario y empático hacia la discapacidad intelectual.

2. Valoración del puesto y candidatos

- Identificar las necesidades de la empresa para determinar la modalidad más adecuada de empleo.
- Análisis de las tareas por realizar y cotejarlo con los perfiles de funcionamiento de los candidatos.
- Selección del candidato idóneo para cubrir las necesidades de la empresa.
- Determinar al supervisor que será responsable del desarrollo de la modalidad del programa.
- Evaluación formativa continua del desempeño del candidato seleccionado, para determinar qué tanto se han cubierto las expectativas del empleador.

3. Planeación y elaboración de perfil de apoyos y plan de integración

4. Acompañamiento

- Diseño de un programa continuo e intensivo de actividades de instrucción directa en el puesto.
- Información acerca de horarios de entrada, salida, comida, forma de pago, normas de seguridad, autoridad y políticas de la empresa.
- Localización y descripción de las áreas restringidas y no restringidas en el espacio laboral.
- Entrenamiento de la ruta de transporte, de casa al centro de trabajo y viceversa.
- Establecimiento de una rutina flexible de actividades en tiempo, espacio y presupuesto personal semanal, así como mantenimiento de su arreglo personal.

5. Capacitación en el puesto de trabajo

- Aplicación del programa de modelamiento de actividades, con instrucción directa e indirecta, propias del puesto.
- Sensibilización al personal de la empresa en cada momento que sea necesario, ya sea de manera individual o para un grupo de trabajo.
- Diseño y elaboración de apoyos facilitadores.
- Entrenamiento inicial de manera intensiva, por parte del supervisor, durante los primeros días o semanas, según se requiera, y posteriormente, dicho entrenamiento se irá desvaneciendo en frecuencia e intensidad hasta que se dominen las actividades propias del puesto.
- Entrenamiento de conductas socioadaptativas para el logro de una mejor inclusión sociolaboral.
- Elaboración de reporte laboral semanal.

6. Seguimiento laboral

- Realizar visitas semanales al centro de trabajo con el propósito de optimizar el desempeño; dar o facilitar los apoyos necesarios para cumplir con el propósito.
- Respetar el calendario laboral a través del acompañamiento del supervisor.
- Gestionar y establecer los apoyos de baja tecnología (móviles, visuales, etc.), personales, familiares y/o profesionales.
- Sensibilizar cada vez que sea necesario.

- Participar en actividades recreativas organizadas por la empresa, con el acompañamiento del supervisor.
- Identificar necesidades nuevas de capacitación.
- Retroalimentar de manera continua la relación entre empresa, persona y CAPYS.
- En caso necesario, mediar en situaciones de crisis y evitar conflictos interpersonales.
- Consolidar la permanencia en el empleo al optimizar su desempeño y mantener información precisa y oportuna de manera directa en el empleo, e indirecta a través de otros servicios de CAPYS.

Por tanto, muchos de los aspectos señalados en los apartados anteriores son concretados en este planteamiento de programa que tiene CAPYS y que comprende la integración tanto en prácticas laborales como ya en el empleo real dentro de la comunidad universitaria y fuera de ella. en el que se delimitan más detalladamente las tareas y servicios que se deben realizar para lograr una mayor inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual en la realidad mexicana.

Finalmente, es preciso señalar la satisfacción que las propias personas con discapacidad intelectual encuentran al estar incluidos laboralmente dentro de este programa, porque resulta ser una práctica muy importante para ellos y que cobra gran relevancia para la consecución de sus metas e intereses personales, profesionales y sociales. Como lo demuestran algunos comentarios que se extrajeron del programa Construyendo Puentes (2010), al pedir a los jóvenes que se colocaran en pequeños grupos y comentaran la significancia de su experiencia en el empleo competitivo y prácticas laborales para su vida adulta independiente, su autodeterminación y actuar como autogestores que son.

Empleo competitivo: “Queremos tener un trabajo digno, en donde se nos respeten nuestros derechos y nos traten con respeto...Trabajamos en la comunidad como en hoteles y empresas, en el área de informes, mensajería, cafeterías, restaurantes, etc... Trabajamos duro para tener un empleo que nos dé la posibilidad de tener dinero para nuestras necesidades”.

Prácticas laborales: *“Las prácticas laborales son un entrenamiento laboral, al llevarlas a cabo desarrollamos habilidades para un empleo, hábitos importantes como puntualidad, relaciones interpersonales, presencia, calidad, seguimiento de instrucciones, etc. Las prácticas se pueden hacer dentro de la universidad como en la tienda del sindicato, biblioteca preuniversitaria, departamento de admisión, informes y control de eventos; también pueden realizarse fuera de la universidad como en el Museo del Papalote como cuates...*

A través de nuestras prácticas laborales conocemos y hacemos valer nuestros derechos como la igualdad de oportunidades, derecho a un empleo digno, tomar decisiones, recibir apoyo y un entrenamiento... Las prácticas laborales son un paso muy importante en nuestro proceso de independencia y son el primer contacto con un empleo competitivo en un ambiente real...”.

De igual forma, estos comentarios reflejan que las personas con discapacidad intelectual son conscientes del beneficio que para ellos representa la obtención de un trabajo que sea competitivo y que contribuya a su desarrollo personal porque los hace sentirse productivos y capaces de sostener sus propias necesidades. Asimismo, dan cuenta de que acceder al empleo es un derecho que tienen y que demandan que se cumpla y sea respetado por la sociedad en la que se encuentran para que su inclusión laboral sea efectiva, porque ellos al conseguir un empleo dan todo de sí a la hora de trabajar y se comprometen realmente con el mismo.

Para su formación, ven necesario realizar prácticas laborales porque son experiencias que contribuyen a la misma y les permiten estar en contacto directo con la realidad social prevaleciente. Lo que, a su vez, los prepara para responder a las situaciones que pudieran pasar al ya encontrarse trabajando formalmente en una empresa; entonces también sirven de preámbulo para explorar sus intereses, vivir la experiencia y tomar decisiones posteriores sobre aquello en lo que desean desempeñarse y para lo que han desarrollado mayores habilidades y capacidades para así mantener el empleo obtenido.

Por tanto, en el programa Construyendo Puentes, los jóvenes con discapacidad intelectual realizan actividades que contribuyen a su formación y capacitación para su posterior inclusión a una empresa formal y que sean contratados; se les brinda las herramientas necesarias y fortalecen habilidades que ya poseen, y hacen valer sus derechos.

Esto es muy importante porque al informarles sobre sus derechos, ellos se mantienen al pendiente de que los traten en igualdad de condiciones, con dignidad y que les brinden los apoyos necesarios para un desempeño independiente; y esta interacción con la comunidad es muy favorecedora ya que se les da la oportunidad de estar dentro de contextos reales de formación y puedan así enfrentarse a situaciones y resolver cuestiones que se les presentan, lo que contribuye más a su autodeterminación e influye directamente en su calidad de vida.

A su vez, este programa permite tener una visión referencial de cómo debe ser el trabajo llevado a la práctica en el contexto laboral para lograr la inclusión de personas con discapacidad intelectual porque ofrece su propia experiencia y conocimientos al brindar puntos clave a implementar en los programas laborales y que hasta el momento han tenido efecto positivo. Por ejemplo, esto se refleja en la constante comunicación que prevalece entre sus miembros para obtener información de lo que pasa con cada uno de los jóvenes, de ahí que sea necesario un plan centrado en la persona porque les permite estar al pendiente también de lo que sucede con cada uno de ellos y hacer los cambios pertinentes para un mejor desempeño de la persona.

Finalmente, como cierre a este capítulo, se puede decir que el éxito de la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en un entorno laboral no depende de un factor único sino que se han de dar una serie de elementos que, de modo sinérgico, permitan una buena adaptación al puesto de trabajo y a un grupo social concreto.

La formación laboral es una pieza clave, pero sin duda el plantear la incorporación al trabajo entendida como un *proceso*, requiere coordinar diferentes elementos tales como: la formación inicial laboral, el centro de trabajo (los compañeros y jefes han de entender cómo se han de relacionar), las familias y el propio trabajador. Por tanto, en todo este proceso, el factor clave que integra diferentes ámbitos es el del facilitador laboral, que contribuirá a un proceso de inclusión satisfactorio y persistente en el tiempo.

De ahí la importancia que cobra esta figura porque los facilitadores laborales pueden prevenir o evitar que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación de las personas con discapacidad intelectual; contribuyen entonces a

erradicar las barreras u obstáculos existentes, y a favorecer un ejercicio pleno en igualdad de condiciones para un mejoramiento en su estilo y calidad de vida.

En el campo educativo, una forma de lograr esta participación del facilitador es a través de la creación de proyectos de trabajo que contemplan los deseos e intereses de las personas con discapacidad intelectual para tomar decisiones en su vida. Esto es de significancia porque el profesional, en este caso el psicólogo, es quien elabora todo un plan de acción a partir de las necesidades detectadas en la población y hace las valoraciones correspondientes para saber cómo se está dando este proceso de enseñanza-aprendizaje en su inclusión, lo que le permite hacer cambios para mejorar y brindar un mejor servicio a la población y comunidad con la que se encuentra en contacto. Para ello también debe sensibilizarse y formarse para que pueda brindar los apoyos necesarios en las adecuaciones pertinentes a materiales y escenarios, asesorar y orientar a los jóvenes, formarlos en la adquisición de habilidades que sean funcionales en su actuar diario, como el manejo de sus emociones, apoyo en crisis, etc.

Lo anterior se puede ver reflejado el centro de autonomía CAPYS porque concreta el actuar de profesionales y brinda, con ayuda de los mismos, alternativas de vida a los jóvenes con discapacidad intelectual en pro de su beneficio porque los forma de manera integral para responder a las necesidades de su vida diaria en interacción con los demás; hace partícipe a todos como sociedad y a profesionales que se encargan de este cumplimiento, como son los facilitadores laborales, a los que también es necesario capacitar para que puedan implementar y desarrollar habilidades que les permitan realizar adecuadamente su función en el proceso de inclusión laboral y considerar los elementos necesarios para llevarlo a cabo y brindar la formación necesaria a los usuarios. En consecuencia este centro de autonomía es un claro ejemplo de que hay asociaciones civiles que están comprometidas con la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en México y con la mejora de la calidad de vida y bienestar de esta población.

De esta forma, la información brindada en estos dos capítulos sirve de referencia y de punto de partida para implementar la metodología basada en casos, descrita en el capítulo siguiente, porque permite concretar el diseño de la propuesta del presente trabajo para facilitadores laborales, y que a su vez, hace uso de la evaluación auténtica como una estrategia alternativa a la valoración de estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE CASOS Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La enseñanza que se plantea día con día necesita transformarse para generar significancia en el aprendizaje de los alumnos. Una forma de llevarlo a cabo es vincular el aprendizaje adquirido con los aspectos importantes de la vida cotidiana, es decir, formar un vínculo entre la escuela y la vida, esto tiene que ver con la enseñanza situada.

De esta forma, Díaz Barriga (2007) indica que la enseñanza situada es cambiar la dinámica prevaleciente en la cotidianidad del aula y lograr una verdadera *educación para la vida*, comprometida con el desarrollo de la persona total y con su formación en un sentido amplio. Así, el aprendizaje debe entenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002), mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en determinada comunidad o cultura de prácticas sociales.

Una manera de responder a esta demanda de transformación en la enseñanza en distintos niveles educativos, es por medio de la implementación de estrategias educativas con la enseñanza situada como es el aprendizaje basado en el análisis y solución de casos, es decir, el método de casos. Esta metodología cobra relevancia ya que el estudiante hace esta relación a través del contacto directo con la presentación de un caso real para que trabaje y brinde alternativas de solución al mismo, al considerar diversos elementos para ello. Por lo que, la forma en que se evalúa esta intervención de enseñanza y aprendizaje también debe estar ligada a la innovación por medio de una evaluación auténtica centrada en el desempeño, en la que los estudiantes demuestren sus habilidades en el contexto de una situación de la vida real.

En consecuencia, a continuación se plantea una descripción más detallada de lo que implica el método de casos y de la evaluación auténtica porque ambos sirven para la construcción del sustento metodológico del presente trabajo y porque, a partir de los elementos obtenidos en este capítulo, se diseña la propuesta educativa y se desarrollan instrumentos a implementar para la valoración de la misma.

3.1 Método de Casos

La creación de entornos y experiencias nuevas de aprendizaje que permitan a las personas afrontar con éxito los problemas relevantes que enfrentan es una necesidad que debe ser cubierta por la forma en la que se enseña, ya que a través de ella se brindarán las herramientas necesarias a los estudiantes y se fortalecerán otras que ya posean. Por ejemplo, Torp y Sage (1998; citado en Díaz Barriga, 2006) indican que si se les pide a varias personas que describan las ocasiones en que aprendieron algo en verdad importante y que recuerden con clara comprensión, por lo general no recordarán situaciones escolares formales, sino situaciones de la vida en las que tuvieron que afrontar problemas reales, complejos y significativos.

Esto deja ver que el nivel de impacto está relacionado directamente con aspectos prácticos y no con aprendizajes mecánicos que están limitados a una posible solución y no permiten esta diversidad de análisis y planteamiento de alternativas para resolverlo, lo cual implica mayores competencias para la persona y beneficios en su propio proceso de aprendizaje. De ahí la necesidad de que se trabaje con casos de enseñanza que permitan esta oportunidad para promover con mayor eficacia el razonamiento, la identificación y el empleo de información relevante en la toma de decisiones, conflicto de valores y, como indica Díaz Barriga (2006), constituyan un catalizador del pensamiento crítico y creativo.

En consecuencia, y para un mayor entendimiento, es necesario saber qué es y qué implica esta metodología basada en el análisis de casos.

3.1.1 Conceptualización

La propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en el análisis de casos (Case Based Learning, CBL) tiene una larga historia en la educación, y se caracteriza por intentar que los alumnos sean aprendices activos, al enfrentarlos a situaciones fundadas en problemas del mundo real y responsabilizarlos de su propio aprendizaje.

Los orígenes del método de casos en la enseñanza, según Díaz Barriga (2012), implica remontarse a Christopher Columbus Langdell (1826-1906), un jurista norteamericano, cuyas obras son *Selection of Cases on the Law of Contracts* (1871) –primer libro empleado en el método de casos y ampliado en 1877–, *Cases on Sales* (1872) y *Cases in*

Equity Pleading (1883). Quien, a partir de 1870, en la escuela de leyes de la Universidad de Harvard, aplicó los principios del pragmatismo al estudio de las leyes y como resultado de su propuesta de innovación en la enseñanza, se comenzó a instruir a los abogados a través de un proceso dialéctico de inferencia, que se denominó *método de casos*.

Por ende, esta propuesta instruccional del estudio de casos se utilizó por primera vez en los estudios de Derecho en Harvard (The Case System) a principios del siglo XX; y pretendía, según Coll, Mauri y Onrubia (2008), que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Asimismo, integraba unos libros de texto específicos (casebook) junto con el método socrático.

Entonces, según Díaz Barriga (2012), es hacia 1935 que el método de casos cristaliza su estructura definitiva y se extiende como metodología docente a otros campos y se perfecciona con la asimilación del juego de roles y del sociodrama, que consisten en presentar o dramatizar una situación problemática concreta de la vida real.

De esta forma, el CBL asume que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo que toma lugar en contextos específicos, y la enseñanza consiste en que el alumno aprenda también a pensar y a actuar por sí mismo, al tomar en consideración las características del contexto de la actividad.

Este método se diferencia porque en él se hace uso de un caso que se presenta en forma de narrativa o historia que plantea una situación-problema y que es expuesta al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis y solución, al experimentar la complejidad y multidimensionalidad, la incertidumbre, la ambigüedad o las contradicciones que acompañan casi siempre el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales, así como a la falta de certeza que enfrentan los participantes originales en el caso (Díaz Barriga, 2006; Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

La meta del grupo de discusión que revisa un caso es ahondar en el tema, analizarlo y plantear conclusiones o cursos de acción pertinentes y argumentados. Para ello, Pyatt (2006) añade que la complejidad del caso, es decir, lo simple o elaborado que pueda ser, depende de lo que el instructor quiere que sus estudiantes sean capaces de hacer en el curso donde se implementa el caso.

Wasserman (1994) añade que un caso incluye información, datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales) y material técnico, que se centran en materias o áreas curriculares específicas que por naturaleza son interdisciplinarias, y que garantizan el realizar un examen serio y a profundidad ante lo planteado.

Por su parte, Pyatt (2006) hace referencia a que un caso presenta una situación problema abierta, lo que genera una o múltiples soluciones posibles; un escenario del problema real o realista, ya que esto implica una mayor significancia para los otros y es necesario documentarlo para brindar la validez y credibilidad del caso; datos de soporte y documentos; preguntas y tareas. A su vez, el caso se puede trabajar en equipos para que los estudiantes creen alternativas y compartan la carga de trabajo.

La información proporcionada por el caso debe ser suficiente, es decir, brindar los elementos necesarios para que sea considerada y relevante en el análisis y solución del caso, pero no exhaustiva porque pierde el objetivo y abruma a los alumnos. Pero que también no sea parcial, sesgada o engañosa y que permita explorar varios ángulos del problema, distintos puntos de vista y opciones de solución.

En la medida en que los alumnos se apropien y vivan el caso, podrán identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema que delinearon; se promueve el desarrollo de habilidades de aplicación e integración del conocimiento, el juicio crítico, la deliberación, el diálogo, la toma de decisiones y la solución de problemas, así como actitudes de apertura y tolerancia ante las ideas de los demás.

A su vez, la enseñanza con casos demanda a profesores y alumnos la capacidad de discutir con argumentos, de generar y sustentar ideas propias, y realizar juicios de valor. Bohrer (2002) añade que las discusiones en torno a casos difieren de otras experiencias de solución de problemas en que los alumnos no sólo examinan y analizan el caso, sino que se involucran en él, es decir, no sólo se destaca el razonamiento de los alumnos sino la expresión de emociones y valores; así, la discusión grupal de casos permite mezclar los aprendizajes cognitivos y afectivos, a la par que desarrollar habilidades de colaboración, responsabilidad y enseñanza de la ética profesional.

Para Wassermann (1994) esta metodología implica una enseñanza hacia la reflexión porque los casos son en realidad materiales curriculares que demandan a los estudiantes un procesamiento de orden superior y los inducen a reflexionar sobre los puntos importantes del currículo.

En consecuencia, este método se plantea cada vez más a nivel de formación en bachillerato y universidad, en la enseñanza de muy diversas materias, carreras y especialidades profesionales, aunque también en experiencias con educación básica y media superior. Ya que sólo al aprender mediante problemas de este tipo, se logrará preparar al alumno y al docente para contender con éxito en los distintos contextos de la vida real que requiere un abordaje estratégico sobre la posesión de conocimiento formal, experiencia, creatividad, práctica y juicio, es decir, tanto pensamiento como actividad en un alto nivel de desempeño.

Así, Díaz Barriga (2012) señala que la filosofía de la enseñanza con el método de casos deja ver que la meta principal en la educación superior es facultar a los estudiantes para pensar críticamente y actuar responsablemente en los varios roles que representan en el trabajo, la casa, en su comunidad. Los estudiantes deben poder aplicar el conocimiento aprendido a nuevas situaciones; es importante la integración de conocimientos de distintas materias y su vínculo con experiencias de la vida real.

Finalmente, esta metodología tiene que ver con un aprendizaje experiencial y la enseñanza situada, al ser un método muy activo, basado en situaciones auténticas; con habilidades de solución de problemas abiertos y complejos; con toma de decisiones, pensamiento crítico, motivación intrínseca, empatía; y con competencias para la vida en colaboración. Todo esto lo hace un enfoque profundo y complejo que está centrado en el aprendizaje del alumno.

Es necesario señalar que la principal relevancia en esta metodología es la importancia de la experiencia práctica del aprendizaje porque se tiene el contacto directo con la realidad, y permite al alumno la posibilidad de evocar, seleccionar y usar sus conocimientos previos, desarrollar progresivamente procesos de aprendizaje autorregulados y conscientes, y transferir y probar la funcionalidad del conocimiento adquirido a lo largo de su formación.

3.1.2 Características y aspectos importantes para elegir un caso de enseñanza

Son variados los formatos para presentar un caso, por ejemplo, pueden consistir en casos formales por escrito, un artículo periodístico, un segmento de un video real o de una película comercial, una historia tomada de las noticias que aparecen en radio o TV, un expediente documentado obtenido de algún archivo, una pieza de arte, un problema científico de ciencias o matemáticas, entre otros. De ahí la versatilidad de los casos para que sean presentados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con independencia del formato, según Golich (2000; citado en Díaz Barriga, 2006), los “buenos casos” requieren:

- Ilustrar los asuntos y factores típicos del problema que se pretende examinar.
- Reflejar marcos teóricos pertinentes.
- Poner de relieve supuestos y principios disciplinarios prevalecientes.
- Revelar complejidades y tensiones reales existentes en torno al problema en cuestión.

Por su parte, Coll et al. (2008) añaden que los casos deben cumplir los siguientes requisitos:

- Enseñar una temática o un aspecto significativo y relevante de la formación.
- Incluir elementos y factores relevantes de la temática que ilustran.
- Presentar la complejidad y la multidimensionalidad de la situación.
- Subrayar los principios y las concepciones de las disciplinas que prevalecen en el enfoque dado al caso.
- Aportar información con la que sea posible apoyar el análisis.
- Promover la generación de soluciones posibles y de alternativas al problema o situación planteada.

Estos autores presentan similitudes en cuanto a las características o rasgos que se deben cumplir para poder tener un buen caso de enseñanza, por ejemplo, debe basarse en un tema en específico a desarrollar en los entornos virtuales de aprendizaje, como es el caso de enseñanza electrónico que expone el presente trabajo.

También se puede añadir la visión que tiene Lawrence (1953; citado en Wassermann, 1994) sobre un buen caso al referir que éste es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Asimismo, mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real.

Al consultar a Wassermann (1994) se puede ver también que comparte algunos aspectos con Golich, pero agrega otros criterios que a su juicio son los que en realidad permiten elegir un buen caso de enseñanza:

- *Vínculo directo con el currículo.* El caso se relaciona con al menos un tópico central del programa, focaliza conceptos o ideas nodales, asuntos importantes (big ideas).
- *Calidad de la narrativa.* En la medida en que el caso “atrapa” al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados, y en la medida en que es real o lo bastante realista, permite la identificación o empatía, y despierta un interés genuino.
- *Es accesible al nivel de los lectores o aprendices.* Los alumnos pueden entender el lenguaje, decodificar el vocabulario contenido y generar significado del relato.
- *Intensifica las emociones del alumno.* “Eleva pasiones y genera juicios emotivos” que comprometen al lector, le permite ponerse unos “lentes” más humanos al analizarlo.
- *Genera dilemas y controversias.* Para esta autora, un buen caso no tiene una solución fácil ni un final feliz, no se sabe qué hacer o cuál es el camino correcto hasta que se debate, se aplica un examen complejo y se añade información. Asimismo, demanda pensamiento de alto nivel, creatividad y capacidad para tomar decisiones por parte del alumno.

Criterios que se conjugan muy bien tanto en la construcción como en la aplicación del caso de enseñanza ya que permiten generar un mayor impacto en los usuarios con los que se trabaja. Así, lo dicho por Wassermann se ejemplifica con la Figura 3.

**Figura 3. Criterios para elegir un buen caso en la enseñanza
(Tomado de Díaz Barriga, 2006)**



Por ello, la enseñanza basada en casos enfrenta a docentes y alumnos con dilemas propios de las prácticas fuera y dentro del aula, al ser un medio estimulante y eficaz de aprendizaje porque es una estrategia que permite renovar, generar entusiasmo y promover un cambio significativo en la educación.

Wassermann (1994) indica que las ventajas de esta metodología muestran que los alumnos tienen un nuevo y mayor interés por la escuela y por la materia que se enseña mediante casos; se interesan más y son más productivos; el rendimiento escolar mejora; entusiasma a los docentes que los elaboran porque comprueban que resulta beneficioso para sus alumnos; hay un desarrollo de habilidades para la enseñanza de la discusión. Ante esto, Pyatt (2006) añade que los beneficios del estudio de casos es que proporciona oportunidades a los estudiantes para ponerse en los zapatos del que toma las decisiones.

De manera específica este modelo indica que los principales beneficios son: tener un contexto del mundo real, explorar múltiples perspectivas, requerir un pensamiento crítico y análisis, sintetizar el contenido del curso, y permitir realizar un juego de rol en el que los estudiantes pueden expresar diferentes puntos de vista y ser capaces de sentir empatía por el o los personajes.

Sin embargo, esta metodología no debe ser tomada solamente como moda o para probar algo distinto sino que debe cumplir con un compromiso propio y para los educandos porque se requiere una comprensión total de este proceso. Ninguna innovación educativa, por prometedora que sea, puede ser totalmente exitosa en cualquier circunstancia porque esto va a depender de múltiples factores, como por ejemplo: habrá alumnos que odien los casos y prefieran que el maestro dicte una clase magistral; habrá días en que los estudiantes no respondan como se desea; días en donde el profesor no acierte a formular las preguntas adecuadas sobre el caso; días en que no ayude a los alumnos a discernir las relaciones importantes; el desánimo porque las cosas no salen bien, entre otros.

En relación con lo anterior, Pyatt (2006) plantea que el trabajar con casos resulta difícil para los alumnos porque éstos a menudo carecen de experiencia ante la solución de planteamientos abiertos o porque se planteen casos demasiado complejos que origina frustración en ellos y tensiones emocionales ante un caso muy controvertido. Señala también que se necesita asegurar que los casos a implementarse deben tener el tiempo suficiente para poder desarrollarse, por lo que iniciar con un caso corto podría ser la opción para aquellos que van familiarizándose con la metodología basada en casos.

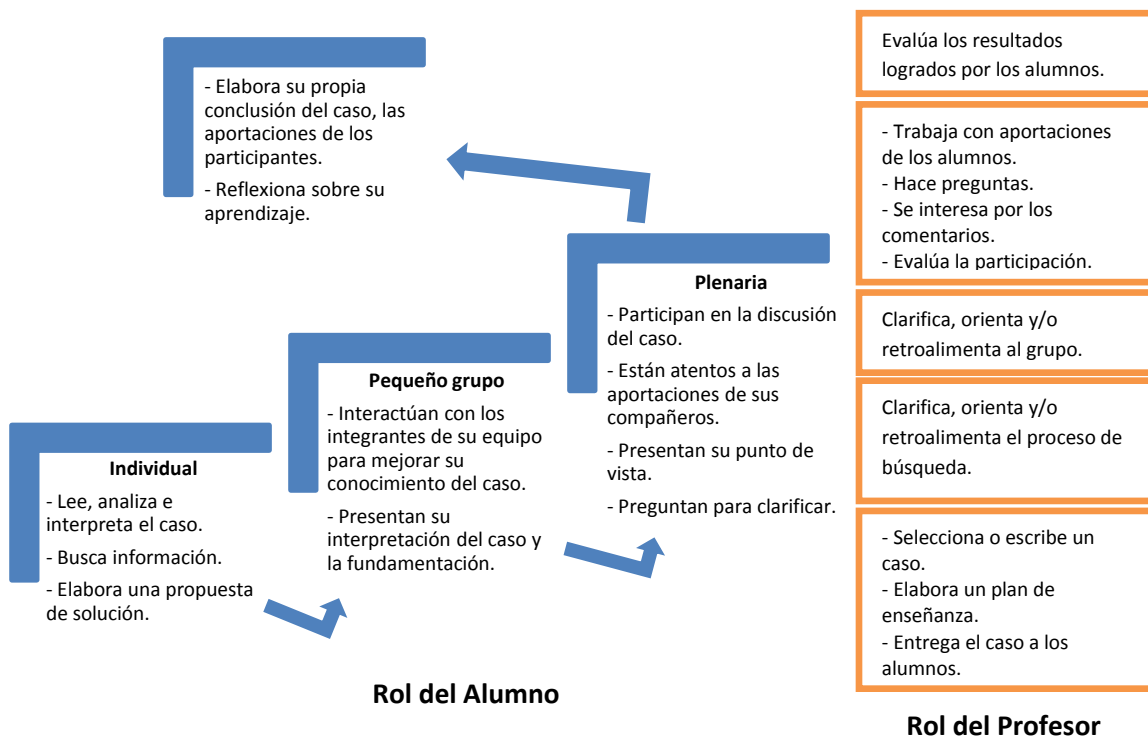
Esto habla de la complejidad de trabajar mediante casos porque requiere de herramientas de alto nivel cognitivo, como el razonamiento lógico y analítico-científico, y relacional ya que se interactúa con los demás, y esto implica un mayor esfuerzo para las partes que están involucradas. De esta forma, Díaz Barriga (2006) indica que el aprendizaje mediante casos se caracteriza por una intensa interacción entre el docente o agente educativo y el alumno, así como entre los alumnos en el grupo de discusión; se basa en el supuesto de orden conceptual de que el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren el conocimiento con la guía o mediación del instructor o agente educativo, y si tienen la oportunidad de interactuar entre sí. Como lo demuestra el ciclo de aprendizaje con el Método de casos, representado en la Figura 4.

A su vez, los diferentes tipos de casos deben facilitar al alumno el aprendizaje integrado de contenidos muy variados como principios y conceptos; técnicas, métodos y estrategias; actitudes, valores y normas; así como de competencias implicadas en la orientación y la gestión de proceso individual y grupal de aprendizaje.

El docente adopta la figura de facilitador en la construcción del conocimiento con sus alumnos al brindar información esencial que se debe conocer y enseñar a procesar la información y a saber acerca del caso planteado.

Como indica Wassermann (1994), los docentes que utilizan con eficacia la enseñanza basada en el método de casos se sienten orgullosos de los resultados que con ella obtienen y que se manifiesta en el aprendizaje de los alumnos ya que estos aprenden a comunicar mejor sus ideas y de manera eficaz; son capaces de analizar problemas complicados de un modo más crítico; hay un cambio llamativo en su capacidad para tomar decisiones acertadas; los alumnos se vuelven más curiosos; su interés general en el aprendizaje crece; aumenta su respeto por las opiniones, actitudes y creencias diferentes de los otros alumnos; están más motivados para leer materiales no presentados en clase; la discusión de los temas se plantea fuera del aula; los alumnos disfrutan más de las clases y encuentran a la escuela más estimulante y atrayente.

Figura 4. Ciclo de Aprendizaje con el Método de Casos
(Tomado de Díaz Barriga, 2012)

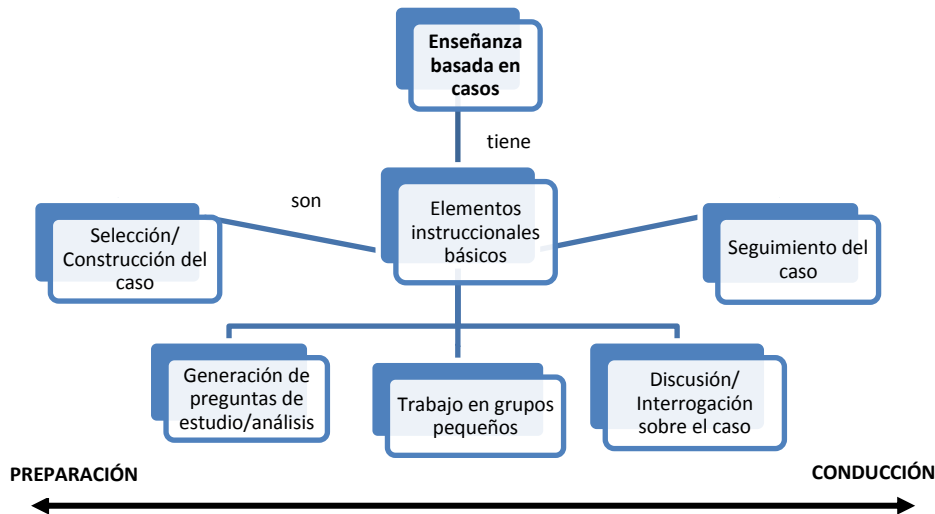


3.1.3 Fases y elementos para el diseño de un caso de enseñanza

En relación con las fases y elementos instruccionales que el diseñador educativo o el docente requieren tomar en cuenta para plantear un caso con fines de enseñanza, los autores revisados distinguen al menos dos grandes fases: una de preparación del caso y otra de conducción de la discusión.

Wassermann (1994) considera que los casos son ante todo herramientas instruccionales que abren la puerta a múltiples vías para el estudio de por lo menos un tema de relevancia y actualidad, mediante el acceso a fuentes muy variadas de información. Esta autora plantea que, en el plano del diseño y desarrollo instruccional, se requiere trabajar en torno a cinco elementos instruccionales o fases en la enseñanza basada en casos: la selección y construcción del caso, la generación de preguntas clave para su estudio o análisis, el trabajo en equipos pequeños, la discusión del caso y su seguimiento (ver Figura 5). Esta propuesta coincide y amplía otras metodologías para la enseñanza basada en casos reportadas en la literatura y considera los roles e interacción conjunta que ocurren entre profesores y alumnos.

Figura 5. Elementos instruccionales de un caso
(Wasserman, 2004; tomado de Díaz Barriga, 2006)



Ante ello, Díaz Barriga (2006) refiere algunos lineamientos –propuestos por Boehrer (2002), Foran (2003), Wassermann (1994) y del Institute for the Study of Diplomacy de Georgetown School of Foreign Service (2004)– respecto de la preparación, conducción y seguimiento de la enseñanza mediante casos que son:

1. Selección y construcción del caso.

Los casos son narrativas, es decir, cuentan historias y, por tanto, tienen que plantear qué es aquello que sucede, cuál es el asunto o problema, quiénes están involucrados, a qué situaciones se enfrentan, cuáles son los conflictos, los intereses y posibilidades en juego, entre otros.

Como dijera Bruner (2004), uno de los psicólogos y científicos de la educación más importantes, la narración implica la construcción de la realidad porque es a través de ella que se crean historias para poder entenderla y no quedarse únicamente en lo abstracto, así la narración da un sentido más humano al poseer cualidades.

De esta forma, al consultar a Guilar (2009) se encuentra que ésta idea surge a partir de la revolución cultural que encabeza este autor al indicar que la cultura permite construir la mente humana a través de la educación, ya que la cultura permite el desarrollo cognitivo, por medio de una forma de carácter narrativo e interpretativo.

En esto radica la importancia de crear casos en forma de narrativas, para generar una mayor reflexión y significancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados con situaciones de la vida diaria en entornos vinculados con la formación en la educación como medio para que se construya un conocimiento significativo en estos procesos.

Al igual que otras historias, el desarrollo de un caso gira en torno a los personajes, el conflicto o situación problema que enfrentan, y a la búsqueda de la solución óptima o más viable para decidir un desenlace; de manera que los detalles del caso crean un contexto de la vida real que permite su análisis y la aplicación de conceptos vinculados al currículo. Para ello, el diseñador instruccional o el docente que preparan un caso requieren considerar para quién lo están escribiendo, seleccionar el material desde el punto de vista del nivel e intereses del lector, y considerar las competencias que se pretenden fomentar; esto para generar una mayor significancia y estructura del mismo.

Es muy importante “apelar a los cinco sentidos” del alumno, no sólo al componente intelectual, y dar la pauta a la imaginación, la fantasía y la emotividad, porque de esta manera se podrá tener un aprendizaje más vinculado a su realidad y su involucramiento en la resolución del caso aumentará al aprender haciendo.

Los casos deben ser reales o realistas, y en ese sentido bastante creíbles, polémicos y no ofrecer de entrada la solución o “la forma correcta de pensar”, sino dar apertura a distintas perspectivas de análisis del problema. Es importante que el docente no sobreanalice el caso y permita que lo sustancial del análisis corra por cuenta de los estudiantes, sin olvidar los propósitos tanto pedagógicos como disciplinarios que persigue.

Así, el foco del caso es la idea o asunto central, también llamada *big idea*, que el caso abre para la deliberación por parte de los alumnos, ya que no se trata de focalizar la enseñanza de conceptos disciplinarios aislados, sino de vincularlos a asuntos actuales y relevantes, sean científicos, sociales, éticos o de cualquier índole.

De esta manera, la autora consultada indica que los componentes básicos para elaborar la narrativa del caso incluyen:

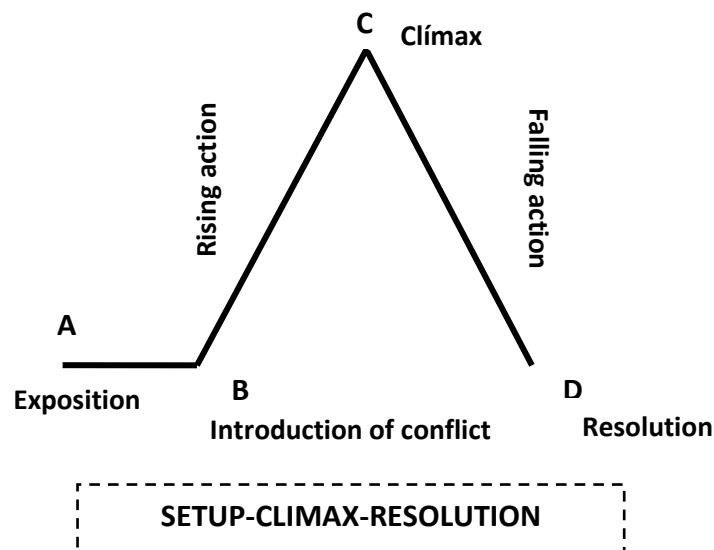
- Una historia clara, organizada, que involucre intelectual y afectivamente al estudiante y lo conduzca necesariamente a tomar decisiones.
- Una introducción que “enganche” al lector con la situación o personajes del caso.
- Una sección breve que exponga el contexto en que se ubica el caso y permita su vínculo al contenido disciplinario y curricular, con los conceptos o ideas centrales por trabajar.
- El cuerpo del caso, que puede dividirse en subsecciones accesibles al alumno, donde se desarrolle el asunto, se identifiquen los puntos principales y se den las bases para analizar el problema y vislumbrar los cursos de acción u opciones posibles.
- En función de su pertinencia, pueden incluirse notas al pie, apéndices, cronologías, estadísticas, información de fuentes primarias, lecturas, etc.

El primer componente es imprescindible ya que sirve de anclaje entre el alumno, la historia y su significancia, debido a que si desde un principio se tiene un panorama interesante se logrará despertar el interés suficiente para su involucramiento en el desarrollo, trabajo y conclusión del caso.

Con respecto a la cuestión afectiva, Chapnick y Meloy (2005) plantean el uso de las emociones para crear las narrativas de los casos y generar así un mayor impacto que permita el desarrollo de otras habilidades como las afectivas.

Estos autores, junto con Díaz Barriga, recurren al uso de la narrativa en el aprendizaje estableciendo el manejo de las emociones para hacer el aprendizaje más efectivo mediante un Storytelling que comprenda una trama, historia, género, escenario y personajes a través del uso de la comedia y tragedia. Es decir, plantea una estructura dramática clásica para la elaboración de la narrativa del caso, y que lleva el nombre de Triangulo de Freitag (ver Figura 6).

**Figura 6. Triangulo de Freitag
(Tomado de Chapnick y Meloy, 2005)**



La estructura del triángulo de Freitag comprende cuatro puntos para la construcción de la narrativa, que son:

- Una línea de acción: plantea la **trama o subtramas** de que se trata.
- Conflicto: es la crisis o problema que enfrentan los personajes.
- Clímax: cuando el conflicto llega a tope.
- Desenlace: implica la resolución de la crisis, y el clímax tiene una visión de salida y no un final feliz.

Estos son puntos base para desarrollar la narrativa e involucrar una perspectiva emocional de impacto tras la creación del drama.

Asimismo, plantean el **género** como el estilo para contar la historia y que puede ser en forma de comedia, misterio, acción, romance, show de la realidad, etc.; cabe señalar que este contexto de realidad debe estar en función de su audiencia para ataparlos y generar así una empatía y compenetración para llegar a dar soluciones. El formato para su elaboración puede ser textual, videograbado, cómic, role playing, periodístico; y éste implica la gramática de los motivos planteados.

El género va a representar aquellos aspectos interesantes, emotivos y motivacionales independientemente del formato en el que se realice. Bernardi, a través de Díaz Barriga, comenta que al contener la narrativa estos aspectos, y a pesar de ser cursos más difíciles que los tradicionales, el 95% de los alumnos logra involucrarse mucho porque generan empatía y están motivados ya que se hace alusión al uso de una metáfora cinemática y se brinda un énfasis tanto en lo visual-virtual, como en la dramatización-argumentación, y en la creatividad y originalidad.

Se establece también el **núcleo de la trama**, que implica dar respuesta a preguntas como: quién es el protagonista, cuál es su meta/problema, por qué quiere alcanzarla/solucionarlo, qué es lo relevante en la forma de alcanzar la meta a resolver el problema, y cómo afronta el protagonista el problema. Para lo cual, es importante que primero se analicen estos cuestionamientos y luego se de paso a escribir.

Comprende a su vez, una **propuesta de narrativa** en tres actos, es decir, tres grandes momentos en una narración y que son:

- Primer acto: del estatus-quo al obstáculo.
- Segundo acto: complicaciones.
- Tercer acto: clímax y resolución.

En estos actos se tiene que hacer la revisión de los tramas fundamentales, ver las ideas para destacar los escenarios y géneros; asimismo, en la creación del conflicto, se puede usar la metáfora del maratón.

Así, se da paso a la **construcción de los personajes**. Se establecen algunas ideas importantes a considerar ya que éstos deben brindar un aspecto multidimensional y multifacético, poseer acciones congruentes con su personalidad; se necesita un punto de vista consistente en el narrador; debe haber diálogos realistas y relaciones creíbles, es básico que el diseñador no sesgue a los actores como buenos o malos porque si no la narración puede tomar un camino diferente para el cual fue escrito al aplicarlo con los usuarios meta. Esto tiene que ver con qué hay detrás de la actividad que cada personaje asume, y con la documentación previa que está detrás de la problemática.

Cabe señalar que el **narrador (es)** se puede hacer en primera persona, en el que uno de los personajes principales se refiere a sí mismo; en tercera persona, narra una persona que está fuera de la historia; en segunda persona, se narra como si la audiencia fuera parte de la acción; y en tercera persona pero limitado, es decir, un personaje que habla sólo de sí mismo. Por tanto, cada uno de estos elementos sirve de gran utilidad a la hora de construir la narrativa del caso porque permite enriquecerla y tener una visión más profunda que intensifique lo que se escribe.

La narrativa es la idea central que se trabajará a través de las situaciones planteadas, y estará en función de cómo se structure el caso. Al entrar en primer contacto con la narrativa se puede generar en los participantes una idea de lo que podría ser el problema y de las posibles soluciones que pudiera tener, es decir, comienza a pensar cómo podría resolverlo. Idea que puede ir construyendo o deconstruyendo conforme se avance.

Finalmente, Coll et al. (2008) señalan que la narrativa del caso presenta la situación, el núcleo del caso o acontecimiento completo y con significado formativo, los protagonistas y sus relaciones, y los intereses, ideas o actuaciones que son objeto de análisis. Así, Díaz Barriga (2006) establece que la narración debe ser completa, congruente y dar pistas, pero sin ofrecer una solución previa; es necesario cuidar sesgos y prejuicios del autor.

Al haber sesgos, la información también estaría encaminada a ello, entonces se pretende que el instructor sea lo más objetivo posible pero realista a la vez para que sea capaz de plasmar una realidad existente dentro de la sociedad que se vive, de ahí que la enseñanza cobra un aspecto relevante para la construcción del caso al ser una base para la enseñanza y aprendizaje basado en casos.

2. Generación de preguntas de estudio y análisis del caso

Las preguntas de análisis o discusión en torno al caso son fundamentales, pues son las que permiten que el caso se examine de manera inteligente y profunda, al mismo tiempo que propician que salgan a la luz los puntos centrales del mismo. Así, las preguntas de análisis constituyen el medio fundamental del profesor para mediar el encuentro del estudiante con el material de estudio.

Boehrer (2002) plantea cuatro tipos de preguntas que es importante integrar en el análisis de un caso, que son:

- **Preguntas de estudio.** Permiten la entrada del alumno al caso, organizan su pensamiento para la discusión por venir y le permiten clarificar los conocimientos o información básica requerida.
- **Preguntas facilitadoras.** Revelan los significados explícitos de las contribuciones individuales y estimulan la interacción entre los alumnos. Por ejemplo, cuál es su punto de vista personal, si están de acuerdo o no con alguna posición, o cómo conciliar determinados puntos de vista.
- **Preguntas de discusión.** Definen áreas de exploración del caso y conducen a que emerjan los asuntos principales que interesa analizar; dan la pauta a seguir y dirigen el análisis.

- **Preguntas sobre el producto o resultado de la discusión del caso.** Permiten revelar la toma de postura asumida, las soluciones acordadas, y los consensos y disensos en el grupo.

Es por eso que se utilizan preguntas concretas y enfocadas al punto de análisis en específico que se desea abordar y a las habilidades que se desea obtener o desarrollar en el alumno, al incrementar la complejidad de las mismas.

Coll et al. (2008) afirman que las preguntas que acompañan al caso concretan las áreas de explotación del mismo, dirigen su análisis y ayudan al alumno a identificar qué interesa analizar y cuál es la pauta a seguir. La explotación del caso se organiza habitualmente en una serie de fases, que pueden variar en función del tipo de caso de que se trate y de la posición o rol que se le plantee adoptar al alumno.

