



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN PSICOLOGÍA

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
DE UN ADOLESCENTE DENTRO DEL ESPECTRO AUTISTA, DESDE UNA
PERSPECTIVA ECOLÓGICA.

TESIS

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

PRESENTA:

MONSERRAT VARGAS FLORES

DIRECTOR (A): DRA. ELISA SAAD DAYÁN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX. 2018



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.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo va dedicado a mi familia que ha estado presente durante toda mi formación y que ha puesto todos sus esfuerzos para que sea feliz. ¡Mi principal motivación siempre son ustedes!

En primera instancia agradezco **a mis padres** por haberme forjado como la persona que soy en la actualidad; todos mis logros se los debo a ustedes.

A mi mamá, gracias por cada palabra, por todas las noches que esperabas sentada en el sillón con Master, por cada recomendación y por todas las veces que escuchaste mis ideas locas para lograr la inclusión en el aula, cada minuto y esfuerzo ha valido la pena. Mi formación no habría sido lo mismo sin tu ejemplo de docencia, deseo aplicar cada una de tus enseñanzas y llegar a ser igual de buena que tú. ¡Te admiro muchísimo mami! Y aunque te burles, recuerda siempre ¡DIVERSIDAD!... Infinitas gracias por todo tu apoyo y todo mi amor incondicional es para ti, TE AMO.

A mi papá, gracias por llevarme a mi primer día en la Universidad, aún lo recuerdo perfecto, tenía miedo y me puse a llorar en el auto, no sé quién estaba más emocionado, si tú o yo jajaja. Gracias por cada palabra y cada recomendación para cuidarme del mundo, como bien lo dices, mi educación es tu mejor herencia. ¡Te amo papá!

A Mariana, solo yo sé lo mucho que te quiero y lo mucho que te necesito. Gracias por preocuparte por mí, por tu cariño tan raro y por esperar en las noches a que llegará para preguntarme “¿Por qué tan tarde?”. ¡Te quiero comadrita! Eres mi mejor ejemplo de que las adaptaciones curriculares son esenciales y que los estilos de aprendizaje son muy diversos...

A mis tías, que son mi segunda mamá desde que nací... Enriqueta, gracias porque solo tú entendías mi sentir en la universidad y los retos que venían, gracias por ser tan profesional y por preocuparte por mi formación, tal vez no puedas leer esto, pero estoy segura de que toda mi formación servirá para que tú vivas de lo mejor. Graciela, gracias por siempre cuidarme y enseñarme que todos los retos que te pone la vida se superan si se tiene la actitud y una increíble red de apoyo. ¡LAS AMO! (A Romana, hasta donde estés... Gracias por enseñarme que todos somos diversos y que todos necesitamos apoyos, habría sido todo un placer trabajar contigo.)

A mis tíos, ¡José eres el mejor tío de la vida! Todos quisieran tener un tío como tú, gracias por tu ejemplo de trabajo y constancia. ¡TE AMO! A Arturo por el cariño tan peculiar, gracias...

A mi abuelo, no tengo nada que decir, solo que ¡TE AMO! Gracias por los lunch, por la cobija que me ponías cuando llegaba cansada, por los postres, chocolates y mazapanes... Deseo que me dures muchos años más y cumpliste uno de mis sueños. ¡Gracias por estar en mi examen profesional!

A la Mtra. María José Mejía Eguiluz, mi correctora, mejor amiga, confidente y mamá postiza... No hay nada que no te haya dicho antes, gracias por permanecer constante a mi

lado, por tanto cariño y por todo el apoyo. Seguiré escribiendo con muchas comas, porque son gratis ¡Te adoro!

A mis YOLOTZIN, Elizabeth, Gabriela, Emmanuel, son parte importante de mi