Boehrer (2002) y Pyatt (2006) complementan que es mejor plantear unas cuantas preguntas fundamentales que se discutan a cabalidad, que muchas preguntas superficiales que conduzcan a una información centrada en detalles secundarios e inconexos; y consideran que en una buena discusión el docente plantea muchas preguntas facilitadoras, pero las preguntas de discusión, que son las fundamentales, no pasan de tres a cinco. Así, al comenzar el trabajo con el caso, es bueno que se plantee una pregunta simple como ayuda a establecer la expectativa de respuestas abiertas.

Ahora bien, el desarrollo de la solución o conducción del caso debe contener preguntas que permitan tener un inicio, desarrollo y cierre. Por lo que cobra importancia dedicar el tiempo necesario a explorar cada pregunta que se plantee en la discusión pero sin ser tan minuciosos en el abordaje de las mismas.

Por su parte Wassermann (1994) hace referencia a que al final de cada caso hay una lista de preguntas críticas que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, lo cual las diferencia de aquellas preguntas que sólo lo obligan a recordar una información sobre hechos y producir así respuestas específicas.

Con las preguntas críticas se busca que los alumnos apliquen sus conocimientos al examinar ideas; su objetivo es promover la comprensión y aplicación de lo que saben al analizar datos y proponer soluciones. Así, estas preguntas promueven la calidad de pensamiento de orden superior.

Finalmente, cabe señalar que la actividad o tarea demandada al alumno, puede aparecer en forma de preguntas o relacionarse con éstas de acuerdo al material consultado. A su vez, estos documentos que acompañan al caso, contienen información procedente de fuentes directas o indirectas relevante para responder al mismo y avanzar al análisis.

3. Trabajo en equipos pequeños

Otra característica de la enseñanza basada en el método de casos es la oportunidad que tienen los alumnos de discutir, reunidos en pequeños grupos, las respuestas que darán a las preguntas planteadas en el mismo.

En relación con esta idea, Díaz Barriga (2006) señala que se tiene que preparar a los alumnos para trabajar los casos en un entorno cooperativo y de verdadero diálogo, ya que los grupos de estudio permiten promover una mayor tolerancia hacia las ideas de los demás, así como una mejor disposición a escuchar otras ideas y a expresar los puntos de vista propios. Sin embargo, hay una prevalencia respecto de las actitudes de dependencia de los alumnos, por ejemplo, su falta de habilidad para funcionar por sí solos y en equipo, y la necesidad aprendida de que se les den “respuestas correctas, prontas y únicas”.

Este tipo de visión es con la que se tiene que lidiar porque es la que ha prevalecido en los procesos de enseñanza aprendizaje en donde el alumno es sólo receptivo y hasta cierto punto pasivo, contrario a esta nueva idea del constructivismo en la que él mismo es el que construye su propio aprendizaje y el docente funge como un facilitador en la construcción del conocimiento.

Por tanto, los escenarios educativos son los que fomentan esta dependencia, esta orientación a ser “aprendices de lecciones”, en vez de ser “aprendices del pensamiento”. Este también es un reto para el docente, y no hay recetas mágicas para superarlo, aunque sí algunas directrices como son:

- Orientar a los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje que van a desarrollar. Es necesario explicar y modelar qué es argumentar, qué es analizar un asunto, cómo se toma una decisión, cuándo existe o no evidencia en favor o en contra de algo que se afirma, cómo y por qué entablar un diálogo, etcétera.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Involucrar a los estudiantes en evaluaciones y autoevaluaciones sistemáticas, a lo largo del proceso, que les permitan analizar lo que han logrado y lo que no, juzgar su nivel de participación y compromiso, así como derivar sugerencias para ajustar y mejorar los aspectos anteriores.
- Explicar a los alumnos de manera comprensible el por qué y el cómo de la metodología de aprendizaje basada en casos, el rol que se espera de ellos, la importancia del trabajo en equipo y los beneficios que recibirán en una experiencia enriquecedora de construcción conjunta del conocimiento.

De ahí que se pueda generar un cambio en la incorporación de esta nueva perspectiva de enseñanza y aprendizaje para que sea más activa y acorde a lo planteado por la metodología basada en casos.

Al revisar a Wassermann (1994), se establece que algunas de las ventajas de trabajar con pequeños grupos es que éstos grupos de estudio pueden sesionar durante la clase o fuera del horario escolar, esto depende de la estructura del caso; los alumnos tienen la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase, la plenaria; ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos; y fungen como el puntapié inicial en el campo de juego del pensamiento inteligente sobre las cuestiones que plantea el caso; y prepara a los alumnos para la discusión que posteriormente se realiza en la plenaria.

De esta forma, se hace que poco a poco el alumno desarrolle nuevas capacidades que le permitan relacionarse consigo mismo y con los compañeros de su entorno, al argumentar su punto de vista e incluso retroalimentar el de los demás para llegar a un análisis más elaborado. Esto le permite también al docente ver cómo se va dando este proceso, de

observar su funcionamiento y resolver los problemas por los alumnos mismos, lo que conlleva a un beneficio que no todas las metodologías utilizadas poseen, de ahí la importancia de trabajar colaborativamente, sin dejar de lado el aspecto individual, ya que como vimos en el ciclo de aprendizaje del método de casos, el rol del alumno va de lo individual a su interacción con los demás.

4. Discusión e interrogación sobre el caso

Aunque la calidad de un caso es fundamental para despertar el interés de los alumnos por los problemas que en él se plantean, la condición esencial en este método de enseñanza es la capacidad del maestro para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda (Wassermann, 1994).

Esta característica en particular es la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con casos. De ahí la importancia para que se realice bien este proceso ya que encamina a la resolución de dicho planteamiento para el cual fue elaborado el caso.

Díaz Barriga (2006) indica que el inicio de la discusión requiere la creación de un encuadre para la misma; se necesita crear un contexto para la discusión, caracterizar la tarea a realizar en una visión de conjunto y, sobre todo, dejar en claro los asuntos principales que se abordarán, su sentido e importancia. Es evidente que el profesor requiere promover un clima de respeto entre los participantes y asegurar que se realice una discusión concienzuda y bien argumentada; al mismo tiempo, requiere diferenciar la calidad de las respuestas de los alumnos, pues no todas serán de igual valor.

Otra habilidad básica del docente es mantener el giro de la discusión, evitar la dispersión o que sean sólo algunos estudiantes los que hablen todo el tiempo. El gran reto del docente es no imponer sus puntos de vista, pero al mismo tiempo conducir la discusión al relacionar comentarios individuales, integrar segmentos de discusión, valorar su progreso, indicar nuevas direcciones y desempeñar con frecuencia el papel de “abogado del diablo”. En relación con lo anterior se puede decir que el rol del docente, como facilitador, es importante porque favorece la construcción de este aprendizaje e incorpora estrategias que permiten desarrollar habilidades conjuntas y de mucha interacción entre todos.

Así, la discusión orientada a un proceso de análisis centrado en la toma de postura y decisiones o en la búsqueda de soluciones o vías de acción procede por lo general del diagnóstico o definición de la situación o problema contenido en el caso hacia la elaboración de opciones de elección, y termina con una reflexión del proceso y las conclusiones a las que se arribó. Se plantea que ocurre una secuencia no lineal sino interactiva y en espiral, en la que hay observación>análisis>prescripción>evaluación.

En consecuencia, la discusión se construye poco a poco en torno a las preguntas que plantea el docente, pero éstas no deben verse como caminos cerrados, pues las respuestas de los participantes pueden conducir a nuevas interrogantes y reflexiones relevantes no previstas. Esta situación permite que el caso se enriquezca al ampliar la panorámica de la situación y desglosar otros elementos, sin perder el foco de atención.

Aunque es difícil agotar un caso por completo, en un momento determinado se tiene que arribar a un cierre. El cierre puede consistir en una síntesis y puesta en común de las distintas opciones, sus pros y contras, los consensos y disensos, y concluir que ninguna visión es definitiva.

De cualquier manera, es importante un balance de los argumentos principales vertidos en relación con las ideas centrales del caso y una reflexión o reconexión del caso con los contenidos curriculares de origen. El análisis del proceso del grupo y los equipos de trabajo, así como la apertura de nuevas preguntas, tópicos y actividades que permitan expandir el caso, ayudarán a todos a vislumbrar que la experiencia tiene un amplio espectro y que los aprendizajes logrados son la base de otros nuevos.

Estos elementos sirven para orientar la solución o posibles soluciones al caso planteado porque, un caso al ser abierto, siempre planteará nuevas alternativas por abordar a las que se consideraron en su construcción. Se le da un enfoque constructivo al caso para su mejora y creación de casos alternos al mismo, por lo que es importante que esta comunicación y la escucha entre las partes sea efectiva.

5. Seguimiento y evaluación del caso

Un buen caso de enseñanza conduce a los alumnos a desear conocer más sobre el asunto en cuestión, por lo que incrementa su capacidad de motivación e interés.

Wassermann (1994) considera que, debido a que el tratamiento del caso genera en el alumno una disonancia o reto por afrontar, ésta es una gran oportunidad para guiarlo a la lectura de textos científicos, periodísticos y literarios, o a ver películas comerciales y documentales. En ocasiones puede conducir al alumno a la búsqueda de fuentes primarias, a entrevistas con informantes clave o a realizar alguna actividad de experimentación o aplicación.

De esta manera, el planteamiento de actividades de seguimiento o poscaso permitirán ampliar y profundizar la comprensión de los asuntos y conceptos vinculados al caso original, y lograr empapar al alumno con más información por conocer.

En relación con los principios básicos por considerar en la evaluación del aprendizaje mediante el trabajo con el caso, se puede decir que es importante (Díaz Barriga, 2006):

- Obtener información del proceso mismo de aprendizaje, es decir, de cómo están pensando los alumnos, de cómo aplican el conocimiento que construyen en lo personal y de manera conjunta en la resolución de los problemas planteados o en un amplio espectro de tareas significativas.
- Trascender la evaluación orientada a la medición del recuerdo de la información declarativa vinculada al problema analizado, y abandonar el enfoque del examen de respuestas cortas y unívocas.
- Retroalimentar al alumno y al docente con miras a mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje y el currículo, más que sólo a la certificación o control administrativo.

Esta evaluación que se hace al aprendizaje permite tener: resultados tangibles de aquello que fue significativo o no; la incorporación de elementos teóricos dentro de un marco conceptual; la aplicación directa con la realidad y su generalización, si es el caso, a otras situaciones de la vida diaria; contemplado el tiempo necesario para el planteamiento y resolución del caso; áreas de oportunidad para mejorar al brindar elementos sobre el desempeño de los involucrados y del caso en general, etc.

Para Boehrer (2002), los grandes logros u objetivos que se persiguen en el aprendizaje mediante casos, y que constituyen los aspectos por evaluar, se integran en ocho categorías:

1. Fomentar el pensamiento crítico.
2. Promover la responsabilidad del estudiante ante el estudio.
3. Transferir la información, los conceptos y las técnicas.
4. Convertirse en autoridad en la materia en un ámbito concreto.
5. Vincular aprendizajes afectivos y cognitivos.
6. Darle vida a la dinámica de la clase; fomentar la motivación.
7. Desarrollar habilidades cooperativas.
8. Promover el aprendizaje autodirigido.

Es necesario recordar que este es un método de enseñanza eminentemente experiencial e inductivo, que busca no sólo educar el intelecto, sino a la persona o al profesional en formación, al futuro científico o ciudadano, al considerar también otras habilidades que van más allá como son las empáticas, y permitir, por medio de algunas estrategias como el role playing, que los involucrados se coloquen en la perspectiva por la que pasa alguno de los personajes del caso.

Con respecto al enfoque que asume la evaluación del aprendizaje basado en casos, se encuentra coincidencia en los autores revisados en los puntos siguientes:

- Énfasis en una evaluación formativa, dinámica y contextualizada (evaluación auténtica).
- Desarrollo y aplicación de materiales de evaluación, más que nada cualitativos, y de instrumentos que valoren el desempeño del alumno, su nivel de habilidad, su disposición y actitudes.
- Involucran la autoevaluación fundamentada por parte de los alumnos y del trabajo realizado en los grupos de discusión.
- Requiere de la definición y consenso de criterios de desempeño o estándares mínimos que permitan cualificar los aprendizajes logrados.
- Requiere que los profesores ejerciten su juicio profesional para valorar los logros y la calidad del trabajo de los alumnos.

El enseñar con este tipo de metodología permitirá estar en contacto directo con la realidad ya que los problemas que se plantean son abiertos, complejos y no tienen una solución única ni sencilla; bosquejan situaciones cargadas de incertidumbre y conflicto de valores y constituyen, según Schôn (1992; citado en Díaz Barriga, 2006), el tipo de problemas que la sociedad demanda a los profesionales resolver, y para los que menos se les prepara a lo largo de toda su formación académica. Con estos casos se promueve el razonamiento, la identificación y empleo de información relevante, la toma de decisiones ante diversos cursos de acción o eventuales soluciones, a la par que plantean conflictos de valores y constituyen un catalizador del pensamiento crítico y creativo.

Por tanto, sólo al aprender mediante problemas abiertos lograremos prepararnos para contender con éxito en los distintos contextos de la vida real, pues las situaciones problema que en ellos se enfrentan tienen precisamente los rasgos modélicos de este tipo de problemas. Resolver problemas en contextos reales requiere un abordaje estratégico: la posesión de conocimiento formal, experiencia, creatividad, práctica y juicio, es decir, tanto pensamiento como actividad en un alto nivel de desempeño.

3.1.4 Aprendizaje Basado en Casos y TIC'S

La metodología basada en el análisis y/o solución de casos es una propuesta instruccional de enseñanza aprendizaje en la que los alumnos son aprendices activos y se responsabilizan de su propio aprendizaje al enfrentarse ante situaciones fundadas en problemas de la vida real o que se construyen con carácter realista, por ende la experiencia práctica, o como lo llamaría John Dewey, el “aprender haciendo o aprender mediante la experiencia”, cobra una gran importancia.

Este método comparte una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, reconoce como elemento fundamental la actividad constructiva del educando en contextos social y culturalmente situados, mediada por la actividad del educador que actúa como facilitador, y trata de adentrar directamente a las dificultades que supone para el aprendiz la necesidad de transferir lo aprendido en un contexto a otro contexto nuevo, de pasar de un conocimiento teórico a uno práctico y aplicado, y de un conocimiento unidimensional y fragmentado a otro multidimensional y complejo (Coll et al., 2008).

Por ello, el aprendizaje mediante casos parte del supuesto de que el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren el conocimiento con la guía o mediación del instructor o agente educativo, y si tienen la oportunidad de interactuar entre sí (Díaz Barriga, 2006).

Al ser visto al alumno como un partícipe activo en la construcción del conocimiento, al docente se le percibirá como el mediador que le brinda los apoyos necesarios para que dicha construcción se realice con éxito.

Para favorecer más el efecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se incorpora el uso de las nuevas tecnologías, lo que permite trasladar estos procesos a ambientes completamente virtuales, y tener un impacto en el diseño y desarrollo de propuestas de procesos de aprendizaje basados en casos.

De esta forma, y como señalan Coll et al. (2008), el desarrollo de entornos virtuales CBL responde a razones educativas relacionadas con las potencialidades de las TIC para facilitar la elaboración por parte del alumno de un conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo, para diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; para mejorar los procesos de seguimiento y evaluación formativa; para favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento; y para promover formas particulares de regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, individualmente y en grupo.

Esto permite favorecer tanto el acceso del alumno a fuentes de información directas, diversas y de naturaleza compleja, como el aspecto comunicativo, social y mediado de la construcción del conocimiento; y responder, a la vez, a las nuevas exigencias educativas que plantea la sociedad y que necesitan de una mayor implementación de estas tecnologías para brindar un aprendizaje significativo.

Estas exigencias son por las competencias que contribuyen a desarrollar, al subrayar que lo importante del aprendizaje es dotarlo de significado y funcionalidad, y establecer puentes entre la vida real y la vida académica; y porque destacan la importancia del papel de los otros, y de la mediación y la comunicación en el aprendizaje.

Por consiguiente, algunos ejemplos de entornos virtuales CBL como herramientas de ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje que utilizan y reflejan las potencialidades de las TIC son los siguientes (Coll et al., 2008):

- *BioWorld*. Herramienta cuyo objetivo es proporcionar oportunidades para que los alumnos de biología puedan razonar de manera científica a partir de los datos disponibles en el entorno; está diseñado para promover la investigación sistemática y el desarrollo del razonamiento argumentado. Este entorno comprende más un aprendizaje individual y/o con el apoyo de un experto, pero no promueve procesos de interacción o colaboración con otros.
- *eCase*. Entorno virtual genérico de apoyo a procesos de CBL en diversos dominios. Los casos se presentan al estudiante narrativamente mediante texto u otros medios y la resolución de cada uno exige que el alumno responda a una serie de cuestiones específicas; para poder hacerlo debe seguir previamente un proceso de exploración guiada de otros casos, o fragmentos de casos, que comparten determinados elementos con el que se está trabajando. Apoya procesos de carácter esencialmente individual, con escasa presencia del profesor o de otros alumnos en el proceso.
- *AMIGO*³. Incluye diversos elementos que recogen la importancia de los ingredientes interpersonales, comunicativos y sociales en el aprendizaje en entornos virtuales CBL. Es una arquitectura para el diseño modular flexible en cursos en línea, construida originalmente en el contexto de la enseñanza de la bioingeniería y que se ha aplicado posteriormente al ámbito de la formación del profesorado. Permite implementar un tipo de instrucción anclada en torno a retos o desafíos que deben enfrentar los estudiantes; retos que invitan a la investigación, que ofrecen oportunidades para la evaluación y la revisión continuadas, y que pueden ensamblarse modularmente.

Otros casos empleados en la enseñanza son (Díaz Barriga, 2006): 1) *Decisión en la Frontera: una familia trata de sobrevivir en Tijuana*, es un caso diseñado por la Universidad de Santa Bárbara para la enseñanza de las Ciencias Sociales que aborda el tema de las condiciones de vida de los trabajadores mexicanos y las razones por las

cuales emigran a Estados Unidos; 2) *Programa Archie-2*, es un programa inteligente por computadora que promueve el razonamiento basado en casos para la enseñanza virtual y a distancia del diseño arquitectónico de edificios públicos; 3) *Enseñanza de la ética profesional*, comprende el empleo de casos cortos para la enseñanza de los principios de ética profesional con estudiantes de la carrera de psicología.

Los ejemplos citados reflejan las diferentes oportunidades para las cuales puede utilizarse esta metodología basada en casos, al hacer uso de un sinnúmero de herramientas o recursos que permitan llevar a cabo el proceso instruccional específico del que se trate.

De esta manera, se comprueba la experiencia de Coll et al. (2008) al hacer referencia a que ellos han utilizado entornos virtuales CBL en la enseñanza universitaria, específicamente en la enseñanza de cuestiones relacionadas con la Psicología de la Educación a futuros maestros y a estudiantes de Psicología. Como es el ejemplo del caso señalado por Díaz Barriga (2006) sobre la enseñanza de la ética profesional del psicólogo a través del análisis de casos.

Para ello, dividen una asignatura en un número reducido de bloques temáticos organizados en torno al análisis y resolución de un caso. La resolución de cada caso sigue una serie de etapas que se concretan de manera flexible y que incluyen, como mínimo, un análisis inicial del caso por parte de los estudiantes, la realización de actividades dirigidas a la apropiación comprensiva de información conceptual relevante para mejorar dicho análisis inicial, el re-análisis del caso a partir de la nueva información, y la comparación entre este nuevo análisis y el análisis inicial.

El proceso se apoya en el trabajo colaborativo en pequeños grupos por parte de los estudiantes y combina diferentes tipos de actividades: de comprensión de información conceptual y de análisis del caso; individuales, en pequeño grupo y con el conjunto de la clase; presenciales y virtuales; obligatorias y opcionales. Finalmente, el seguimiento y la tutorización personalizada del profesor a lo largo del proceso, así como la constante evaluación formativa y formadora del trabajo y el progreso de los alumnos, se consideran esenciales para la buena marcha del sistema y el aprendizaje resultante.

Así, en el diseño de casos, el uso de todas las herramientas se deben adaptar en función de los objetivos educativos perseguidos y de las características globales del entorno de enseñanza y aprendizaje; esto pretende asegurar que dichas herramientas se empleen sólo en tanto puedan ofrecer algún tipo de valor añadido a las posibilidades de la interacción presencial cara a cara.

En consecuencia, también Coll (2011) argumenta que dos son las ideas fundamentales para valorar el alcance e impacto de las TIC sobre la enseñanza y el aprendizaje. La primera es que, por sus características intrínsecas, las TIC pueden funcionar como herramientas psicológicas susceptibles a mediar los procesos inter e intra-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. La segunda, que las TIC cumplen esta función al mediar las relaciones entre los elementos del triángulo interactivo de enseñanza-aprendizaje (alumnos, profesores, contenidos) y contribuir a conformar el contexto de actividad en el que tienen lugar estas relaciones.

De esta forma se establece una tipología que contempla cinco grandes categorías de usos y ejemplos representativos de las TIC, que son:

1. Las TIC como instrumentos mediadores de las *relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje*. Ejemplos de esta categoría son la utilización de las TIC por los alumnos para:
 - Buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje.
 - Acceder a repositorios de contenidos con formas más o menos complejas de organización.
 - Acceder a repositorios que contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación (materiales multimedia e hipermedia, simulaciones, etc.).
 - Explorar, profundizar, analizar y valorar contenidos de aprendizaje (al utilizar bases de datos, herramientas de visualización, modelos dinámicos, simulaciones, etc.).
 - Acceder a repositorios de tareas y actividades con mayor o menor grado de interactividad.

- Realizar tareas y actividades de aprendizaje o determinados aspectos o partes de las mismas (preparar presentaciones, redactar informes, organizar datos, etc.).
2. Las TIC como instrumentos mediadores de las *relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje*. Algunos ejemplos de su uso por parte de los profesores es para:
- Buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza.
 - Acceder a repositorios de objetos de aprendizaje.
 - Acceder a bases de datos y bancos de propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje.
 - Elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, de su desarrollo, de la participación que han tenido en ellas los estudiantes y de sus productos o resultados.
 - Planificar y preparar actividades de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo posterior en las aulas (hacer programaciones, preparar clases, realizar presentaciones, etc.).
3. Las TIC como instrumentos mediadores de las *relaciones entre los profesores y alumnos o entre los alumnos*. Los ejemplos son la utilización de las TIC para:
- Llevar a cabo intercambios comunicativos entre profesores y alumnos no directamente relacionados con los contenidos o las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje (presentación personal, solicitud de información personal o general, expresión de sentimientos y emociones, etc.).
 - Llevar a cabo intercambios comunicativos entre los estudiantes no directamente relacionados con los contenidos o las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje (valoraciones relativas a temas o asuntos extraescolares, expresión de sentimientos y emociones, etc.)

4. Las TIC como instrumentos mediadores de la *actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos* durante la relación de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo la utilización de las TIC:

- Como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del profesor (explicar, relacionar, sintetizar, proporcionar, retroalimentar, ilustrar, comunicar valoraciones críticas, etc., mediante el uso de presentaciones, simulaciones, visualizaciones, modelaciones, etc.).
- Como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones de los alumnos (hacer aportaciones, intercambiar informaciones y propuestas, mostrar los avances y los resultados de las tareas de aprendizaje, etc.).
- Para llevar a cabo un seguimiento de los avances y dificultades de los alumnos por parte del profesor.
- Para llevar a cabo un seguimiento del propio proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.
- Para solicitar u ofrecer retroalimentación, orientación y ayuda relacionada con el desarrollo de la actividad y sus productos o resultados.

5. Las TIC como instrumentos configuradores de *entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje*. Algunos ejemplos en su uso son para:

- Configurar entornos o espacios de aprendizaje individual en línea (materiales autosuficientes destinados al aprendizaje autónomo e independiente).
- Configurar entornos o espacios de trabajo colaborativo en línea (herramientas y entornos CSCS, Computer-Supported Collaborative Learning).
- Configurar entornos o espacios de actividad en línea que se desarrollan en paralelo y a los que los participantes pueden incorporarse, o de los que pueden salirse, de acuerdo con su propio criterio.

Estos puntos se relacionan mucho con la evaluación auténtica mediante rúbricas y autoevaluación, y con la enseñanza basada en el método de casos. Herramientas que sirven para implementar las TIC en la educación como medio de mejora a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al aprovechar los recursos y posibilidades que ofrecen las

mismas. Son, pues, los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje (Coll, 2011).

Así, las tecnologías son un medio para poder enseñar o aprender más efectivamente y no como un fin ante estos procesos, ya que si bien facilitan ciertas habilidades, se pueden dejar de lado otras, como puede ser las relaciones interpersonales que son un aspecto necesario en la interacción con los otros para la construcción del conocimiento. De ahí que la creación de entornos virtuales comprenda también este aspecto de colaboración y trabajo en pequeños grupos para que, de igual forma, el trabajo se enriquezca y se genere una mayor implicación en el mismo.

3.1.4.1 Diseño y desarrollo de entornos virtuales CBL

Al tener un panorama general de aquello que se ha realizado al implementar las tecnologías y la metodología basada en casos, ahora se describirán un poco más los criterios que se deben cubrir para originar estos entornos virtuales que brindan mayor significancia a la enseñanza y aprendizaje de temas específicos.

Coll et al. (2008) expresan que el diseño y desarrollo de procesos virtuales CBL exige tomar decisiones tanto de carácter tecnológico, es decir, qué herramientas tecnológicas se adoptan o diseñan para apoyar el proceso, como instruccional.

En relación con los aspectos tecnológicos, las herramientas o entornos virtuales empleados deben permitir, promover y sostener formas de organización de la actividad conjunta que puedan contribuir a la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento por parte del alumno, individualmente y en grupo, así como a la construcción de conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo. Esto supone considerar, entre otros aspectos, las posibilidades que las herramientas elegidas ofrecen para:

- Gestionar el tiempo virtual académico y el espacio virtual académico.
- Acceder a, y presentar, casos y problemas complejos.
- Acceder a, y presentar, los contenidos de aprendizaje en que se fundamentan los casos o problemas.

- Incluir materiales multimedia e hipermedia en los casos o problemas y en la presentación de los contenidos de apoyo a su estudio y abordaje.
- Profundizar en la presentación inicial del caso o problemas y progresar en el planteamiento del mismo.
- Autorregular el aprendizaje y la construcción del conocimiento, individualmente y en grupo.
- Comunicarse y colaborar en procesos de solución de problemas y de construcción del conocimiento.
- Seguir, evaluar y tutorizar de manera detallada, procesual y personalizada a los alumnos, individualmente y en grupo.

Así, la tecnología es la que brinda el apoyo como herramienta, a través de la cual se crea un entorno que permita tener acceso a él desde la incorporación del uso y beneficio que pueden tener estas tecnologías de la información y la comunicación para el planteamiento de casos de enseñanza.

Con respecto a los aspectos instruccionales, se señala que el objetivo debería ser promover, sostener y guiar el desarrollo de formas de organización conjunta capaces de facilitar la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento por parte del alumno, individualmente y en grupo, así como la construcción de conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo. Para ello, conviene apoyarse en criterios como los siguientes:

- a) Adoptar una perspectiva teórica constructivista y sociocultural como referente del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el CBL.
- b) Incluir entre los objetivos educativos los que se refieren a las competencias siguientes:
 - Competencias de construcción de un conocimiento de base amplia, flexible y complejo.
 - Competencias de autorregulación del aprendizaje y del proceso de construcción del conocimiento.
 - Competencias de colaboración en la construcción del conocimiento

- c) Caracterizar los contenidos de aprendizaje con base en los siguientes criterios:
- Decidir su organización en torno a unidades globales de análisis o estudio de casos reales o realistas.
 - Organizar su secuenciación al seguir redes de significados articuladas y progresivamente complejas.
 - Garantizar que responden a una tipología variada (conceptos, procedimientos y actitudes) y tengan una procedencia multidisciplinar.
 - Seleccionar formas de presentación favorecedoras de la atribución de significado y sentido al aprendizaje.
- d) Potenciar las características de los materiales en que se apoya la presentación de los contenidos al utilizar formatos y lenguajes variados.
- e) Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje que:
- Incluyan una tipología variada de actividades. Por ejemplo, actividades de identificación, representación y descripción del caso o problema a partir de la información disponible y de los conocimientos previos de los estudiantes; actividades de discusión o debate sobre el problema, orientadas a la generación de explicaciones o soluciones posibles iniciales y a la identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes; actividades que se dirijan a modificar la representación inicial del problema, a reorganizar las explicaciones iniciales y a modificar, si procede, la representación individual y compartida de los objetivos de aprendizaje y el grado de consenso sobre los mismos; que se orienten a ampliar, profundizar y hacer avanzar el conocimiento del caso o problema; que incluyan la puesta en común de los resultados del estudio y, en caso, de las dudas o incomprensiones.
 - Secuencien las actividades de aprendizaje al tomar como referencia las fases de estudio del caso.
 - Adopten una organización social variada de las actividades, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, y alternar, como criterio general, las actividades individuales y las grupales.

- Otorguen un papel prioritario al profesor como mediador de la actividad constructiva individual y de grupo de los alumnos; concretar ese papel en cada una de las actividades y momentos del proceso de acuerdo con criterios dirigidos a potenciar y asegurar el ajuste de la ayuda educativa.
- Aprovechen las posibilidades de la interacción entre alumnos como fuente de ayuda educativa ajustada.

f) Diseñar actividades de evaluación que:

- Primeren la función pedagógica de la evaluación, contribuyan a regular, orientar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados obtenidos.
- Aseguren la obtención de evidencias necesarias para conocer el grado de consecución de los objetivos.
- Tengan organización social variada.
- Refuercen el papel del profesor como mediador en la actividad constructiva del alumno al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, y favorecer de este modo el seguimiento y valoración del mismo y de sus resultados, así como la adopción de medidas tendientes a mejorar uno y otros.

Esta visión de constructivismo en lo referente al aspecto instruccional es muy relevante, permite muchas ventajas para los involucrados y para el desarrollo del mismo; esto crea un ambiente que le permite al estudiante aprender de manera autónoma y al docente de facilitar el aprendizaje para la consecución del conocimiento del contenido a abordar con el caso de enseñanza.

La planeación es indispensable porque así se consideran los diferentes aspectos, no sólo en su contenido y diseño, sino en la forma de estructurarlo y que se muestre atractivo para el usuario mediante la introducción de materiales y herramientas que lo permitan, sin dejar de lado el análisis y solución o posibles soluciones al caso.

La evaluación es un punto necesario que permite conocer el alcance y significancia que ha tenido el caso, porque de esta forma se podrá contar con información suficiente para las posibles mejoras en el desempeño de los participantes, así como del facilitador que lo

imparte. Es decir, que la evaluación tiene una función de retroalimentar todo aquello que se realiza para el beneficio de estos procesos de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, estos autores señalan que el diseño y desarrollo de una propuesta basada en criterios como los señalados anteriormente, también supone enfrentar una serie de retos entre los que cabe destacar el asegurar la construcción por parte del alumno de redes de significado comprensivas y articuladas; ajustar las ayudas educativas del profesor y ponerlas al servicio de una construcción; y profundizar en la caracterización del papel de los otros alumnos en la construcción del conocimiento. Esta comprensión se puede evaluar conforme a la recapitulación que realice el facilitador, así como en el análisis que se realiza en cada parte del caso.

Desde el punto de vista del diseño, una apuesta de estas características supone, por una parte, seleccionar, secuenciar y organizar las competencias que se quieren desarrollar y relacionarlas con los diversos tipos de contenidos de aprendizaje; por otra, seleccionar, secuenciar y organizar adecuadamente los casos y problemas que mejor puedan relacionarse con las competencias y contenidos elegidos. Así, si se estructura adecuadamente aquello que se espera lograr y se conjunta con las herramientas o materiales que se pretenden usar, se logrará tener un mayor impacto.

Desde la perspectiva del desarrollo, exige un seguimiento y valoración de lo aprendido, que evite lagunas de conocimiento importantes, y momentos de resumen, síntesis y recapitulación, que permitan relacionar lo aprendido en diferentes casos y problemas, y facilitar su comprensión. Asimismo, la tarea de equipo del profesorado es indispensable para llevar a cabo una propuesta de estas características.

Por ello, la figura del profesor como mediador es importante ya que es una guía y apoyo en la construcción del conocimiento del alumno, así como ocurre con el facilitador en los procesos de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. Estas valoraciones, a la vez, permiten verificar si las habilidades que se pretenden desarrollar se tienen o no, y hacer los cambios necesarios para lograrlo.

Finalmente, la importancia concedida a los iguales en el aprendizaje y la construcción del conocimiento pone de relieve esta interacción como necesaria o no porque, como vimos en los ejemplos de entornos virtuales, algunos CBL comprenden sólo el aspecto individual y otros más la interacción con los demás. Sin embargo, el hecho de que un entorno promueva un ambiente de aprendizaje colaborativo es más significativo, ya que los pares discuten entre ellos, analizan, se vuelven más respetuosos con las ideas de los demás, refuerzan sus propias habilidades y adquieren otras competencias que se desean desarrollar con la implementación del caso.

Por tanto se puede vislumbrar que la creación de entornos virtuales basados en el aprendizaje y enseñanza basada en casos resulta una estrategia que revoluciona estos procesos y genera resultados beneficiosos para la educación. Esta situación permite evolucionar a la par con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como instrumentos de apoyo para nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, ya que figura como una demanda social constante.

Entonces la enseñanza y aprendizaje basado en casos permite educar a la persona que lo trabaja de una manera integral, no sólo a nivel intelectual sino también personal y profesionalmente, al mover en él emociones, valores, ética, etc., y ponerlo en interacción con la realidad prevaleciente en la sociedad porque con el caso se trabajan temas que son relevantes para su formación y que, a su vez, le permite desarrollar competencias para su vida diaria como aprender a resolver problemas, empatía, trabajo en equipo, colaboración, entre otras. Es de vital importancia que pueda apropiarse y vivir el caso porque así podrá identificar los puntos clave de éste y llegar al planteamiento de posibles soluciones, después de haber realizado una serie de actividades que le permitirán reflexionar, analizar y profundizar en el tema preciso.

De ahí que sea una metodología principalmente utilizada en formación superior, ya que demanda ciertos niveles de complejidad a los estudiantes para resolver problemas reales en diferentes contextos. Así, esta metodología no sólo trata de focalizar la enseñanza de conceptos sino de vincularlos a asuntos actuales y relevantes.

En consecuencia, diseñar un caso conlleva a que el especialista educativo delimite con gran detenimiento una serie de elementos que son necesarios para que no se cree ambigüedad en el mismo, sea lo más claro posible y refleje lo que queremos enseñar y que se desea que aprendan los usuarios. Entonces hay que ser objetivos para plantear una realidad existente en la sociedad con el tema a tratar.

De esta forma, desde la selección y construcción del caso, la generación de preguntas de estudio y análisis del caso, trabajo en equipos pequeños, discusión e interrogación sobre el caso, seguimiento y evaluación del caso, son fases que están íntimamente relacionadas porque se vinculan mutuamente para generar en el usuario una comprensión de la realidad del caso y todo se estructura para lograr esta formación del aprendiz y que aplique sus conocimientos previos y nuevos.

Esto lo hace ser una experiencia enriquecedora de interacción con sus miembros y para volverla más relevante se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación, ya que utilizarlas en el diseño del caso sirve para potencializar su significancia e impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que da funcionalidad al aprendizaje obtenido y establece puntos entre la vida real y académica. A la vez que se potencializan los recursos, actividades, herramientas y la forma de evaluación.

De esta forma, la creación de un caso electrónico de enseñanza es la base sobre la que se fundamenta la propuesta instruccional de esta investigación y, como ya se mencionó, la evaluación es otro aspecto que debe considerarse en esta metodología porque sirve para tener un referente de cómo han sido estos procesos de enseñanza y aprendizaje; esta valoración también se hace para identificar las habilidades que se pretenden desarrollar con la enseñanza de casos y así ver su efectividad llevada a la práctica. Por ello, a continuación se hablará de la evaluación auténtica como parte necesaria a esta estrategia innovadora.

3.2 Evaluación auténtica

Una vez abordada la importancia de la metodología basada en el análisis y/o solución de casos, es necesario presentar el enfoque mediante el cual se evalúan los procesos de enseñanza aprendizaje, y que pone énfasis en una evaluación formativa, dinámica y contextualizada, es decir, una evaluación auténtica.

La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se realiza principalmente para proporcionar información sobre los distintos momentos del proceso y para detectar aspectos a mejorar. Esto implica modificar la manera en que evaluamos aquello que aprenden los alumnos ya que así se tendrá la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también se tendrá la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden.

En consecuencia, Díaz Barriga, Bustos, Hernández y Rigo (2011), señalan que a partir de la década pasada es evidente el interés creciente por la llamada evaluación auténtica del aprendizaje, esto debido en parte a la insatisfacción con los procedimientos de evaluación prevalecientes, centrados en pruebas escritas de respuesta cerrada que exploran reproducción de conocimiento declarativo, y que dejan fuera la valoración de aprendizajes complejos que se expresan en competencias y que, además, proporcionan a los educadores elementos para comprender o mejorar la enseñanza misma.

La evaluación auténtica se sustenta en enfoques socioconstructivistas, de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza. Su premisa central es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de manera compleja.

Al evaluar de manera auténtica se puede considerar también el empleo funcional de recursos y artefactos relevantes en el entorno inmediato, como por ejemplo las TIC, cuando esto sea necesario. Ya que como indica Cano (2012), la tecnología puede cambiar los procesos de evaluación, y por ende, de aprendizaje, puesto que la evaluación orienta los procesos de aprendizaje.

Collins (1995; citado en Ahumada, 2005) concibe a la evaluación auténtica como un proceso colaborativo y multidireccional, en el que los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro, y éste a su vez aprende de y con los alumnos.

Monereo (2009) habla de la influencia decisiva que la evaluación auténtica tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es en el contenido de lo que enseñan los docentes y en la percepción que tiene el estudiante de las características de esa evaluación porque resulta determinante en el modo de enfocar el estudio de la materia. Esto queda ejemplificado con autores como Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004; citado en Monereo, 2009), al indicar que aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda e influyen fuertemente el uno en la otra; así, para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alineada con una evaluación basada también en competencias auténticas.

Lo anterior responde a que en la actualidad, los planes de estudio se diseñan desde un enfoque de aprendizaje por competencias que intenta combinar el conocimiento conceptual con el aprendizaje de técnicas, destrezas y habilidades y con el planteamiento de ciertas actitudes para el desarrollo personal y profesional.

Las competencias deben ser entendidas como un conjunto coordinado de recursos (conocimientos, habilidades, estrategias) que permiten resolver problemas prácticos, ya sea de la vida cotidiana o profesional, su evaluación deberá necesariamente plantear problemas semejantes a los de referencia. En consecuencia, se debe presentar al alumno tareas situadas, de carácter práctico, que requieran la puesta en marcha de estrategias de resolución (Monereo, 2009).

Coll (2009) añade tres aportaciones destacables a este concepto de competencias. La primera se refiere a la utilización y movilización de los conocimientos adquiridos, ser competente significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas; la segunda es la integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades o destrezas prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, valores, actitudes, etc.); y la tercera radica en la importancia del contexto en la adquisición y aplicación de los conocimientos.

Asimismo, los elementos que son necesarios destacar sobre las competencias, señalados por Jonnaert (2001; citado en Pérez, 2014), son:

1. Una competencia es la aplicación de saberes, de saber ser o de saber hacer, en una situación dada, porque una competencia siempre está contextualizada.
2. La aplicación requiere de movilización efectiva de recursos adecuados a la situación, que pueden ser cognitivos, afectivos, sociales, contextuales u otros.
3. La competencia implica también una selección de los recursos que se pueden utilizar, al considerar los más eficaces según la situación.
4. Requiere la coordinación entre los recursos para ser pertinente la situación.
5. Supone un tratamiento exitoso a las tareas requeridas por la situación.
6. Se espera que las competencias den como resultado acciones socialmente aceptables; es necesario integrar la dimensión ética en la evaluación de los resultados.

Por lo que, trabajar por competencias supone preguntarse la finalidad de los conocimientos que se quiere que aprendan los estudiantes; y ofrecer experiencias de integración y aplicación de los conocimientos que se adquieren, para que no sólo se sepa sino que se sepa hacer y se sepa ser, para que se sepa resolver problemas, tomar decisiones, enfrentar situaciones y les dé una respuesta eficiente. Esto supone enfatizar las metodologías activas, en las que hay que buscar información, seleccionar la pertinente, convertirla en conocimiento y aplicarla con criterio, para resolver problemas. Es importante contextualizar todo aquello que se va a realizar para tener así una mayor significancia en los involucrados.

De esta forma, como indica Monereo (2009), la evaluación auténtica suele emplearse de manera genérica para describir una amplia variedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional, la denominada *testing culture*, es decir, la cultura del examen. Como se muestra en la Tabla 11 sobre las relaciones conceptuales entre evaluación dinámica, formativa, formadora y auténtica.

**Tabla 11. Relaciones conceptuales entre Evaluación dinámica, formativa, formadora y auténtica
(Tomado de Monereo, 2009)**

| | Qué evalúa | Cómo evalúa | Cuándo evalúa | Quién evalúa | Para qué evalúa | A qué se opone |
|-----------------------------|--|--|---|--|---|---|
| Evaluación dinámica | Potencial de aprendizaje (andamiajes) | Tareas representativas (abstractas) | Durante el desarrollo de la tarea (puntual) | Especialista (test) | Identificar las ayudas individuales que el alumno sita | Evaluación estática (qué puede hacer el alumno sin ayuda) |
| Evaluación Formativa | Proceso de enseñanza aprendizaje (construcción) | Registro secuencial de los cambios | Durante el desarrollo de las actividades (extensiva) | Profesor o tutor | Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (nivel aula) | Evaluación tradicional (del rendimiento o producto) |
| Evaluación Formadora | Proceso de aprendizaje (construcción) | Registro de los materiales que produce el alumno | Durante el desarrollo de las actividades (extensiva) | Los propios alumnos (auto / co-evaluación) | Hacer a los alumnos conscientes de sus progresos | Evaluación centrada en el profesor |
| Evaluación Auténtica | Competencias funcionales (resolución de problemas) | Problemas representativos de situaciones reales socio-personales | Durante el desarrollo de la resolución del problema (puntual o extenso) | Profesor, tutor o especialista | Tomar decisiones educativas (institucional, nacional e internacional) | Evaluación académica, simplificadora y cerrada |

Otras de las diferencias existentes entre estas dos vertientes, de lo tradicional y lo auténtico, se enmarca en la Tabla 12.

**Tabla 12. Diferencias entre evaluación tradicional y auténtica
(Adaptada de Wiggins, 1990; tomada de Monereo, 2009)**

| Evaluación tradicional | Evaluación auténtica |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Para evaluar, emplea ítems indirectos • Revela sólo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, no fuera de ellas • Las pruebas convencionales suelen ser de lápiz y papel, y las preguntas a menudo suponen una única respuesta • Suelen tenerse en cuenta sólo los resultados • La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum • Se evalúan elementos estáticos, y arbitrarios, que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Se examina directamente la ejecución del aprendiz con base a tareas relevantes • Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar • Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación • Se requiere la justificación argumentada de las respuestas • Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea • Se proponen problemas ambiguos que reflejen la complejidad del mundo extra-académico |

Así, lo auténtico estará dado por aquello que es cierto u original y en calidad de:

1. Evaluación **genuina** o **legítima** al tratarse de una evaluación propia a la forma de evaluar del profesor; se acerca a una proximidad ecológica en cuanto a que parte de los recursos naturales del profesor.
2. **Propedéutico**: como preparación para enfrentar evaluaciones similares en esta u otra materia de éste o de próximos cursos.

3. **Funcional:** útil para resolver necesidades del alumno en sus diferentes escenarios de desarrollo (también en el académico).
4. Centrado en la evaluación de la **actuación** o **realización** de la tarea (performance-assessment): orientado a valorar las operaciones necesarias para solucionar el problema o tarea.
5. **Extra-académico:** la situación o problema que se plantea está vinculada a escenarios no escolares (vida cotidiana, noticias de impacto social y cultural, futuro profesional, ocio, etc.). Los problemas intra-académicos (intramatemáticos, intralingüísticos o intracientíficos) que aludirían a cuestiones propias del universo disciplinar (por ejemplo símbolos, estructuras y objetos matemáticos) serían, desde esta perspectiva, poco auténticos.
6. **Verosímil:** la situación que se plantea al alumno podría realmente ocurrir, aun cuando no necesariamente al propio alumno.
7. **Real:** la actividad desarrollada no sólo se produce en condiciones prácticamente idénticas a las que habitualmente se conocen, sino que además se trata de una actividad en la que el alumno, o ya ha estado involucrado en la vida cotidiana, o lo estará en un futuro próximo.

Lo que ha cobrado mayor significado es aquello que tiene que ver con la evaluación auténtica del proceso de ejecución y de aspectos reales, que son elementos muy bien considerados en la propuesta instruccional de enseñanza y aprendizaje basado en casos o CBL. Se hace énfasis a la implementación y construcción de conocimientos a través de experiencias directas con la vida diaria y prácticas; los alumnos ponen en juego sus habilidades y desarrollan otras en conjunto con su entorno, como es el profesor y sus compañeros, para resolver una situación planteada.

Así, Díaz Barriga (2006) señala que la perspectiva experiencial y situada permite que los educandos aprendan a participar en el mismo tipo de actividades que realizan los expertos en diferentes campos de conocimiento, así como en situaciones lo más reales y cercanas posibles a las que enfrentarán en la vida y para las cuales tienen que desarrollar competencias sociofuncionales y profesionales apropiadas.

Por lo que el aprendizaje basado en casos es una estrategia que cumple esta función, siempre y cuando se usen cuestiones reales, de verdadera relevancia social, académica y práctica para el alumno. Esto permite la incorporación de una perspectiva constructivista y del uso de las tecnologías como herramienta para la implementación y desarrollo de los casos de enseñanza.

3.2.1 Concepto y características

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Según Ahumada (2005), se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

Díaz Barriga (2006) plantea que la evaluación auténtica se centra en el desempeño como una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza ya que plantea la demostración del desempeño real de los alumnos como la mejor manera que hay de evaluar las competencias que han adquirido, y que sirven de puntos base para la reflexión y acción como soporte de la utilidad.

Por su parte, Monereo (2009) plantea que una evaluación auténtica se caracteriza principalmente por valorar especialmente el proceso de decisión necesario para resolver un problema complejo, en el que deberán activarse y aplicarse coordinadamente distintos conocimientos y competencias, y haya que demostrar la capacidad estratégica imprescindible para autorregular la propia conducta y ajustarse a los cambios inesperados, al justificar posteriormente las acciones efectuadas.

Se trata entonces de tomar conciencia de los procesos seguidos para resolver cada tarea con el fin de consolidar los puntos fuertes y reorientar los procesos erróneos o incompletos, esto conlleva a aprender a aprender. Para lo cual, la autorregulación es importante y pasa por (Cano, 2012):

- Apropiarse de los objetivos de su acción.

- Estructurar tareas (anticipar y planear operaciones).
- Apropiarse de los criterios de evaluación de la tarea.
- Aplicar informaciones, construir respuestas, etc.
- Gestionar el propio alumno los errores.
- Explicar el proceso realizado.

Este aprender a aprender es definido como la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje y para organizar el propio aprendizaje, esto conlleva a realizar un control eficaz del tiempo y la información, tanto individualmente como en grupo. Es decir, supone que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores, con el fin de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos.

Se requieren capacidades *cognitivas* (manejo de habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, como atención, selección de información, recuerdo, razonamiento); elementos *afectivos* (motivación, autoestima, emociones) y elementos *sociales*, puesto que aprender es una tarea colectiva, en interacción y comunicación, que implica interdependencia, colaboración y empatía. Todo esto se da junto con procesos de *autorregulación*, de reflexión o metacognición, es decir, de supervisión activa y orquestación de los procesos implicados en el aprendizaje en relación con los objetos o datos en los que se apoya: saber cómo aprendemos y cómo aprender.

Herman, Aschbacher y Winters (1992; citado en Díaz Barriga, 2006) establecen que la evaluación auténtica se caracteriza por la demanda que se hace a que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales. Por ello, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holísticas, sino rigurosas.

Todas estas visiones plantean conceptos en común que tienen que ver con la ejecución existente de las habilidades del alumno para que puedan ser evaluadas a la hora de realizar una tarea concreta que le demanda conocimientos adquiridos y anteriores a la experiencia.

Del mismo modo, la evaluación auténtica es contemplada desde una aproximación constructivista, e indica que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación. Esto se relaciona con una de las críticas principales que se hacen a la evaluación porque muchas de las veces no hay una congruencia entre ésta y la enseñanza, y queda volando el conocimiento real de lo aprendido, debido a que se enseña una cosa y se evalúa otra.

Cuando el estudiante percibe una relación coherente entre lo que se explica, la forma y el nivel con que se hace, y lo que se demanda, es decir la manera y la exigencia con que se evalúa, se produce un impacto positivo sobre la manera en que este estudiante se enfrenta al estudio de esa materia en cuestión. Esto porque si la autenticidad de las evaluaciones se aumenta, se incide positivamente en la motivación de los alumnos y éstos se interesan debido a que no se les evalúa como tradicionalmente se hace, con base en pruebas de lápiz y papel.

Es por esto que en la perspectiva situada, la enseñanza se origina en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. La premisa central de ésta es que hay que evaluar los aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Con respecto a la autenticidad de la tarea o actividad en la evaluación situada, Monereo (2009) señala que es necesario situarla en un continuo de mayor a menor proximidad a la actividad que se quiere en realidad evaluar. Este continuo estará definido por el realismo de la tarea, su relevancia académica, personal o profesional, su proximidad a las prácticas usuales del centro y el grado en que permite la socialización dentro de una determinada comunidad de práctica, como se indica a continuación.

- a) **Realismo.** En el sentido de que las prácticas que se realizan son genuinas y permiten a cualquier participante socializarse y llegar a ser un miembro plenamente integrado y activo en la comunidad. El realismo de una tarea de evaluación estará definido por el grado de fidelidad de las condiciones y exigencias cognitivas en que se realiza la actividad, con las condiciones y exigencias que demandan esas mismas actividades en los contextos sociales o profesionales de referencia.

Determinar el realismo de una tarea de evaluación supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para hacerlo. Se describen dos tipologías de problemas a los que un profesional deberá hacer frente y que son:

- *Problemas prototípicos.* Tareas que por su frecuencia resultan habituales en el trabajo de un determinado profesional; desde el currículo universitario debería garantizarse que el estudiante, cuando termine sus estudios de grado, será competente para resolver este tipo de problemas.
- *Problemas emergentes.* Se refiere a dos tipos de demandas profesionales: 1) aquellas que tienen suficientes pruebas de que su incidencia se incrementará en un futuro próximo y, 2) aquellas situaciones, fenómenos o sucesos que, al no ser consideradas conflictivas, inciden negativamente en el desarrollo de las personas y es obligación de la universidad hacer visible su nociva influencia.

Una vez determinados los problemas prototípicos y emergentes que el estudiante deberá ser capaz de afrontar, el segundo paso será analizar qué recursos ponen en juego los profesionales experimentados para manejar convenientemente esos problemas y situarlos, en la medida de lo posible, al alcance de los estudiantes. Cuanto más afinados y pertinentes sean los problemas que se planteen, y más fidedignas las condiciones para su solución, más realistas serán los procesos cognitivos y emocionales implicados y, por lo tanto, más auténtica la evaluación del alumnado. Además de la autenticidad de los problemas a los que se enfrenten los alumnos, también se contempla la autenticidad del contexto físico, del contexto social (interacción con otros y posibilidad de pedir ayuda cuando se necesite), del resultado (si la calidad del producto que se obtenga se podrá medir con los mismos parámetros con los que se miden esos mismos productos en la vida profesional) y de los criterios de evaluación (si se basan en los utilizados en las situaciones del ejercicio profesional).

- b) **Relevancia.** Apela al nivel de utilidad del conjunto de competencias que tratan de enseñarse y evaluarse, nuevamente en relación con los profesionales de referencia. Así, una práctica de evaluación puede ser relevante para el estudiante porque resulta propedéutica para preparar aprendizajes posteriores; porque es directamente funcional para apoyar al alumno en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil, es decir, que podría ocurrir realmente; porque se refiere a tareas no propiamente académicas; porque es una legítima muestra de las prácticas de la comunidad profesional de destino.

- c) **Proximidad ecológica.** Se refiere a la conexión de la modalidad de evaluación elegida con las prácticas de evaluación habituales del profesorado que las pone en juego, en su zona de desarrollo docente; se trata que la innovación sea asumible, en tanto se perciba cercana, y que suponga un enriquecimiento de la práctica cotidiana. No es lo mismo que esa tarea de evaluación parta o tenga su origen en actividades anteriores realizadas en el propio centro, que se trate de una tarea importada de otro contexto e instaurada allí.

- d) **Identidad.** Se relaciona con el grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión; de ahí que la identidad debe considerarse como un constructo que evoluciona dentro de un proceso dialéctico de búsqueda de significados entre personas y que se activa ante problemas propios del ámbito profesional. Por ello la formación universitaria debe facilitar, tanto el proceso de adquisición de conocimientos, como ofrecer un contexto de enculturización en el que pueda apropiarse de una identidad. Así, la evaluación auténtica debe ser sensible a este componente y tratar, al menos en alguna ocasión, de evaluar en contexto al estudiante.

De esta forma, una tarea sería más auténtica cuando estos componentes sean altos porque así permitirá que: las condiciones para su aplicación y las exigencias cognitivas implicadas, sean idénticas o muy similares a las condiciones y exigencias de esa misma tarea ejecutada en el entorno cotidiano o profesional en el que habitualmente se produce; los aprendizajes que conlleva sean directamente útiles para que el alumno enfrente situaciones o solucione problemas que son o serán habituales o prototípicos en su vida personal y/o profesional; las tareas y actividades propias del contexto educativo en el que

se inscriben y aplican no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de ese centro cuando enseñan o evalúan; se evalué al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional. Estas dimensiones pueden variar en su nivel de cumplimiento, y sitúan cualquier tarea de evaluación en un continuo de mayor o menor autenticidad y podrían emplearse también para estimar la autenticidad de una actividad de enseñanza.

Ahora bien, Díaz Barriga (2006) señala que la evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. Mientras que la evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real.

Cabe señalar que con situación de la vida real, no sólo se refiere a un saber hacer algo en la calle o fuera de la escuela sino a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. Por ejemplo, la presentación de algún proyecto en una feria escolar, la participación en un debate, una representación de teatro o danza, talleres profesionales en centros comunitarios, etc.; en los que los alumnos desarrollaron o perfeccionaron las competencias propias de dicha comunidad de práctica profesional.

Al comparar esta evaluación con otras prácticas se obtiene que la evaluación centrada en el desempeño o ejecución refiere los siguientes aspectos:

- Tiene como propósito el evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
- La respuesta del alumno comprende planear, construir y proporcionar una respuesta original.
- Su ventaja principal es proporcionar evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
- Su influencia en el aprendizaje es que destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

Por ello, se dice que la evaluación auténtica se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, que está centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual.

En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que *se hace*, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, y sus prácticas son la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Cabe resaltar que sólo es hasta fechas recientes que este planteamiento de evaluación cobra mayor atención por el auge de la enseñanza que destaca la solución de problemas o el pensamiento de alto nivel, y sobre todo, por la intención renovadora de desarrollar capacidades o competencias complejas demostrables en el mundo real.

Estas diversas estrategias para la evaluación incluyen: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración, que más adelante se describirán.

Por su parte, Cano (2012) añade que se proponen tecnologías para el aprendizaje y su empleo no sólo ha de facilitar logísticamente el proceso de evaluación, sino aportar algún valor añadido que consiste en contribuir a desarrollar la competencia digital, permitir aprendizajes diferentes a los que se realizarían con otro tipo de soportes, etc.

Es necesario no olvidar que lo más importante es la actividad que realiza el alumno, las habilidades cognitivas que va a desarrollar, ni perder de vista que, en educación superior, éstas pasan por la comprensión analítica, la crítica sistemática, la evaluación documentada y argumentada. Así, una enseñanza basada en CBL cobra mayor importancia y, por ende, la evaluación de este aprendizaje requiere utilizar las TIC como una herramienta para acceder a entornos virtuales.

Del mismo modo, las diversas opciones disponibles en cada tipo de recurso tecnológico también deben adaptarse al contexto y a los resultados de aprendizaje que se persiguen.

En consecuencia, el análisis de casos constituye un binomio enseñanza-evaluación auténtica centrada en el desempeño; ambos procesos son indisolubles pues, a la par que se enseña, se evalúa formativamente y la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva. Hay que recalcar que dichas estrategias e instrumentos no son fines en sí mismos y que pierden todo sentido si quedan al margen del análisis de los contextos y prácticas que posibilitaron los aprendizajes (Díaz Barriga, 2006).

Así, estas estrategias permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente; explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal; y sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Por tanto, serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela con la vida diaria.

Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995; citado en Díaz Barriga, 2006) expresan que estas estrategias de evaluación están vivas y en constante evolución; y es la acción en torno a las evaluaciones –discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, el currículo, el aprendizaje y la evaluación– las que a fin de cuentas tienen consecuencias. Así, las cosas que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos.

Por tanto, la evaluación auténtica sólo tiene sentido si representa una verdadera motivación para el cambio; los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, requieren trabajar cooperativamente en equipos, y esforzarse para alcanzar metas grupales y sociales en un ambiente de retroalimentación continua y autorreflexión (Díaz Barriga, 2004; citado en Díaz Barriga, 2006).

Esto responde a que conforme el aprendiz avanza en sus niveles educativos, éstos le van exigiendo mayores habilidades y competencias, y para llegar a lograr capacidades de alto nivel es necesario implementar también este sistema de evaluación auténtica que permita una mayor visibilidad de aquello que fue aprendido. Asimismo, la incorporación de nuevas tecnologías para realizarlas, que fungen como herramientas de acceso a éstas de una manera más significativa.

En consecuencia, hoy en día el ideal pedagógico apunta a que estén facultados para participar de forma responsable en los asuntos éticos, sociales y profesionales del mundo que les todo vivir, para responder así a las necesidades que se enfrentan en los entornos cotidianos, lo cual implica además un conocimiento interdisciplinario por parte de los alumnos y docentes.

3.2.2 Diseño y estrategias de evaluación auténtica

Como indica Díaz Barriga (2006), las evaluaciones centradas en el desempeño y las habilidades de alto nivel, que pretenden un carácter situado y responden a un contexto y propósitos determinados, salen de la lógica de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala. Así, la implementación de las TIC también contribuye a mejorar esta nueva presentación de comunicación, de aprendizaje y, por tanto, de evaluación.

Ésta implica otra filosofía de la construcción y administración de las pruebas de desempeño y de la evaluación auténtica ya que se considera de lo más valioso el tiempo y esfuerzo que los docentes dedican a construir y administrar estas evaluaciones, y más aún, la posibilidad de compartirlas con los alumnos y de reflexionar con ellos sobre los procesos y resultados que dichas pruebas revelan con miras a replantear y mejorar la enseñanza misma.

Se ve el componente interactivo que se tiene por parte de estas dos figuras en los procesos de enseñanza aprendizaje, que se requiere también para la implementación de la metodología basada en casos. Es por eso que la construcción de instrumentos de evaluación centrados en el desempeño requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del profesor para que tengan mayor impacto en aquello que se pretende evaluar, lo que denota aplicar nuevas formas de enseñar y aprender.

Así, algunos principios para el diseño de este tipo de evaluaciones son:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios considerados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en relación con los aprendizajes logrados, la enseñanza que los posibilitó y los mecanismos de evaluación que se emplearon; y recuperar dichas reflexiones como elementos de retroalimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos; estos deben ser claros, conocidos y no arbitrarios, desde un principio se puede tener conocimiento a través de la explicación que el docente dé a los alumnos sobre la forma en la que se actuará y qué es lo que desarrollarán al realizar las tareas planteadas que requieren niveles altos de competencias y una evaluación diferente.

Por ejemplo, los alumnos también necesitan y quieren saber cómo serán evaluados, es decir, cómo se va a juzgar su propio trabajo y ejecución. Una forma de hacerlo es mediante la utilización de rúbricas de puntuación que consisten en la ponderación de descripciones detalladas de cierto tipo de ejecución; los criterios son explícitos y los niveles de ejecución o estándares son precisos, de manera que se puede juzgar apropiadamente el desempeño de cada participante. Así, se basan en la descripción del desempeño del más alto nivel dentro del área o especialidad que se evalúa.

Es importante señalar que con las evaluaciones auténticas, se permite mucho el aspecto de la reflexión, ya sea individual o en conjunto, y se brinda mayor importancia a los resultados obtenidos con miras al mejoramiento del trabajo realizado y, a su vez, la retroalimentación se maneja de manera constante para el beneficio de los participantes.

De ahí que para el diseño se tengan muy presente aquellas características que hacen a una evaluación en verdad auténtica (Darling-Hammond, et al., 1995; citado en Díaz Barriga, 2006):

1. Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.
2. Los criterios de evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta; a su vez, dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas centradas en conocimiento factual. Conocer de antemano las tareas y los criterios de evaluación y practicarlos con antelación al episodio de evaluación es algo valioso y deseable.

3. La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. Entonces, el concepto de progreso académico, entendido como el refinamiento y mejora de lo aprendido, constituye la base del trabajo autodirigido y automotivado.
4. Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente.

Estos son criterios que también se consideran en la creación de un caso de enseñanza; y los hace ser implementados para generar nuevas formas de enseñanza y, por tanto, utilizar otras formas de evaluar.

Como lo indica Monereo (2009) al decir que los métodos de evaluación que atesoran un mayor grado de autenticidad por ser prácticas de evaluación sumamente realistas, relevantes, próximas a las tareas profesionales y que favorecen la socialización en la comunidad profesional es la resolución de casos profesionales, comúnmente complejos y susceptibles a recibir varias soluciones, como ocurre en la realidad; aquí los alumnos, al tener todos los recursos a su alcance (de manera parecida a los que posee un profesional), deben poner a prueba un gran número de competencias y estrategias.

Por ende, la evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las competencias de índole académica, sociofuncional o profesional, y, a su vez, focaliza la valoración en calidad de la ejecución, por lo general mediante evaluación cualitativa, sin dejar de lado lo cuantitativo que conduce a obtener una calificación numérica. De esta manera, a continuación se dará paso a revisar otras de las estrategias posibles para una evaluación auténtica centrada en el desempeño como son las rúbricas y la autoevaluación; esto brindará mayor conocimiento sobre las mismas y su pertinencia para la realización del presente trabajo.

3.2.2.1 Rúbricas

En este marco de referencia, Puigdemívol, García y Benedito (2012) señalan que las rúbricas se utilizan como instrumento metodológico, formativo y de evaluación. Son un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzgan, valoran, califican y conceptúan determinados componentes del proceso educativo, como el contenido curricular, trabajo escrito, exposición oral, entornos CBL, entre otros. Asimismo, es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la trayectoria y ejecución de los estudiantes en un trabajo, proyecto o materia particular.

Díaz Barriga (2006) considera que las rúbricas son guías o escalas de evaluación que establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Éstas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de experto; es decir, son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única.

Es decir, brindan un valor más auténtico a las calificaciones tradicionales, sirven para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y son una base para mejorar la calidad de estos procesos, al permitir evaluar el producto y el proceso formativo. Así, las rúbricas tienen un carácter formativo porque sirven para retroalimentar y mejorar, para indicarle al alumno en qué falló y qué puede corregir.

Según Puigdemívol et al. (2012), existen dos tipos de rúbricas: comprensiva y analítica. En la rúbrica comprensiva, el profesor evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen; da importancia a la calidad, dominio o comprensión generales del contenido específico y de las habilidades que incluye la evaluación en un proceso global. En la rúbrica analítica, el profesor evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del producto o desempeño y luego suma el puntaje para obtener una calificación total; se solicitan respuestas más concretas y habilidades específicas; pueden ofrecer mucha retroalimentación y posibilidad de mejorar las respuestas, con la ayuda del profesor. En este sentido, las rúbricas analíticas promueven una evaluación continua y por lo tanto formativa.

Es necesario tener en cuenta que una rúbrica siempre es un documento, un instrumento metodológico, de formación y de evaluación, que es perfectible y mejorable en sucesivas aplicaciones, que está en constante reconstrucción; la reflexión sobre los resultados de la evaluación se traduce en propuestas de modificaciones para mejorar la plantilla en su aplicación, convirtiéndola en un instrumento abierto, dinámico y reformulable.

De esta manera, las rúbricas son herramientas poderosas para la enseñanza y el aprendizaje por las siguientes razones (Goodrich, 1997; citado en Díaz Barriga, 2006):

- Permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectativas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.
- Ayudan a definir en qué consiste la calidad de los aprendizajes, lo que permite que alumnos y profesores realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.
- Ayudan a los profesores a incrementar la propia calidad de su enseñanza, pues les permiten focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, ya que abarcan tanto procesos como productos del aprendizaje.
- Incrementan el sentido de responsabilidad y la autodirección de los alumnos.
- Consolidan estrategias para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Retroalimentan a los alumnos acerca de sus fortalezas y de las áreas que requieren mejorar.
- Debido a que por lo general se presentan tres, cuatro o hasta cinco niveles de calidad del desempeño (novato, principiante, competente, proficiente y experto), el profesor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogéneas, y considerar tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los sobresalientes.

Aunado a lo anterior, Puigdellívol et al. (2012) agregan las siguientes ventajas:

- Facilitan el proceso de evaluación continua.
- Si están bien construidas, dan transparencia a todo el proceso de evaluación.
- Aparte del valor como instrumento de evaluación, se puede añadir el valor como metodología y aún más como coevaluación, si el profesor invita a los estudiantes (especialmente en la universidad) a participar en la elaboración de la rúbrica.

- Cuanta mayor implicación tiene el estudiante en la construcción y uso de la rúbrica, mayor es su responsabilidad y compromiso individual y colectivo.

Por tanto, las rúbricas son instrumentos de evaluación auténtica importantes porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con criterios de la vida real; esto implica una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación.

Además, son estrategias que apoyan al docente en la evaluación y en la enseñanza, por eso son apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, como las relacionadas con procesos y productos ligadas con simulaciones situadas y aprendizaje in situ. Tienen un aspecto de flexibilidad al permitir hacer adecuaciones necesarias para que las rúbricas sean pertinentes y útiles a un determinado contexto y situación, ya que lo importante es que puedan compartirse en la clase y permitan al docente enseñar al grupo los atributos deseables de una buena ejecución.

Por ejemplo, permiten evaluar y autoevaluar habilidades que tienen que ver con la manera en cómo se resolvió un problema complejo y abierto, como en la propuesta sobre el método de casos, el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo; las competencias comunicativas de los alumnos cuando realizan una exposición oral; o la calidad en el manejo de medios audiovisuales e informáticos en un proyecto, etc.

Empleada de esta manera, la rúbrica permitirá al docente tanto modelar como retroalimentar los desempeños esperados; y en el caso del alumno, ofrecerá elementos para la autoevaluación y la regulación personal del aprendizaje. Por tanto, es necesario remarcar que las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas, sino más bien aquellas en las que lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno. De esta manera, la rúbrica necesariamente implica un juicio de valor acerca de la calidad del trabajo realizado por los alumnos, y ante el problema de que dicho juicio conduzca a un sesgo subjetivo es como se define y consensa una pauta que orienta la evaluación; dicha pauta define los atributos y el grado en que los atributos deseados están presentes en un rango de ejecución que establece lo aceptable e inaceptable.

3.2.2.1.1 Elaboración y calificación de rúbricas

La rúbrica es un instrumento que se ha utilizado ampliamente con múltiples finalidades y en diferentes escenarios, aunque en su mayoría ha sido utilizada como instrumento de evaluación, autoevaluación y coevaluación en casi todas las etapas educativas.

Por ejemplo, Puigdellívol et al. (2012) plantean que los escenarios en los que las rúbricas pueden usarse, están dirigidas a los usos, docentes y no docentes, de internet; y relacionadas con la educación a nivel Infantil, Primaria, Secundaria, Superior y particularmente con la formación del profesorado.

Esto permite llevar a cabo una evaluación más objetiva para que el alumnado sepa cómo será evaluado y cómo puede valorar automáticamente su tarea durante el proceso de aprendizaje, ya que las rúbricas permiten valorar la globalidad del proceso como las diferentes partes de este; puede utilizarse en la evaluación de actividades individuales y en grupo, y siempre deben ser adaptadas a las características del grupo con el que se aplicarán de modo que respondan a las necesidades de los destinatarios y a la guía del profesor, ya que éste funge como un facilitador en los procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación. Así, la rúbrica responde a dos preguntas básicas: ¿Qué aspectos caracterizan la ejecución de un especialista o experto? y ¿Cuáles son las características que distinguen entre una ejecución excelente, buena, promedio o deficiente?

Del mismo modo, Ahumada (2003; citado en Díaz Barriga, 2006) emplea el término matrices de valoración para denominar a las rúbricas, pues están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos. La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeño posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto).

Cabe decir que la valoración del desempeño estará catalogada con diferentes connotaciones pero siempre estarán encaminadas a la gradación de estos niveles de ejecución que van de lo poco a lo mucho, por lo que en todo momento es necesario considerar la definición de criterios de evaluación y el desarrollo de niveles de desempeño.

En consecuencia, para la elaboración de estas formas de evaluación auténtica, Díaz Barriga (2006) propone la integración de diversos autores que comprende una serie de pasos que no son rígidos y la secuencia también no tiene que ser lineal.

1. *Determinar las capacidades o competencias que se pretende desarrollar en los alumnos.* Precisar los contenidos y aprendizajes específicos deseados, e indicar las tareas y prácticas educativas pertinentes.
2. *Examinar modelos.* Recopilar y analizar modelos de trabajo y desempeños buenos y no tan buenos; identificar las características de los mismos, así como las de los alumnos que los elaboraron; clarificar los apoyos a la enseñanza necesarios por parte del propio docente.
3. *Seleccionar los criterios de evaluación.* Tomar en cuenta el análisis de los modelos revisados para iniciar una lista de lo que define la calidad del desempeño en un trabajo escolar determinado. Identificar la evidencia que debe producirse en relación con los procesos y/o productos que se busca enseñar y evaluar.
4. *Articular los distintos grados de calidad.* Desarrollar una matriz o parrilla de verificación; conectar los criterios y los niveles de desempeño progresivos; se puede iniciar con los desempeños extremos: los niveles de calidad más altos y bajos, y después llenar en el medio los desempeños intermedios.
5. *Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.* Discutir con ellos su sentido y contenido, practicar la evaluación con algunos ejemplos de trabajo que se realiza en clase o con algunos modelos y ajustar la rúbrica.
6. *Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.* Enseñar a los alumnos su empleo en situaciones auténticas de enseñanza-aprendizaje, dar a los alumnos la oportunidad de detenerse a revisar su trabajo, así como a reflexionar sobre la utilidad y forma de uso de la rúbrica misma.
7. *Evaluar la producción final.* Comparar el trabajo individual/por equipos de los alumnos, según sea el caso, con la rúbrica para determinar si se logró el dominio esperado del contenido.
8. *Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los estudiantes.* Prever de manera realista los cambios requeridos en la enseñanza y los apoyos a los alumnos como consecuencia de la evaluación realizada.

De esta manera, el manejo de los puntos anteriores acerca al empleo de las rúbricas como verdaderas estrategias de enseñanza o estrategias docentes, en el sentido de procedimientos y ayudas que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En una dirección similar, Airasian (2001; citado en Díaz Barriga, 2006) plantea algunas notas precautorias respecto del diseño y empleo de rúbricas y otras estrategias de evaluación del desempeño, que son:

- a) Los criterios que en un momento dado se identifican y definen no son los únicos posibles ni tienen un carácter absoluto. Lo importante es desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado.
- b) Sería un error confundir la identificación de criterios y niveles de desempeño con la elaboración de largas listas de cotejo con criterios o comportamientos superficiales, fragmentarios y triviales, o que conduzcan a observaciones inoperantes e intrusivas.
- c) La lista inicial de criterios se debe revisar y replantear de cara a las producciones y desempeños que manifiestan los alumnos a lo largo de la unidad de trabajo, del ciclo o curso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido es importante asegurar la validez y confiabilidad de la evaluación.

Esto es porque muchas veces las rúbricas son realizadas sin considerar diversos aspectos y por tanto, no se obtiene el resultado deseable y se descalifica su funcionamiento. Así, el error más común al definir un criterio de desempeño es su carencia de especificidad, lo que conlleva a sesgar la evaluación; entonces se recomienda que en éstos criterios se emplee mejor una descripción detallada del desempeño y brinden una retroalimentación que les ofrezca pistas para pensar y mejorar.

Puigdellívol et al. (2012) establecen que es necesario diferenciar entre el aprendizaje meramente instrumental de la rúbrica y su uso dirigido a que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, al tratarse de un instrumento de fácil manejo y que proporciona información valiosa sobre las características y niveles del aprendizaje alcanzado, ya que el uso de la rúbrica requiere más que un aprendizaje instrumental.

Así, el establecimiento de niveles de desempeño progresivos, de menor a mayor complejidad y calidad de la ejecución, se puede generar y jerarquizar al tomar en consideración los objetivos curriculares y la meta establecida en términos de lo que los alumnos podrán lograr en una secuencia o ciclo de enseñanza determinado. A partir de la identificación de estos niveles es posible desarrollar estándares apropiados y precisos aplicables a tareas académicas específicas y que sea relevante la manifestación de dichas competencias.

Finalmente, debido a que las rúbricas se fundamentan en un juicio de valor, y para evitar un sesgo subjetivo, es importante establecer algunos controles en el sentido de la validez y consistencia de la evaluación. Montecinos (2003; citado en Díaz Barriga, 2006) plantea algunos requisitos de los descriptores contenidos en la rúbrica:

- Los descriptores deben ser sensibles a los objetivos educacionales perseguidos.
- Tienen que ser apropiados para la etapa de desarrollo de los alumnos.
- Requieren credibilidad ante los diversos agentes involucrados en la evaluación.
- Necesitan ser claramente comunicables.
- Implican hacer explícita la dimensión ética de la evaluación: tienen que ser justos y libres de sesgos.

Este autor también recomienda someter a prueba las rúbricas con muestras de trabajos realizados por los alumnos de manera que se dé respuesta a dos cuestiones clave: ¿son adecuadas las descripciones para ordenar los trabajos del mejor al peor desempeño? y ¿diferentes evaluadores llegan a una misma conclusión?

Asimismo, a pesar de que el énfasis en la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativo, es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación; no obstante, éste no será nunca el fin último de este tipo de

evaluaciones. En caso de trabajar con rúbricas ponderadas, la calificación puede otorgarse al dar el mismo peso o calificación a los diferentes criterios, o bien, más peso a unos en comparación con otros según su importancia.

De esta manera las rúbricas posibilitan explicitar y detallar los criterios de evaluación en función de las principales tareas de aprendizaje, y permiten, a la vez, iniciar con el diálogo y la negociación de la evaluación con el alumnado, ya que su uso comporta su explicitación y consenso argumentativo con el grupo-clase. Esto facilita significativamente el desempeño de los alumnos en producciones que son imprecisas y complejas, en que se pone en juego la subjetividad a la hora de evaluar (Navarro, Ortells y Martí, 2011).

Así, las rúbricas son de utilidad no sólo con fines de evaluación sino de enseñanza, y pueden ser utilizadas tanto en el diseño instruccional como en la evaluación de la enseñanza misma; por ejemplo, al implementarlas para evaluar situaciones de aprendizaje basado en casos, que forma parte de la enseñanza situada y experiencial que ha cobrado un gran interés en el diseño curricular e instruccional.

3.2.2.2 Autoevaluación

En estos procesos de enseñanza y aprendizaje se destaca la implementación de una evaluación auténtica que permita recabar información sobre los mismos procesos, y se destaque la importancia que tiene el desarrollo de un pensamiento reflexivo y de autorregulación en los alumnos para mantenerlos en constante actualización. Esto es que, según Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011), el estudiante necesita desarrollar su capacidad de evaluación a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

Una de las técnicas para implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación es la autoevaluación, que ha tenido grandes alcances en los últimos años, pero lo novedoso es su utilización sistemática en el contexto universitario. La importancia de la autoevaluación en el contexto de la evaluación del desempeño y la evaluación auténtica radica, según Díaz Barriga (2006), en que ésta puede tomar la forma de una retroalimentación autogenerada que conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo.

Dicha valoración tiene por cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizajes personales y compartidos. En el marco de la enseñanza situada, la autoevaluación representa no sólo la posibilidad de que el alumno se valore en relación con determinados estándares de desempeño, sino, ante todo, permite el cambio del locus de la evaluación y de la responsabilidad y autonomía en la realización de las tareas.

Por ello, Rodríguez et al. (2011) describen que una de las características fundamentales de la autoevaluación es la implicación de los aprendices en el proceso de valoración de su propio aprendizaje, particularmente sobre su rendimiento y los resultados de su aprendizaje. Dejan ver que la autoevaluación se entiende como una forma para:

- Que los estudiantes comiencen a implicarse en la valoración de su propio desarrollo y aprendizaje.
- Introducir a los estudiantes el concepto del juicio individual.
- Implicar a los estudiantes en el diálogo con el profesorado y sus iguales.
- Implicar a los estudiantes en la reflexión individual sobre lo que constituye un buen trabajo.
- Que los aprendices piensen sobre lo que han aprendido, e identifiquen las lagunas y las formas en que pueden cubrirse, y dar los pasos necesarios para remediarlo.

Así, se ejerce un juicio de valor al considerar ciertos criterios establecidos para identificar cómo ha sido su aprendizaje y qué necesita para modificarlo, al estar consciente de los resultados obtenidos en este proceso de reflexión y valoración.

Estos autores también refieren que la autoevaluación es un proceso de valoración sobre sus propias competencias y grado de ejecución en el proceso de aprendizaje, que permite mejorar el nivel y la eficiencia de las estrategias que utiliza en la actualidad y las que usará en etapas sucesivas. Por ello, en especial, el profesorado universitario debe facilitar, orientar y disponer los medios necesarios para que los estudiantes aprendan automáticamente, de tal forma que sean capaces de establecer sus objetivos de aprendizaje, realizar autoseguimiento, autoevaluarse y autocorregirse; es decir, poner todos los medios para que los estudiantes desarrollen sus competencias de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

De ahí que la autoevaluación, según Nicol y Macfarlane-Dick (2006; citado en Rodríguez et al., 2011), cobra importancia como uno de los factores que apoya y desarrolla el aprendizaje autorregulado. Los procesos internos del estudiante, su propia autorregulación, se ven influidos por la actividad del profesorado y la retroalimentación externa que reciben a través del propio profesor y los compañeros.

Asimismo, se plantea la incorporación de esta estrategia con la implementación de las TIC en entornos virtuales para estos procesos de enseñanza aprendizaje, situación que llevan a cabo principalmente las universidades. Por ejemplo, mediante el uso de cursos de formación como la metodología basada en casos (CBL), vista anteriormente, en la que las competencias también pueden ser evaluadas mediante la autoevaluación.

En consecuencia, Rodríguez et al. (2011), plantean el término de e-autoevaluación para referirse a cualquier proceso electrónico de autoevaluación en el que son utilizadas las TIC para la presentación y realización de actividades y tareas de autoevaluación y el registro de las respuestas, ya sea desde la perspectiva de los aprendices, los tutores, las instituciones o el público en general. Por lo que son nuevas concepciones que surgen pero que están cimentadas en principios básicos para la autoevaluación.

A la par, también se plantea la coevaluación que implica evaluar a los compañeros, en la que cada alumno evalúa el trabajo de uno o varios de sus compañeros al seguir instrucciones del profesor; en contraste con la autoevaluación que implica que el propio alumno es el que determina en qué medida su trabajo está bien o mal, al seguir las mismas instrucciones del profesor (Valero y Díaz, 2005).

Ambas prácticas proporcionan información con prontitud, debido a que se pueden realizar inmediatamente después de llevar a cabo el trabajo y obtener las conclusiones rápidamente. Los mismos autores señalan que es necesario tener en cuenta que los alumnos necesitan repetir el proceso con una cierta frecuencia para aprender a autoevaluarse, y a sacar provecho de esta actividad.

Sin embargo, Díaz Barriga (2006) expresa que prevalece una desconfianza con relación a las posibilidades que tiene la autoevaluación en el aprendizaje de los alumnos. No se le considera un procedimiento fiable porque, según los profesores, el alumnado sobrevalora

sus éxitos y cubre sus deficiencias o incumplimiento. Esta diferencia responde al qué es lo que se entiende por autoevaluación, ya que el término puede concebirse erróneamente y ocasionar renuencia, y al cómo se plantea su práctica en el aula.

En consecuencia, la autoevaluación del aprendizaje no es pedir al alumno que al final del curso, sin prácticamente evidencia ni argumentación, se asigne a sí mismo, o al compañero de al lado, la calificación que cree merecer. Si no que ésta sigue los principios de la evaluación previstos e implica ante todo el seguimiento longitudinal y procesal del trabajo realizado, la elaboración de juicios sustentados y la toma de decisiones con ética y responsabilidad.

Por otra parte, la diversidad de habilidades y actitudes requeridas para ejercer la autoevaluación deben ser objeto de una enseñanza explícita y del establecimiento de un clima de aula propicio; además, se deben captar los sentimientos, motivaciones y opiniones de los alumnos, los cuales son importantes en el ejercicio de ésta pero no suficientes. Es decir, no basta con pedir al alumno que exprese abiertamente qué opina de su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes puntuales logrados, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados.

De esta manera es un error pensar que por la carga interpretativa, la apertura a la subjetividad o el carácter cualitativo del juicio experto que se tiene que emitir se puede dejar de lado un manejo riguroso, sistemático y transparente de la información que se toma como base para emitir dicho juicio.

Cabe señalar que a la autoevaluación también se le puede asignar una calificación que requiere el seguimiento de una serie de elementos que se desprenden de los principios de la evaluación auténtica, que son:

1. Los requerimientos del curso (tareas, trabajos, participación, proyectos) deben quedar claros y acordarse desde el inicio.
2. Los procedimientos y criterios de calificación también deben ser explícitos y transparentes. Al anteponer la calidad, sentido y funcionalidad de los aprendizajes logrados por los alumnos, más allá de la sola satisfacción o entrega de los requerimientos pedidos de la calificación de los productos de trabajo.

3. Deben quedar claros los pesos relativos de las dimensiones por evaluar.
4. Los profesores necesitan crear los medios e instrumentos apropiados para llevar un registro del desempeño de los alumnos.

Ante esto, Wassermann (1994) plantea que cuando la evaluación auténtica reemplaza a las pruebas formales y escritas se tiene que hacer acopio de mucha más información sobre el aprendizaje de los alumnos para otorgar una calificación final. De la misma manera se tiene que documentar y registrar la extensión con que los alumnos cumplieron los requerimientos del curso en función de la calidad del trabajo realizado; por ello se otorga un gran valor al tiempo y dedicación del docente en el diseño y puesta en práctica de su aproximación a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza.

Por tanto, la utilización de la autoevaluación como una estrategia para la evaluación auténtica también se emplea en la enseñanza basada en el método de casos ya que permite hacer una reflexión objetiva de lo que se aprendió al estar expuestos ante esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje. La cual, en conjunto con las rúbricas, brinda una panorámica más general de cómo y qué se consiguió con estos procesos, al obtener datos sobre el desempeño de alumnos y docentes, entonces son estrategias muy útiles.

3.2.3 Ventajas, alcances y limitaciones

Los hallazgos de la psicología cognitiva acerca de la naturaleza del aprendizaje significativo apoyan el empleo de las evaluaciones alternativas que se vinculan al currículo y la instrucción, y que resaltan las habilidades de pensamiento de alto nivel y la calidad del desempeño en tareas auténticas.

Dichas alternativas de evaluación son consistentes y responden a los objetivos educativos vigentes que implican promover en los alumnos la solución de problemas complejos y de la vida real; y, a su vez, motivan a los estudiantes a mostrar y cultivar sus talentos o inteligencias múltiples (Díaz Barriga, 2006). Ya que, como se ha visto, estas estrategias no están vinculadas a un sólo aspecto del conocimiento sino que tienen que ver con una serie de competencias y habilidades que permitan aprender y desempeñarse adecuadamente en contextos reales a través de la práctica de aquellos conocimientos que poseen, desarrollar otros y evaluar al mismo tiempo estos procesos educativos y formativos.

Esto se relaciona con lo señalado por Monereo (2009) al referir que para que una evaluación auténtica resulte efectiva es imprescindible que los alumnos hayan podido practicar con alguna de sus modalidades, antes de enfrentarse a una situación de evaluación, ya tenga una finalidad formativa (supervisar y mejorar el proceso) o sumativa (tomar decisiones de acreditación o promoción).

Con el fin de garantizar esa familiaridad, las tareas de enseñanza-aprendizaje deberían parecerse a las tareas de evaluación, lógicamente con los ajustes y limitaciones temporales y materiales que sean pertinentes. Si estas tareas, además, cumplen con el requisito de proximidad a la cultura de prácticas del centro, el efecto novedad disminuirá notablemente y su incorporación en el día a día fluirá mucho mejor.

Es necesario decir que las tareas que involucran un desempeño son complejas y requiere que se proporcione a los estudiantes una instrucción acorde a dicha complejidad. Esto implica ofrecer a los alumnos los apoyos o andamiaje pertinente para que construyan una base común de conocimientos y habilidades a partir de la cual incrementen su motivación y ejecución.

Asimismo, Monereo (2009) plantea que otro de los problemas está dado por el nivel de conocimientos que deben poseer los alumnos para enfrentar tareas complejas en situaciones pseudo-profesionales. Probablemente algunos alumnos puedan sentirse superados por la situación planteada, lo que podría tener un impacto negativo sobre su aprendizaje; se recomienda simplificar las tareas al realizar una cierta abstracción de la práctica profesional real pero sin perder el grado de autenticidad para que los alumnos puedan demostrar globalmente que poseen las competencias necesarias.

De igual forma, a menudo se plantean dudas sobre si esta forma de evaluación cubre todos los objetivos y contenidos que deben evaluarse en una determinada disciplina. En realidad, puede que no siempre sea posible la evaluación mediante pruebas y tareas auténticas, ya que en ocasiones, y en función precisamente de los objetivos, los contenidos contemplados y las características de los aprendices, otras formas tradicionales o innovadoras de evaluación pueden ser perfectamente adecuadas.

Díaz Barriga (2006) hace alusión a que especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitaran a intercambiar las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas de respuesta fija por las evaluaciones alternativas o auténticas con fines de retención, promoción o graduación de los estudiantes. Puesto que las evaluaciones alternativas pueden incluso revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfocadas en explorar el conocimiento declarativo, dichas evaluaciones se tienen que desarrollar y emplear con cuidado y pertinencia.

De esta manera, y como señalan Darling-Hammond et al. (1995; citado en Díaz Barriga, 2006), se requiere asegurar la equidad en la evaluación, y entender que las evaluaciones alternativas o auténticas basadas en el desempeño, son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio, y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra particular importancia debido a que éste término de equidad se relaciona con el del reconocimiento del derecho a la diversidad, y confronta con situaciones delicadas cuando se evalúa a estudiantes provenientes de distintas culturas, lenguas maternas, géneros, grupos étnicos, entornos socioeconómicos, talentos y necesidades educativas especiales.

Algunas opciones consisten en la creación de sistemas de evaluación múltiples, que consistirían en la práctica de la evaluación desde diversas perspectivas y actores, incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación. Sin embargo, se debe señalar que la equidad en la evaluación no sólo se consigue mediante los instrumentos o pruebas, sino que abarca en su conjunto las creencias y prácticas educativas vinculadas al currículo, la instrucción y la profesionalización del docente.

Otro punto lo plantea la subjetividad de la autenticidad (Monereo, 2009), ya que una tarea auténtica debe ser relevante y realista, pero relevante y realista para quién, para el profesor o para el alumno. Al ser esto muy distante entre ambos, se enfatiza la necesidad de compartir con los estudiantes el significado y sentido de lo que es educativamente auténtico; por ejemplo, en cursos universitarios es cuando los alumnos deben poseer mayores conocimientos y contacto con el mundo profesional, por lo que se requiere

umentar la autenticidad del contexto físico de la tarea. De ahí que la metodología basada en casos esboza esta opción a los alumnos y profesores.

Un último problema, planteado por Monereo, radica en la posibilidad de realizar una correcta valoración de la eficacia de la evaluación auténtica. La respuesta remite a un concepto clave en educación, pero ciertamente complejo: el grado de transferencia de las competencias adquiridas y evaluadas.

En una evaluación auténtica, por el mismo hecho de situar al alumno en una situación de resolución muy afín a la real, se podría pensar que la transferencia es automática, sin embargo no basta con esa percepción, es necesario comprobar que efectivamente se produce. Por ejemplo, una evidencia fehaciente de que la evaluación ha sido eficaz consistiría en demostrar que el alumno, en una situación absolutamente real, sin aderezos ni aditivos, tiene el comportamiento y emplea conocimientos y competencias en la línea en que la evaluación había predicho.

Hay que destacar que el margen de flexibilidad y el reconocimiento del papel que desempeña la relativa subjetividad del juicio del experto en la evaluación auténtica centrada en la calidad del desempeño, así como la variabilidad de contenidos y opciones de construcción de los instrumentos, representan ventajas y restricciones.

Díaz Barriga (2006) señala que es necesario que el evaluador tenga muy en cuenta que en la evaluación auténtica centrada en el desempeño se emplean instrumentos que establecen con amplitud y precisión una serie de estándares cualitativos mínimos por cumplir, y que son susceptibles de calificarse en una escala ordinal o tipo Likert, que permita la asignación de puntajes categoriales o globales. Ya que su empleo exitoso ha sido en la lógica de evaluaciones referentes al criterio, no a la norma.

En consecuencia, si no hay acuerdos y estándares apropiados, o si no se capacita adecuadamente a los profesores para diseñar y calificar este tipo de instrumentos, o a los alumnos a autoevaluarse, es muy probable que se genere ambigüedad, controversia y conflicto en el proceso de evaluación. Los problemas pueden ser incluso mayores cuando se tiene que emitir una calificación numérica con base en una rúbrica o una pauta de autorreflexión que cuando se califica una prueba objetiva de opción múltiple.

Esto indica que es necesario informar acerca del diseño y empleo de los instrumentos de evaluación educativa auténtica y basados en el desempeño, para asegurar que su aplicación y eventual calificación sea justa, eficiente y efectiva, y que no exista duda de que son tan fiables como otros instrumentos de evaluación, así como para que su empleo se inserte en políticas y prácticas éticas apropiadas.

Finalmente, la evaluación auténtica se constituye en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; de aquí surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que los estudiantes activen sus conocimientos y los trasladen a entornos de la vida diaria, tanto escolar como profesional y personal. En este sentido, la evaluación es un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje pues se constituye en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación.

Cano (2012) añade que este paradigma pasa a ocupar un lugar preponderante tanto en conocimientos como en actitudes y habilidades, que intenta superar la simple medición y/o calificación de los aprendizajes. Así, en el proceso de planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe estar presente desde el principio (evaluación inicial o diagnóstica), en todo el proceso (evaluación formativa o continua) y hasta el final (evaluación sumativa, final o global).

Por tanto, se puede decir que la evaluación es el elemento que atraviesa todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, la evaluación auténtica es aquella en la que se realiza una valoración de las competencias en el aprendizaje de los estudiantes y sirve para comprender y mejorar la enseñanza misma; hecho que es importante para considerar en el trabajo con casos porque brinda una retroalimentación al mismo y, aunado al uso de las tecnologías, se modifican también los procesos de evaluación, ya que ésta orienta los procesos de aprendizaje, y por ende, de enseñanza.

Al ser el método de casos una propuesta instruccional innovadora, es necesario utilizar mecanismos que estén encaminados hacia la misma visión, por lo que la evaluación auténtica cobra relevancia ya que es una estrategia que contempla el uso de la autoevaluación y las rubricas para recabar datos que sirven como puntos de mejora a los

procesos involucrados y son factibles para el presente trabajo porque permiten dar muestra del desempeño y reflexionar sobre su autorregulación y propio aprendizaje de los alumnos; esto permite definir la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza, lo que los hace herramientas eficaces para ser utilizadas en estos procesos. No obstante su utilización se debe contemplar de acuerdo a los objetivos a desarrollar.

Asimismo, se puede decir que existe una relación íntima entre estos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación ya que si uno de ellos está ligado a estrategias novedosas, en consecuencia los demás deben estar orientados a responder a esta misma necesidad. Por lo que se generan nuevas formas de concebir a estos procesos y responde a los dilemas que en educación prevalecen de buscar alternativas para mejorar la misma, lo cual es un campo de acción para el profesional.

De esta forma, la evaluación auténtica requiere la utilización de instrumentos y recursos metodológicos de alto contenido formativo que movilicen diferentes competencias en los alumnos bajo la orientación o guía del profesor; más el complemento del trabajo en equipo, solución de casos y problemas, y el trabajo autónomo, apoyados en el uso de las TIC para una mayor implicación de los estudiantes, al fomentar el interés, la motivación y el compromiso de los mismos en el proceso de su formación.

De la revisión a este capítulo también se puede concluir que el papel del profesional educativo en el diseño, implementación y valoración de casos es de vital trascendencia porque necesita generar una serie de ideas que se concreten en una propuesta instruccional que dimensione todos los puntos abordados en este capítulo, ya que sólo así podrá tener un impacto su trabajo realizado.

Así, tanto los elementos de la metodología basada en casos, como los de la evaluación auténtica, al igual que los conocimientos abordados en los capítulos anteriores, se conjugan para ser la base de la propuesta del presente trabajo, que se aborda en el siguiente capítulo. Esto es que con esta metodología y la ayuda de las TIC se diseña un caso electrónico de enseñanza sobre el tema de inclusión laboral de una joven con discapacidad intelectual para formar a facilitadores laborales, ya que como vimos, es una necesidad presente tanto en la teoría como en la realidad, y se hace uso de instrumentos de evaluación auténtica para obtener la significancia del mismo en la práctica.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DEL CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA: ¿INCLUIDA O RECHAZADA?

La metodología basada en el análisis y/o solución de casos permite desarrollar habilidades de alto nivel –razonamiento lógico y analítico-científico, y relacional– en los estudiantes al igual que en el docente que lo elabora; demanda el planteamiento de un caso real dado por una narrativa que despierte emociones y brinde elementos necesarios; es presentado para abordarlo de manera individual y grupal a través de una serie de actividades e información que permiten llegar al planteamiento de posibles soluciones. Esta situación también traza la posibilidad de realizar una evaluación sobre el aprendizaje y desempeño de los educandos a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este planteamiento es con el objetivo de acercarles a situaciones de la vida real, y a las que de manera profesional estarán expuestos, a fin de que sepan hacer uso de su bagaje en conocimientos, habilidades y estrategias en la toma de decisiones informada dentro de un contexto específico.

Para ello, a lo largo de este capítulo se describe lo pertinente a la realización de la propuesta de un caso electrónico de enseñanza que se desprende del trabajo realizado durante la participación que se tuvo en el “*Seminario Diseño y Validación de Casos de Enseñanza en formato electrónico*”, impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, UNAM, durante el semestre 2012-2.

4.1 Método

En cuanto al cómo se realizó el diseño del caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada?, se da paso a responder a los siguientes elementos.

4.1.1 Estudio de Diseño Educativo

Al ser el caso electrónico de enseñanza una herramienta de corte instruccional, porque se basa en el método de casos y la enseñanza situada, el estudio de diseño educativo que corresponde a la propuesta de este trabajo se cimienta en aspectos relacionados al diseño instruccional con un enfoque constructivista, cognitivista y virtual.

El diseño instruccional se refiere al proceso de creación de materiales educativos y la forma cómo se lleva a cabo el proceso de construcción; estos materiales apoyan el desarrollo de las competencias, factores determinantes al medir la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los ambientes virtuales de aprendizaje (Londoño, 2011). De ahí que, por ejemplo, el caso electrónico de enseñanza se crea con la finalidad de lograr un material educativo funcional que facilite a los estudiantes o mediadores laborales en su formación mediante el diseño del mismo.

Cabe señalar que al concepto de diseño instruccional se ha añadido la utilización de las TIC en la educación como componente fundamental de los proyectos de aprendizaje; se efectúa la aplicación de la tecnología para la elaboración de recursos de aprendizaje, que va desde el diseño hasta la utilización de éstos. El objetivo final es mejorar el rendimiento profesional de los estudiantes a partir de la adquisición de competencias, situación que va más allá de la simple presentación de contenidos porque se crean productos con el objetivo de lograr ciertos propósitos.

De esta forma, los modelos de diseño instruccional tienen por objetivo orientar hacia el diseño y presentación de contenidos educativos y sus correspondientes actividades de aprendizaje y evaluación, al incorporar aspectos como el desarrollo de la creatividad, participación de los estudiantes y solución de problemas.

Dorrego (1994; citado en Londoño, 2011) propone una visión de diseño instruccional como un sistema integrado por varias etapas, una de las cuales corresponde al diseño como tal; estas etapas no se deben llevar a cabo de manera lineal, sino paralelamente. Así, uno de los conceptos más contemporáneos es el presentado por Pyatt (2006) que hace referencia a un proceso de diseño propiamente dicho, ya que afirma que el diseño instruccional es el desarrollo sistemático de especificaciones instruccionales utilizando teorías de aprendizaje e instruccionales para asegurar la calidad de la instrucción.

Diferentes autores, señalados en Londoño (2011), consideran que el diseño instruccional es una metodología de planificación de la enseñanza que ofrece como producto materiales educativos terminados o listos para su utilización. Así, es necesario conformar un grupo interdisciplinario que integre lo pedagógico, tecnológico y metodológico en la

construcción del material requerido, esto implica que en el proceso se considera tanto el diseño como la puesta en marcha del material educativo realizado.

Es decir, el diseño instruccional es un proceso sistemático que crea materiales educativos que sirven para satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes; también se pone en juego la planeación de los cursos o casos a implementar, que comprende todo el proceso de creación del recurso educativo, pasando por la evaluación, su implementación junto al análisis del mismo y resolución de la propuesta planteada. Es un proceso complejo que comprende cinco fases fundamentales en el diseño instruccional: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación del proceso.

Cabe señalar que los modelos de diseño instruccional se soportan en una o más teorías de aprendizaje, algunos se orientan hacia el análisis de funciones, la forma como se utilizan los recursos gráficos, el sonido, la misma presentación de las instrucciones y las actividades es parte de ello porque son los indicadores de la perspectiva que dirige el diseño; al mismo tiempo que se inspiran en el logro de los objetivos de aprendizaje o desarrollo de competencias. Puede afirmarse que el diseño instruccional es el puente entre las teorías de aprendizaje y la puesta en práctica de las mismas en un contexto determinado (Londoño, 2011).

Benítez (2010) hace referencia a que las especificaciones para la elaboración de materiales y actividades son el resultado de la traducción de los principios de aprendizaje, traducción que se realiza a través del diseño instruccional.

Entonces las clasificaciones de los diseños tienen más que ver con la teoría del aprendizaje que los fundamenta. A partir de la utilización de la tecnología en la educación, se ha facilitado otorgar mayor autonomía a los estudiantes para reflexionar, resolver problemas y lograr protagonismo en el proceso de aprendizaje, esto responde a la teoría constructivista del aprendizaje; sin embargo, los diseños incorporan varias teorías de aprendizaje.

Para fines de este trabajo, los enfoques de diseño instruccional sobre los que está desarrollada la propuesta del caso electrónico de enseñanza tienen que ver con el constructivismo y el cognoscitivismos en entornos virtuales.

El **enfoque cognitivista** entiende que el proceso de aprendizaje básicamente se da cuando se reorganizan las estructuras cognitivas; por ello, esta teoría valora más el conocimiento que las respuestas, y asume al estudiante como un ser activo, capaz de organizar su estructura mental para reflexionar, analizar y resolver problemas. Son tres las formas en que, según Jonassen (2004), el cognitivismo incide directamente en los diseños instruccionales: la intencionalidad de lograr el aprendizaje mediante la construcción de representaciones y modelos mentales en la que los gráficos, esquemas, videos y otros recursos gráficos tienen la función de dirigir la atención del estudiante hacia la construcción de dichos modelos; consecuentemente, los estudiantes desarrollan técnicas de mapeo de información o representación de modelos mentales; finalmente, la interacción entre la máquina y el estudiante.

De esta forma, algunas características de los diseños instruccionales basados en el cognitivismo son: los estudiantes logran el conocimiento a partir de la estructuración de información y su respectivo almacenamiento, solucionan problemas, establecen un razonamiento y la generación de situaciones nuevas. Se otorga mayor atención a los procesos mentales y a la forma en como ellos intervienen en el logro de aprendizaje; la aplicación de estos conceptos se evidencia en los diseños instruccionales cuando los contenidos se organizan en partes con sentido propio que van de lo simple a lo complejo, acompañados de metáforas y representaciones nemotécnicas.

Luzardo (2004) indica que la solicitud de reportes verbales a los estudiantes dentro del proceso de instrucción permite al docente inferir sobre los procesos de pensamiento crítico y activación de estrategias cognitivas. Estas acciones llevan al estudiante a involucrarse activamente en el proceso, y al mismo tiempo posibilitan al docente valorar la efectividad de la instrucción.

Al ser un modelo más abierto permite regresar sobre las fases, cambiar las decisiones sin afectar de manera significativa el diseño; se orienta a la segmentación de los contenidos en partes pequeñas pero con sentido propio que van desde lo simple a lo complejo y cuyos resultados se miden a partir del cumplimiento de metas u objetivos. Por lo que los diseños instruccionales para los programas por competencias laborales se ajustan perfectamente a estos principios.

Por su parte el **enfoque constructivista** indica que el aprendizaje se da mediante la incorporación de experiencias nuevas sobre los conocimientos previos. Peón (2006; citado en Londoño, 2011) afirma que un diseño instruccional constructivista es más facilitador que prescriptivo, no presenta ni indica los contenidos, y la evaluación es más subjetiva por cuanto no se basa en criterios cuantitativos, favorece la autoevaluación, el aprendizaje colaborativo y provee al estudiante de herramientas que le permiten desarrollar su autonomía, al convertirlo en el protagonista de su aprendizaje.

Una de las características determinantes de este tipo de modelos es que no se centran en el profesor, y permiten un diseño fluido, es decir, se ajusta mejor a las condiciones reales en las que se diseña.

En un diseño instruccional constructivista no sólo intervienen los diseñadores y expertos en contenidos, sino también el estudiante, y la finalidad es ofrecer diferentes estrategias que guíen el aprendizaje sin imponer un camino único sino que dependa de las necesidades. Así, las prácticas en contextos reales, la solución de casos y problemas, el aprendizaje colaborativo que no crea rivalidad entre los estudiantes, la presentación de los contenidos a manera de hipertexto (no lineales) y la presencia de un docente, más facilitador y orientador, son algunas de las manifestaciones de esta teoría en los diseños instruccionales.

Por ejemplo, varios son los autores, consultados en Londoño (2010), que hablan sobre este enfoque de la siguiente manera:

- Dorrego (2004) y Jonassen (2004) hacen énfasis en que la tecnología, en los diseños instruccionales constructivistas, no se emplea con fines de transmisión y recepción de información, sino como medios que faciliten la construcción del conocimiento.
- Quintana (s.f.) expone algunos principios del diseño instruccional constructivista, que pueden sintetizarse en el planteamiento de un problema mayor y una serie de actividades que están directamente relacionadas con él, de manera que apoyen la solución; y, enfatiza la necesidad de propiciar la interacción y la reflexión para lograr el conocimiento.

- Tam (2000) hace referencia al abordaje de diversos problemas al tiempo que recomienda la construcción de ambientes colaborativos para permitir que los estudiantes tengan acceso a diferentes perspectivas de solución.
- Fattah (2004) se refiere a los diseños instruccionales constructivistas como facilitadores del aprendizaje, y hace énfasis en lo compleja que resulta la valoración de los resultados y la necesidad de ofrecer alternativas diferentes de evaluación para los estudiantes.
- Jonassen (2004) considera muy complicado para el diseñador instruccional determinar las salidas posibles para medir el aprendizaje, dado que, y de acuerdo con este modelo, los resultados pueden ser diversos y variar de estudiante a estudiante.

Un factor al que se hace referencia al hablar de diseños instruccionales constructivistas es el triángulo interactivo o triángulo didáctico que está formado por los estudiantes, los contenidos y el profesor, los primeros para aprender, los segundos para ser aprendidos, y el profesor para facilitar el proceso. En este sentido, es la interacción la que facilita y produce finalmente el aprendizaje; a su vez, se articulan las acciones de los estudiantes y profesor alrededor de los contenidos y propósitos de aprendizaje, es imposible una actuación del docente que no tenga presente lo que han dicho los estudiantes o lo que suscitará en ellos su intervención. Esta situación también se puede apreciar en el ciclo de aprendizaje sobre el método de casos, citado anteriormente por Díaz Barriga (2006).

Finalmente, el **diseño instruccional en la modalidad virtual** plantea que la forma como se lleve cabo el proceso de construcción de materiales educativos es determinante en los ambientes virtuales de aprendizaje ya que éste evidencia la planificación de todas las actividades de un curso o módulo dependiendo del tipo de aprendizaje que se requiera (Londoño, 2011). De esta forma, Luzardo (2004) señala que el diseño instruccional prevé el resultado de las relaciones en un ambiente soportado y condicionado por un medio de comunicación.

Es por ello que son diversas las posibilidades que la web ofrece a los diseñadores instruccionales para flexibilizar las propuestas y hacer más activo el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Dorrego (2004) hace precisión en la transmisión de datos, imágenes y facilidad de interacción como un factor a favor de la innovación en los diseños instruccionales para la educación virtual; Jonassen (2004) destaca el hipertexto como recurso que permite aplicar enfoques constructivistas, de aprendizaje situado y colaborativo; Rey et al. (s.f.) afirman que uno de los mayores retos de la educación a distancia es producir materiales que promuevan y estimulen el aprendizaje en los estudiantes, frente a los módulos, los cuales deben incluir actividades que ayuden al estudiante a entender, desarrollar y practicar habilidades para aprender; Lozano (2004), respecto a la creación de contenidos para e-learning, afirma que deben ser hechos a la medida para satisfacer las necesidades particulares, y que la tecnología debe facilitar la mediación entre los estudiantes y los tutores al posibilitar que las personas accedan a la educación cuando lo requieran.

Sin embargo, para lograr el aprendizaje, no es suficiente contar con los recursos tecnológicos; paradójicamente en un universo de posibilidades para la interacción, entrega de contenidos y actividades se hace más complejo orientar este proceso y básicamente se requieren estrategias diferentes para cada una de las actividades que comprende el diseño instruccional de manera que se logre el máximo provecho de la tecnología, a la vez que se atiendan los referentes propios de las teorías de aprendizaje. De esta manera se entiende que en los ambientes virtuales de aprendizaje el diseño instruccional se hace más complejo.

Respecto a los modelos de diseño instruccional para la virtualidad y los enfoques de las teorías de aprendizaje, Luzardo (2004) afirma que el cognitivismo y el constructivismo son las teorías que más se acomodan a estos entornos de aprendizaje; sin embargo, hace claridad en la posibilidad de utilizar cualquier enfoque dado que este tipo de sistemas educativos son más abiertos. De ahí que resulte complejo implementar un diseño instruccional constructivista para la educación virtual ya que éste debe ofrecer al estudiante la posibilidad de elegir diferentes caminos para llegar al conocimiento; aclara que el diseñador no debe ser quien decida, sino el estudiante a partir de las necesidades que presente; por lo que en un diseño instruccional para la educación virtual, se deben

ofrecer múltiples soluciones a los estudiantes dependiendo de las necesidades y características de la situación instruccional.

Dorrego (2004) también contempla la flexibilidad de los diseños instruccionales como determinante en la educación virtual, y aconseja al diseñador aplicar los conceptos de las diferentes teorías de aprendizaje según los requerimientos instruccionales. En la misma línea, Martínez (2003) propone que en la presentación de los contenidos para programas virtuales se ofrezca la oportunidad al estudiante de indagar, investigar, cuestionar, es decir, posibilitarle un papel más activo en la construcción del conocimiento, al hacer que los diseños instruccionales sean más flexibles.

Por tanto, definir con claridad la forma y proceso de construcción de los materiales educativos para e-learning trae consigo múltiples beneficios. Según Hodgind (2001), los cursos se pueden construir más rápido, lo que indica mayor productividad; pueden ser portables y ser funcionales de manera independiente a la plataforma que se emplee; los objetivos de aprendizaje pueden ser reutilizados con facilidad y el capital invertido en tecnología se protege porque los desarrollos de los cursos no depende tan directamente de ésta.

Así, el diseño instruccional basado en teorías constructivistas en entornos virtuales permitirá una formación acorde a las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos o especialistas a los cuales va dirigido porque tienen que ver con una necesidad e interés de los mismos. Esto conlleva a generar nuevas formas de aprender y enfrentar los requerimientos sociales y laborales, haciendo uso de las tecnologías y las habilidades de los estudiantes para su manejo.

En consecuencia, la propuesta del caso electrónico de enseñanza, como material educativo, es un buen modelo para el diseño instruccional porque logra la convergencia de estas teorías pedagógicas orientada por las metas, el contexto, la modalidad, el nivel educativo y la incorporación de la tecnología como agente dinamizador del proceso educativo. Esto se refleja en cada uno de los elementos utilizados y desarrollados como son las actividades, materiales, trabajo en grupos, elementos multimedia, evaluación, etc.

4.1.2 Justificación

La importancia en la realización y presentación de este caso radica en que es necesario formar a psicólogos, facilitadores, pedagogos u otros profesionales interesados en el ámbito de la inclusión laboral para que sus acciones vayan encaminadas a una favorable inclusión de personas con discapacidad intelectual en esta área, que por derecho es innegable a todo ser humano, y que para todo adulto con discapacidad intelectual es un aspecto muy importante en su vida ya que le permite un desarrollo tanto personal como social, al brindarle una mayor independencia y una mejoría en su calidad de vida. Porque, como se vio anteriormente, al trabajo se le considera como una de las herramientas más efectivas que esta población tiene para salir del círculo vicioso de marginación, pobreza y exclusión social en la que muchas veces se encuentran inmersos.

Por ello, y debido a que a los psicólogos, principalmente, muchas de las veces no se les brinda una preparación pertinente en su formación académica o laboral, surge la necesidad de presentarles y hacerles frente a cuestiones de la vida diaria para que sepan comprenderlas, analizarlas y solucionarlas al brindar alternativas que sean aplicables a las demandas que nuestra sociedad requiere y ante las que es necesario sensibilizarse y realizar acciones (hacer algo). Esto permitirá aprender a intervenir con éxito y mayor habilidad ante situaciones que se presenten en los distintos contextos de la vida real.

Ante esto, es básico tener conocimiento de lo que está ocurriendo en el tema de la discapacidad ya que es una realidad existente y sobre la cual es conveniente trabajar para brindar las oportunidades y apoyos necesarios a las personas y hacerlas participes de una manera incluyente en nuestra sociedad por el hecho de que son seres humanos como todos los demás.

4.1.3 Propuesta educativa

En concordancia con la justificación, la situación planteada puede ser muy bien abordada desde el diseño de un caso electrónico de enseñanza, al conjugar una serie de elementos que le permiten tener un impacto significativo en la formación profesional del aprendiz; como por ejemplo, la utilización de las TIC, la metodología basada en casos, las teorías de aprendizaje en entornos virtuales, la evaluación auténtica, entre otros.

La idea de desarrollar un caso electrónico de enseñanza surgió a partir de la convergencia entre mis intereses personales y académico-profesionales, que están muy relacionados con las experiencias laborales que tuve al trabajar como facilitadora laboral de personas con discapacidad intelectual. Al principio sólo sabía que quería abordar este tema y hacer algo significativo que contribuyera a la formación de los demás pero no tenía idea de cómo hacerlo hasta que mi directora de tesis me comentó sobre el Seminario de la Dra. Frida Díaz –mi ahora revisora en este trabajo y profesora durante mi instancia en la carrera–, y crece en mí una inquietud muy grande por asistir ya que el campo de las tecnologías de la información y comunicación es de relevancia para mí porque anteriormente ya había tenido experiencias gratificantes y productos eficaces en este terreno. Entonces, después de un desconocimiento de lo que realmente implicaría el asistir al seminario con alumnos de posgrado, fui y comencé a conocer sobre la metodología basada en casos y en la revisión de algunos ejemplos fui armando mi idea de cómo desarrollaría mi caso. En cada clase comprendí que sería un trabajo muy arduo, porque esta actividad la combinaría con lo laboral, pero fue una etapa muy productiva porque cumplí con ambas cosas, lo que también retroalimentaba mis ideas porque estaba inmersa en una experiencia de la vida diaria.

Lo aprendido sobre el método de casos me permitió articular la presente propuesta con la teoría que ahora se presenta en el marco de referencia de este trabajo ya que de ahí se toman elementos base para trabajar y desarrollar en el mismo. Así, la estructura se definió a partir del caso principal y sobre lo que consideré importante resaltar, a partir de mi propia experiencia y de lo consultado en la teoría, para que las personas que lo consultaran pudieran lograr estos procesos de enseñanza aprendizaje sobre inclusión laboral, y que sirviera principalmente a su formación como facilitadores en este rubro.

Para la organización de los bloques de trabajo y materiales utilicé el mismo principio, y distribuí la información que generaba conocimientos básicos y poco a poco introduje temas nuevos, siempre con la noción de que todo tuviera una relación con el caso principal y con lo que se quería lograr en los participantes. Se pensaron títulos pertinentes que reflejaran la idea central de cada pestaña, sección, apartado, etc., y las actividades con sus materiales se encaminaron a que quien lo consultara lograra un análisis gradual con el trabajo al caso; asimismo, tuve que pensar cómo realizar la evaluación que me

permitiera recabar datos para este trabajo, por lo que fueron varias fases previas a la validación que permitieron retroalimentar mi trabajo y postular sugerencias de mejora.

Después de tener todo esto en un documento de Word, y que señala también los aspectos preliminares y diseño que más adelante se abordan, fue necesario aprender a utilizar el sitio web de WIX, con las herramientas que en él se implementaban, para presentar de manera gráfica lo escrito y que fuera atractivo. Esto fue un proceso muy agradable y complejo a la vez porque me permitió aprender, desarrollar y reforzar habilidades de diseño instruccional y usar las tecnologías para crear una propuesta educativa innovadora que contribuya a la formación de facilitadores laborales, al acercarlos a una situación de la vida real en la que deben hacer uso de sus conocimientos previos y adquiridos con el trabajo del caso para analizarlo y plantear posibles soluciones al mismo; lo cual es una tarea que como expertos necesitamos poseer y practicar para poder abordar y resolver situaciones que se nos presentan en nuestro actuar profesional.

De esta forma, y al haber conocido un poco más sobre cómo surgió la idea, en seguida se hace alusión a los principales aspectos que se tomaron en cuenta para el desarrollo del caso que plantea la presente propuesta educativa.

4.1.3.1 Aspectos preliminares

Para la construcción del caso se necesitó dar respuesta a una serie de planteamientos que sirvieron de base en el entendimiento del mismo y facilitaron, posteriormente, el desarrollo del caso como tal, los cuales se describen más detalladamente a continuación.

a) Acerca del caso

La idea central que aborda el caso (*Big idea*) es vislumbrar lo que ocurre en el ambiente real de inclusión laboral de Sofía, una joven-adulta con discapacidad intelectual que trabaja en una empresa. Para fines del diseño del mismo, es importante señalar que en la experiencia de inclusión laboral intervienen e interaccionan diferentes agentes que generan el éxito de la misma, y que son la familia, las personas del entorno laboral (compañeros, jefes, apoyos naturales y mediadores laborales) y las características de la persona con discapacidad.

Por lo que, la idea del caso es tomar estos ejes principales señalados por Hernández, Cerrillo, e Izuzquiza (2009), como parte imprescindible de una inclusión laboral ya que influyen o están inmersos en todo proceso de inclusión satisfactorio, y sobre los cuales se ha notado existen ciertos inconvenientes para ser tomados en cuenta y desglosarlos en su análisis por medio del uso de viñetas.

Es decir, se tendrá que trabajar sobre el conocimiento del proceso de inclusión laboral y su relación con la familia, el entorno de trabajo y la persona misma. Esto dará paso a replantear cuestiones como: si la joven se encuentra incluida al empleo en el puesto de trabajo actual, si crea una identidad laboral dentro de la empresa, al papel que puede ejercer la familia en esta toma de decisiones que le pertenecen a ella, a los apoyos y barreras en la sociedad, a si la satisfacción o la insatisfacción en el trabajo influyen en el nivel de calidad de vida de la trabajadora, a la falta de posibilidades de empleo existentes para las personas con discapacidad intelectual (al no poseer muchas opciones de dónde elegir), y a la generación de éxito o fracaso como resultado de la inclusión laboral.

b) Población/nivel de destinatarios

El presente caso está dirigido a psicólogos, facilitadores, pedagogos u otros profesionales en formación que se encuentren interesados en lo relacionado al manejo de jóvenes adultos con discapacidad intelectual en el ámbito de la inclusión laboral. Asimismo, a capacitadores laborales que ya se encuentran apoyando a esta población dentro de lo que es la formación para el empleo o formación para la vida.

c) Propósito educativo

Los usuarios tendrán la posibilidad de analizar y reflexionar sobre el proceso complejo y multifactorial (o multidimensional) que implica llevar a cabo la inclusión laboral de jóvenes adultos con discapacidad intelectual en la práctica de la vida real, y tener así una visión más global de lo que ocurre y de los agentes que intervienen para brindar soluciones pertinentes, al hacer uso de sus saberes y destrezas personales. A su vez, también permitirá adquirir nuevos conocimientos, habilidades y reafirmar o transitar hacia actitudes basadas en perspectivas sociales de la discapacidad.

Del mismo modo, incursionarán en una visión de derechos al entrar en contacto con las leyes y políticas sociales que se encuentran vigentes en este ámbito. Tendrán en cuenta la falta de oportunidades o apoyos existentes en el ambiente, la toma de decisiones y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual en el área de la inclusión laboral; y lograrán con ello, generalizar el conocimiento aprendido y las diferentes habilidades obtenidas ante cualquier situación que se les presente en la vida diaria de su actuar profesional e incluso personal.

d) Ámbito curricular

Los contenidos del caso están relacionados con temáticas de formación en Psicología, especialmente en el campo de la Psicología de la Educación, Educación en la Diversidad, Educación Especial, Inclusión Educativa y Laboral, y Discapacidad Intelectual.

e) ¿Qué se espera lograr como resultado de trabajar el caso?

Se pretende que los interesados se apropien del tema de la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual para su labor como profesionales, al familiarizarse y obtener las herramientas necesarias que les permitan identificar, analizar y resolver las diferentes problemáticas que se les presenten en su quehacer diario de una manera más eficiente, al ser conscientes de aquello que es necesario tomar en cuenta para dar respuesta a situaciones reales y prácticas.

Es necesario el adquirir conocimientos actuales sobre la situación de la inclusión laboral desde una perspectiva social de la discapacidad, así como de las políticas sociales y de legislación que intervienen en este proceso complejo y que es necesario saber, con lo cual se ampliará su visión de análisis hacia cuestiones de calidad de vida, autodeterminación, toma de decisiones de personas con discapacidad intelectual, vida independiente, paradigma de apoyos, entre otros.

4.1.3.2 Caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada?

En consecuencia, la propuesta planteada es la realización de un caso electrónico de enseñanza que lleva por nombre “¿Incluida o rechazada? Caso de Sofía: una joven con discapacidad intelectual en el empleo” y que fue montado en la web a través de WIX – software libre que aparece en el año de 2008 como un editor de sitios Web que pretende ser amigable con sus potenciales usuarios, permitiéndoles el diseño creativo de sus

propias páginas electrónicas a través de una interfaz sumamente intuitiva y gratuita—, y que lleva por dirección el siguiente link: <http://norehe.wix.com/casoinclusionlaboralsofia>

El caso muestra las principales problemáticas que presenta Sofía en su inclusión laboral al ser una joven adulta con discapacidad intelectual, inmersa en una empresa ordinaria de trabajo. Con esto, se pretende dar conocimiento al panorama real por el que pasa para que los aprendices lo analicen, trabajen y lleguen al planteamiento de posibles soluciones.

De esta forma, el caso electrónico de enseñanza contó con una *estructura básica* de seis pestañas (Bienvenida, Inclusión laboral, Método de Casos, Caso Sofía, Evaluación y Contacto) como menú principal del sitio, de las que se derivó el estudio y el trabajo del mismo para un mayor manejo y comprensión. Estas pestañas, con sus respectivas subdivisiones o componentes de estudio, se describen a continuación.

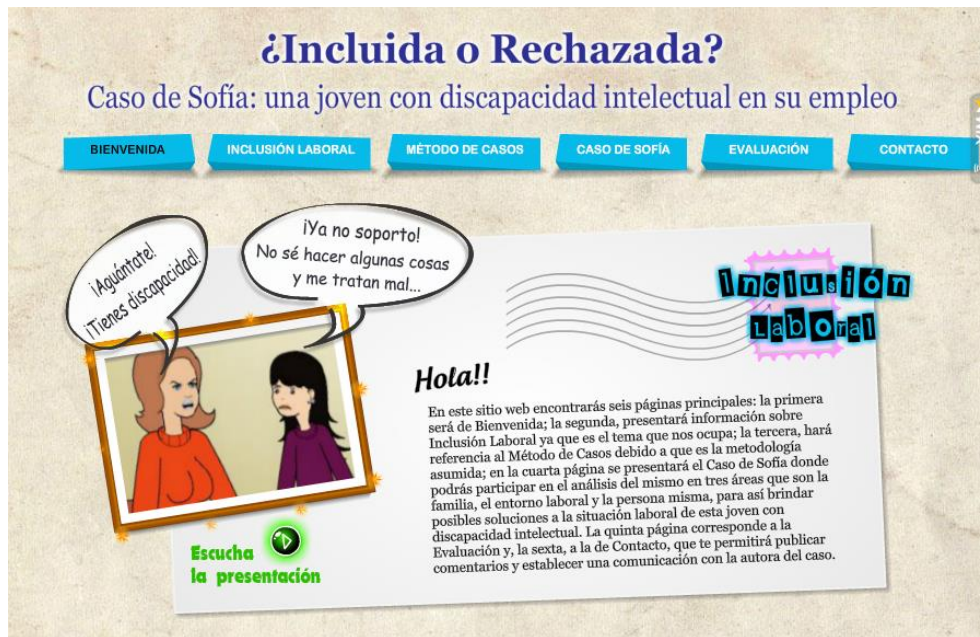
❖ **Pestaña 1. Bienvenida**

La primer pestaña visible al momento en que se accede a la dirección del caso es la de Bienvenida; ésta comprende un texto que brinda un panorama general sobre lo que se encuentra en el sitio.

Para captar la atención y participación hacia el mismo, se muestra una imagen con diálogos entre Sofía y su mamá en formato de cómic, que deja ver cómo es la relación entre ambas y algunas de las ideas que prevalecen en su entorno familiar y que sirven al alumno de introducción al caso.

Se incluye una grabación que también narra un poco más sobre esta interacción, con la participación de personas que dieron voz a este discurso, y otra voz que invita a los estudiantes a trabajar y les da la bienvenida al mismo; y cuenta con efectos, elementos gráficos y señalamientos a lo largo de todo el sitio que lo hacen atractivo a la visión del estudiante, como se muestra en la Imagen 1.

Imagen 1. Pestaña de Bienvenida



❖ Pestaña 2. Inclusión laboral

La segunda pestaña corresponde al tema central del caso que es la inclusión laboral. Con la finalidad de acercar al lector al tema que se trabajó, se cuenta con un texto que da conocimiento sobre lo que es la inclusión laboral, la importancia de la formación de facilitadores laborales, el posicionamiento actual de las personas con discapacidad intelectual en la defensa de sus derechos, en especial el derecho al trabajo, y algunas cifras sobre ello (ver Imagen 2).

Se colocan dos videos para involucrar más a los usuarios. Uno muestra la experiencia laboral de un autogestor, se coloca un señalamiento para dar click sobre él y desplegar la definición de lo que es éste, y se plantea la alternativa de seguir leyendo acerca de lo mismo a través del vínculo que se hace con la página de Inclusión Internacional; el otro video habla sobre algunas posibilidades y recomendaciones para la inclusión laboral. Cabe señalar que ambos videos se elaboraron con jóvenes pertenecientes al Programa Construyendo Puentes y al centro de autonomía CAPYS, antes citados.

Asimismo, hay una sección llamada “Para saber más” que se direcciona al listado de algunas referencias utilizadas y a otras que el usuario puede seguir consultando con respecto al tema de esta sección.

Imagen 2. Pestaña de Inclusión Laboral



❖ Pestaña 3. Método de Casos

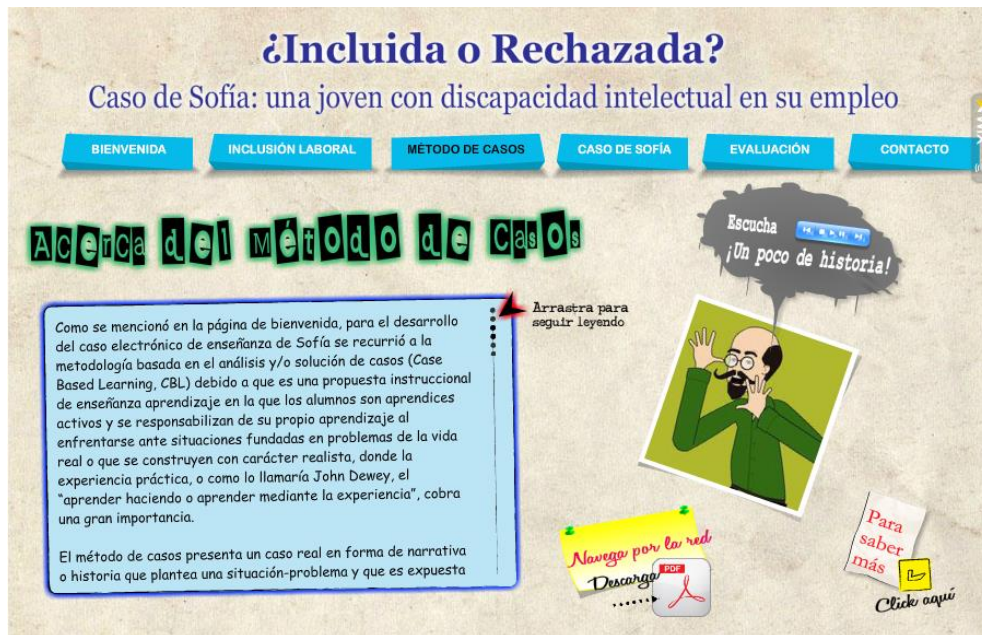
En la tercer pestaña se habla acerca del Método de casos que es la metodología sobre la que está diseñado el caso, esto permite al usuario tener mayor conocimiento de la misma.

Se presenta un cuadro de texto desplegable con información sobre el Método de casos: indica qué es, las características de un caso, el enfoque en el que se basa y cuál es su importancia. Para apoyar esto, se tiene la imagen de un personaje con la indicación de escuchar el audio “¡Un poco de historia!” que narra el origen de esta metodología.

A su vez, el apartado “Navega por la red” permite descargar un documento en formato PDF que contiene la recopilación de algunos sitios de casos electrónicos de enseñanza, a los que el estudiante puede acceder para que quede más clara la noción del trabajo con esta metodología.

Por último, una sección llamada “Para saber más” que comprende las referencias sobre los textos consultados y otros a revisar, con la finalidad de ampliar su conocimiento. Estos elementos se observan en la Imagen 3.

Imagen 3. Pestaña de Inclusión Laboral

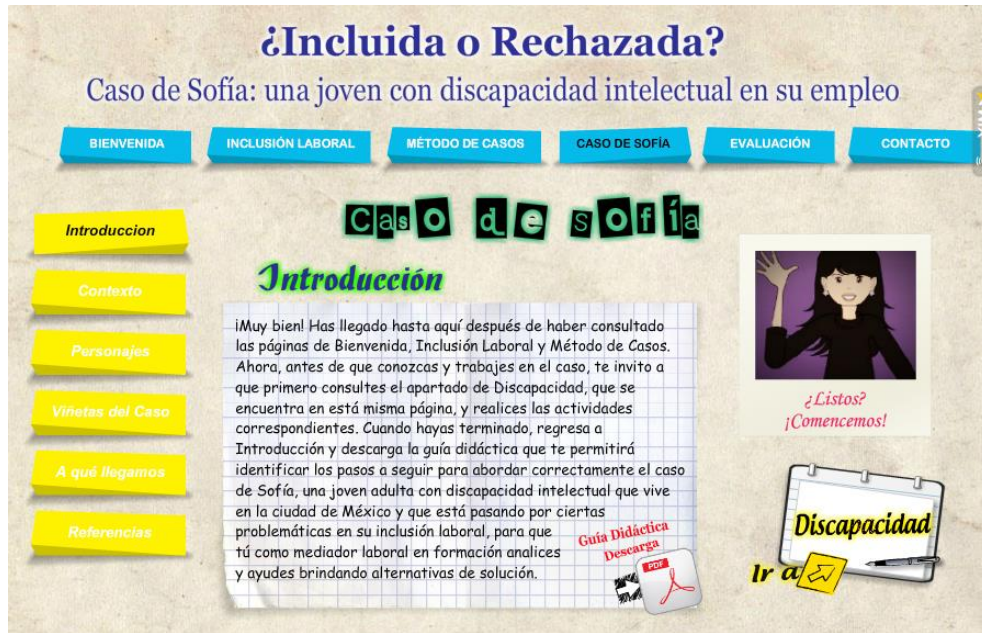


❖ Pestaña 4. Caso de Sofía

En esta pestaña se comienza el análisis del caso, con una pequeña introducción e invitación al aprendiz para que se informe y realice las actividades correspondientes al tema de discapacidad (ver Imagen 4). Al término de ello, será necesario regresar a esta pestaña para descargar una guía didáctica que describe la forma en cómo se trabaja el caso y se llegue al planteamiento de posibles soluciones; esto responde al hecho de que es preferible proporcionar elementos que faciliten la comprensión del usuario.

Se cuenta con la imagen de Sofía, como personaje principal, que se diseña en formato de cómic, al igual que los demás personajes que se involucran en el caso. También, hay un submenú con los apartados que comprende el análisis del caso como son: introducción, contexto laboral, personajes, viñetas, a qué llegamos y referencias; los cuales se describen a continuación, para un mayor entendimiento.

Imagen 4. Pestaña Caso de Sofía



a. Introducción

Este apartado de introducción, como se dijo arriba, comprende una visión general de la forma de trabajo, una guía didáctica y se direcciona a la sección “Discapacidad”. Cuya sección es importante consultar porque permite el acceso a dos actividades a desarrollar, éstas no son ajenas a los conocimientos que se han instaurado o reforzado ya que todas las secciones se interconectan y requieren que lo aprendido en algún apartado se implemente posteriormente.

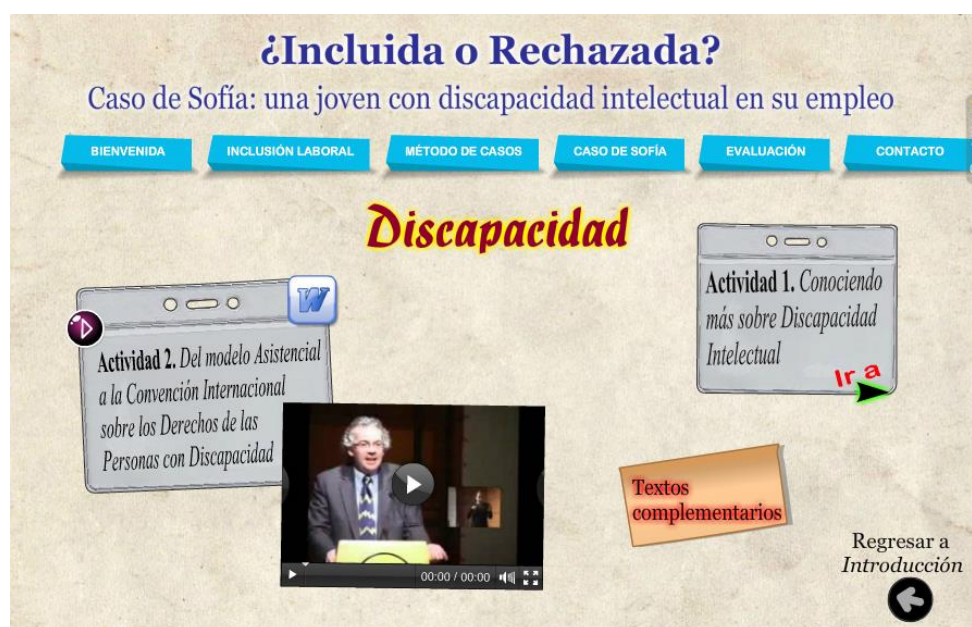
El objetivo de esta sección es acercar al usuario a la discapacidad intelectual y se plantean dos actividades (ver Imagen 5). La primera actividad “Conociendo sobre discapacidad intelectual” permite, al dar click sobre la respectiva indicación, entrar en contacto con un texto desplegable sobre qué es discapacidad intelectual desde el punto de vista de diferentes organismos. Este texto es apoyado por una galería de imágenes; hay un video sobre la visión de un autogestor, que fue elaborado con un joven que forma parte del programa Construyendo Puentes; y la actividad, que implica indagar sobre los conocimientos e ideas previas que tienen los estudiantes con respecto a la discapacidad intelectual.

Todo ello facilitado con indicaciones para que se sepa qué hacer y por diferentes gráficos que permiten brindar dinamismo y captar el interés; así como un icono que permite regresar a la sección de “Discapacidad”.

La segunda actividad, “Del modelo asistencial a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, tiene un audio que permite al estudiante escuchar qué debe hacer de manera individual, como es escuchar el video de Stefan Tromel sobre la Convención, y luego en forma grupal, para discutir lo visto y realizar un mapa conceptual sobre los modelos que han coexistido en la discapacidad al consultar el documento *modelos de la discapacidad*, dicho texto se encuentra en la misma sección, para luego compartirlo ante el grupo. Estas actividades plantean materiales de consulta que permiten al lector fundamentar su discurso.

Asimismo, se crea un espacio de “Textos complementarios” que se puede consultar para ampliar conocimientos y elaborar el mapa conceptual que se pide en la actividad dos; y un icono que permite regresar al submenú para descargar la guía didáctica y continuar con el siguiente punto que tiene que ver con la descripción sobre el contexto del caso de Sofía.

Imagen 5. Sección “Discapacidad”



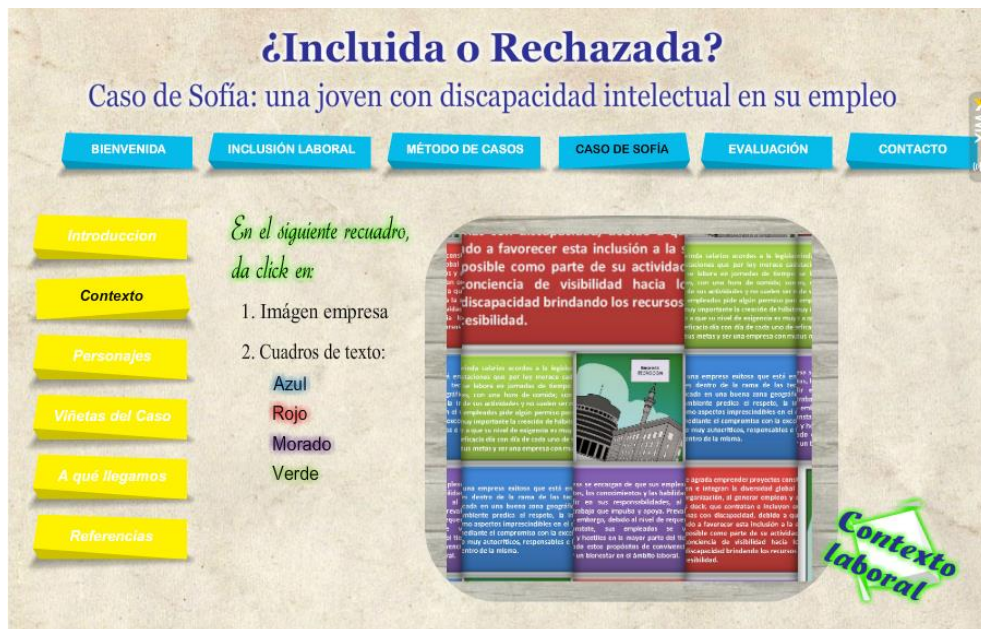
Es preciso decir que el tiempo estimado para la realización de cada una de las actividades dependerá de cómo se vaya trabajando y dando la interacción en el entorno de aprendizaje en el que se implemente, por lo que se pueden hacer los ajustes necesarios para beneficio del trabajo con el caso.

b. Contexto laboral

El contexto, que forma parte del submenú del caso de Sofía, plantea, a través de una serie de recuadros con información gráfica (ver Imagen 6), la descripción de la empresa “Tecnocom” en la que trabaja la joven. Por ejemplo, algunos aspectos son: los valores que predica, la accesibilidad que brindan para la inclusión de personas con discapacidad, cómo es el trabajo, el grado de exigencia que poseen, la calidad que pretenden y la formación de hábitos laborales que desarrollan para alcanzar sus metas, etc.

Esto con la finalidad de que el lector imagine cómo es su entorno laboral, las relaciones que en él se establecen, el trato brindado a la joven y otros factores que surgen en la interacción diaria y que dificultan o facilitan la inclusión laboral de Sofía.

Imagen 6. Apartado del Contexto laboral de la empresa



Cabe señalar que la descripción de la empresa representa lo que pasa realmente, por ello se crea un nombre y la fotografía en forma de cómic para representarla. Así, la imagen muestra cómo está diseñado este apartado y las respectivas indicaciones para saber en qué orden se debe revisar el contenido; sin embargo, si los recuadros se consultan en otro orden no hay ninguna alteración en el sentido de la información y el usuario puede entender claramente y sin ningún problema la descripción del contexto laboral.

c. Personajes

En el sitio, la descripción de los personajes del caso se plantea a través de dos álbumes: “Sofía y su familia” y “Compañeros de trabajo, jefes y mediadora laboral”, que el usuario necesita revisar para conocer su contenido. Al hojearlos se observan imágenes presentadas en formato de comic y un texto que señala las características particulares de cada uno, con el fin de que el aprendiz comience a conocerlos (ver Imagen 7).

Imagen 7. Apartado de Personajes



El primer álbum comienza con la descripción detallada de Sofía, nuestro personaje principal, y un link que permite tener acceso a un texto que enmarca aspectos importantes de su trayectoria y los retos que presenta, documento que sirve también de apoyo al caso; luego se habla sobre cómo es su mamá, su papá y Josué, su hermano, que forman parte de los integrantes de su entorno familiar.

En el segundo álbum, referente más a su entorno laboral, se menciona a Jennifer como la mediadora laboral de Sofía que la apoya en todo lo relacionado a su inclusión laboral; luego, a su jefa inmediata Marisa y a Santiago que es el dueño de la empresa; y por último, a sus compañeros de trabajo que son Sandra, Noé y Marco. Todos los nombres fueron designados indistintamente.

d. Viñetas del caso

En este apartado se describen cada una de las viñetas que se utilizaron para continuar el desarrollo y análisis del caso, por lo que es el apartado que cobra mayor importancia y que tiene un gran peso para la formación del aprendiz. Esta división corresponde a los factores que facilitan o dificultan una inclusión laboral exitosa, señalados por Izuzquiza et al. (2005), y que se relacionan con aspectos familiares, del entorno laboral y de la persona. De ahí que sean tres viñetas principales para trabajar en el caso.

De manera general, cada una de las viñetas cuenta con un audio que enmarca el objetivo a seguir; la narración de la historieta correspondiente a la viñeta consultada, a través de escenas en formato de cómic y que muestran la problemática que en ese rubro se presenta; algunas actividades para el trabajo de las mismas, y su respectivo material de apoyo; es imprescindible realizarlas para luego dar paso a la sección de preguntas y hacer reflexionar al usuario sobre lo que en las viñetas se trabaja. Esto dará parte a que poco a poco construya la propuesta de alternativa sobre el planteamiento final del caso, es decir, la creación de una o posibles soluciones.

Cabe señalar que en cada una de las viñetas se esboza la intervención del facilitador laboral, y se observa la importancia, así como el papel que juega esta figura en el proceso de inclusión laboral. De esta forma, a continuación se presenta una descripción más detallada de estas viñetas sobre los factores a considerar en una inclusión laboral.

- **Viñeta: ¿Mi familia influye?**

En esta viñeta se plantea la importancia que tiene el aspecto familiar en la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Es decir, tiene por objetivo acercar al usuario a lo que ocurre en el entorno familiar de Sofía para que reflexione, comprenda y discuta los elementos o factores que intervienen de manera significativa en el desarrollo de su relación con ese gran sistema y que tienen repercusiones en su ambiente laboral.

El objetivo es presentado al usuario por medio de un audio (ver Imagen 8) que tiene que escuchar para saber también qué es lo que debe hacer; por ejemplo, se señala que necesita leer la historieta, realizar las actividades, hacer uso de los respectivos materiales, y dar respuesta a las preguntas planteadas en esta viñeta.

Imagen 8. Viñeta del caso: ¿Mi familia influye?



Para su abordaje, se utiliza una parte de la narrativa del caso, hecha en formato de historieta, y así identificar la forma en que la familia de Sofía interviene y cómo influye en su inclusión laboral; esto corresponde a la problemática principal en el ámbito familiar. La narrativa se presenta en el sitio con un gráfico en forma de galería.

Una vez leída la historieta, se plantean tres actividades que pueden visualizarse a través de un cuadro con movimiento que el alumno debe pasar con ayuda del icono correspondiente; a su vez, cada una cuenta con un audio que indica el nombre de la misma y las instrucciones de lo que debe hacer. La descripción de éstas es la siguiente:

- **Actividad 1. ¡Conoce más!** En esta actividad se hace uso del tríptico “Familia e Inclusión laboral”, que se encuentra en la misma, para que se lea y se discuta en pequeños grupos con el fin de que se tenga conocimiento de cómo la familia interviene y qué puede hacer para apoyar la inclusión laboral de sus hijos con discapacidad intelectual.
- **Actividad 2. Explorando su importancia.** Tiene por objetivo comparar lo que vive Sofía con los testimonios planteados en el video “La familia en el proceso de rehabilitación de la persona con discapacidad”, por lo que los alumnos tienen que observarlo y comentarlo en equipos.
- **Actividad 3. Historifam.** Esta actividad plantea la posibilidad de que los alumnos, en pequeños grupos, realicen un listado sobre aquellos factores que favorecen o no la relación familiar de Sofía; y planeen qué es lo que ocurre en la familia. Documento que pueden descargar en la misma actividad.

Finalmente, hay una sección de “Ir a preguntas: ¿Mi familia influye?” que el alumno debe consultar para que en equipo de respuesta, estas cuestiones van muy ligadas a lo leído y aprendido en las actividades realizadas, así como a los procesos de reflexión y discusión que se hicieron, para luego exponerlas en plenaria ante todo el grupo y enriquecer el trabajo elaborado. Son preguntas encaminadas a la identificación de la situación problemática de la primera parte del caso y de los factores que intervienen dentro de este contexto familiar; posteriormente, esto será utilizado al haber contemplado el trabajo de las otras dos viñetas para dar una o posibles soluciones a la situación planteada.

Es necesario indicar que en cada una de las viñetas se utilizan diversos elementos gráficos que permiten establecer un contacto interactivo entre el sitio, los contenidos y el aprendiz que trabaja el caso electrónico de enseñanza.

- **Viñeta: ¿Qué sucede en mi trabajo?**

Esta viñeta plantea la segunda parte del abordaje al caso electrónico de enseñanza, y se relaciona con la situación por la que pasa Sofía dentro de su entorno laboral.

Tiene por objetivo general que los usuarios conozcan los elementos de empleo con apoyo y mediación laboral como estrategias de prácticas en el proceso de formación laboral de personas con discapacidad intelectual, e identificar las problemáticas que se dan en la interacción de estos agentes o factores del entorno y su repercusión en la inclusión laboral de Sofía. Es decir, ver cómo es su desempeño y cómo se establecen las relaciones interpersonales con sus compañeros y jefes de trabajo, así como con su facilitadora laboral.

Este objetivo también es planteado a través de un audio (ver Imagen 9) que brinda información necesaria al usuario para que sepa qué hacer en esta viñeta y comience a trabajar con la lectura de la segunda parte de la historieta que refleja lo que ocurre en su entorno de trabajo, y luego de paso a realizar cada una de las actividades planteadas.

Imagen 9. Viñeta del caso: ¿Qué sucede en mi trabajo?



Las actividades, al igual que en la viñeta anterior, se visualizan a través de un cuadro en movimiento que el alumno debe consultar, con ayuda del icono correspondiente; cada una cuenta con un audio que indica el nombre de la actividad y las indicaciones de lo que se debe hacer. De esta forma, la descripción es la siguiente:

- **Actividad 1. Role-Playing.** Permite a los alumnos experimentar empatía al dramatizar la situación que se presenta en esta parte de la historieta del caso de Sofía, para compartir su experiencia ante el grupo.
- **Actividad 2. ¿Empleo con apoyo?** En esta actividad el usuario debe consultar el texto “El empleo con apoyo: buenas prácticas basadas en principios claros” del libro *Hacia la integración plena mediante el empleo* que se encuentra en la misma actividad; luego señalar los principios e importancia del Empleo con apoyo en el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual; y forme equipo para que lo discutan y lo compartan ante el grupo.
- **Actividad 3. Yo como mediador laboral.** Se aborda la importancia que tiene la figura del facilitador laboral en el proceso de inclusión laboral, aspecto muy relevante para la formación del aprendiz y del desarrollo de esta propuesta educativa. En consecuencia, se consulta el documento “La mediación laboral de las personas con discapacidad intelectual en el programa de inserción laboral” para identificar el perfil del facilitador, así como todos los elementos que debe poseer para llevar a cabo un buen trabajo; se discute en equipo y ante el grupo.
- **Actividad 4. ¿Qué sucede en mi trabajo?** Esta actividad se debe realizar en pequeños grupos, requiere analizar, identificar y escribir los factores que dificultan o favorecen la relación en el ambiente laboral de Sofía, y compartirlo ante el grupo. El documento se encuentra ahí mismo para descargarlo.

También se tiene la sección “Ir a preguntas: ¿Qué sucede en mi trabajo?”, que se necesita abordar para reflejar lo aprendido en ésta, discutirlas en equipo y comentarlas ante el grupo.

Estas preguntas están encaminadas a identificar la situación problemática de la segunda parte del caso, es decir, ver los factores que intervienen y la importancia que el contexto laboral tiene en el proceso de inclusión laboral. Elementos que son considerados, junto con los de la viñeta anterior, en la conclusión general del caso.

- **Viñeta: ¿Soy yo?**

Esta viñeta tiene por objetivo identificar las características personales de Sofía que influyen en su desempeño en el entorno laboral, familiar y relacional que tienen un impacto en su calidad de vida; lo cual plantea la tercer parte de la problemática principal.

El objetivo se presenta a través de un audio que el alumno debe escuchar; enseguida, consultar la última parte de la historieta en formato de cómic y pasar a trabajar con las actividades planteadas, al checar cada audio y pasar a ellas por medio del icono correspondiente (ver Imagen 10).

Imagen 10. Viñeta del caso: ¿Soy yo?



Los contenidos de las actividades que corresponden a esta viñeta son los siguientes:

- **Actividad 1. Autodeterminación.** El alumno debe consultar el documento “Autodeterminación” para luego formar equipos y discutir la importancia que tiene ésta para la vida de las personas con discapacidad intelectual y para su formación laboral, esto permite establecer contacto con un concepto que es importante para la vida de cualquier persona. El texto se descarga de la misma actividad, y cabe señalar que es obtenido de la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- **Actividad 2. De viaje por el cine.** En esta actividad se requiere ver la película “Yo soy Sam” para luego señalar en equipo, y compartir ante el grupo, las competencias o habilidades desarrolladas en Sam y en Sofía, en lo referente a su autodeterminación.
- **Actividad 3. ¿Cómo es mi Calidad de Vida?** Esta actividad permite formar equipos para que los alumnos evalúen cómo es la calidad de vida de Sofía, tanto general como laboral, de acuerdo a todo lo abordado en las tres viñetas trabajadas y con respecto a los indicadores señalados en el documento respectivo a descargar. Conocimiento que será compartido ante el grupo.

Finalmente, se pasa a la sección “Ir a preguntas: ¿Soy yo?”, y se genera en equipo un análisis y discusión sobre cuál es la problemática en la autodeterminación y calidad de vida de Sofía para luego compartirla en plenaria y tener así el trabajo final de las tres viñetas que brindan conocimientos importantes en el planteamiento final del caso. Esto se trabaja en el siguiente apartado del submenú llamado “A qué llegamos”.

Para su conocimiento, se tiene la Imagen 11 que muestra el diseño de la sección de **“Preguntas”** correspondiente a las tres viñetas.

Imagen 11. Sección de “Preguntas”



e. A qué llegamos

El siguiente apartado, después de las viñetas del caso, es el denominado “A qué llegamos” (ver Imagen 12). Tiene por objetivo principal el planteamiento de la o las posibles soluciones ante las problemáticas abordadas a lo largo de las tres viñetas trabajadas; es decir, que los alumnos, a partir de todo el trabajo realizado y de las pequeñas conclusiones en cada viñeta, lleguen a la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de nuestra joven en su inclusión laboral.

Se tiene una grabación que indica al alumno formar equipos para que analicen y discutan, con base en el trabajo hecho y a los múltiples factores que intervienen en el proceso de inclusión laboral (familia, entorno laboral y persona), unas últimas “Preguntas” que conllevan a generar una o posibles soluciones aplicables al caso de Sofía. Para luego comentarlo ante el grupo y argumentar cómo llegaron a esa decisión.

Esta o estas propuestas quedan plasmadas en el sitio a través de un recuadro llamado “Nuestra alternativa es...” para que funjan como producto final del trabajo con el caso. Esta situación es apoyada por la imagen de Sofía y un mensaje que pide al usuario ponerse en su lugar y ayudarla como experto.

Esto porque el caso electrónico de enseñanza tiene por finalidad ser un material que permite formar a profesionales en el campo de la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual.

Imagen 12. Apartado ¿A qué llegamos?



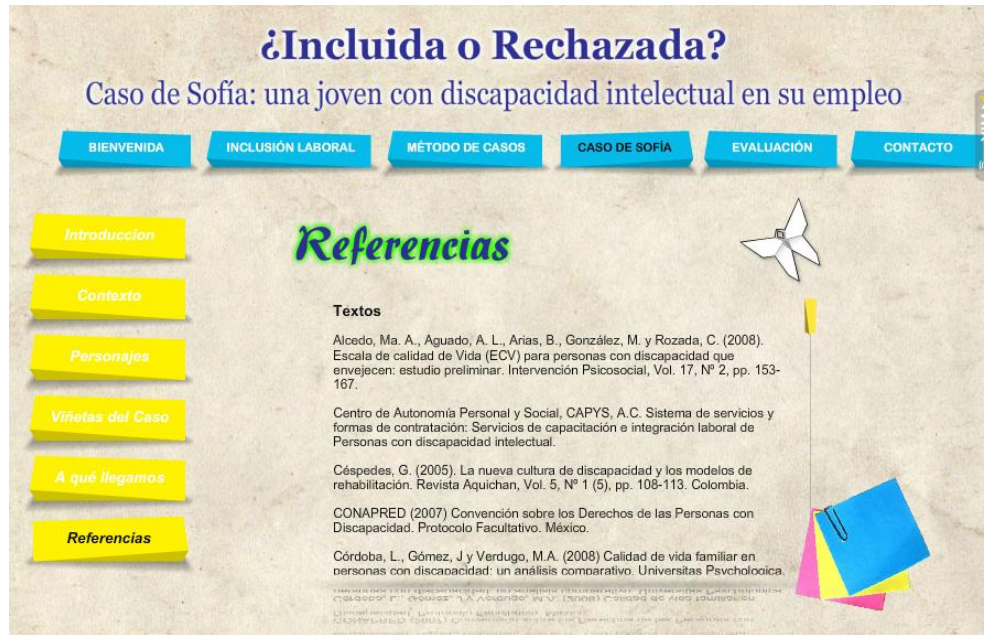
f. Referencias

El último apartado que comprende el submenú, es el correspondiente a Referencias, y muestra los datos de todos los textos, elementos multimedia (videos, película) y sitios web que permitieron la elaboración del caso y el desarrollo de las actividades (ver Imagen 13).

Esto, a su vez, también sirve para brindar el sustento teórico pertinente y para que el usuario consulte los elementos si desea conocer más detalladamente sobre algún aspecto abordado durante su trabajo en el análisis y solución del caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada?

Posteriormente, el usuario debe consultar la viñeta de evaluación, en la que valorará su aprendizaje, al caso de enseñanza y al sitio web educativo. Lo que generará datos que serán útiles para el análisis de resultados.

Imagen 13. Apartado de Referencias



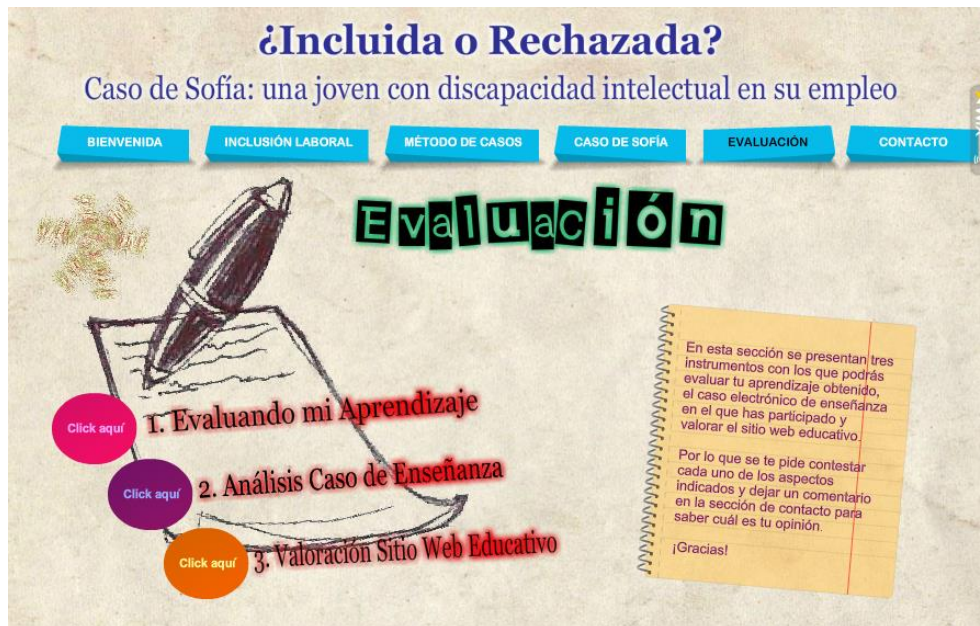
❖ Pestaña 5. Evaluación

Una vez consultado el caso de Sofía, se da paso a la pestaña de Evaluación que forma parte del menú principal del sitio y que tiene por objetivo principal evaluar tres aspectos importantes que son: el aprendizaje del alumno, el caso de enseñanza y el sitio web educativo.

Para ello, se presenta un gráfico en forma de libreta que contiene un texto con la explicación de lo que se quiere en esta pestaña, es decir, informa al alumno sobre la presentación de tres instrumentos a los cuales debe acceder para que evalúe su aprendizaje obtenido, el caso electrónico de enseñanza en el que ha participado y el sitio web educativo. Se le invita a que conteste cada uno de los rubros señalados en los mismos y deje un comentario en la pestaña de contacto (ver Imagen 14).

Cabe señalar que estos instrumentos corresponden a los planteados en la evaluación auténtica, aspectos mencionados en el capítulo anterior, y que se elaboraron a través del sitio web “encuestafacil.com” que sirve para crear instrumentos en línea y facilitar su utilización.

Imagen 14. Pestaña Evaluación



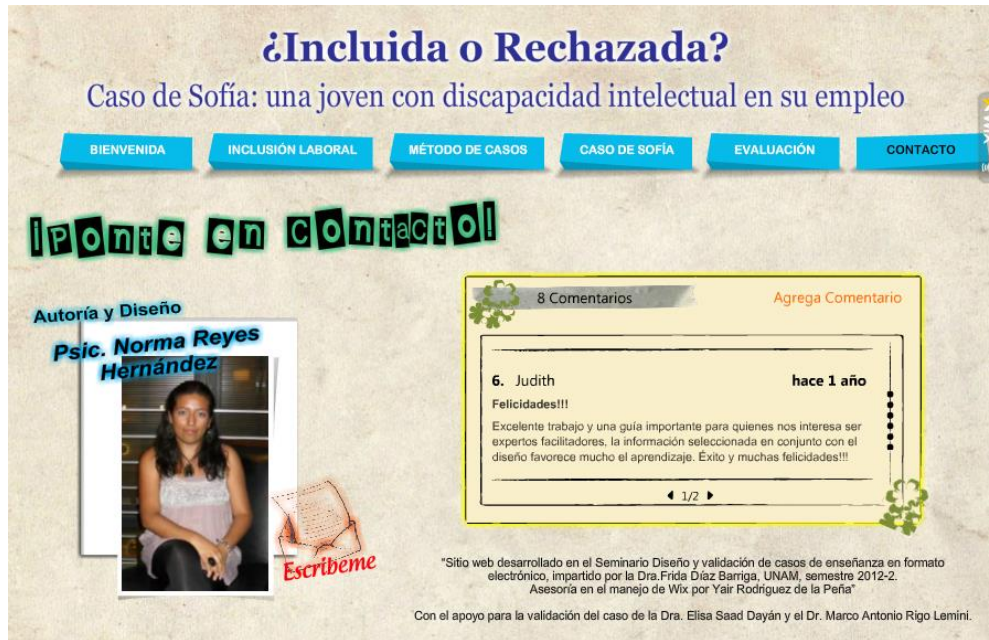
Asimismo, los datos arrojados por parte de estas evaluaciones permitirán realizar las mejoras necesarias en estas tres áreas, esto se abordará en el capítulo sobre discusión y conclusiones.

❖ Pestaña 6. Contacto

Finalmente, se cuenta con la pestaña titulada “¡Ponte en contacto!” que sirve para establecer comunicación con la autora del caso y plantearle cualquier aclaración pertinente al mismo. Esto se puede hacer a través de dar un click sobre el icono que indica “escribeme”, la opción despliega un cuadro en el que el usuario debe colocar sus datos y mandar el mensaje correspondiente.

Del mismo modo, puede dejar un comentario en el sitio para que sea visible. Esta situación, para efectos de la propuesta educativa, es pertinente ya que cada uno de los participantes, al ser aplicado el caso, expuso su experiencia sobre la pertinencia del mismo (ver Imagen 15). Datos que también brindan elementos de evaluación y significancia sobre lo realizado.

Imagen 15. Pestaña Contacto



Como se observa en la imagen, también se hacen los nombramientos necesarios a que es un "Sitio web desarrollado en el Seminario Diseño y Validación de Casos de Enseñanza en formato electrónico impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga, UNAM, durante el semestre 2012-2. Con asesoría en el manejo de Wix por Yair Rodríguez de la Peña". Asimismo, se añade el apoyo brindado por los especialistas para la validación del caso, de lo cual se hablará a continuación.

4.1.4. Evaluación

Como se mencionó en el capítulo 3, la evaluación es una etapa del diseño instruccional de la propuesta educativa del caso, que permite obtener datos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos para realizar los cambios necesarios con el fin de mejorar. Así, se evalúa el caso y el sitio, en primera instancia, antes de que sea implementado, y luego para saber el impacto que tuvo en la población destinataria, fase que se abordará en el siguiente capítulo con más detalle.

Para realizar esta evaluación, se necesitó de tres momentos de valoración: por parte de los compañeros y titular del Seminario en que se realiza el caso, por expertos en contenido y uso de las TIC, y la implementación del caso o validación con usuarios. Etapas que se describen a continuación:

1. Validación con compañeros y titular del Seminario

En esta esta valoración, se presentó el sitio web donde se montó el caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? a los compañeros y titular del grupo del Seminario en el que se desarrolló el mismo. Quienes hicieron algunas observaciones y comentarios pertinentes con el fin de mejorar el caso en primera instancia.

Las *observaciones correspondientes al titular del Seminario*, tienen que ver con aligerar el texto y sintetizar los diálogos que forman parte de la pestaña de *Bienvenida* porque éstos deben ser cortos y directos. En la pestaña *acerca del método de casos* se requiere agregar señalamientos para guiar al alumno, activar los hipervínculos en las partes que se tenga links, checar las grabaciones de audio, elaborar la narrativa en forma de cómic, colocar un texto descargable y accesible sobre esta metodología, cambiar el título de “Sabías que” por “Un poco de historia”; cabe señalar que en la idea original del caso se plantea primero la pestaña sobre Método de casos y luego la de inclusión laboral, situación que cambia con la validación de expertos. En la pestaña de *Inclusión laboral* poner etiquetas a los videos y señalamientos, grabar un video con mejor audio y diferenciar las referencias de los textos a otra sección para que los estudiantes no se confundan. En la pestaña *Caso Sofía*, cuidar y mejorar la redacción en la introducción y dejarla más corta, elaborar una guía didáctica para aclarar la ruta de navegación; en la sección discapacidad agregar señalamientos; en contexto laboral, crear un nombre ficticio para la empresa, añadir señalamientos y que la narrativa del mismo tenga congruencia; rotular mejor los personajes para captar la atención del usuario, agregar señalamientos, corregir ortografía y redacción, hacer más evidente la actitud, la forma de reacción de los compañeros y las problemáticas planteadas en la historieta en cada una de las viñetas a trabajar, así como modificar el lenguaje para que sea más sencillo y directo, en especial en la forma en cómo se expresa Sofía; y cambiar el título para que plantee la situación del caso y el ámbito en el que se ubica.

Con respecto a las *observaciones por parte de los compañeros* se utilizó una rúbrica para la valoración del caso (ver Anexo 1); misma que posteriormente se empleó para que las usuarias meta también validaran el caso electrónico de enseñanza trabajado.

Las observaciones de los compañeros hacen referencia a que la calidad de la narrativa en ocasiones dificulta la comprensión de cada elemento; el tipo de preguntas y cantidad son excesivas; la narrativa queda limitada por la gran cantidad de información que la rodea y por el poco espacio y profundidad de la misma; una ruta de navegación más fluida; vislumbrar más el problema desde diferentes ángulos; en cuanto al escenario, la información resulta incompleta; a pesar de que el diseño del caso resulta atractivo, las viñetas son de difícil lectura por el tamaño de la fuente; y, se sugiere modificar el título para lograr un mayor impacto y atracción en el lector.

Después de estos comentarios se hicieron los cambios pertinentes para mejorar el diseño del caso electrónico de enseñanza y luego se presentó a los expertos, como se describe a continuación en la siguiente fase de evaluación.

2. Validación con expertos

La validación con expertos es otra fase de la evaluación, tiene por fin recabar más elementos que permitan mejorar el contenido del caso y la implementación de las tecnologías en el mismo para que resulte significativo a los aprendices que trabajarán con él. Para ello se construyen dos instrumentos con criterios específicos a evaluar, que permiten validar y obtener información de los expertos en forma de entrevistas: una realizada a una especialista en Atención a la Diversidad, y la otra a un especialista en el uso de las TIC'S en la educación (ver Anexo 2 y Anexo 3, respectivamente).

Luego se contactó a los expertos y se les mandó un correo electrónico con el link del sitio para que lo revisaran antes del día en que se realizaría la entrevista de manera presencial. Cabe señalar que, para efectos de no perder ningún dato importante, las entrevistas fueron grabadas con el permiso de los entrevistados.

De esta forma, los principales comentarios y observaciones recabados a través de las entrevistas por parte de ambos expertos, se comentan a continuación.

- a) **Experto en contenidos.** Las recomendaciones con respecto al contenido, manejo de actividades, material de apoyo, diseño del caso, etc. comprenden: el caso es para un curso largo porque es un poco extenso, agregar un documento que hable sobre la trayectoria y retos de Sofía; de la pestaña *Inclusión laboral*, revisar la sección “para saber más”, en el nombre del video colocar que es de un autogestor, poner a qué se refiere éste término y direccionarlo a la página de Inclusión Internacional. En la pestaña *Caso Sofía*, en la sección “Discapacidad” checar audios porque se traslapan, agregar señalamientos a las actividades; colocar una sección que hable de discapacidad intelectual, apoyada por una galería de imágenes y un video, y mejorar la actividad y su diseño. Modificar el título para centrar la atención y poner la pestaña de Método de casos después de Inclusión laboral para que el usuario sepa primero de qué se está tratando. En las *Viñetas*, destacar más el personaje de la mediadora laboral en la historieta, tanto en arreglo físico como en diálogos, e indicar la importancia de ésta figura en la pestaña de Inclusión laboral; modificar el diálogo entre Sofía y su hermano en la historieta. Checar las preguntas para que sean menos y más abiertas, y señalar al estudiante que debe ir a la sección correspondiente de preguntas; mejorar la ruta crítica de navegación; cambiar el orden de las actividades de la viñeta de familia para darle más sentido. Agregar un diálogo en la viñeta de *¿Soy yo?* y no dar la solución al caso, es decir, dejarlo más abierto; usar un lenguaje más sencillo y menos directivo en la misma y modificar la actividad sobre calidad de vida. En el apartado *A qué llegamos* dejar preguntas que sean más estratégicas para la conclusión del mismo. De manera general, la ruta de trabajo es buena; los conceptos a trabajar son pertinentes, por lo que no hubo tantas observaciones al respecto y las modificaciones que se harían también impactarían lo conceptual para aclararlo.
- b) **Experto en TIC’S.** En cuanto al diseño y manejo del sitio web educativo, el experto en TIC’S comenta que en la *Bienvenida* es necesario cuidar la redacción, agrandar el texto, modificar el título del caso para que sea visible la naturaleza del sitio, evitar anglicismos en los gráficos y agregar un resumen de lo que encontrará el usuario. En *Método de casos*, el texto está un poco largo, complejo y técnico, hay que darle sentido a esta pestaña; agregar señalamientos al audio y mejorar la calidad del mismo; resaltar las pestañas o apartados para saber qué se está consultando; cambiar el orden de esta pestaña con la de Inclusión laboral.

En *Inclusión laboral*, agregar una definición de éste término; no prolongar mucho los audios y no meter tanto contenido, pero está bien en este caso; agregar la definición de autogestor; agregar un botón que permita pausar, regresar y reanudar los audios; cambiar el título al otro video. En la pestaña *Caso Sofía*, crear un puente al mismo e invitar al estudiante a trabajar; uniformar el lenguaje para no confundir; checar la navegación de esta pestaña con la sección discapacidad para que la ruta y lógica sea más clara. Que las preguntas no sean muchas y agregar señalamientos a los gráficos.

Así, ambos expertos concuerdan en algunos elementos a modificar como son los títulos, los señalamientos, la navegación, la cantidad de preguntas, etc., por lo que se da paso a realizar las recomendaciones para el diseño del caso electrónico de enseñanza y el sitio web educativo en cuanto a su contenido, funcionamiento, navegación, atractivo, recursos y gráficos implementados. Aspectos que posteriormente fueron valorados en la evaluación que hacen los usuarios al final de la aplicación del caso.

3. Validación con usuarios/implementación del caso

Finalmente, la tercera fase de evaluación fue llevar a cabo la aplicación del caso con la población destinataria, es decir, se trabajó el caso electrónico de enseñanza con psicólogas que se encontraban en formación en atención a la diversidad.

Se trabajó cada uno de los aspectos planteados en el diseño del caso con las usuarias, a lo largo de varias sesiones de trabajo para abarcarlo en su totalidad; esto permitió obtener una serie de productos correspondientes al desempeño de las aprendices y que sirvieron como una primera fuente de análisis de resultados de esta aplicación.

Esta validación también permitió que las alumnas realizaran la valoración de los tres aspectos mencionados en la pestaña de Evaluación del caso, como son la valoración del aprendizaje obtenido, del caso de enseñanza y del sitio web educativo. Estos son otra fuente de obtención de resultados que sirvieron en el análisis para la validación del presente trabajo. Esta validación con usuarios o piloteo, se describe con más detalle en el siguiente capítulo que habla sobre la aplicación y resultados del caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada?

CAPÍTULO V
APLICACIÓN Y RESULTADOS
CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA: ¿INCLUIDA O RECHAZADA?

En este capítulo se plantea la forma en cómo se llevó a cabo la aplicación del caso electrónico de enseñanza con la población destinataria, así como también se señalan los principales resultados obtenidos de los productos del trabajo realizados y los datos de la evaluación que hacen las aprendices sobre su aprendizaje, el caso de enseñanza y el sitio web educativo.

De esta forma, a continuación se describen aspectos importantes a señalar como parte de esta validación con las usuarias meta.

5.1 Población

La población con la que se validó la propuesta educativa comprende a 1 egresada y 7 estudiantes del área de Psicológica Educativa de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México; todas de sexo femenino, con edades entre 21 a 34 años, con una media de 23.

Por su formación, las participantes contaban con conocimientos y experiencia práctica en el ámbito de la diversidad, en especial con referente al tema de discapacidad intelectual; esto porque las 7 estudiantes cursaban su servicio social en el Programa de atención a la diversidad perteneciente a la UNAM, y la egresada laboraba en la misma línea. Cabe señalar que en dicho programa se trabaja con niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en su formación para la vida, inclusión educativa y social; el cual se lleva a cabo en varias sedes, una de ellas es en el Grupo Técnico del Colegio Vista Hermosa, donde las estudiantes se encontraban realizando su servicio y, por tal razón, éste se utilizó como escenario de aplicación.

Debido a estas características, se utilizó a la población mencionada porque la inclusión laboral responde a otra área de formación y ámbito curricular que necesitan conocer al estar vinculadas con personas con discapacidad intelectual, además de que la propuesta educativa está dirigida, entre otros, a psicólogos que estén interesados en el manejo de personas con discapacidad intelectual, como ocurrió con las participantes.

5.2 Escenario

El lugar donde se llevó a cabo la aplicación del caso electrónico de enseñanza fue en el aula de cómputo del Colegio Vista Hermosa. Institución que cuenta con una conciencia de responsabilidad social ya que tiene la visión de ser una comunidad comprometida con la sociedad y con la formación personal, académica y moral de sus estudiantes.

En este colegio existe un Grupo Técnico que es coordinado por un grupo de especialistas y que enmarca la vinculación de éste con el Programa de Educación para la Vida, desarrollado por CAPYS y anteriormente citado, lo que conlleva a que en esta institución se de paso a una inclusión social y educativa de niños y jóvenes con discapacidad intelectual, como un derecho en la búsqueda de condiciones equitativas dentro de la sociedad ante la diversidad existente.

Esto permite respetar el derecho a la educación de calidad de todos los alumnos y sensibilizar a la población ante la inclusión, los derechos humanos y valores como tolerancia, justicia y equidad en la comunidad.

5.3 Materiales e Instrumentos

Las materiales que se utilizaron durante el procedimiento de la aplicación del caso fueron: el aula de cómputo que contaba con computadoras que tenían acceso a internet , un par de bocinas para computadora, la dirección del caso electrónico de enseñanza (<http://norehe.wix.com/casoinclusionlaboralsofia>), y los formatos impresos que brindaron datos sobre los productos obtenidos de las actividades planteadas para trabajar en el caso de enseñanza.

Para la evaluación que las usuarias hicieron al término del trabajo con el caso, y que comprende a una de las pestañas principales del menú con el mismo nombre, se implementaron tres instrumentos en formato electrónico, contestados de igual forma; cabe señalar que estos instrumentos fueron adaptados para responder a las necesidades de esta investigación y recabar así los datos pertinentes que sirvieron, posteriormente, al análisis y discusión de los resultados.

El primer instrumento “Evaluando mi Aprendizaje” es una *rúbrica para autoevaluación* (ver Anexo 4), en la que las usuarias tuvieron que hacer una valoración sobre su aprendizaje adquirido en dimensiones como materiales de referencia, actividades de conceptualización, actividades de acción y reflexión, e historia, y ponderaron su respuesta con niveles de sin aprendizaje, aprendizaje ambiguo, aprendizaje superficial y aprendizaje reflexivo; además, contestaron algunas preguntas abiertas con respecto a otras dimensiones importantes para la autoevaluación de su aprendizaje, como fueron: aprendizaje colaborativo, desarrollo de habilidades, trabajo con casos electrónicos de enseñanza, ventajas y desventajas en el proceso de aprendizaje, nuevos aprendizajes, recursos y facilitación.

El segundo instrumento “Análisis Caso de Enseñanza” corresponde a la *rúbrica para el análisis de casos de enseñanza*, mencionada anteriormente, con la que las usuarias pudieron evaluar el caso que trabajaron a través de dimensiones como: autenticidad del caso, apertura para la discusión, complejidad, vinculación con el currículo, calidad de la narrativa, empatía, planeación del caso, evaluación y roles, al elegir entre niveles de novato, aprendiz, practicante y experto. A esta rúbrica se añadieron dos preguntas abiertas sobre la valoración global del caso de enseñanza, y comentarios y sugerencias (ver Anexo 5).

Por último, en el tercer instrumento “Valoración Sitio Web Educativo” (ver Anexo 6), las usuarias realizaron una evaluación del sitio web educativo de acuerdo a tres aspectos y a sus respectivos criterios de calidad para la valoración de sitios web educativos (Marqués, 2005; tomado de Salinas, Aguaded y Cabero, 2004). Los aspectos y sus criterios fueron: I) Aspectos funcionales: eficacia, facilidad de uso y navegación, fuente de múltiples enlaces, calidad y cantidad de los elementos multimedia (videos, audios, animaciones, imágenes, cómic, gráficos, etc.), calidad en los contenidos (bases de datos), interacción, y originalidad y tecnología avanzada; II) Aspectos técnico-estéticos: calidad del entorno audiovisual; III) Aspectos psicológicos: atractivo y adecuación de los destinatarios. Para la valoración de estos criterios, se toma en cuenta una escala de Siempre, Casi siempre, Algunas veces y Nunca; y, al final, se añade una pregunta abierta sobre comentarios y sugerencias a llenar, con el fin de mejorar el mismo.

5.4 Aplicación

Para la validación del caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? con las usuarias, se trabajó durante seis sesiones de 2 horas cada una, dos días a la semana en el aula de computo del Colegio Vista Hermosa. Se optimizó el tiempo necesario para revisar el sitio y poder trabajar el caso adecuadamente; asimismo, en cada sesión se hizo referencia a lo visto anteriormente para activar conocimientos previos sobre su trabajo y se contó en todo momento con la dirección y el apoyo por parte de la facilitadora del caso, quien es la autora y diseñadora de la presente propuesta sometida a validación.

En la primera sesión que se tuvo con el grupo, se estableció un contacto con ellas y se comenzó a navegar por el sitio web educativo, por lo que se revisaron las tres primeras pestañas correspondientes a Bienvenida, Inclusión laboral y Método de casos; en la segunda sesión, se abordó solamente la Introducción al Caso Sofía y la sección de “Discapacidad”. Esto con el fin de que las usuarias se familiarizaran con la herramienta educativa, obtuvieran los conocimientos previos necesarios para entenderla y llegaran, posteriormente, al análisis y toma de decisiones sobre el caso.

Durante la segunda sesión se contó con la participación de uno de los alumnos del Grupo Técnico del Colegio, quien durante un momento revisó el caso, con apoyo de algunas usuarias, y comentó que le sí le gustaba. Ello cuenta como una forma de valoración por parte de una persona con discapacidad intelectual en formación, lo que le brinda mayor significancia a la propuesta abordada.

Cabe señalar que al final de las dos primeras sesiones, el grupo se mostró un poco inquieto porque reportaron que estaban a la expectativa de en qué momento comenzarían el abordaje del caso, situación que fue aclarada y entendida al explicar a las usuarias la lógica que conlleva la estructuración del mismo.

En la sesión tres se dio paso al comienzo de la revisión, trabajo y análisis de cada uno de los apartados y viñetas del caso como tal, situación que se continuó realizando en las sesiones cuatro, cinco y seis que duró la aplicación.

Se obtuvieron productos individuales y grupales de las actividades realizadas y del planteamiento de la o las soluciones; así como resultados de las evaluaciones que las usuarias hicieron con respecto a los instrumentos implementados para la valoración de su aprendizaje, del sitio web educativo y del caso electrónico de enseñanza.

5.5 Resultados

Los productos obtenidos y los instrumentos utilizados para la validación, arrojaron resultados muy importantes para conocer el impacto del trabajo realizado y de la propuesta instruccional. Con base en lo anterior, la integración de los resultados se dividió en cuatro apartados como se describe a continuación.

5.5.1 Productos obtenidos

De manera general, la disposición del grupo a trabajar durante su instancia en el aula de cómputo fue adecuada ya que participaron aportando conocimientos, experiencias, emociones, sugerencias y dudas durante el tiempo en que se llevó a cabo la aplicación del caso. En cuanto al trabajo realizado durante la revisión del caso, se tuvieron algunos productos que sirvieron como evidencia para observar el desempeño de las usuarias, tanto a nivel individual como en pequeños grupos, esto porque, dependiendo de la actividad, se contaba con una u otra forma de trabajo.

Como resultados de la interacción entre las usuarias, el sitio y las actividades correspondientes del caso, enseguida se describen sólo algunos de los datos más relevantes para la posterior discusión sobre el mismo.

Con respecto a los resultados del trabajo individual, las usuarias reflejaron sus conocimientos previos sobre discapacidad intelectual, al considerarla como:

“...es el resultado de la interacción que la persona tiene con su ambiente que los limita por una condición y obstaculizan su desarrollo, a todos nos corresponde comprenderla y guiarla; es necesario brindar los apoyos necesarios, tratarlos con respeto y dignidad porque carecen de oportunidades y del ejercicio de sus derechos, de una vida digna, de experiencias sociales y habilidades que limitan su autonomía, y son objeto de discriminación”.

Así, saber más sobre discapacidad intelectual es de interés para las usuarias porque les permite aprender más y responsabilizarse de los errores cometidos como sociedad, para abrir camino y espacios educativos y laborales, sensibilizar a las personas, cambiar percepciones, y para apoyarlos a alcanzar sus objetivos. Esto porque en la sociedad prevalece un modelo médico sobre la discapacidad y se aspira al social, al no darse una apertura total, como lo demuestra el siguiente comentario de una participante:

“...en México estamos más atrasados que en otros países pero si ha habido un cambio, por pequeño que sea y es necesario seguir trabajando en ello y cambiar muchas cosas como son las creencias y formas de ver la discapacidad; lo que se relaciona con esto es el derecho al trabajo porque tienen el mismo chance de estar incluidos en este medio por derecho, aunque no se respete en muchas ocasiones”.

De esta forma, las usuarias se quieren formar como facilitadoras laborales de personas con discapacidad intelectual porque:

“... es una parte de suma importancia para la inclusión; porque es necesario eliminar barreras en el ámbito laboral; para brindar los apoyos necesarios y mejorar su calidad de vida; para que hagan valer sus derechos; para su desarrollo profesional y aprendizaje constante; y porque es interesante conocer cómo se da este proceso”.

Las participantes son conscientes de sus aportaciones tanto teóricas como prácticas, de sus habilidades y su papel para generar cambios ante estas necesidades ya que reforzaron que aún prevalecen barreras sociales que impiden el desarrollo pleno de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad y en su derecho a un trabajo digno, y aprendieron definiciones de qué es un autogestor, qué es un estudio de casos, etc.

Un ejemplo sobre el impacto que tuvo el sitio educativo del caso y los recursos consultados hasta la segunda sesión, se reflejó en los comentarios de tres usuarias que son señalados a continuación:

Usuaría 1. *“Ver los videos de ellos como autogestores me ha ayudado a comprender mejor la visión sobre la discapacidad intelectual”.*

Usuaría 2. *“Casos como el de Sofía existen en cantidad, y con este tipo de herramientas es más interesante abordar temas y se hace más dinámico”.*

Usuaría 3. *“Un estudio de caso como este, no sólo implica una dimensión de las personas sino es una relación compleja de diferentes factores que permiten conocer la postura que se tomará frente a una situación y cómo resolverla, considerando diferentes elementos que no llevan a una respuesta única”.*

Con respecto a los datos obtenidos a partir del trabajo con las actividades sobre el Caso Sofía como tal, es decir, con la revisión del contexto, personajes y viñetas, se encontraron los siguientes resultados.

Desde que abordaron el *contexto laboral* en el que Sofía se desenvolvía, las participantes notaron que había una incongruencia entre lo que la empresa decía y hacía, ya que era un ambiente de mucha exigencia. Al consultar a los *personajes* tuvieron una dificultad para poder abrir los álbumes y pasar las hojas porque éstas no tenían mucho movimiento o no se veía dónde dar click; aun así, cuando leyeron la descripción de Sofía se sorprendieron porque conocieron cuáles eran los retos que presentaba y su trayectoria.

Cada uno de los personajes les generó cierta incertidumbre al leer cómo eran, las características que poseían y la postura que tenían; además, su imaginación comenzó a trabajar creando imágenes de qué es aquello que pasaría después en la historieta; incluso se generaron emociones, como enojo, e identificación con los mismos y con sus propias experiencias. Por ejemplo, dijeron:

“...el contexto y los personajes que muestras están muy encaminados a lo que es la vida real de todo ser humano con y sin discapacidad”.

Así, las usuarias fueron conscientes de lo que sucedía en el caso y también de lo que han vivido de manera personal; hubo una participación activa por parte del grupo, expresaron su opinión y compartieron su experiencia, lo cual generaba discusión y análisis en su interacción. Lo cual proporcionó datos que indicaron que el dinamismo es algo que valoraron mucho, que tuvo un impacto y que permitió enganchar al usuario con el tema.

Con referencia a los datos obtenidos de los productos de las actividades correspondientes al trabajo realizado por parte de las usuarias en pequeños grupos, sobre las tres viñetas principales del caso, se elaboró la Tabla 13 que ejemplifica de manera sintética los factores que fueron o no favorables en la relación entre la familia, el entorno laboral y la persona misma (Sofía), y que, a su vez, facilitaron o dificultaron la inclusión laboral de Sofía. Así como las opiniones adicionales señaladas por las participantes en relación con el trabajo y análisis de cada una de las viñetas.

Cabe recordar que el nombre de cada una de las viñetas estuvo dado por los aspectos que facilitan o dificultan una inclusión laboral exitosa, señalados por Izuzquiza et al. (2005), y se eligió un nombre que reflejara la situación en lo familiar (¿Mi familia influye?), en el entorno laboral (¿Qué sucede en mi trabajo?) y en la propia persona (¿Soy yo?).

Ésta última viñeta hace referencia directa a la persona con discapacidad intelectual, en este caso a Sofía, por eso en la viñeta correspondiente se identifican sus características y la influencia en su desempeño en el entorno laboral, familiar y relacional.

Un dato importante es que, con el trabajo realizado, las usuarias pudieron ponerse en el lugar de Sofía al decir que ella se sentía incomprendida, sola, poco apoyada, estresada, angustiada, ya no quería asistir al trabajo y mostraba resistencia, como lo recalca el siguiente comentario:

“Sí hemos pasado por algo similar a lo de Sofía, cuando no respetan nuestras decisiones experimentamos enojo, tristeza y frustración”.

**Tabla 13. Datos de los productos de actividades en pequeños grupos
(Elaboración propia)**

| Viñetas | Factores favorecedores | Factores no favorecedores | Opiniones adicionales |
|------------------------------------|--|---|---|
| <i>¿Mi familia influye?</i> | Comunicación, apoyo familiar, educar para una vida independiente, respeto a los intereses del hijo, trabajo en equipo, involucramiento facilitador-familia-hijo, formación para el trabajo, proyecto de vida, autodeterminación, autonomía, habilidades sociales y adaptativas, brindar herramientas para la solución de problemas y fomentar responsabilidad, exigir derechos y cumplimiento de los mismos. | Sobreprotección, no hay comunicación, no darles su lugar como adultos, percepción negativa del hijo, no respetar sus intereses o decisiones, no tomar en cuenta sus opiniones, limitar su desarrollo profesional, indefensión aprendida, falta de apoyos, no fortalecer habilidades académicas, exclusión, insatisfacción personal, moobing laboral, no haber formación para el empleo ni capacitación, desvinculación y desorganización de los ambientes, no haber proyecto de vida, sometimiento y dependencia. | Hay problemas de comunicación e involucramiento, egoísmo, duelo no superado por el nacimiento de un hijo con discapacidad intelectual. Hay una disonancia cognitiva entre su autoconocimiento y los retos del ambiente laboral. Se siente mal porque le exigen demasiado, siente que no puede, frustración hacia su trabajo y porque no la apoya su familia y obstaculiza sus derechos. No respetan su dignidad y deben dejarla tomar decisiones. |

Tabla 13. Datos de los productos de actividades en pequeños grupo (continuación)

| Viñetas | Factores favorecedores | Factores no favorecedores | Opiniones adicionales |
|-----------------------------------|---|---|--|
| ¿Qué sucede en mi trabajo? | Plan centrado en la persona, apoyos necesarios, mediador laboral, perfil laboral, trabajo con base a intereses, información sobre sus derechos, sensibilización, capacitación continua, seguimiento, comunicación entre los diversos agentes, infraestructura adecuada, oportunidad de inclusión. | Creencias y actitudes erróneas o negativas hacia la discapacidad, confusión en el perfil laboral, sobre-exigencia de trabajo; falta de comunicación, apoyos y capacitación; integrar en lugar de incluir, presión social y económica, desinterés por parte del jefe de la empresa, sobreprotección, no sensibilización ni conocimiento de sus derechos. | No se toman en cuenta las necesidades de los empleados. Hay un desconocimiento sobre sus derechos por lo que es necesario brindar las herramientas para que los defiendan. También influye que no haya apoyo o seguimiento por parte del mediador laboral ante las problemáticas que se presentan. |
| ¿Soy yo? | Compromiso y valoración de su trabajo, mostrarse amable con los demás, decidir tener un empleo, pedir ayuda, saber expresarse ante los demás, reconoce sus emociones, sentimientos, debilidades y puntos fuertes, realizar actividades solo. | No decidir lo que se quiere, no trabajar adecuadamente ni resolver sus problemas, poca estabilidad y no saber manejar la presión que le demanda su entorno, no responder a comentarios ofensivos, no identificar situaciones peligrosas, no sentirse motivado, no defender nuestros derechos, no saber decir NO. | Su calidad de vida no es muy favorable porque necesita mejorar su autodeterminación, su bienestar físico, sus relaciones interpersonales, ejercer sus derechos. No hay una inclusión social plena ni desarrollo personal que le genere un bienestar emocional. |

Por ello, se puede ver que a través del análisis y discusión de los materiales y las actividades planteadas, las usuarias pudieron identificar fácilmente estos elementos o factores que están involucrados de alguna manera en la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, y en este caso, de Sofía.

Asimismo, se hizo una observación puntual con respecto a la actividad 3 de la viñeta ¿Soy yo?, en la cual las participantes debían evaluar con un sí o un no ciertos ítems que correspondían a los dimensiones de calidad de vida, antes señaladas, y saber cómo era la calidad de vida de Sofía. Se mencionó lo siguiente:

“Me tardé mucho en contestar algunos puntos ya que a mi parecer no todos eran determinantes ni absolutos, algunos sentía que los tenía en cierto grado aunque no completamente y no sabía si poner sí o no, algunos de los que no puse también sentí que los desarrollaría si contara con algunos apoyos”.

En consecuencia es necesario revisar y corregir el documento para acotarlo y que evalué, preferentemente, sólo calidad de vida laboral; así como colocar en un nivel a los indicadores para no limitarlos a responder con un sí o un no porque es muy tajante y en ocasiones queda en expectativa, y retomar siempre el contexto en el que se presenta y el papel de los mediadores, apoyos, entorno, etc., así como también el documento sobre autodeterminación para encaminarlo a lo laboral.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que llegaron las usuarias después de realizar una discusión en equipos, a través de preguntas planteadas en el apartado “A qué llegamos”. Se generaron respuestas encaminadas a: Sofía está integrada más no incluida en su puesto de trabajo actual, no es bien aceptada, no se siente a gusto ni adaptada a su entorno laboral porque prevalece la sobreprotección, sobre-exigencia, presión y no es valorada; su calidad de vida y nivel de satisfacción en el trabajo es mala porque no recibe los apoyos adecuados, no se siente competente, se frustra, no hay motivación ni buenas interacciones sociales, no se siente bien en su trabajo y esto afecta a las demás esferas de su vida.

Existen apoyos por parte de su entorno familiar, laboral y de ella misma, pero no son los adecuados o no satisfacen sus necesidades. Hay más barreras en estos porque en su familia no toman en cuenta su opinión y les importa más el estatus; en lo laboral porque no respetan su ritmo de trabajo, no la incluyen, su apoyo debe ser su mediadora y todos están presionados; y personales porque se exige demasiado y no se acepta ella misma. Consideraron que, por una parte, la inclusión de Sofía es un fracaso parcial que aún se puede solucionar y, por otra, que sólo hubo integración ya que no se le brindan apoyos y no se le permite tomar decisiones.

Así, para poder llegar a una inclusión laboral satisfactoria, las participantes también comentaron que el papel que debe ejercer la familia es respetarla como adulto, favorecer su autonomía, escuchar sus opiniones, brindar apoyo, comprensión, respaldo; el entorno laboral necesita ser inclusivo, brindarle apoyos, valorarla, aceptarla, hacerla participe, conocer su ritmo de trabajo y sensibilización dentro del mismo; en lo personal, Sofía requiere aceptarse tal y como es, trabajar su autodeterminación, autonomía, toma de decisiones, confianza en sí misma, conocerse mejor y saber pedir apoyos.

Ante el planteamiento de si es conviene que Sofía se mantenga en su empleo o se salga, expresan que sí puede seguir en ese trabajo pero hay que solucionar también su ámbito laboral y personal o lo arrastrará al siguiente empleo; es necesario hablar con los compañeros de trabajo, sensibilización, capacitar a su jefa inmediata para brindar los apoyos adecuados, con la familia para que la ayuden lo necesario, y si no se da un cambio favorable en un tiempo ver otra posibilidad de trabajo.

Esto permitió que las participantes, en su rol de formación como facilitadoras laborales, llegaran al planteamiento de las siguientes propuestas al caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? que trabajaron.

- **Equipo 1.** *Sofía debe de seguir en el mismo trabajo porque las barreras a las que se ha enfrentado se pueden solucionar si se trabaja en ellas. Además las barreras están en los tres ámbitos y si cambia de trabajo sólo arrastraría esas barreras a otro contexto. Además llegó a ese trabajo porque tiene las habilidades para llevarlo a cabo.*

Equipo 1 (continuación). *Pensamos que el papel de la mediadora debe ser más activo, sensibilizando a sus compañeros, asegurándose de que le entreguen los apoyos adecuados a su ritmo y generando confianza en ella.*

- **Equipo 2.** *Para dar solución al problema debemos trabajar con los entornos donde se desenvuelve Sofía. En el entorno laboral realizar un taller de sensibilización y capacitar a su jefe inmediato, en la familia tratar de que comprendan que Sofía puede tomar sus propias decisiones y que puede necesitar apoyos en ciertos casos. Con Sofía trabajar en autoestima, asertividad y autodeterminación. En caso de no mejorar la situación buscar una nueva opción de trabajo para poder mejorar su calidad de vida.*
- **Equipo 3.** *El equipo realizó un plan de acción (ver Tabla 14) que abarcará las diferentes dimensiones de la vida de Sofía: personal, familiar y laboral. Aplicándolo en el entorno en el que se encuentra sin que cambie por el momento de trabajo.*

Estas propuestas se encuentran en el sitio web educativo como una muestra de su desempeño y trabajo realizado; también son el reflejo del gran involucramiento, empatía y compromiso que tuvieron las usuarias con su formación a través del trabajo con el caso porque aprendieron a identificar y reflexionar sobre las problemáticas presentes en Sofía y generar acciones para resolverlas. Hay que recordar que el caso es una herramienta instruccional para que las usuarias se formen como facilitadoras laborales de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la inclusión laboral y sus respuestas reflejan que se dio este proceso de enseñanza y aprendizaje con el abordaje al mismo.

En esta propuesta las usuarias lograron ponerse en el lugar de Sofía, situación que les permitió llegar más fácilmente al planteamiento de la misma y, a su vez, demuestra que es necesario trabajar en una diversidad de elementos presentes en cada uno de los tres agentes principales que favorecen o no una inclusión laboral satisfactoria. Elementos que interiorizaron a través del trabajo realizado con el caso y que sirvieron para su formación.

**Tabla 14. Plan de acción: Equipo 3
(Elaboración propia)**

| Ámbito | Intervención |
|-----------------|--|
| Personal | <p><i>Autoestima:</i> reconocer que la persona es capaz de desempeñar el trabajo para cambiar la valoración negativa, para encontrar las soluciones personales a las problemáticas.</p> <p><i>Toma de decisiones:</i> encontrar posibles soluciones a su conflicto que permita valorar las virtudes y defectos; reflexionar sobre las posibles decisiones después de la zona de incertidumbre.</p> <p><i>Asertividad:</i> defender sus derechos sin perjudicar el de los otros para que pueda generalizarse a diferentes ámbitos de su vida cotidiana.</p> <p><i>Empatía:</i> lograr ponerse en el lugar del otro para conocer y comprender que todos se encuentran en la problemática.</p> <p><i>Planeación del tiempo libre:</i> permite combatir el estrés, sentirse valorada y sirve también como esparcimiento.</p> <p>Todos los indicadores anteriores permiten conformar un proyecto de vida para tener metas a corto, mediano y largo plazo; en este caso los indicadores permiten elaborar el plan a corto plazo.</p> |
| Familiar | <p>Platicar con los familiares para saber cuál es la perspectiva de cada uno de los integrantes y ¿qué desean para Sofía?, con el objetivo de escuchar para llegar a un consejo y guía en la solución de la problemática.</p> <p><i>Empatía:</i> ponerse en el lugar de Sofía y entender su situación laboral.</p> <p>Proponer soluciones o apoyos integrales para que Sofía pueda fortalecer su autonomía.</p> |

Tabla 14. Plan de acción: Equipo 3 (continuación)

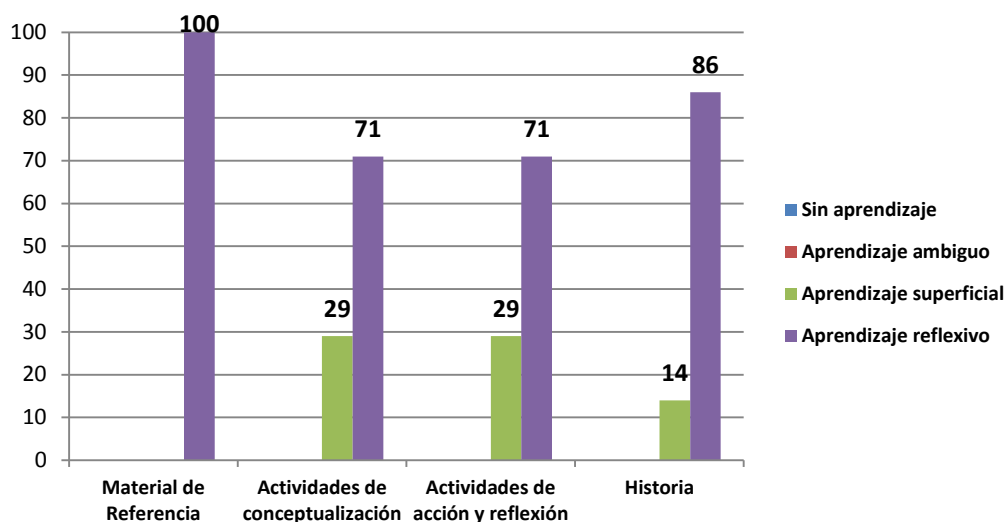
| Ámbito | Intervención |
|-------------------------------|--|
| <p>Entorno laboral</p> | <p><i>Programa de sensibilización</i> para cada uno de los agentes laborales que se encuentran en el contexto laboral porque no es tolerar sino incluir, para crear redes de apoyos que permitan una inclusión laboral.</p> <p>Explicar al jefe inmediato o personal general qué son los apoyos, lo cual permite la planeación y estructuración para el desarrollo de actividades laborales.</p> <p><i>Jefe inmediato:</i> crear un andamiaje laboral que esté dado por un plan de trabajo que tenga reglas establecidas que estructurarán su dinámica de trabajo.</p> <p><i>Mediador laboral:</i> explicará al jefe inmediato qué tipo de apoyos necesita Sofía.</p> <p><i>Capacitación continua:</i> la mediadora laboral realizará capacitación para el desarrollo positivo laboral de Sofía.</p> <p><i>Evaluación</i> de condiciones actuales y seguimiento.</p> |

5.5.2 Evaluación del Aprendizaje

El instrumento empleado es el de “Evaluando mi aprendizaje”, antes descrito, con el que las usuarias hicieron una valoración sobre el aprendizaje obtenido por el trabajo realizado. De ello se desprenden tanto datos cuantitativos como cualitativos, y cabe señalar que sólo 7, de las 8 usuarias que participaron en la aplicación del caso, contestaron los tres instrumentos indicados en la evaluación.

Los principales resultados sobre el aprendizaje que las usuarias lograron, están categorizados, en primera parte, de acuerdo con los rubros de material de referencia, actividades de conceptualización, actividades de acción y reflexión e historia, como se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Categorías para evaluar el aprendizaje de las usuarias



Se puede apreciar que, en cuanto al **Material de referencia**, todas las participantes (100%) reportaron tener un aprendizaje reflexivo, al indicar que se mostró información nutrida y pertinente sobre el problema de inclusión laboral que favoreció su discusión y un pensamiento reflexivo y crítico.

Con las **Actividades de conceptualización**, el 71% tiene un aprendizaje reflexivo porque las actividades permitieron la construcción de un marco conceptual claro que favoreció la comprensión de las definiciones e interrelaciones entre las distintas temáticas que comprendía el problema de inclusión laboral. Sin embargo, el 29% restante logró un aprendizaje superficial ya que las actividades sólo le permitieron la construcción de un marco conceptual claro sobre el problema de inclusión laboral, sin tomar en cuenta la comprensión e interrelación ante esta problemática.

Esta situación también sucedió con las **Actividades de acción y reflexión** debido a que sólo el 71% de las usuarias reportó un aprendizaje reflexivo al indicar que las actividades permitieron varias aproximaciones de abordaje válidas y fueron capaces de generar una discusión muy relevante para abordar los contenidos en torno al problema de inclusión laboral, favoreciendo totalmente su aprendizaje reflexivo y crítico.

El otro 29% tuvo un aprendizaje superficial porque las actividades permitieron diferentes aproximaciones de abordaje, de modo que garantizaron una cierta discusión que favorecía parcialmente un aprendizaje reflexivo y crítico sobre el problema de inclusión laboral. Esto indica una parcialidad en las actividades planteadas para desarrollar estas habilidades de acción y reflexión en las participantes.

La **Historia** manifestó mayormente un aprendizaje reflexivo (86%), que un aprendizaje superficial (16%), esto es que la historia se relacionó de manera muy relevante con la vida real y generó un escenario rico en información de contexto para situar los contenidos alrededor del fenómeno de inclusión laboral. Así, la historia tuvo una significancia relevante para el aprendizaje obtenido por parte de las usuarias.

Con respecto a la segunda parte de los resultados sobre el aprendizaje logrado, se tiene que los datos obtenidos del instrumento quedan organizados, para una mayor comprensión, en la Tabla 15 que muestra las respuestas de las usuarias a otras dimensiones evaluadas en el mismo.

Así, el trabajo con el caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? logró un impacto significativo en el aprendizaje de las usuarias porque las colocó ante nuevas experiencias de aprendizaje, las involucró y permitió desarrollar o perfeccionar habilidades observables en cada una de las dimensiones planteadas arriba. Esto no sólo se obtuvo al recabar los datos con el instrumento, sino también en los productos obtenidos del trabajo de las actividades y de la interacción suscitada a lo largo de la aplicación.

**Tabla 15. Respuestas de las usuarias a dimensiones que evalúan su aprendizaje
(Elaboración propia)**

| Dimensión | Respuestas a preguntas abiertas |
|---------------------------------|--|
| Aprendizaje colaborativo | El realizar actividades en pequeños grupos me permitió... Conocer, nutrir y ampliar puntos de vista propios y ajenos; discutir, argumentar y llegar a acuerdos; interacción con otros; reflexión por desacuerdos; compartir experiencias personales e ideas y conceptos; empatía; profundizar, trabajar y comprender el tema. |

**Tabla 15. Respuestas de las usuarias a dimensiones que evalúan su aprendizaje
(continuación)**

| Dimensión | Respuestas a preguntas abiertas |
|---|--|
| Desarrollo habilidades | Las habilidades que desarrollé o reforcé con el trabajo del caso fueron... Reflexión, observación, trabajo en equipo, análisis de caso, empleo de TICS, comprensión, crítica, propuesta de solución, exponer ideas, conocimiento de inclusión, capacidad de escucha, comunicación, ejemplificar, aterrizar conceptos, diseño de un plan de acción, respeto por puntos de vista y actitudes (paciencia). |
| Trabajo con e-casos de enseñanza | Para mí, la importancia de trabajar con casos electrónicos de enseñanza es... Muy importante porque ayuda a sentir de manera real, es interesante, un recurso novedoso para aprender, mejor manejo de información, accesible, fácil, tecnologías atraen interés, relación de conceptos con un caso real y reflexión para dar solución, nuevo método/recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar en cuenta actividades y recursos digitales como interesante forma de construcción de conocimientos, información selectiva y acorde al tema que facilita el aprendizaje. |
| Nuevos aprendizajes | ¿Qué aprendí al haber trabajado en el caso de inclusión laboral de Sofía?... Implicación de varias esferas en los problemas de contexto laboral, encontrar caminos utilizando bases conceptuales. Muchos factores que influyen en una inclusión laboral exitosa y la importancia del papel del mediador laboral y lo que hace. Que es necesario conocer diferentes contextos para resolver un problema. Qué es el método de casos como recurso en línea. Concepto de inclusión laboral. Importancia de fortalecer los ámbitos familiares, personales y laborales. Distinguir qué es importante en la toma de soluciones. Diversas herramientas que se tiene para quienes estamos interesados en el tema. Generalizar los conocimientos aprendidos a la vida propia. |

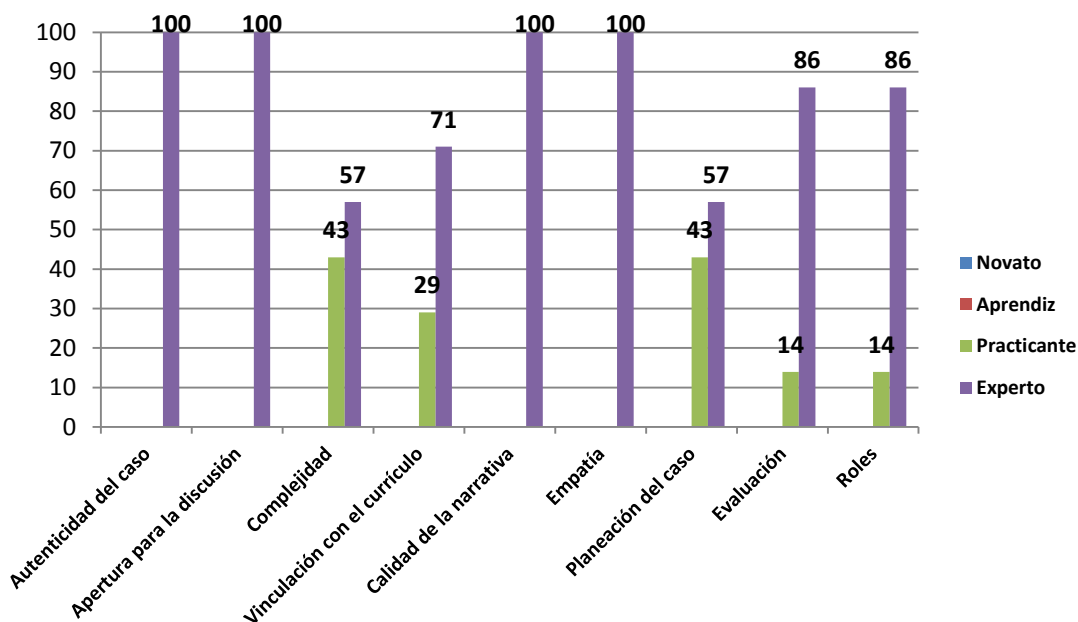
**Tabla 15. Respuestas de las usuarias a dimensiones que evalúan su aprendizaje
(continuación)**

| Dimensión | Respuestas a preguntas abiertas | | |
|--|---|--|--|
| Recursos | Los recursos que contribuyeron a mi aprendizaje fueron... Todos los utilizados, videos de autogestores, historieta, lecturas (textos), actividades de reflexión, audios, viñetas, contacto con página web para ver las herramientas que brindan las nuevas tecnologías, película, información online, uso de computadoras, espacio de aplicación. | | |
| Facilitación | El poder contar con un tutor durante el trabajo del caso ¿te resultó favorable o no?... Si es favorable porque había poca familiaridad con el trabajo de casos; es una guía para nuestras opiniones, trabajo y reflexión sobre el actuar; resolvió y aclaró dudas, y brindó retroalimentación. Es un experto que apoya al aprendiz a construir conocimientos. | | |
| Proceso de aprendizaje | <p>Aprender a través del caso electrónico de enseñanza, ayuda o dificulta el proceso de aprendizaje...</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p><i>Ventajas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caso real, marco teórico, disponibilidad de recursos; aplicar y consolidar lo aprendido. - Audios y videos generan mayor interacción y participación. - Información más accesible y atractiva. - Nuevo método de aprendizaje. - Desarrollo del caso a través de actividades. Reunión de material didáctico y acceso a la misma información. - Consultas externas a la sesión y recursos de contacto con el tutor. - Facilita el aprendizaje dado que la información es selectiva y entendible. </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p><i>Desventajas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de recursos tecnológicos para su empleo y capacitación para su manejo. - Es un caso único y no se pueden generalizar las respuestas. - Para quienes no cuenten con un tutor presencial que resuelva dudas y realice retroalimentación oportuna o que no posea conocimiento sobre TIC'S. </td> </tr> </table> | <p><i>Ventajas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caso real, marco teórico, disponibilidad de recursos; aplicar y consolidar lo aprendido. - Audios y videos generan mayor interacción y participación. - Información más accesible y atractiva. - Nuevo método de aprendizaje. - Desarrollo del caso a través de actividades. Reunión de material didáctico y acceso a la misma información. - Consultas externas a la sesión y recursos de contacto con el tutor. - Facilita el aprendizaje dado que la información es selectiva y entendible. | <p><i>Desventajas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de recursos tecnológicos para su empleo y capacitación para su manejo. - Es un caso único y no se pueden generalizar las respuestas. - Para quienes no cuenten con un tutor presencial que resuelva dudas y realice retroalimentación oportuna o que no posea conocimiento sobre TIC'S. |
| <p><i>Ventajas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caso real, marco teórico, disponibilidad de recursos; aplicar y consolidar lo aprendido. - Audios y videos generan mayor interacción y participación. - Información más accesible y atractiva. - Nuevo método de aprendizaje. - Desarrollo del caso a través de actividades. Reunión de material didáctico y acceso a la misma información. - Consultas externas a la sesión y recursos de contacto con el tutor. - Facilita el aprendizaje dado que la información es selectiva y entendible. | <p><i>Desventajas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de recursos tecnológicos para su empleo y capacitación para su manejo. - Es un caso único y no se pueden generalizar las respuestas. - Para quienes no cuenten con un tutor presencial que resuelva dudas y realice retroalimentación oportuna o que no posea conocimiento sobre TIC'S. | | |

5.5.3 Análisis del Caso de Enseñanza

Otro instrumento que se empleó para la obtención de resultados, cuantitativos y cualitativos, fue el referente al “Análisis del Caso de enseñanza”, en el que las usuarias abordaron dimensiones que permitieron evaluar al caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? (ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Dimensiones para la valoración del Caso



Como se observa, en cuatro de las dimensiones evaluadas el caso logró tener un nivel total de experto (100%), en comparación con las otras cinco dimensiones que a pesar de que predomina el nivel de experto, también se calificó al caso con niveles de practicante.

Por ejemplo, con respecto a la **Autenticidad del Caso**, todas las participantes (100%) concluyeron que el caso tiene un nivel de experto porque se relacionó de manera muy relevante con la vida real. Lo mismo sucede con la dimensión de **Apertura para la discusión** (100%) porque el caso permitió varias aproximaciones de abordaje válidas y fue capaz de generar una discusión muy relevante para abordar los contenidos.

La **Calidad de la narrativa** también se encuentra en nivel de experto (100%) debido a que el caso contó una historia, y tuvo una estructura clara, congruente y completa (introducción, desarrollo, clímax, y eventual cierre); así, en la medida en que el caso atrapó al lector o aprendiz, le permitió imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados. Finalmente, otra dimensión evaluada por todas las participantes (100%) como experta fue la de **Empatía** porque pudieron ser capaces de lograr una identificación con los personajes de la historia, es decir, les permitió entender sus puntos de vista y las condujo a tomar una postura y argumentarla para la discusión en grupo.

En cuanto a las demás dimensiones, la **Complejidad** tuvo dos valoraciones, una es a nivel de experto con un 57% al indicar que el caso implicó muchas habilidades y contenidos distintos, incluyendo los de niveles superiores del pensamiento y obligó a las participantes, además, a utilizarlos selectivamente. La otra corresponde a un nivel practicante con 43%, lo que indicó que a pesar de que el caso implicó muchas habilidades y contenidos distintos, incluyendo los de niveles superiores del pensamiento, no logró que las usuarias los utilizaran selectivamente.

La **Vinculación con el currículo** también comprendió valoraciones de experto y practicante. Experto (71%) porque las usuarias indicaron que el caso se relacionó bastante con los contenidos curriculares y les permitió profundizar mucho en su aprendizaje; y practicante (29%) porque el caso estuvo vinculado con los contenidos curriculares básicos pero no permitió profundizar demasiado en ellos.

De igual forma, la **Planeación del caso** adquirió un nivel de experto (57%) ya que existió una clara identificación de todos los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales evaluación) lo que permitió realizar un análisis pertinente y profundo del problema, así como proponer diversas soluciones y reconocer su aplicación desde una perspectiva multidisciplinaria. Sin embargo, el 43% de las usuarias indicó que la planeación del caso fue a nivel de practicante (43%) porque hubo una clara identificación de los elementos clave del caso, lo que sólo permitió realizar un análisis pertinente y proponer algunas soluciones posibles.

En la dimensión **Evaluación**, el 86% de las usuarias señalaron que en el caso existen elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno de los siguientes aspectos: manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. Mientras que el 14% señaló que sólo hubo varios de los aspectos antes señalados, por eso le otorgaron el nivel de practicante en la evaluación al caso.

Por último, la dimensión **Roles** indicó que el 14% le dio un nivel de practicante y el 86% un nivel de experto. Esto porque el nivel experto señaló que en el caso se incluyó la técnica role playing o alguna otra actividad que buscó la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, y se desarrolló de manera sobresaliente, lo que permitió que las soluciones al caso fueran factibles, reales y abarcaran diversas posibilidades e intereses; esto permitió a las usuarias la identificación y manejo de conflictos, el debate, asertividad, tolerancia y toma de decisiones en los diferentes modelos de proceso. En contraste, el nivel practicante sólo indicó que en el caso hubo esta técnica pero de manera pertinente y no sobresaliente como en el nivel de experto.

A su vez, en este instrumento de autoevaluación, las usuarias también respondieron a una serie de preguntas que permitieron tener datos con referente a la valoración general del caso electrónico de enseñanza trabajado, y a comentarios o sugerencias sobre aquellos elementos que son necesarios mejorar.

En relación con lo anterior, en la valoración global que las usuarias hicieron prevaleció un gusto por el caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada? en sus contenidos, narrativa, realidad, actividades, navegación, tiempo, etc., esto implicó que el diseño del mismo estuvo planteado de manera significativa y congruente con los procesos de enseñanza y aprendizaje que aborda la metodología de casos. Esta situación se reitera con las intervenciones de las participantes sobre esta valoración (ver Cuadro 1).

Asimismo, se obtuvieron comentarios y sugerencias (ver Cuadro 2) sobre aquellos aspectos que las usuarias notaron relevantes en su experiencia a lo largo del trabajo y la aplicación del caso, esto con el fin de enriquecer el diseño del mismo y mejorarlo para que sea un material educativo utilizado con mayor eficacia de la que en este momento reporta.

**Cuadro 1. Intervenciones de las usuarias sobre la valoración del Caso
(Elaboración propia)**

Valoración global del Caso

- Me gustó mucho, se entiende bastante bien, sus contenidos son valiosos y funcionales, te llevan a reflexionar y adentrarte y dar solución al caso; están claramente diferenciadas las esferas que abarca la problemática. Algunas lecturas se me hacían largas y optar por ofrecer una versión simplificada para la clase.
- Bien, algunas actividades y materiales deberían ser más atractivos.
- Me gustó como se planteó el caso, la contextualización que se hizo, los textos muy pertinentes, sin embargo considero que se presta para un poco más de dinamismo.
- Un ejemplo muy realista de la situación real, era claro el contexto y la problemática que se abordaba, aunque las primeras dinámicas requerían mayor información del caso para fomentar un primer interés.
- Muy bueno. Para una persona que conozca el tema va a ser capaz de navegar sin problemas por cada uno de los apartados que se presentan pero una persona que desconoce el tema va a necesitar revisar cada uno de los textos con más tiempo para comprender cada uno de los conceptos planteados.
- Me gustó mucho porque la presentación de cada apartado facilita la navegación, lo que permite establecer una ruta para abordar el caso.
- Me gustó que se abordara el tema de inclusión con un caso real porque te involucras, vives y sientes como los personajes; das tu punto de vista, piensas y llegas a una solución.

**Cuadro 2. Comentarios y sugerencias sobre el caso
(Elaboración propia)**

Comentarios y sugerencias

- Reducir lecturas, pero dejar el texto original porque es muy valioso aunque no se lea en la clase presencial.
- Hacer la clase un poco más interactiva para mantener la atención centrada y que algunas actividades sean más atractivas.
- Sesiones con más dinamismo porque en ocasiones se volvió monótono; así como entrar de lleno al caso porque la descripción de la introducción te inquieta y quieres revisarlo desde el primer momento.
- Es importante conocer datos relevantes sobre la inclusión y la situación de las personas con discapacidad pero resulta un poco tedioso y aburrido por lo que se recomienda colocar textos más sintéticos o un mapa que de un panorama general y no tan específico.
- Dejar los textos completos en referencias o en la sección “si quieres saber más” como algo opcional porque estaban muy interesantes y me fueron muy útiles.
- Intercambio de nombres en una de las imágenes de la historieta de la viñeta del ámbito laboral (*se dice Marisa y el personaje es Sandra*). Es necesario meter el interés al lector desde un principio.
- En las evaluaciones separar cada uno de los indicadores para no crear confusión en el usuario. Por un lado pensé que al final se daría respuesta al caso como lo presentas en alternativas; y por otro, desarrollar un pequeño plan centrado en la persona como una posible evaluación de lo aprendido por la persona que se forma como mediador laboral para ser cotejado con los miembros del grupo.
- Los indicadores de la actividad “de viaje por el cine” pueden ser confusos pero con un reacomodo y redacción superan el obstáculo. El caso excelentemente bien presentado y la facilitadora bien aunque en algunos casos el mando se le iba de las manos, más en situaciones en que las compañeras no prestaban atención, eso sí le admiro su autocontrol. Excelente caso, felicidades.

Como se pudo apreciar, las recomendaciones que más se hicieron están relacionadas con la extensión de los textos consultados, el dinamismo durante la aplicación del caso, el diseño de las actividades para llamar la atención del usuario, entrar de inmediato con el caso –a pesar de que se les explicó la importancia de revisar cada una de las pestañas previas–, mejorar la presentación de los instrumentos de evaluación porque pueden ser confusos, agregar una actividad final de evaluación –como la realizada por el equipo 3, descrita anteriormente en la valoración sobre los productos obtenidos– y, finalmente, perfeccionar los indicadores de la actividad señalada y cambiar el error que presenta la historieta en el entorno laboral.

5.5.4 Valoración del Sitio Web Educativo

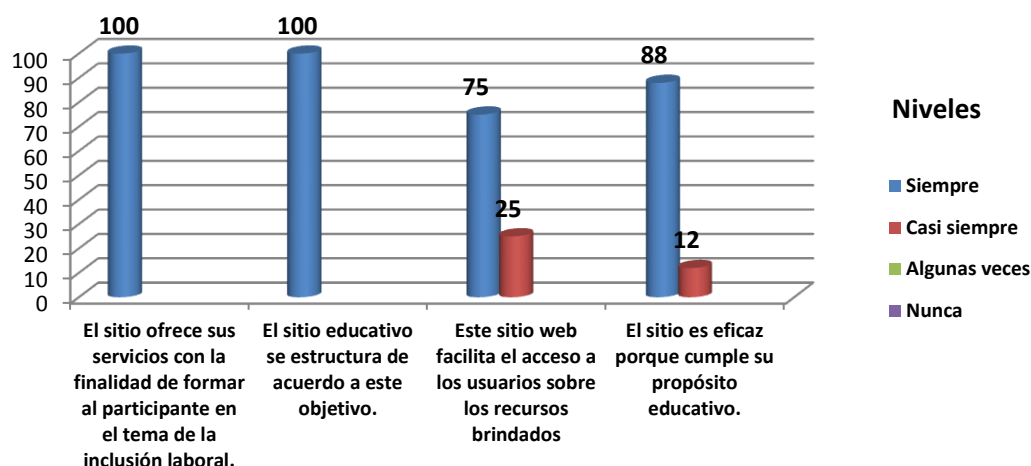
Finalmente, se presentan los resultados encontrados del tercer instrumento “Valoración del Sitio Web Educativo” que permiten hacer una apreciación sobre los rubros principales para el diseño de todo sitio web educativo; los cuales también comprenden datos cuantitativos y datos cualitativos.

Con respecto a la valoración de los **aspectos funcionales** del sitio web educativo se tuvieron los criterios de calidad en relación con la eficacia, facilidad de uso y navegación, fuente de múltiples enlaces, calidad y cantidad de los elementos multimedia, calidad de los contenidos, interacción, originalidad y tecnología avanzada.

En cuanto a la **eficacia** (ver Gráfica 3) se obtuvo que el sitio siempre ofreció sus servicios con la finalidad de formar al participante en el tema de la inclusión laboral y se estructuró de acuerdo a este objetivo, ambos rubros con un valor de 100%.

Por su parte, el 75 % de las usuarias reportaron que el sitio web siempre facilitó el acceso a los resultados sobre los recursos brindados y el 25% indicaron que casi siempre ocurrió esto. Además, el sitio siempre fue eficaz en un 88% porque cumplió su propósito educativo, pero a su vez, el 12% percibió que casi siempre es eficaz.

Gráfica 3. Eficacia

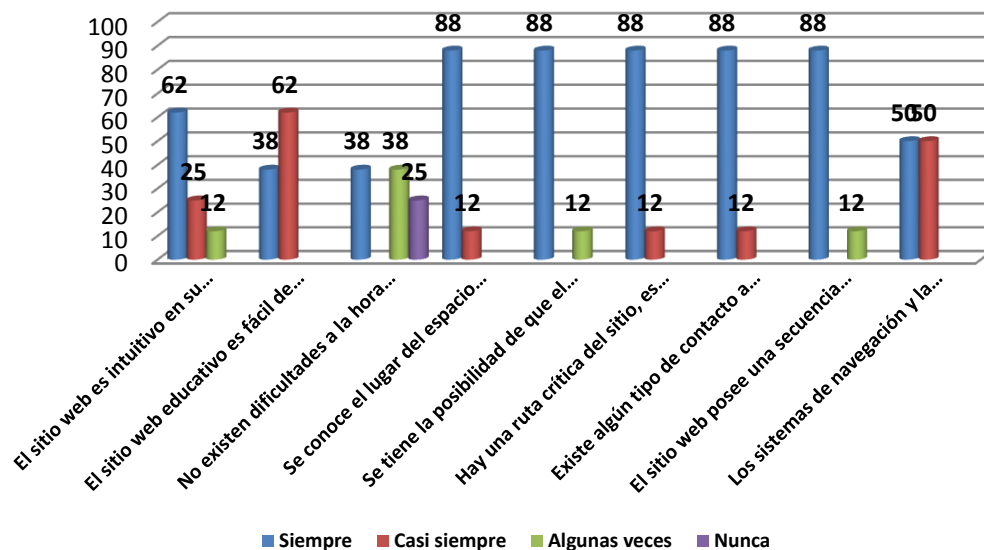


En el criterio de **facilidad de uso y navegación** (ver Gráfica 4), el 62% de las usuarias indicó que el sitio siempre fue intuitivo en su navegación, el 25% casi siempre y el 12% algunas veces. Por su parte, el 62% valoró que el sitio web educativo casi siempre fue fácil de usar y autoexplicativo, y el resto, 38%, dice que siempre lo fue. El 38% señaló que siempre y algunas veces no existieron dificultades a la hora de localizar la información requerida, en contraste, el 25% dijo que nunca se presentan estos inconvenientes.

De acuerdo con la valoración al mismo criterio, el 88% de las usuarias reconoció que siempre se identificó el lugar del espacio web donde el usuario se encontraba, sin embargo, el 12% señaló que esto ocurrió casi siempre. Situación que también ocurrió al ver que se tuvo la posibilidad de que el usuario se moviera en el sitio según las preferencias y necesidades puntuales en un 88% siempre y en un 12% algunas veces. De igual forma, se señaló que hubo una ruta crítica del sitio, es decir, de cómo navegar y de lo que se haría con un 88% siempre y con un 12% casi siempre.

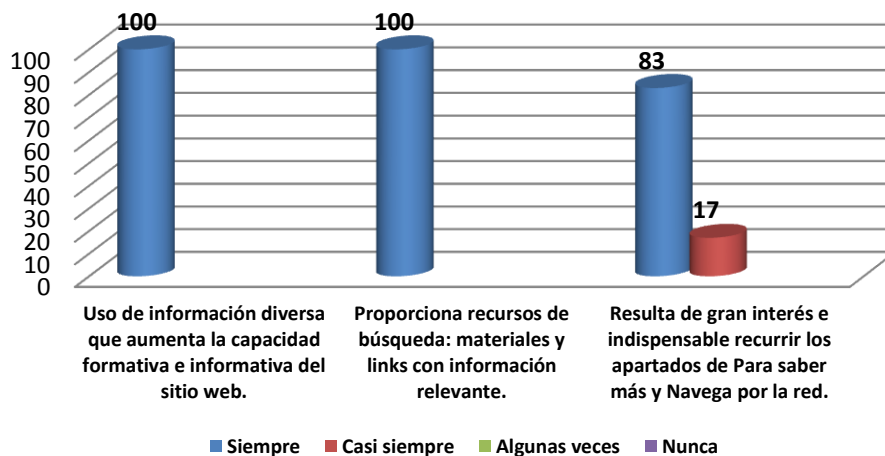
Por último, el 88% de las usuarias indicó que siempre existió algún tipo de contacto al cual escribir para resolver las dudas que surgían y el 12% restante dice que casi siempre hubo esta posibilidad de contacto. Un 88% valoró que el sitio web tuvo una secuencia lógica siempre y el 12% que algunas veces. En cuanto a que si los sistemas de navegación y la forma de gestionar las interacciones ayudaron a una utilización fluida y cómoda del sitio web, un 50% refirió que siempre ocurrió y el otro 50% que casi siempre.

Gráfica 4. Facilidad de uso y navegación



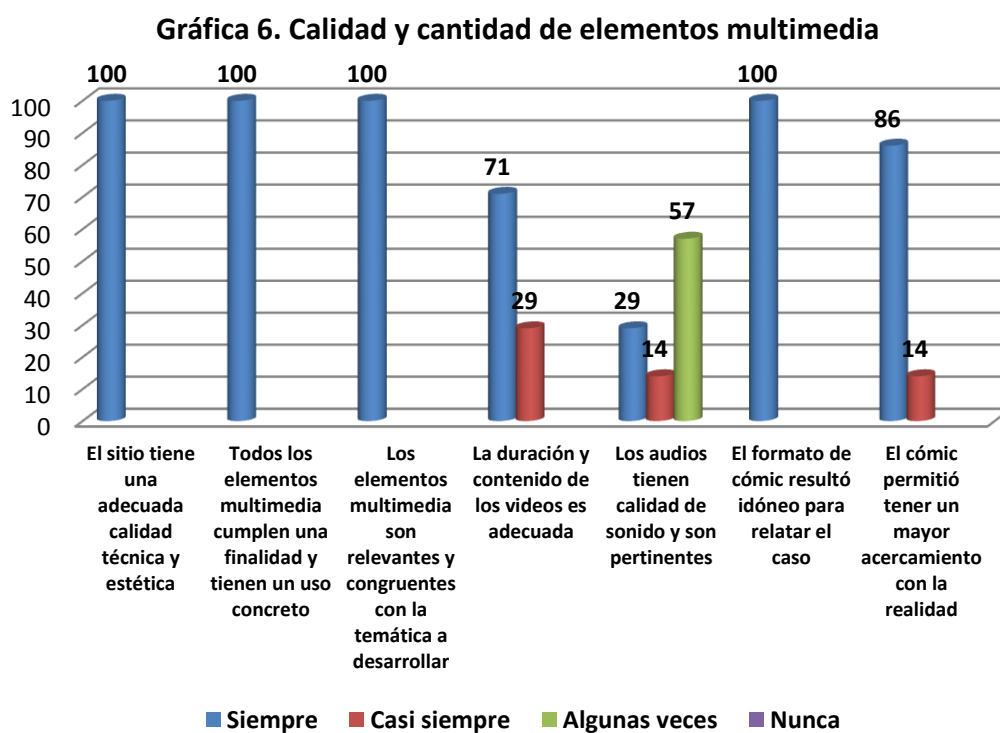
El rubro **fuentes de múltiples enlaces** (ver gráfica 5) indicó que el 100% de las usuarias reportaron siempre un uso de información diversa que aumentó la capacidad formativa e informativa del sitio web. Lo mismo ocurrió con que el sitio proporcionó recursos de búsqueda como materiales y links con información relevante siempre (100%). A su vez, resultó de gran interés e indispensable recurrir a los apartados de “para saber más” y “navega por la red” en un 83% siempre y en otro 17% casi siempre.

Gráfica 5. Fuente de múltiples enlaces



La Gráfica 6 muestra las valoraciones sobre la **calidad y cantidad de los elementos multimedia (videos, audios, animaciones, imágenes, cómic, gráficos, etc.)**, e indicaron que el sitio siempre tuvo una adecuada calidad técnica y estética (100%); siempre y todos los elementos multimedia cumplieron una finalidad y tuvieron un uso concreto (100%); estos elementos siempre fueron relevantes y congruentes con la temática a desarrollar (100%); y, el formato de cómic resultó idóneo para relatar el caso siempre (100%).

Así, el cómic permitió tener un mayor acercamiento con la realidad en un 86% siempre y en un 14% casi siempre; la duración y contenido de los videos resultó ser adecuada para las usuarias en un 71% siempre y en un 29% casi siempre; y, los audios tuvieron calidad de sonido y fueron pertinentes algunas veces (57%), siempre (29%) y casi siempre (14%).

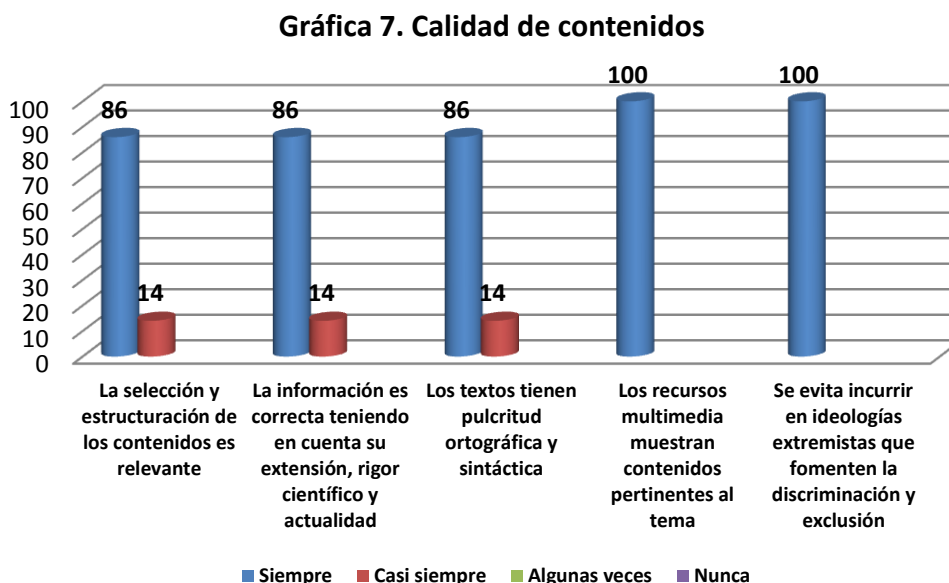


Cabe señalar que los elementos multimedia resultaron ser útiles para el diseño y abordaje del caso electrónico de enseñanza trabajado por las usuarias. Así, es necesario mejorar la calidad de los audios para tener un mayor impacto y entendimiento; optimizar la duración y contenido de los videos; y perfeccionar el cómic utilizando alguna otra herramienta

porque la implementada no permite colocar rasgos que indiquen alguna discapacidad en Sofía, aspecto que también fue señalado por parte de la experta en contenidos al decir que había que mejorar la expresión de ella para que fueran visibles dichos rasgos.

La **calidad de los contenidos (bases de datos)** mostró que siempre (86%) y casi siempre (14%) la selección y estructuración de los contenidos fue relevante (ver Gráfica 7). Lo mismo ocurrió con que la información fue correcta, siempre (86%) y casi siempre (14%), al tener en cuenta su extensión, rigor científico y actualidad. Los textos tuvieron siempre (86%) y casi siempre (14%) pulcritud ortográfica y sintáctica.

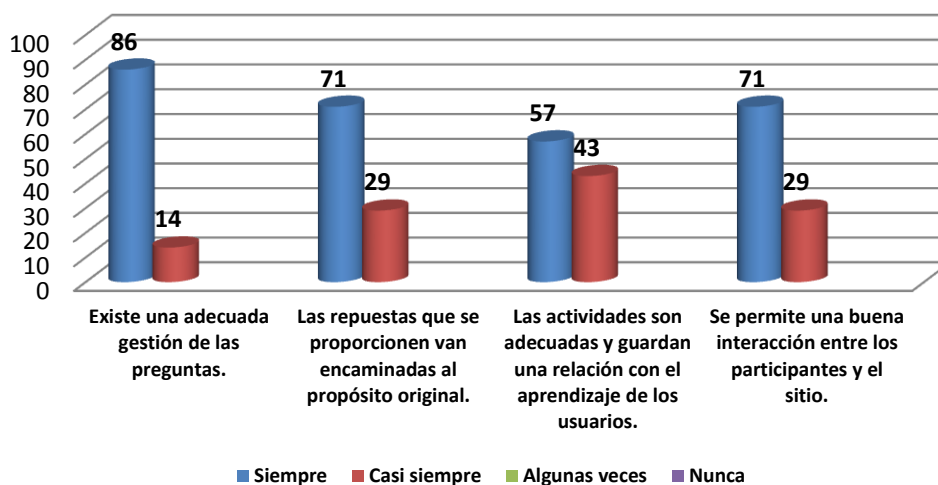
Asimismo, las participantes reportaron que los recursos multimedia exponen siempre contenidos pertinentes al tema (100%), y que siempre se evitó incurrir en ideologías extremistas que fomentaran la discriminación y exclusión (100%).



En la **interacción** con el sitio web educativo (ver Gráfica 8), el 86% reportó que siempre existió una adecuada gestión de las preguntas y el 14% que casi siempre. Las respuestas que se proporcionaron estuvieron encaminadas al propósito original con un 71% siempre y un 29% casi siempre; las actividades fueron adecuadas y guardaron una relación con el aprendizaje de las usuarias en un 57% como siempre y en un 43% como casi siempre.

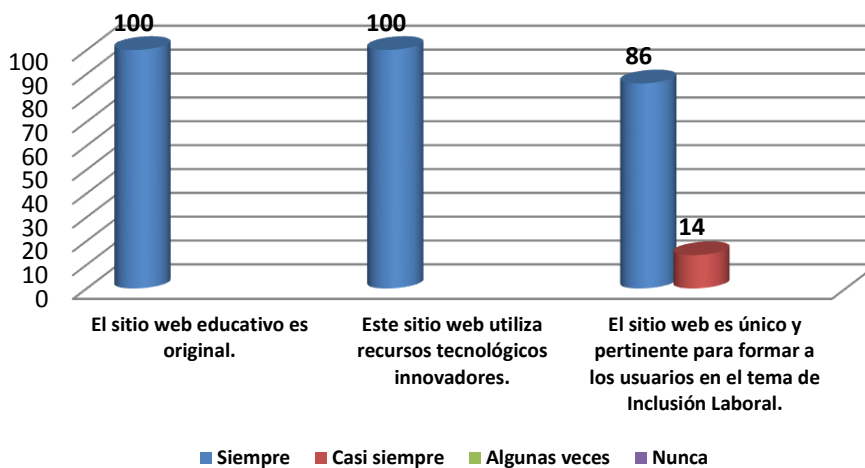
A su vez, se permitió una buena interacción entre las participantes y el sitio, siempre 71% y casi siempre 29%.

Gráfica 8. Interacción



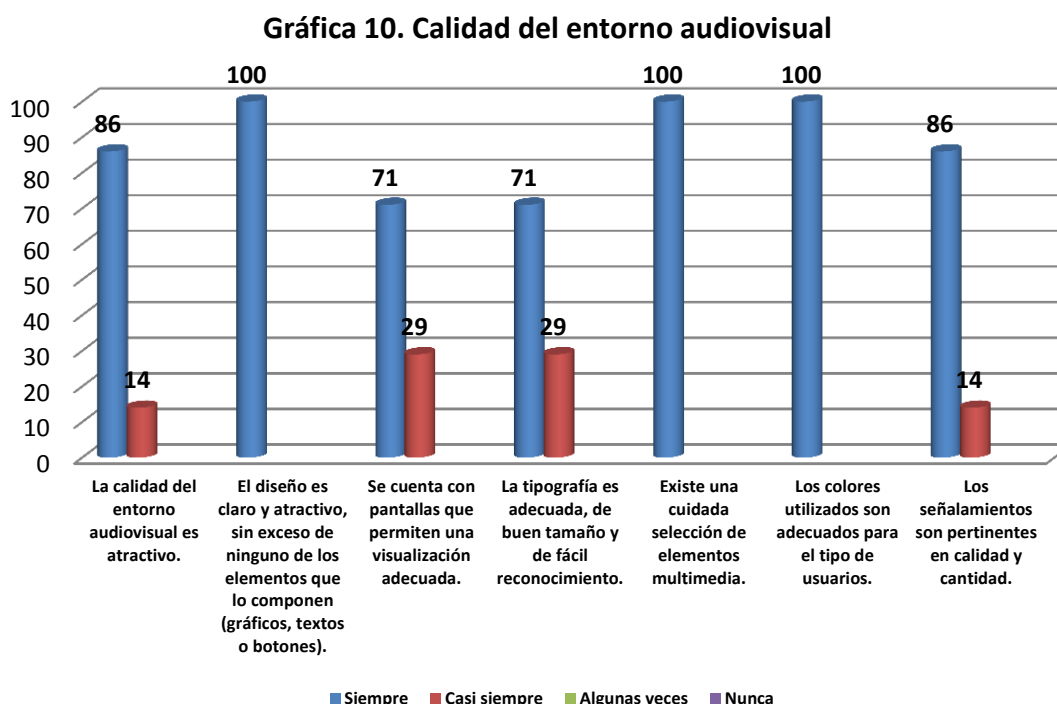
La Gráfica 9, sobre el rubro de **originalidad y tecnología avanzada**, muestra que el sitio web educativo siempre fue original (100%) y siempre utilizó recursos tecnológicos innovadores (100%). Asimismo, siempre (86%) o casi siempre (14%) el sitio web fue único y pertinente para formar a las usuarias como facilitadoras en el tema de inclusión laboral.

Gráfica 9. Originalidad y tecnología avanzada



De igual manera, se valoraron los **aspectos técnico-estéticos** del sitio web educativo de acuerdo con criterios respecto a la **calidad del entorno audiovisual** (ver Gráfica 10). Se obtuvo que el diseño siempre fue claro y atractivo, sin exceso de ninguno de los elementos que lo componen (gráficos, textos o botones) (100%); siempre existió una cuidada selección de elementos multimedia (100%); y, los colores utilizados siempre fueron adecuados para el tipo de participantes (100%).

Así, la calidad del entorno audiovisual fue atractiva, valorada con un 86% como siempre y un 14% como casi siempre; se contó con pantallas que permitían una visualización adecuada siempre (71%) y casi siempre (29%); la tipografía fue adecuada, de buen tamaño y de fácil reconocimiento, el 71% comenta que fue siempre y el 29% que casi siempre; y, los señalamientos también fueron siempre (86%) y casi siempre (14%) pertinentes en calidad y cantidad.

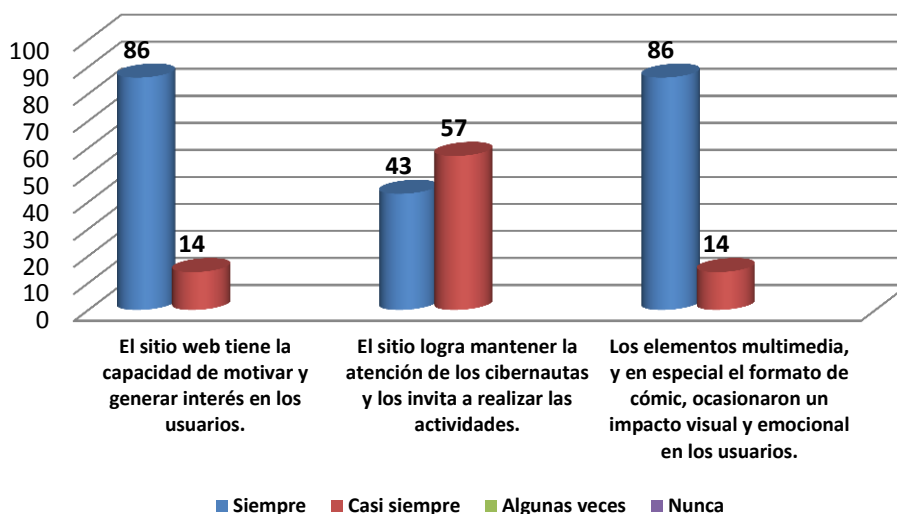


Por lo que se tiene que mejorar la calidad del entorno audiovisual para que se visualice mejor, la tipografía y los señalamientos, y sea más fluida la interacción con los usuarios y el sitio web educativo.

La valoración que se hizo a los **aspectos psicológicos** del sitio web educativo se relacionó con criterios de atractivo y adecuación de los destinatarios.

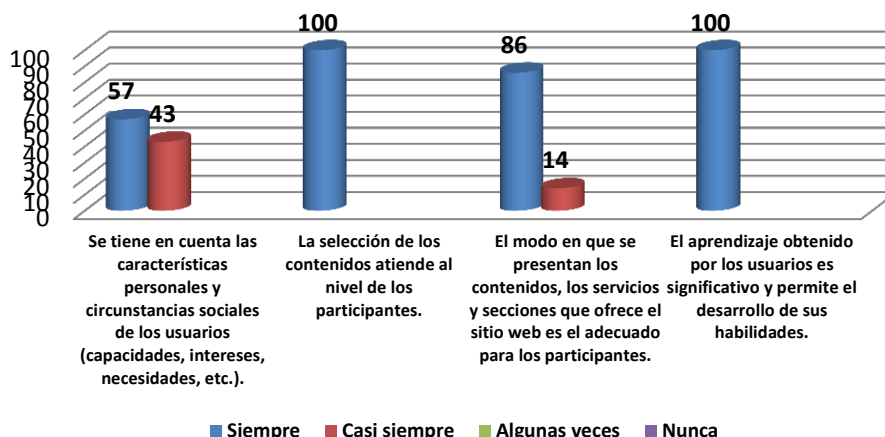
Con respecto al **atractivo** (ver Gráfica 11), el sitio web siempre (86%) o casi siempre (14%) tuvo la capacidad de motivar y generar interés en las usuarias; en contraste, casi siempre (57%) o siempre (43%) el sitio logró mantener la atención de los cibernautas y los invitó a realizar las actividades; y, los elementos multimedia, en especial el formato de cómic, ocasionaron un impacto visual y emocional en las usuarias, con un 86% siempre y con un 14% casi siempre.

Gráfica 11. Atractivo



En el rubro de **adecuación a los destinatarios** (ver Gráfica 12), se observa que siempre la selección de los contenidos atendió al nivel de los participantes (100%) y, el aprendizaje obtenido por las usuarias fue significativo y permitió el desarrollo de sus habilidades (100%). El modo en que se presentaron los contenidos, los servicios y las secciones que ofrece el sitio web fue el adecuado para las participantes en un 86% como siempre y el otro 14% como casi siempre; y, siempre se tuvo en cuenta las características personales y circunstancias sociales de las usuarias (capacidades, intereses, necesidades, etc.) con un 57% y casi siempre con un 43%.

Gráfica 12. Adecuación de los destinatarios



Finalmente, se presentan los comentarios y sugerencias realizados (ver Cuadro 3) sobre aspectos que las usuarias consideraron pertinentes para realizar cambios o que desearon ampliar con respecto a la valoración del sitio web educativo y generar mejoras.

Cuadro 3. Comentarios y sugerencias
(Elaboración propia)

- ❖ Me parece adecuado el contenido y la organización del mismo.
- ❖ Me gustó mucho el sitio web.
- ❖ Hay algunos cuadros muy pequeños, por lo que mi propuesta es aumentarles el tamaño.
- ❖ En los comentarios finales resaltar las letras porque están muy pálidas y cuesta trabajo leerlas.
- ❖ Que al inicio, dentro de la bienvenida, haya un rubro que nos hable un poco más del caso de Sofía, tal vez implementando la problemática.
- ❖ Validar el sitio web con personas con conocimientos acerca de la inclusión laboral y mediador, y con personas que no conocen del tema.
- ❖ Todo muy bien, claro y muy fácil de utilizar.

Por tanto, en este capítulo se describieron los elementos necesarios para poder realizar la discusión pertinente que se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente, en los procesos de enseñanza aprendizaje se implementan nuevas formas de acceder a los aprendices, una de ellas es a través de la metodología basada en casos dentro de entornos virtuales. Así, la propuesta educativa de este trabajo es una alternativa ante estos procesos y también con respecto a la forma de evaluación de los mismos.

Tanto este método, con la implicación de las TIC'S, como su evaluación responden a un enfoque de enseñanza situada que plantea situaciones reales y a una evaluación auténtica que sea formativa, dinámica y contextuada, con una visión constructivista, es decir, que el alumno sea quien construya su propio conocimiento con ayuda de los elementos de su entorno, como puede ser un facilitador, materiales, situaciones, etc.

De esta forma, los resultados demuestran que se cumplen los objetivos planteados en este trabajo porque la información proporcionada, en el caso y en el sitio, sirvió para sensibilizar a las usuarias en el tema de la discapacidad e inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual y fueron capaces de utilizarla para crear conciencia y dar alternativas de solución, lo cual sirvió para su propia formación como facilitadores laborales al resolver una situación real que en la vida profesional se les puede presentar.

En consecuencia, al contrastar la teoría con lo señalado por las participantes que trabajaron el caso, desde un principio se hizo uso de los conocimientos previos de las usuarias para el reforzamiento y posterior análisis y toma de decisiones sobre el caso.

Lo anterior tiene que ver con lo señalado por Ahumada (2005) al mencionar que la evaluación auténtica se sustenta desde un punto de vista teórico en una serie de principios constructivistas del aprendizaje: la necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos para generar una significación personal de lo aprendido; promulga que el aprendizaje es motivador cuando asume las metas a conseguir; y valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad.

Asimismo, las usuarias contaban con conocimientos en el ámbito de la diversidad, lo que facilitó el abordaje teórico de los conceptos y tema a trabajar porque estaban familiarizadas con ello, aunque no directamente con aspectos sobre procesos de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Por lo que también adquirieron nuevos aprendizajes relacionados con la implicación de varias esferas en los problemas de contexto laboral, encontrar caminos utilizando bases conceptuales, la importancia del papel del mediador laboral y lo que hace, la importancia de fortalecer los ámbitos familiares, personales y laborales, y finalmente generalizar los conocimientos aprendidos a la vida propia para su formación.

En sus comentarios, las usuarias hacen notar que prevalece un entorno que limita a las personas con discapacidad por su condición y obstaculiza su desarrollo, entonces coinciden con lo que señala el modelo social sobre la discapacidad, al decir que las causas que originan la discapacidad son el resultado de la sociedad que no le brinda las herramientas y medios necesarios a la persona para progresar, limitándolo al grado de imposibilitarlo parcial o totalmente ante sus necesidades y deseos.

Las participantes concluyen que esto ocurre con Sofía, al reportar que ella no está incluida en su ambiente laboral sino que sólo está integrada, lo cual responde a una visión del modelo médico-rehabilitador al considerar que las causas de la discapacidad derivan en limitaciones individuales en términos de salud o enfermedad (Palacios, 2008). Es decir, la discapacidad en su ambiente laboral se ve como un problema de Sofía, debido a que ella es quien presenta una anormalidad que ocasiona sus dificultades y despliega la necesidad de percibirla como una paciente que requiere de intervención médica como forma de rehabilitación (Céspedes, 2005), y por ello las creencias de los compañeros de trabajo de porqué Sofía no debe estar en su ambiente laboral a pesar de que contribuye a las demandas de la comunidad laboral.

Si realmente estuviera incluida, habría un cambio en la ética del contexto que implique la adquisición de nuevas habilidades y requiera un compromiso moral y valoración de la diferencia. Entonces se requiere que el cambio no sólo sea de manera superficial al integrar, como lo hace el modelo rehabilitador, sino que se trata de llevar a cabo actos que vayan encaminados a satisfacer las demandas y las necesidades que la misma población realiza para no evadir la diversidad funcional existente en la realidad humana.

De ahí que a las personas con discapacidad no se les brinden las oportunidades de desarrollo en el área laboral porque la comunidad empresarial las excluye de la participación de actividades sociales, ya que ellos son quienes deciden incluirlos o no dentro de su considerada vida normal. Ante lo cual, Saad (2011) expone que en el modelo social no existe la normalidad debido a que sólo es una construcción impuesta sobre una realidad donde concurre la diferencia.

Por ello se busca rescatar las capacidades en lugar de acentuar las discapacidades, como se plantea en la descripción sobre la trayectoria y retos de Sofía, para cubrir sus necesidades y servicios, optando por una educación inclusiva y por el trabajo ordinario como medios de subsistencia para las personas con discapacidad. Como lo hace el Programa de Formación para la Vida de CAPYS, al formarlos en su autonomía, conocimiento y ejercicio de derechos.

Asimismo, las usuarias en formación como facilitadoras laborales, plantearon como algo muy significativo el brindarle a Sofía los apoyos necesarios, tratarla con respeto y dignidad. Esta situación es corroborada por la AAIDD (2002) al remarcar la importancia de brindar un sistema de apoyos que sea pertinente para cada persona y que le permita desarrollarse adecuadamente en la esfera de la sociedad al potencializar todas sus habilidades y capacidades, y tener como resultado una mejoría en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Las usuarias también notaron la necesidad de que Sofía adquiriera más autonomía y la refleje en su entorno familiar, laboral y personal porque, como indica Palacios (2008), ésta habilidad es necesaria para poder decidir respecto a la vida propia, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barreras, con el fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades, sin dejar de advertir que somos interdependientes y necesitamos del apoyo para nuestro desarrollo.

García (2005) refiere que los factores contextuales constituyen el trasfondo, tanto propio como externo, de la vida de un individuo y de su estilo de vida; así los factores personales y los factores ambientales pueden tener una influencia positiva o negativa en la realización de actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad. Se pone en juego aspectos facilitadores que tienen que ver con aquellos factores en el

entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Es por esto que la figura del facilitador laboral cobra relevancia en la formación y adquisición de competencias porque previene o evita que una limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación de las personas con discapacidad intelectual en su trabajo u otra área de desarrollo.

Para ello, es importante señalar que en la experiencia de inclusión laboral intervienen e interaccionan diferentes agentes que generan el éxito de la misma y que son: la familia, las personas del entorno laboral (compañeros, jefes, apoyos naturales y mediadores laborales) y las características de la persona con discapacidad. De ahí que la idea del caso fue tomar estos ejes principales señalados por Hernández et al. (2009), como parte imprescindible de una inclusión laboral ya que influyen o están inmersos en todo proceso de inclusión satisfactorio, y sobre los cuales se notó que existían ciertos inconvenientes para ser tomados en cuenta y desglosarlos en su análisis por medio del uso de viñetas.

Se logró también identificar la relevancia e impacto del caso con los productos obtenidos que señalan aquellos factores que fueron identificados en la relación con estos ejes. Se encontró que en el ámbito familiar no hay apoyo, hay problemas de comunicación, no la dejan tomar decisiones, etc., lo que dificulta su inclusión laboral y calidad de vida en general porque son aspectos que forman parte una buena calidad de vida familiar.

Esto porque la familia juega un papel muy importante, a ser el principal agente de apoyo para la persona con discapacidad intelectual y del cual va a depender muchas de las expectativas, posibilidades y bienestar del propio individuo (Verdugo, 2004). Por lo que al haber dificultades en este ambiente también se verá afectada la persona y sus demás entornos, como se notó en el abordaje al caso de Sofía.

En la misma línea, al trabajar con el caso, las usuarias se dieron cuenta y reportaron que en la familia de Sofía hay un duelo no superado por el nacimiento de un hijo con discapacidad; esto, según Verdugo (2004), conlleva a que se presenten ciertos niveles de estrés en la familia ante tal situación porque se ven involucrados a desarrollar más actividades y desempeñar otros roles, en comparación con las familias que no están en esta situación.

Dichas creencias y formas de reaccionar ante la discapacidad intelectual también influyen en su actuar e involucramiento con la sociedad ya que en ocasiones la misma familia es quien los aísla de su entorno por prejuicios.

Esto a pesar de que la familia cumple un papel imprescindible como núcleo formador de comportamientos y actitudes en los individuos; además, de ser el gran sistema donde se encuentra inmerso y que sirve de referencia para adquirir experiencias que generen en él un impacto satisfactorio o no en la toma de decisiones hacia una vida adulta independiente.

De esta manera, el estrés familiar mantiene una estrecha relación con el grado de bienestar e integridad de la familia, así como con la salud física y mental de cada uno de sus integrantes. Pero, como señala Verdugo (2004), la adaptación o la falta de ajuste familiar no depende exclusivamente de la presencia o ausencia de estrés, sino que es la interacción entre el suceso estresante, los recursos de la familia y la estimación de la seriedad del suceso, lo que determina el grado en que la familia será vulnerable al estrés y a las crisis.

En consecuencia, la calidad de vida en el ámbito familiar se puede entender desde el impacto que causa la discapacidad en la calidad de vida de la familia, o desde el impacto de la discapacidad en el individuo y el rol a desempeñar por la familia; así, las familias de personas con discapacidad intelectual requieren más necesidades de apoyo para afrontar la situación que se les presenta porque a mayor gravedad de la discapacidad mayor será este requerimiento, de ahí la importancia de que calidad de vida de la persona y de la familia se tome en consideración para llegar a resultados más favorables. Como lo indican los resultados obtenidos de las alternativas planteadas por las usuarias al indicar que se necesita hablar con la familia de Sofía para que brinde apoyos adecuados, que tomen en cuenta su opinión, que la comprendan y la dejen tomar sus propias decisiones, y que no se dejen llevar por el estatus socioeconómico.

Con respecto a las relaciones con su entorno laboral, también muestra dificultades porque se reporta un desconocimiento de las necesidades de los trabajadores, hay un desconocimiento de sus derechos, no hay apoyo o seguimiento por parte del mediador laboral ante los problemas que surgen, mucha demanda de exigencias, y sobreprotección.

Por ello, después de haber trabajado con el caso, las participantes reportaron que la calidad de vida de Sofía y el nivel de satisfacción en su trabajo es mala porque no recibe los apoyos adecuados, no se siente competente, se frustra, no hay motivación ni buenas interacciones sociales, y no se siente bien en su trabajo.

Se comprueba nuevamente que no hay interacción significativa con los demás, lo que perjudica la inclusión laboral de Sofía porque no se construye un entorno que permita una participación plena en este contexto, esto es contrario a lo señalado por Rodríguez et al. (2010) al decir que el trabajo es un generador de vínculos sociales, los cuales, en este caso, no se crean totalmente sino que están fracturados.

Así, a pesar de que, como vimos en capítulos anteriores, las personas con discapacidad intelectual expresan que es muy importante para ellas contar con un trabajo y recibir un salario que les genere mayor independencia, tanto familiar como personal, no se cumple con un bienestar relacional y se generan conflictos. Esta situación se comprueba con la investigación realizada por Verdugo y Vincent (2004) al decir que dentro del entorno laboral también las personas con discapacidad intelectual establecen relaciones interpersonales escasas que pueden estar mediadas por un clima tenso que conlleva a un desconocimiento y poca aceptación por parte de los demás.

De esta forma, se plantea la necesidad de realizar una sensibilización en el ambiente de trabajo de Sofía que permita el cambio de creencias para que comprendan mejor su situación porque los compañeros de trabajo son una pieza esencial para brindar apoyos cuando hay un gran estrés laboral o cuando se introducen tareas a desarrollar. Una situación que muchas de las veces Sofía no puede controlar y se ve desfavorecida.

Aunque el empleo es una forma de inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en su comunidad (Verdugo y Vincent, 2004), no es un sinónimo de inclusión social ya que se pone de manifiesto la escasez de relaciones sociales que mantienen con sus compañeros de trabajo y que son mayoritariamente tensas, a pesar de que ellos muestran grandes deseos de socialización en su entorno.

Con respecto a otro punto de formación, señalado en los productos obtenidos y en las alternativas planteadas al caso electrónico de enseñanza, se tuvo la habilidad de autodeterminación como parte de los elementos de la calidad de vida y que es importante desarrollar en Sofía ya que, como indica FEAPS (2009), la autodeterminación es un proceso que implica generar control y experiencia en nuestras vidas para ser más independientes y decidir lo que queremos hacer en diferentes aspectos. Estas decisiones expresan nuestras prioridades y nuestra individualidad, por lo que hacer elecciones o indicar preferencias es la base filosófica de la autodeterminación; así, respetar el derecho de autodeterminación de la persona significa apoyar sus decisiones y asumir que aprenderá lecciones valiosas de los errores.

Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual a menudo se enfrentan con más dificultades para conseguir su autodeterminación por las restricciones impuestas por su grupo de vida o por la situación de que se cree que no pueden decidir, por ejemplo en ámbitos como la familia, la situación del mercado de trabajo o por las personas y servicios que los apoyan o de los cuales dependen.

Por lo que se puede ver que su calidad de vida está poco favorecida porque no se atiende a sus necesidades como lo indican los principios conceptuales del Consenso del Grupo de Investigadores con Interés especial en Calidad de Vida de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (IASSIDD), en Verdugo (2004), al referir que la calidad de vida se experimenta cuando las necesidades de una persona están satisfechas, y cuando se tiene la oportunidad de perseguir una vida enriquecida en los contextos principales de la vida, como por ejemplo, el laboral y familiar. Se basa en necesidades individuales, elecciones y control, y es un constructo multidimensional influenciado por factores ambientales y personales como las relaciones íntimas, la vida familiar, amistades, trabajo, comunidad, casa, educación, salud, etc.

Se debe llevar a cabo una planificación centrada en la persona, como otro elemento reportado a tener en cuenta para la formación de Sofía e incluso para la formación de las participantes como facilitadoras laborales. Esto se relaciona con el planteamiento de Schalock (1999) sobre las dimensiones de la calidad de vida, a lo que FEAPS (2004) añade que todas y cada una de estas dimensiones tienen posibilidad de mejora en cualquier persona independientemente de sus características.

Por ejemplo, el ejercicio de los derechos, otro punto señalado para mejorar el desarrollo de Sofía y su inclusión laboral, favorece el bienestar de la persona porque, como se revisa en FEAPS (2010), no sólo el conocimiento de los derechos es importante sino que también el llevarlos a la práctica conlleva a un impacto en sus relaciones personales, bienestar físico, emocional y material, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social, es decir, en todas las dimensiones que contempla la calidad de vida.

Con al abordaje a los tres ejes señalados por Hernández et al. (2009), las participantes pudieron ver que la inclusión laboral de Sofía no es satisfactoria porque prevalecen dificultades que necesitan ser abordadas para generar cambios más específicos, los cuales se obtienen del análisis del caso.

Asimismo, se nota la relevancia que tiene para ellas su participación en la aplicación del caso y análisis del mismo, al referir que las personas con discapacidad intelectual, como Sofía, tienen derecho a un trabajo digno y decente porque, según la OIT (2014), éste es esencial para el bienestar de las personas porque genera un ingreso, facilita el progreso social y económico, y fortalece a las personas, a sus familias y comunidades ya que sintetiza las aspiraciones de los individuos durante su vida; además de ser una fuente de inclusión social (Ghiotto y Pascual, 2010). Como también lo señalan los diferentes instrumentos, tanto internacionales como nacionales y locales, sobre los derechos de las personas con discapacidad, como por ejemplo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que en su artículo 27 exige a los Estados que protejan y promuevan el ejercicio del derecho al trabajo, adoptando medidas pertinentes como la promulgación de legislación para, entre otras cosas, permitir que las personas con discapacidad tengan acceso realmente a los programas generales de orientación técnica y profesional, a los servicios de colocación y a la formación profesional y continua, y para promover la rehabilitación vocacional y profesional, los programas de mantenimiento en el empleo y reincorporación al trabajo destinados a personas con discapacidad intelectual.

Situación que en el caso de México no es muy favorable, como lo indican las usuarias y como se encontró en el abordaje teórico, porque no hay una apertura total y las leyes prevalecientes sólo se limitan a estar grabadas en un papel y no a implementarlas adecuadamente en pro de las personas con discapacidad intelectual.

En especial en aspectos sobre educación y formación, porque a pesar de haber programas en apoyo a éstos, el desafío principal sigue relacionado con el logro de aprendizajes significativos y relevantes para los alumnos, que les permita una plena incorporación en la vida social, familiar y productiva. Por ejemplo, a pesar de que los Centros de Atención Múltiple (CAM) proporcionan educación inicial y básica, así como formación para el trabajo a la población escolar con discapacidad, su atención es de carácter transitorio dado que el propósito es integrar a los alumnos a escuelas regulares o al ámbito laboral competitivo, a través de la realización de actividades que faciliten su desarrollo. En contraste con el Centro de Adiestramiento Personal y Social CAPYS A.C que tiene un programa de formación para la vida adulta independiente de personas con discapacidad intelectual, que brinda un apoyo a su inclusión laboral.

De esta forma, no sólo se debe formar a facilitadores laborales sino también a las personas con discapacidad intelectual para que puedan desarrollarse plenamente en su actuar diario laboral e independientemente del contexto donde estén inmersas.

Así, la CDHDF (2008) indica que para lograr la igualdad de condiciones en el goce del derecho al trabajo, es necesaria la adopción de medidas que busquen: prohibir la discriminación durante el desarrollo del empleo (selección, contratación, condiciones de trabajo); proteger la igualdad de condiciones, particularmente, igualdad de oportunidades y de remuneración por trabajo de igual valor; garantizar los derechos sindicales, tener acceso a programas de orientación técnica y vocacional; alentar la promoción profesional de las personas con discapacidad y apoyarlas en sus búsquedas; promover oportunidades empresariales y de empleo por cuenta propia; emplear a personas con discapacidad en el sector público; promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado; promover su experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto, y promover programas de rehabilitación vocacional y profesional.

Con respecto al tema de inclusión laboral, es necesario decir que la inclusión en la sociedad es un proceso que culmina, en gran medida, con la incorporación al mundo laboral. A través de ella, pasamos a ser un miembro útil de la sociedad a la que pertenecemos, y en el que se concreta el proceso de normalización e inclusión de las personas con discapacidad. Sin embargo, éste no concluye con la firma del contrato; el éxito de la inclusión laboral y la garantía de permanencia en el puesto de trabajo, requiere

un proceso de formación inicial específica, pero la clave diferenciadora consiste en que se prolongue el apoyo en el tiempo.

Para ello, el papel del facilitador laboral es una figura clave porque prepara la incursión en el puesto específico de una empresa concreta, en un contexto concreto y para un trabajador concreto. Así, el mediador necesita familiarizarse con el lugar de trabajo y con las tareas que de manera habitual realizará el trabajador; a su vez, prepara y adapta materiales para hacer más comprensibles las tareas; media las dificultades con los compañeros de trabajo y jefes para ajustar las demandas solicitantes

Asimismo, el facilitador laboral debe, según Hernández et al. (2009), preparar desde el inicio su salida del lugar de trabajo, es decir, ha de proporcionar estrategias que den autonomía a la persona con discapacidad intelectual, tanto en las tareas como en las relaciones e interacción con los compañeros y jefes.

Es necesario que el trabajador tenga una buena actitud hacia el trabajo y afán de superación de sus dificultades para que se logre este proceso adecuadamente; comprender las claves de las relaciones de los grupos y sus interacciones al lugar en el que se encuentran laborando, esto con el fin de crear un ambiente favorable y en armonía para todos los involucrados y no se vea perjudicado su desempeño.

A su vez, la organización y priorización de las tareas es otro elemento a considerarse porque implica las competencias que necesita tener el trabajador para solucionar las demandas que su entorno de trabajo le señala, y la autorregulación es un aspecto o habilidad importante para la persona con discapacidad intelectual.

Por lo que la formación laboral inicial es básica para conocer las tareas específicas de un puesto de trabajo, para profundizar en competencias de carácter transversal comunes a todos ellos como las relaciones humanas, la adaptabilidad a los cambios o la buena predisposición a aprender y trabajar en equipo. Así, la formación continua y su relación con la mediación laboral permite subsanar carencias en la formación o afrontar con éxito situaciones novedosas no previstas en la formación inicial.

Como se vio a lo largo del trabajo con el caso y del análisis teórico, el éxito de la inclusión de los jóvenes discapacitados en un entorno laboral no depende de un factor único sino que se han de dar una serie de elementos que, de modo sinérgico, permitan una buena adaptación al puesto de trabajo y a un grupo social concreto. La formación laboral es una pieza clave, pero sin duda el plantear la incorporación al trabajo entendida como un *proceso*, requiere coordinar diferentes elementos tales como: la formación inicial laboral, el centro de trabajo (los compañeros y jefes han de entender cómo se han de relacionar), las familias y el propio trabajador. En todo este proceso el factor clave que integra diferentes ámbitos es el facilitador laboral que contribuye a un proceso de inclusión satisfactorio y persistente en el tiempo.

En relación con los resultados sobre el diseño y validación del caso electrónico de enseñanza: ¿Incluida o rechazada?, se tuvo que éste fue significativo para el aprendizaje de las usuarias que lo abordaron. Por lo que se cumple el objetivo para el cual fue diseñado, al ser un material educativo para la formación de facilitadores laborales en el ámbito de la inclusión en el empleo de personas con discapacidad intelectual al permitir a analizar y trazar una serie de alternativas o plan de acción para responder a las problemáticas planteadas al caso de Sofía.

Por tanto, cabe afirmar que con el trabajo al caso electrónico de enseñanza las participantes en su formación como facilitadoras laborales aprendieron sobre inclusión laboral, discapacidad intelectual, e identificaron la importancia de su figura como apoyo para este sector de la población al saber cómo intervenir e identificar los factores favorables o no en los procesos para realizar una inclusión satisfactoria para así generar planes de acción y tomar decisiones. A su vez, aprendieron sobre el método de casos como estrategia metodológica implementada en los procesos de enseñanza aprendizaje.

También desarrollaron las competencias esperadas de análisis y discusión de la información, evaluación de situaciones, toma de decisiones, solución de problemas, activar y utilizar conocimientos, motivación y proactividad, empatía, integración de valores, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, compromiso y responsabilidad y tolerancia al estrés. Otras habilidades fueron capacidad de reflexión y escucha, observación, empleo de TIC'S, comprensión, crítica, exponer ideas, comunicación, ejemplificar, aterrizar conceptos, respeto y paciencia.

En consecuencia, el caso respondió al interés que tienen las usuarias por aprender sobre discapacidad intelectual para generar cambios en percepciones, abrir camino en espacios educativos y laborales, apoyarlos a alcanzar sus objetivos; y, en específico, a su formación como facilitadoras laborales de personas con discapacidad intelectual porque señalaron que es una parte de suma importancia para la inclusión, ya que es necesario eliminar barreras en el ámbito laboral y brindar los apoyos necesarios para mejorar su calidad de vida, para que hagan valer sus derechos; también señalan que la inclusión laboral es un área necesaria para su desarrollo profesional y aprendizaje constante, y resulta ser atrayente conocer cómo se da este proceso. Esto se vio reflejado en la disposición del grupo a trabajar porque a lo largo del caso participaron aportando conocimientos, experiencias, emociones, comentarios, sugerencias, preguntas, etc., que enriquecieron las sesiones de aplicación del caso.

Así, esta herramienta educativa es una gran alternativa de uso para la formación laboral porque permitió aprender constantemente y desarrollar habilidades cotidianas que demandan la ejecución de ciertas competencias que pueden ser evaluadas por medio de formas auténticas como fue el uso de rúbricas y de la autoevaluación para retroalimentar el aprendizaje obtenido y valorar al caso y sitio web educativo.

Se comprueba que la evaluación no está destinada sólo a comprobar resultados, sino es un medio para valorar y asegurar que las estrategias educativas elegidas son pertinentes y que se logra la apropiación significativa de saberes relevantes y complejos, como sucedió con el caso electrónico de enseñanza. Por ello, se utilizaron instrumentos que estaban encaminados a evaluar las competencias con base en los planteamientos de la evaluación auténtica y que tuvieran relevancia para la valoración con esta visión.

Se encontró que el trabajar en pequeños grupos permitió a las usuarias conocer, ampliar, discutir, llegar a acuerdos, interactuar, reflexionar, compartir, empatizar, profundizar, trabajar y comprender el tema que se trabaja. Esto tiene gran significancia con lo planteado en la teoría sobre la metodología basada en el análisis y/o solución de casos ya que la meta del grupo de discusión que revisa un caso es ahondar en el tema, analizarlo y plantear posibles soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados; se ratifica que los beneficios del estudio de casos, según Pyatt (2006), es que proporciona oportunidades a los estudiantes para ponerse en los zapatos del que toma las decisiones.

Asimismo, lo señalado por Díaz Barriga (2006) al indicar que trabajar casos en entornos cooperativos permite a los grupos de estudio promover una mayor tolerancia hacia las ideas de los demás, así como una mejor disposición a escuchar otras ideas y a expresar los puntos de vista propios, y el docente funge como un facilitador en el proceso de aprendizaje en la construcción del conocimiento. Ante lo cual, las usuarias reportan que el facilitador del curso fue una buena idea ya que guía su abordaje al trabajo con el caso.

En concordancia, también se cumple con lo señalado por Wassermann (1994) al establecer que las ventajas de trabajar con pequeños grupos son que los alumnos tienen la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión grupal, ponen a prueba sus ideas, los prepara y genera un pensamiento inteligente. Al desarrollar en las usuarias habilidades de reflexión, capacidad de escucha, comunicación, exponer ideas, comprensión, crítica, etc.

Se cumple también lo encontrado en la teoría sobre la importancia del trabajo con casos electrónicos de enseñanza planteadas porque es un recurso novedoso para aprender y, como dirían Coll et al. (2008), acceder a fuentes de información directas, diversas y de naturaleza compleja. Esto responde a las nuevas exigencias educativas que plantea la sociedad y que requieren de un mayor uso de las tecnologías para brindar un aprendizaje significativo.

El caso fue una herramienta que permitió a las usuarias tener un acceso más directo con la inclusión laboral de personas con discapacidad en un entorno virtual y que ejemplifica un caso real, ya que todos los recursos contribuyeron a la construcción de su conocimiento. Por lo que se puede decir que el caso conlleva a un beneficio para quien lo implementa.

Al ser un caso real permite realizar un vínculo entre el aprendizaje adquirido con los aspectos de la vida diaria, es decir, generar un vínculo entre la escuela y la vida, que es el principio básico de la enseñanza situada porque muchas de las veces lo que se recuerda es aquello que tuvo un mayor impacto en nuestras vidas y no tanto los conocimientos aprendidos dentro de ámbito formal.

El impacto que el caso tiene con respecto al currículo no fue tan significativo porque algunas de las usuarias reportan que el caso estuvo vinculado con los contenidos curriculares básicos pero no permite profundizar demasiado en ellos. Por lo que se plantea la necesidad de instaurar más documentos que conlleven a una formación efectiva de los profesionales que se están formando en aspectos relacionados con la diversidad y que tienen que ver con una especialidad, ya que se abordan más temas relacionados a la inclusión educativa y no tanto laboral.

La narrativa también es favorable en su presentación con el cómic ya que forma parte del formato para su elaboración y que está dado por el género, es decir, el estilo para contar la historia y estuvo en función de la audiencia para atraparlos y generar así empatía y compenetración para llegar al planteamiento de posibles soluciones al caso. Lo cual se logra en la aplicación del mismo porque se capta la atención de las usuarias y al utilizar también herramientas como el role playing se ve favorecido más este aspecto.

Esto responde a que, según Díaz Barriga (2012), la técnica del juego de roles (role playing) y del sociodrama es instaurada en el método de casos a partir de 1935 para generar un mayor involucramiento ante la situación problemática planteada acerca de la vida real. Así, el caso permitió una identificación de los usuarios con el mismo, con los personajes y sus propias experiencias, es decir, enganchó al usuario en su imaginación, emociones, pensamientos y dedicación al trabajo, expresión y discusión de ideas.

Por tanto, aprender a través del caso electrónico de enseñanza conlleva ventajas al ser un caso real que permite consolidar lo aprendido, hay disponibilidad de los recursos, genera interacción y participación, la información es más accesible y atractiva, es un nuevo método de aprendizaje, se realizan actividades para desarrollar el caso, tiene material didáctico, permite consultas externas a la sesión y recursos de contacto con el tutor, facilita el aprendizaje dado que la información es selectiva y entendible. Asimismo, el dinamismo es otra de las características reconocida en el diseño del caso y sitio web porque eso les resultó significativo.

El caso también contribuyó a su formación porque ampliaron sus conocimientos, conocieron sobre el tema de inclusión laboral y aplicaron sus habilidades profesionales para el planteamiento de soluciones a la problemática del caso; de esta forma, hubo un compromiso fehaciente por parte de las participantes para involucrarse, actuar y generar cambios en beneficio de las personas con discapacidad intelectual.

Esto porque las participantes adquirieron, a través del trabajo con el caso, comprensión, reflexión y entendimiento de la realidad que viven las personas con discapacidad intelectual en su inclusión laboral y cómo ellas pueden intervenir. Así, el caso logra mostrar esta visión con ayuda de los materiales y elementos que se utilizaron, y a través de ver la relación compleja que hay para tomar decisiones pertinentes, situación que en su vida diaria o profesional es necesario utilizar, al analizar todos los elementos y actuar.

Los productos de las actividades muestran comprensión y trabajo realizado, se aprecia el desempeño de las usuarias, identificación de los elementos esenciales para el trabajo del caso con la ayuda de la facilitadora, permite un trabajo colaborativo.

La pertinencia del caso se puede ver reflejada en que la valoración global es del gusto de las usuarias, es valioso en sus partes que lo integran y funcional a la vez porque permite nuevas formas de aprender y enseñar temas de interés. Lo que lo hace una herramienta a ser utilizada para otros fines también.

La valoración del sitio web educativo es significativa ya que los aspectos funcionales señalan una calidad adecuada de formación al usuario, es decir, se cumple el objetivo para el cual fue hecho y se ve reflejado en la eficacia del sitio; sin embargo, no es tan intuitivo como se quisiera por lo que es necesario mejorar la ruta visible para el usuario.

Pese a que, en la valoración del sitio, un porcentaje de las usuarias reporta que casi siempre hay posibilidad de contacto, esto se refuta con el diseño del mismo porque existe una pestaña en el menú principal destinada a Contacto, la cual se crea con la finalidad de permitir un acercamiento entre el lector y el autor, en cuanto al establecimiento de dudas o cualquier otra cosa que tenga que ver con el caso de enseñanza.

El caso es una herramienta que es fuente de múltiples enlaces, cuenta con una riqueza en información, material, links, etc., que permite que los usuarios se formen e informen sobre el tema de inclusión laboral. Sin embargo, es necesario potenciar los apartados de “Para saber más” y “Navega por la red”, debido a que, a pesar de que resultan de interés consultarlos, no logran al cien por ciento que las usuarias puedan apropiarse de éstas para su consecuente consulta, ya sea dentro del aula o fuera de ella. Esto ya que en la aplicación sólo se les dijo y vieron que existían pero no se profundizó a más; lo cual también tiene que ver con una motivación de las propias usuarias en su compromiso con el trabajo del caso que hicieron ya que éste sólo lo trabajaban durante la clase y no fuera de ella. Esta es una posible limitación en la aplicación pero que puede ser corroborada con otra población.

El impacto se observa también en que el sitio es original y utiliza recursos tecnológicos innovadores, es claro y atractivo visualmente y no cargado, afirmación que también expresó el especialista en TIC’S; existe una cuidadosa selección de cada uno de los elementos que comprende el caso, reflejando su diseño y planeación para el logro del propósito para el cual fue hecho.

A pesar de que se vea necesario agregar algún señalamiento, éstos fueron valorados como adecuados en cantidad y calidad, sólo sería perfeccionarlos en algunos aspectos. Mejoras que si se tienen que hacer con la tipografía y tamaño de recuadros para hacerlos más visibles.

Los aspectos psicológicos del sitio comprueban que el contenido atiende al nivel de los destinatarios y el modo de abordaje del caso algunos usuarios no lo calificaron al cien por ciento porque ellas deseaban meterse de lleno al trabajo del caso desde un principio. Así, las primeras tres pestañas del sitio web educativo (Bienvenida, Inclusión y Método de Casos) permitieron a las usuarias obtener los conocimientos necesarios para el posterior análisis del caso y compartir conocimientos que ya poseían; esto sustenta la estructuración del mismo y la necesidad de que estas pestañas sean primero revisadas a pesar de la inquietud prevaleciente.

Se comprueba nuevamente que la presentación del caso motiva al usuario y el cómic, como herramienta innovadora, tuvo un impacto visual y emocional. Por lo que el aprendizaje obtenido por las usuarias es significativo, permite el desarrollo de habilidades superiores y cumple su cometido al ser una forma novedosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario.

Asimismo, la propuesta educativa del caso electrónico de enseñanza contó con un amplio proceso de diseño y validación por parte de diferentes especialistas que permitieron enriquecerla, esto conllevó a la ventaja de ser una herramienta válida para su uso y perfectible, es decir, que se puede mejorar.

Sin embargo, una desventaja señalada fue que es necesario hacer una validación con formadores de facilitadores laborales o con profesionales que ya son facilitadores laborales para saber cuál es el impacto del caso porque esta validación sólo se realizó con estudiantes de psicología y es necesario saber qué ocurre con el caso al implementarlo con esta otra población experta en inclusión laboral, lo cual permitiría lograr una mayor valoración de contenidos al indicar qué materiales fueron o no pertinentes para su formación.

Otras de las desventajas encontradas se relaciona con la necesidad de contar con recursos tecnológicos para su empleo y capacitación para su manejo; es un caso único y las respuestas no se pueden generalizar; y para quien no cuente con un tutor o facilitador presencial que resuelva sus dudas y realice una retroalimentación oportuna al momento o que no posea conocimientos sobre tecnologías puede ser complejo.

De ahí que sea necesaria la presencia de un instructor o agente educativo para que aplique el caso y desarrolle en los facilitadores laborales estos procesos de enseñanza aprendizaje porque su rol sería ser una guía en la construcción y descubrimiento del conocimiento. Esto porque en el ciclo de aprendizaje con el Método de casos, se caracteriza por una intensa interacción entre el profesor (instructor) y el alumno (facilitador laboral en formación), así como entre los alumnos en el grupo de discusión ya que así el aprendizaje se vuelve más efectivo.

Es relevante expresar que, a partir de mi experiencia personal como facilitadora laboral de personas con discapacidad intelectual, pude comprobar que la formación es un aspecto muy importante ya que permite tener los elementos necesarios para lograr que estos procesos se lleven a cabo, que fue algo de lo que yo carecí pero que me permitió desarrollar una propuesta instruccional encaminada a solventar esta limitante encontrada en mi actuar profesional como psicóloga educativa.

De ahí surge la necesidad de que psicólogos creen este u otro tipo de herramientas educativas que permitan brindar elementos para formar a especialistas en el tema de inclusión laboral, social y educativa de personas con discapacidad intelectual porque no se cuenta con materiales innovadores que respondan también a las demandas del uso de las tecnologías de la información y comunicación para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales.

A su vez, el presente trabajo benefició mi rendimiento profesional porque me permitió, por ejemplo, reforzar y desarrollar habilidades como diseñadora instruccional y fungir como agente educativo o formador de facilitadores laborales durante la aplicación del caso con las usuarias.

Esto conlleva al planteamiento de algunas sugerencias para el formador o instructor de facilitadores laborales en cuanto al cómo usar provechosamente el caso electrónico de enseñanza aquí citado, que son:

1. Revisar detalladamente el sitio web educativo para conocer cómo está estructurado antes de usarlo.
2. Elaborar un plan de trabajo para revisar el caso y distribuir tiempo para que no se consulte de manera superficial.
3. Presentar y especificar a los facilitadores en formación que es importante consultar cada una de las pestañas del menú principal del sitio web educativo en el orden correspondiente porque la estructura tiene una razón de ser. Esto porque en la validación del caso las usuarias querían pasar directamente a revisar el caso.

4. Clarificar, orientar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de los facilitadores en formación.
5. Trabajar con aportaciones de los facilitadores en formación porque estas experiencias enriquecen el trabajo.
6. Interesarse por los comentarios que se realizan.
7. Propiciar la participación y hacer más dinámica la interacción.
8. Captar la atención de los facilitadores laborales en formación.
9. Hacer uso de ejemplos pertinentes durante el trabajo con el caso y sitio web.
10. Guiar el conocimiento.

Asimismo, las recomendaciones que puedo hacer a la propuesta educativa, tanto en su diseño como en su aplicación, son las siguientes.

a) En cuanto al diseño del caso electrónico de enseñanza:

- Revisar y modificar las actividades para que sean más atractivas y generen mayor impacto en los usuarios que las trabajan al desarrollar habilidades de acción y reflexión más profundas.
- Entablar con las actividades una comprensión e interrelación ante la problemática de inclusión laboral, que vaya más allá de sólo la construcción de un marco conceptual.
- Acortar las preguntas planteadas y que sean más directivas.
- Reducir las lecturas o crear un resumen de ellas para trabajar en clase, sin eliminar los textos originales.

- Intercambio de nombres en una de las imágenes de la historieta de la viñeta del ámbito laboral (*se dice Marisa y el personaje es Sandra*).
- Modificar la presentación de las evaluaciones en línea para no crear confusión en el usuario.
- Desarrollar un plan centrado en la persona como evaluación al trabajo realizado en el caso y en muestra a su desempeño como facilitadores laborales.
- Acotar los indicadores de las actividades de la viñeta ¿Soy yo? porque resultan confusos y encaminar hacia lo laboral lo relacionado con Autodeterminación.
- Mejorar la calidad de los audios y de la tipografía porque en ocasiones resulta pequeña para su lectura, así como agrandar algunos cuadros. Así como también los señalamientos de los álbumes de personajes.

b) Con respecto a la aplicación del caso se puede indicar que es necesario:

- Realizar un curso con mayor duración para que el caso sea abordado de una manera más detallada, en especial con personas que no cuentan con los conocimientos previos de discapacidad intelectual e inclusión laboral.
- Hacer la clase más interactiva para mantener la atención centrada.
- Sesiones con más dinamismo.
- Establecer un control adecuado de la conducta de los usuarios, que puede estar dado por la personalidad del facilitador o guía que está frente al grupo.

Por tanto, se ve la necesidad de replantear el diseño de algunos aspectos del caso para generar más dinamismo con el mismo, en especial con las actividades y la aplicación del caso que conlleven a un interés por el mismo. A pesar de ello, la valoración general y componencial del caso indica que gusta mucho al usuario, es un recurso real y valioso para el involucramiento de aquellas personas que tienen un interés por el tema planteado sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual.

Es preciso indicar que esta experiencia fue una formación en la práctica en la que la metodología basada en casos fue una transición para llegar a la enseñanza situada porque permitió establecer un vínculo entre la escuela y la realidad, y sería una evaluación auténtica parcial porque el caso sí fue una situación de la vida real que las usuarias resolvieron pero no es una evaluación auténtica completa porque no lo hicieron in situ, es decir, yo no las llevé a un escenario para que ahí resolvieran el caso sino que yo hice un entorno virtual con un caso real para que ellas lo trabajaran y brindaran alternativas de solución. Esto a pesar de que se hayan utilizado formas de evaluación como rúbricas y autoevaluación, aspectos que no le quitan lo significativo al caso electrónico de enseñanza presentado a lo largo del presente trabajo.

Finalmente, la propuesta del caso electrónico de enseñanza apostó por el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y tuvo significancia porque es una herramienta en formato digital que ofrece ganancias al ser accesible para muchas personas, poseer una diversidad de recursos gráficos que generan un impacto, brindar riqueza en contenidos, y responder a las demandas actuales de generar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, funcionó porque la forma en que se estructuró permitió un acompañamiento y supervisión, se vinculó con las experiencias de las participantes (identificación-empatía), hubo trabajo individual y cooperativo, análisis y discusión, por su formato auténtico de presentación en forma electrónica; porque permitió la socialización entre las participantes, sensibilizarlas y formarlas como facilitadoras en el tema de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual y lograr una noción sobre los derechos de esta población.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Alba, A. y Moreno, F. (2004). El empleo de las personas con discapacidad. En *Discapacidad y Mercado de Trabajo*, cap. 7, pp. 105-121. España: Obra Social.
- Alcedo, M.A., Aguado, A., Arias, B., González, M. y Rozada, C. (2008). Escala de Calidad de Vida (ECV) para personas con discapacidad que envejecen: estudio preliminar. *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 153-167.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, vol. XXIV, núms. 97-98, 57-75.
- Boehrer, J. (2002). *On teaching a case*. Kennedy School of Government, Harvard University. Pp. 1-8.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Camacho, R. y Higuera, D. (2013). Teletrabajo con calidad de vida laboral y productividad. Una aproximación a un modelo en una empresa del sector energético. *Pensamiento & Gestión*, (35), 87-118.
- Cano, E. (Ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- CAPYS. (2009). Programa Educación para la Vida en el Proyecto Construyendo Puentes. CAPYS, A.C.

- CAPYS (2010). *Servicios de apoyo al empleo*. Programa Educación para la Vida. CAPYS, A.C.
- CAPYS. (2011). *Criterios de destrezas laborales*. CAPYS, A.C.
- CAPYS. (2012a). *Normas para facilitadores laborales*. Programa Educación para la Vida, Área laboral. CAPYS, A.C.
- CAPYS (2012b). *Tips de supervisión laboral*. Programa Educación para la Vida, Modelo de integración comunitaria para personas con discapacidad intelectual. CAPYS, A.C.
- Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5 (1), 108-113.
- Chapnick, S. y Meloy, J. (2005). *Renaissance eLearning: Creating Dramatic and Unconventional Learning Experiences*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Pfeiffer.
- Colegio Vista Hermosa. (2014). *Grupo Técnico*. México. Recuperado de <http://www.cvh.edu.mx/academias/grupo-tecnico-2/>
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Conferencia magistral presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Veracruz.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J.C Toscano, y T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, pp. 113-126. Colección Metas Educativas 2021. España: Fundación Santillana.

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación Virtual*, cap. 9, pp. 213-232. Madrid: Morata.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2008). Informe especial sobre la situación de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008. México.
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (2012). Glosario de Términos sobre Discapacidad. México: CONADIS.
- Comisión Estatal de Derechos Humanos (2013). CEDH explicará impacto de reforma al Art. 1 Constitucional en personas con discapacidad. *veracruzanos.info*, recuperado de <http://www.veracruzanos.info/cedh-explicara-impacto-de-la-reforma-al-art-1-constitucional-en-personas-con-discapacidad/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2004). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2008). Tenemos derechos humanos. Manual de Derechos Humanos para Personas con Discapacidades Intelectuales. México.
- Comité Coordinador para la elaboración del Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2009). Programa de derechos humanos del Distrito Federal. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- CONADIS. (2009). Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-1012. Por un México incluyente: construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. México.
- CONAPRED. (2007). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo facultativo. México.

- CONAPRED. (2011). *www.conapred.org.mx: espacio abierto para la inclusión*. Carpeta Informativa. México.
- CONFED. (2013). *Autogestores como Promotores de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. México.
- Construyendo Puentes. (2010). Empleo competitivo, un paso a la vida independiente adulta. CAPYS, A.C.
- Construyendo Puentes. (2010). Prácticas laborales en la comunidad como proceso de vida independiente. CAPYS, A.C.
- Córdoba, L., Gómez, J. y Verdugo, M.A. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 369-383.
- Córdoba, L., Mora, A., Bedoya, A. y Verdugo, M.A. (2007). Familias de adultos con Discapacidad Intelectual en Cali, Colombia, desde el modelo de Calidad de vida. *Psyche*, 16 (2), 29-42.
- De Araoz, I. (2010). La configuración del derecho a la educación inclusiva en la legislación española. En *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*, cap. 16, pp. 249-267. Colección CERMI. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- De la Nava, J. (2010). Empresa y discapacidad, convencer a la inteligencia, no doblegar la voluntad. En *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*, cap. 17, pp. 347-365. Colección CERMI. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma*. México.
- Díaz Barriga, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, cap. 3, pp. 61-95. México: McGraw Hill.

- Díaz Barriga, F. (2007). Enseñanza situada y evaluación auténtica: un binomio indisociable. *Novedades educativas* [Argentina], 199, 4-8.
- Díaz Barriga, F. (2012). El método de casos en educación. Enfoque sociocultural y recursos TIC.
- Díaz Barriga, F., Bustos, A., Hernández, G. y Rigo, M.A. (2011). *Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual*. Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET). México: UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a. edición. México: McGraw-Hill.
- Díaz, M., Ramos, A. y Rodríguez, M.A. (1980). Consideraciones generales del problema. En *Formación profesional y empleo del deficiente psíquico*, cap. 2, pp. 13-30. Colección Educación Especial. España: Gráficas Torroba.
- Dirección General de Derechos Humanos y Democracia de la Secretaría de Relaciones Exteriores (2011). *Reforma Constitucional en materia de derechos humanos*. Boletín informativo. Derechos Humanos: Agenda Internacional de México. México.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *REOP*, 20 (2), 2º cuatrimestre, 135-146.
- FEAPS. (2003). *La Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual*. 2a. edición. Cuadernos de buenas prácticas. Madrid: FEAPS.
- FEAPS. (2004). *El aprendizaje para la Autodeterminación*. Cuadernos de información general. Madrid: Colección FEAPS.
- FEAPS. (2007a). *Calidad FEAPS. Un modelo para la calidad de vida, desde la ética y calidad del servicio*. Madrid: FEAPS.

- FEAPS. (2007b). *Carta de Derechos de las Personas con discapacidad intelectual de Madrid*. Madrid: FEAPS.
- FEAPS. (2009). *Autodeterminación. Guía para el personal de Apoyo*. Madrid: FEAPS.
- FEAPS. (2010). *Guía "Defendemos nuestros derechos en el día a día"*. Cuadernos de Buenas prácticas. Madrid: FEAPS.
- Federación Autismo Andalucía. (2013). *Apoyos naturales y el perfil profesional del mediador/a laboral*. Andalucía: OrientaTEA.
- Ferreira, M.A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, (124), 141-174.
- Flores, J.M. (2010). El empleo digno y de calidad como dimensión de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. En *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*, cap. 14, pp. 291-310. Colección CERMI. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Fundación Ciudadanía. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Edición de Fácil Lectura*. Barcelona.
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14, (3), 255-276.
- García, J.M. (2005). La discapacidad hoy. *Intervención Psicosocial*, 14 (3), 245-253.
- García, I., Escalante, I., Escandón, Ma. C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Materiales de Trabajo. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: SEP.

- Gauthier, G. (2004). *Teletrabajo*. Tesis de Maestría en Derecho y Ciencias Sociales. Universidad de la República, Montevideo.
- Ghai, D., Godfrey, M., Hepple, B., Kuruvilla, S. y Saith, A. (2006). *Pedagogical Materials on Decent Work*. Geneva: International Institute for Labour Studies, OIT.
- Ghai, D. (2005). *Decent Work: Universality and Diversity. Discussion Paper Series*. Geneva: International Institute for Labor Studies, OIT.
- Ghiotto, L. y Pascual, R. (2010). Trabajo decente versus trabajo digno: acerca de una nueva concepción del trabajo. *Revista Herramienta* [Argentina], (44).
- Gómez, M. y Sabeh, E. (2000). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Guilar, M.E (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 13 (44), 235-241.
- Guillén, C., Contreras, R. y Pino, M. (2008). Discapacitados y empresas: Un análisis de la productividad. El coste de oportunidad desconocido. Madrid: Fundación MAPFRE.
- Hernández, R., Cerrillo, R. e Izuzquiza, D. (2009). La inclusión de Discapacitados Intelectuales en el Mundo Laboral: Análisis Cualitativo. Estudio de un caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 27-46.
- Heron, R. y Murray, B. (2003). *Cómo ayudar a las personas discapacitadas a encontrar un empleo. Guía práctica*. Edición de América Latina. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Hillman, A. (en imprenta). *El derecho a la Autodeterminación de las Personas con Discapacidades Mentales*.

- ILO. (2009). *Questions and answers on the impact of the crisis on people with disabilities*. Department of Communication (DCOMM). Recuperado de http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_117224/lang--en/index.htm
- ILO. (2010). *Questions and Answers on Intellectual Disabilities*. Department of Communication (DCOMM). Recuperado de http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_123796/lang--en/index.htm
- ILO. (2013). *Inclusion of persons with disabilities*. Recuperado de <http://www.ilo.org/skills/areas/inclusion-of-persons-with-disabilities/lang--en/index.htm>
- IMSERSO. (2011). *Modelo de calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo. La toma de decisiones para el desarrollo de su proyecto de vida. Las personas con necesidades complejas de apoyo, con graves discapacidades*. Colección documentos, Serie Documentos Técnicos. Madrid.
- Inclusión Internacional. (2013). *Autogestores*. Recuperado de <http://www.inclusion-international.org/autogestores/que-es-la-autodeterminacion/?lang=es>
- Izuzquiza, D., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., y Ruiz, R. (2005). *La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM apuesta por la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. Descripción de un programa de formación para la inserción laboral*. IV Congreso de formación para el trabajo. Universidad Autónoma de Madrid.
- Izuzquiza, D., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., y Ruiz, R. (2005). *La mediación laboral de personas con discapacidad intelectual en el Programa de Inserción Laboral*. IV Congreso de formación para el trabajo. Universidad Autónoma de Madrid.

- Laporta, F. (1987). Sobre el concepto de derechos humanos. *DOXA*, (4), 23-46.
- Lastra, J.M. (2000). El trabajo en la historia. *Revista Jurídica: Anuario Mexicano de Historia del Derecho*. Biblioteca Jurídica Virtual. UNAM: Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/hisder/cont/11/cnt/cnt7.htm>
- Leach, S. (2002). Empleo con apoyo: buenas prácticas basadas en principios claros. En M.A. Verdugo y B. De Urríes, *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo*, pp. 13-34. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Londoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (2), 112-127.
- Máiquez, M.L y Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención psicosocial*, 10 (2), 185-198.
- Martínez, A. (2002). ECA: la formación y la experiencia como alternativa al modelo basado en la intervención. En M.A. Verdugo y B. De Urríes, *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo*, pp. 157-168. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Mendía, M. (2002). Programa de integración laboral en empleo competitivo. Una evaluación integral. En M.A. Verdugo y B. De Urríes, *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo*, pp. 259-269. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, pp. 9-22. Barcelona: Edebé, Innova Universitat.

- Morente, V. (2007). Resumen sobre Palacios y Romañach, El Modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. En *Derechos y libertades* (17), Época II, 231-239.
- Navarro, J.P., Ortells, M.J. y Martí, M. (2011). *Las rúbricas de evaluación como instrumento de aprendizaje en pares*. España: Universitat Jaume I de Castelló, Dpt. d'Educatió.
- O'Bryan, A. (2002) Más allá del objetivo laboral: cómo una visión de la interacción plena replantea la evaluación del Empleo con apoyo. En M.A. Verdugo y B. De Urríes, *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo*, pp. 35-50. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- O'Reilly, A. (2007). El derecho al trabajo decente de las personas con discapacidades. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT. (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente*. Conferencia Internacional del Trabajo, 93ª reunión. Informe VI, Promoción del empleo de los jóvenes: abordar el desafío. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT. (2008). *OIT Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) núm. 159, y la Recomendación núm. 168. La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ginebra: OIT, Oficina Internacional del trabajo.
- OIT. (2009). *Información sobre Discapacidad y Trabajo decente*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT. (2009). *Las reglas de juego. Una breve introducción a las normas internacionales del trabajo*. Ginebra: Publicaciones de la OIT, Oficina Internacional del Trabajo.

- OIT. (2010). *Programa de cooperación OIT – Irish Aid*. Recuperado de http://www.ilo.org/skills/projects/WCMS_141054/lang--es/index.htm
- OIT. (2011). *La OIT y la Discapacidad. Red Mundial de Empresas y Discapacidad de la OIT*. Ginebra: ILO Global Business and Disability Network. Recuperado de http://www.businessanddisability.org/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=149&lang=es
- OIT. (2013). *Organización Internacional del Trabajo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT. (2014). *El Programa de Trabajo Decente*. Recuperado de <http://ilo.org/global/about-the-ilo/decent-work-agenda/lang--es/index.htm>
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El Modelo de la Diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas – AIES.
- Pereira, L. (2008). Teoría social y concepción del trabajo: Una mirada a los teóricos del siglo XIX. *Revista Gaceta Laboral*, 14 (1), 81-101.
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), 19-35.
- Prieto, A. (2002). La estrategia europea de empleo: políticas nacionales y europeas para discapacitados. En M.A. Verdugo y B. De Urrés, *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo*, pp. 119-128. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo. Salamanca: Publicaciones del INICO.

- Puigdemívol, I., García, N. y Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. En E. Cano (Ed.). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*, pp. 65-92. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Pyatt, E. (2006). *Using cases in Teaching*. Penn State University, Centre for Teaching and Learning with Technology. Recuperado de <http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/index.html>
- Real Patronato sobre Discapacidad (2007). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En lectura fácil*. España: Grupo UAM-Fácil Lectura.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S, y Gómez, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, (356), 401-430.
- Rodríguez, M., Mendoza, E. y Vivas, A. (2010). El trabajo como generador de vínculos sociales. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19 (3), 541-554.
- Saad, E. (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: Estudio de casos en un entorno universitario*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. México.
- Salinas, J., Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Coords.) (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. III Jornadas científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España.

- Senabre, S. (2002). Búsqueda y selección del puesto de trabajo. En M.A. Verdugo y De B. Urríes, *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo*, pp. 133-144. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- UIA. (2014). *Programa Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual*. México: Departamento de Educación. Recuperado de <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgAcademia&seccion=acEducacionproyecto>
- UNESCO (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- Valero, M. y Díaz, L.M. (2005). *Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada*, pp. 25-32. Actas del Simposio Nacional de Docencia en la Informática, SINDI. Innovación, Calidad y Evaluación Docente I.
- Vehmas, S. (2004). Análisis ético del concepto de discapacidad (M. Rodríguez, trad.). *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35 (212), 50-68. (Obra original publicada en 2004).
- Verdugo, M. A. (2004). *Calidad de vida y calidad de vida familiar*. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío. Colombia.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. y Arias, B. (2007). La escala integral de calidad de vida. Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38 (224), 37-56.
- Verdugo, M. A. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.

Verdugo, M. A. y Vincent, C. (2004). *Evaluación de la Calidad de Vida en Empleo con Apoyo*. Proyecto ALSOI. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Wasserman, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. New York: Teachers College Press.

Zacárías, J. y Saad, E. (2013). Programa Construyendo Puentes: un camino hacia la vida adulta independiente. En Gutiérrez, J.L. (Comp.), *La Ibero & las personas con discapacidad*, pp. 27-38. México: Universidad Iberoamericana.

ANEXOS

Anexo 1.

RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS DE CASOS DE ENSEÑANZA²

| Dimensiones/nivel | NOVATO (1) | APRENDIZ (2) | PRACTICANTE (3) | EXPERTO (4) |
|-----------------------------------|---|---|--|--|
| AUTENTICIDAD DEL CASO | El caso planteado no se vincula con una situación real de modo que es artificial. | El caso está vinculado escasamente con una situación real. | El caso está claramente vinculado con la vida real. | El caso se relaciona de manera muy relevante con la vida real. |
| APERTURA PARA LA DISCUSIÓN | El caso plantea una única respuesta correcta o solución de modo que está sesgado. | El caso posibilita algunos abordajes diferentes para su solución. | El caso permite diferentes aproximaciones de abordaje, de modo que garantiza una cierta discusión. | El caso permite varias aproximaciones de abordaje válidas y es capaz de generar una discusión muy relevante para abordar los contenidos. |
| COMPLEJIDAD | El caso implica el empleo de diferentes habilidades, pero la mayoría de bajo nivel. | El caso implica muchas habilidades y contenidos de bajo nivel. | El caso implica muchas habilidades y contenidos distintos, incluyendo los de niveles superiores del pensamiento. | El caso implica muchas habilidades y contenidos distintos, incluyendo los de niveles superiores del pensamiento; obliga a los alumnos, además, a utilizarlos selectivamente. |

² Rúbrica corregida y ampliada por Alma García, Mónica Ramírez, Paola Villafaña y Minerva Zambrano, basada en la traducción y adaptación de Gerardo Hernández de IDE Corporation.- www.idecorp.com (2000). Revisada y corregida por Frida Díaz Barriga (2009-2).

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|---|
| VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO | El caso no se vincula con los contenidos curriculares fundamentales, sólo lo hace con algunos contenidos secundarios. | El caso está escasamente ligado a los contenidos curriculares fundamentales. | El caso está vinculado con los contenidos curriculares básicos pero no permite profundizar demasiado en ellos. | El caso se relaciona bastante con los contenidos curriculares y permite profundizar mucho en su aprendizaje. |
| CALIDAD DE LA NARRATIVA | El caso cuenta una historia. Pero la narración es aburrida, tediosa, incongruente o no invita al lector a finalizar el caso. Sin estructura apropiada (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre). | El caso cuenta una historia. El lenguaje de la narrativa es técnico y poco apropiado para el público al cual va dirigido, sin embargo se entiende la idea general y la trama. Estructura incompleta o mal desarrollada (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre). | El caso cuenta una historia. La mayor parte de la narración es atractiva y fluida pero no siempre es claro el objetivo del caso o hay inconsistencia en la trama. Estructura completa pero no del todo clara (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre). | El caso cuenta una historia. En la medida en que el caso "atrapa" al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados. Estructura clara, congruente y completa (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre). |
| EMPATÍA | No permite ningún tipo de identificación con los personajes ni con la historia. No quedan claros los puntos de vista o razones de éstos. | En algunos momentos propicia la identificación con algunos de los personajes y con la historia. | Permite la identificación con los personajes de la historia y entender su punto de vista, pero no conduce a tomar postura propia. | Existe identificación con los personajes de la historia, permite entender sus puntos de vista y conduce al alumno a tomar postura y argumentarla para la discusión en grupo. |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|--|
| <p>PLANEACIÓN DEL CASO</p> | <p>No hay identificación de los elementos clave del caso de enseñanza (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que impide el análisis y solución pertinente del caso.</p> | <p>Escasamente hay identificación de los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que dificulta el análisis y solución del caso.</p> | <p>Hay una clara identificación de los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que permite realizar un análisis pertinente y proponer algunas soluciones posibles.</p> | <p>Existe una clara identificación de todos los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que permite realizar un análisis pertinente y profundo del problema, así como proponer diversas soluciones. Permite además su aplicación desde una perspectiva multidisciplinaria</p> |
| <p>EVALUACIÓN</p> | <p>No hay elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje o nos apropiados, en torno a manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del</p> | <p>Se dan escasamente elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno a manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del</p> | <p>Existen elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno a varios de los siguientes aspectos: manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del</p> | <p>Existen elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno a la mayor parte de los siguientes aspectos: manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del</p> |

| | | | | |
|--------------|--|--|---|--|
| | conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. | conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. | conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. | conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. |
| ROLES | No se incluye la técnica de role playing o alguna actividad que permita la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, dejando de lado que las soluciones sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. | Se incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, pero no se encuentra desarrollada de manera pertinente, por lo que deja de lado que las soluciones sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. | Se incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, y se desarrolla de manera pertinente, lo que permite que las soluciones al caso sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. | Se incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, y se desarrolla de manera sobresaliente, lo que permite que las soluciones al caso sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. Permite a los estudiantes la identificación y manejo de conflictos, el debate, la asertividad, tolerancia y toma de decisiones en los diferentes momentos de proceso. |

Título del proyecto/caso:
 Institución a la que pertenecen:
 Área de impacto del caso planteado:
 Idea central (*big idea*) del caso:
 Evaluador(es):

Autores:
 Dirección electrónica:
 Nivel educativo/población a la que se dirige:
 Fecha de evaluación:

| Dimensiones | Nivel otorgado | Justificación, comentarios o sugerencias |
|-------------------------------|----------------|--|
| AUTENTICIDAD DEL CASO | | |
| APERTURA PARA LA DISCUSIÓN | | |
| COMPLEJIDAD | | |
| VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULUM | | |
| CALIDAD NARRATIVA | | |
| EMPATÍA | | |
| PLANEACIÓN DEL CASO | | |
| EVALUACIÓN | | |
| ROLES | | |
| Valoración global | | |

Anexo 2.

VALIDACIÓN CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA

**ENTREVISTA A EXPERTO
EN CONTENIDOS**

Experto:

Área de trabajo:

1. *¿Qué te pareció el caso electrónico de manera general?*

2. *¿Qué opinas sobre el contenido y diseño?*

3. *¿Cuáles son los cambios que podrían hacerse?*

Anexo 3.

VALIDACIÓN SITIO WEB DEL CASO ELECTRÓNICO DE ENSEÑANZA

**ENTREVISTA A EXPERTO
EN TIC'S**

Experto:

Área de trabajo:

1. *¿Qué te pareció el caso electrónico de manera general?*

2. *¿Qué opinas sobre el diseño, sitio web educativo y herramientas tecnológicas utilizadas?*

3. *¿Cuáles son los cambios que podrían hacerse?*

Anexo 4.

**INSTRUMENTO “EVALUANDO MI APRENDIZAJE”
Rúbrica para Autoevaluación**

| Dimensiones/nivel | SIN APRENDIZAJE (1) | APRENDIZAJE AMBIGUO (2) | APRENDIZAJE SUPERFICIAL (3) | APRENDIZAJE REFLEXIVO (4) |
|---|---|--|--|--|
| 1. MATERIAL DE REFERENCIA | El material de referencia no fue el apropiado para tratar el tema de inclusión laboral. | El material de referencia muestra información parcial o sesgada sobre el fenómeno de inclusión laboral. | El material de referencia muestra información nutrida y pertinente sobre el fenómeno de inclusión laboral. | El material de referencia muestra información nutrida y pertinente sobre el problema de inclusión laboral, el cual favorece la discusión y el pensamiento crítico y reflexivo. |
| 2. ACTIVIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN | Las actividades no permitieron la construcción de un marco conceptual claro sobre el problema de la inclusión laboral. | A través de las actividades se logró construir un marco conceptual parcialmente estructurado sobre el problema de inclusión laboral. | Las actividades permitieron la construcción de un marco conceptual claro sobre el problema de inclusión laboral. | Las actividades permitieron la construcción de un marco conceptual claro, el cual favoreció la comprensión de las definiciones e interrelaciones entre las distintas temáticas que comprenden al problema de inclusión laboral. |
| 3. ACTIVIDADES DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN | Las actividades llevan implícita una respuesta correcta o solución de modo que están sesgadas y no favorecen un aprendizaje reflexivo y crítico sobre la inclusión laboral. | Las actividades posibilitaron abordajes diferentes para su solución, pero no favorecieron un aprendizaje reflexivo y crítico sobre el problema de inclusión laboral. | Las actividades permitieron diferentes aproximaciones de abordaje, de modo que garantizaron una cierta discusión que favoreció parcialmente un aprendizaje reflexivo y crítico sobre el problema de inclusión laboral. | Las actividades permitieron varias aproximaciones de abordaje válidas y fueron capaces de generar una discusión muy relevante para abordar los contenidos en torno al problema de inclusión laboral, favoreciendo totalmente el aprendizaje reflexivo y crítico. |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| 4. HISTORIA | La historia no se vincula con una situación real de modo que no permitió la comprensión situada del fenómeno de inclusión laboral. | La historia está vinculada escasamente con una situación real, permitió una contextualización ambigua del fenómeno de inclusión laboral. | La historia está claramente vinculada con la vida real, permitió una contextualización evidente del fenómeno de inclusión laboral. | La historia se relaciona de manera muy relevante con la vida real, generó un escenario rico en información de contexto para situar los contenidos en torno al fenómeno de inclusión laboral. |
|--------------------|--|--|--|--|

5. APRENDIZAJE COLABORATIVO

El realizar actividades en pequeños grupos me permitió...

6. DESARROLLO DE HABILIDADES

Las habilidades que desarrollé o reforcé con el trabajo del caso fueron...

7. TRABAJO CON CASOS ELECTRÓNICOS DE ENSEÑANZA

Para mí, la importancia de trabajar con casos electrónicos de enseñanza es...

8. VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Aprender a través del caso electrónico de enseñanza, ayuda o dificulta el proceso de aprendizaje (ventajas y desventajas)

9. NUEVOS APRENDIZAJES

¿Qué aprendí al haber trabajado en el caso de inclusión laboral de Sofía?

10. RECURSOS

Los recursos que contribuyeron a mi aprendizaje fueron.

11. FACILITACIÓN

El poder contar con un tutor durante el trabajo del caso ¿te resultó favorable o no?

Anexo 5.

INSTRUMENTO “ANÁLISIS CASO DE ENSEÑANZA”
Rúbrica para el análisis del caso de Sofía

| Dimensiones/nivel | NOVATO (1) | APRENDIZ (2) | PRACTICANTE (3) | EXPERTO (4) |
|--|---|--|--|--|
| 1. AUTENTICIDAD DEL CASO | El caso planteado no se vincula con una situación real de modo que es artificial. | El caso está vinculado escasamente con una situación real. | El caso está claramente vinculado con la vida real. | El caso se relaciona de manera muy relevante con la vida real. |
| 2. APERTURA PARA LA DISCUSIÓN | El caso plantea una única respuesta correcta o solución de modo que está sesgado. | El caso posibilita algunos abordajes diferentes para su solución. | El caso permite diferentes aproximaciones de abordaje, de modo que garantiza una cierta discusión. | El caso permite varias aproximaciones de abordaje válidas y es capaz de generar una discusión muy relevante para abordar los contenidos. |
| 3. COMPLEJIDAD | El caso implica el empleo de diferentes habilidades, pero la mayoría de bajo nivel. | El caso implica muchas habilidades y contenidos de bajo nivel. | El caso implica muchas habilidades y contenidos distintos, incluyendo los de niveles superiores del pensamiento. | El caso implica muchas habilidades y contenidos distintos, incluyendo los de niveles superiores del pensamiento; obliga a los alumnos, además, a utilizarlos selectivamente. |
| 4. VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO | El caso no se vincula con los contenidos curriculares fundamentales, sólo lo hace con algunos contenidos secundarios. | El caso está escasamente ligado a los contenidos curriculares fundamentales. | El caso está vinculado con los contenidos curriculares básicos pero no permite profundizar demasiado en ellos. | El caso se relaciona bastante con los contenidos curriculares y permite profundizar mucho en su aprendizaje. |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
| 5. CALIDAD DE LA NARRATIVA | <p>El caso cuenta una historia. Pero la narración es aburrida, tediosa, incongruente o no invita al lector a finalizar el caso. Sin estructura apropiada (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre).</p> | <p>El caso cuenta una historia. El lenguaje de la narrativa es técnico y poco apropiado para el público al cual va dirigido, sin embargo se entiende la idea general y la trama. Estructura incompleta o mal desarrollada (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre).</p> | <p>El caso cuenta una historia. La mayor parte de la narración es atractiva y fluida pero no siempre es claro el objetivo del caso o hay inconsistencia en la trama. Estructura completa pero no del todo clara (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre).</p> | <p>El caso cuenta una historia. En la medida en que el caso “atrapa” al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados. Estructura clara, congruente y completa (introducción, desarrollo, clímax y eventual cierre).</p> |
| 6. EMPATÍA | <p>No permite ningún tipo de identificación con los personajes ni con la historia. No quedan claros los puntos de vista o razones de éstos.</p> | <p>En algunos momentos propicia la identificación con algunos de los personajes y con la historia.</p> | <p>Permite la identificación con los personajes de la historia y entender su punto de vista, pero no conduce a tomar postura propia.</p> | <p>Existe identificación con los personajes de la historia, permite entender sus puntos de vista y conduce al alumno a tomar postura y argumentarla para la discusión en grupo.</p> |
| 7. PLANEACIÓN DEL CASO | <p>No hay identificación de los elementos clave del caso de enseñanza (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que impide el análisis y solución pertinente del caso.</p> | <p>Escasamente hay identificación de los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que dificulta el análisis y solución del caso.</p> | <p>Hay una clara identificación de los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que permite realizar un análisis pertinente y proponer algunas soluciones posibles.</p> | <p>Existe una clara identificación de todos los elementos clave del caso (situación problema, escenario, información y documentos de soporte, preguntas de análisis, actividades instruccionales, evaluación) lo que permite realizar un análisis pertinente y profundo del problema, así como proponer diversas soluciones. Permite además su aplicación desde una perspectiva multidisciplinaria</p> |

| | | | | |
|----------------------|---|--|--|--|
| 8. EVALUACIÓN | No hay elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje o nos apropiados, en torno a manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. | Se dan escasamente elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno a manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. | Existen elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno a varios de los siguientes aspectos: manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. | Existen elementos y criterios de evaluación o autoevaluación del aprendizaje, en torno a la mayor parte de los siguientes aspectos: manejo de información, habilidades de pensamiento y toma de decisiones, integración significativa del conocimiento, resolución de problemas, habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo cooperativo, etc. |
| 9. ROLES | No se incluye la técnica de role playing o alguna actividad que permita la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, dejando de lado que las soluciones sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. | Se incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, pero no se encuentra desarrollada de manera pertinente, por lo que deja de lado que las soluciones sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. | Se incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, y se desarrolla de manera pertinente, lo que permite que las soluciones al caso sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. | Se incluye la técnica de role playing o alguna otra actividad que busca la identificación de roles y perspectivas o ángulos del problema, y se desarrolla de manera sobresaliente, lo que permite que las soluciones al caso sean factibles, reales y abarquen diversas posibilidades e intereses. Permite a los estudiantes la identificación y manejo de conflictos, el debate, la asertividad, tolerancia y toma de decisiones en los diferentes momentos de proceso. |

10. VALORACIÓN GLOBAL DEL CASO DE ENSEÑANZA

Enseguida, proporciona la valoración general con respecto al caso de enseñanza trabajado (¿Qué te pareció?)

11. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Considerando las dimensiones evaluadas, agrega las observaciones, comentarios o sugerencias al caso de enseñanza para identificar aquellos puntos que son necesarios mejorar.

Anexo 6.

INSTRUMENTO “VALORACIÓN SITIO WEB EDUCATIVO”

¿Incluida o rechazada?

Caso de Sofía: una joven con discapacidad intelectual en su trabajo

I. Aspectos funcionales

| Criterios | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------------|--------------|
| 1. Eficacia | | | | |
| El sitio ofrece sus servicios con la finalidad de formar al participante en el tema de la inclusión laboral. | | | | |
| El sitio educativo se estructura de acuerdo a este objetivo. | | | | |
| Este sitio web facilita el acceso a los usuarios sobre los recursos brindados. | | | | |
| El sitio es eficaz porque cumple su propósito educativo. | | | | |
| 2. Facilidad de uso y Navegación | | | | |
| El sitio web es intuitivo en su navegación. | | | | |
| El sitio web educativo es fácil de usar y autoexplicativo. | | | | |
| No existen dificultades a la hora de localizar la información requerida. | | | | |
| Se conoce el lugar del espacio web donde el usuario se encuentra. | | | | |
| Se tiene la posibilidad de que el usuario se mueva en el sitio según las preferencias y necesidades puntuales. | | | | |
| Hay una ruta crítica del sitio, es decir, de cómo navegar y de lo que se hará en este. | | | | |
| Existe algún tipo de contacto a donde se pueda escribir para resolver las dudas que surjan. | | | | |

| Criterios | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------------|--------------|
| El sitio web posee una secuencia lógica. | | | | |
| Los sistemas de navegación y la forma de gestionar las interacciones ayudan a una utilización fluida y cómo da del sitio web. | | | | |
| 3. Fuente de múltiples enlaces | | | | |
| Uso de información diversa que aumenta la capacidad formativa e informativa del sitio web. | | | | |
| Proporciona recursos de búsqueda: materiales y links con información relevante. | | | | |
| Resulta de gran interés e indispensable recurrir a los apartados de Para saber más y Navega por la red. | | | | |
| 4. Calidad y cantidad de los elementos multimedia (videos, audios, animaciones, imágenes, cómic, gráficos, etc.) | | | | |
| El sitio tiene una adecuada calidad técnica y estética. | | | | |
| Todos los elementos multimedia cumplen una finalidad y tienen un uso concreto. | | | | |
| Los elementos multimedia son relevantes y congruentes con la temática a desarrollar. | | | | |
| La duración y contenido de los videos es adecuada. | | | | |
| Los audios tienen calidad de sonido y son pertinentes. | | | | |
| El formato de cómic resultó idóneo para relatar el caso. | | | | |
| El cómic permitió tener un mayor acercamiento con la realidad. | | | | |

| Criterios | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-------|
| 5. Calidad en los contenidos (bases de datos) | | | | |
| La selección y estructuración de los contenidos es relevante. | | | | |
| La información es correcta teniendo en cuenta su extensión, rigor científico y actualidad. | | | | |
| Los textos tienen pulcritud ortográfica y sintáctica. | | | | |
| Los recursos multimedia muestran contenidos pertinentes al tema. | | | | |
| Se evita incurrir en ideologías extremistas que fomenten la discriminación y exclusión. | | | | |
| 6. Interacción | | | | |
| Existe una adecuada gestión de las preguntas. | | | | |
| Las respuestas que se proporcionen van encaminadas al propósito original. | | | | |
| Las actividades son adecuadas y guardan una relación con el aprendizaje de los usuarios. | | | | |
| Se permite una buena interacción entre los participantes y el sitio. | | | | |
| 7. Originalidad y tecnología avanzada | | | | |
| El sitio web educativo es original. | | | | |
| Este sitio web utiliza recursos tecnológicos innovadores. | | | | |
| El sitio web es único y pertinente para formar a los usuarios en el tema de Inclusión Laboral. | | | | |

II. Aspectos técnico-estéticos

| Criterios | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-------|
| 8. Calidad del entorno audiovisual | | | | |
| La calidad del entorno audiovisual es atractivo | | | | |
| El diseño es claro y atractivo, sin exceso de ninguno de los elementos que la componen (gráficos, textos o botones). | | | | |
| Se cuenta con pantallas que permiten una visualización adecuada. | | | | |
| La tipografía es adecuada, de buen tamaño y de fácil reconocimiento. | | | | |
| Existe una cuidada selección de elementos multimedia. | | | | |
| Los colores utilizados son adecuados para el tipo de usuarios. | | | | |
| Los señalamientos son pertinentes en calidad y cantidad. | | | | |

III. Aspectos psicológicos

| Criterios | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| 9. Atractivo | | | | |
| El sitio web tiene la capacidad de motivar y generar interés en los usuarios. | | | | |
| El sitio logra mantener la atención de los cibernautas y los invita a realizar las actividades. | | | | |
| Los elementos multimedia, y en especial el formato de cómic, ocasionaron un impacto visual y emocional en los usuarios. | | | | |

| Criterios | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| 10. Adecuación de los destinatarios | | | | |
| Se tiene en cuenta las características personales y circunstancias sociales de los usuarios (capacidades, intereses, necesidades, etc.) | | | | |
| La selección de los contenidos atiende al nivel de los participantes. | | | | |
| El modo en que se presentan los contenidos, los servicios y secciones que ofrece el sitio web es el adecuado para los participantes. | | | | |
| El aprendizaje obtenido por los usuarios es significativo y permite el desarrollo de sus habilidades. | | | | |

11. Comentarios y sugerencias

A continuación, realiza las observaciones y comentarios sobre aquellos aspectos que consideres pertinentes para realizar un cambio, o que desees ampliar con respecto a la validación realizada, y generar mejoras al sitio web.
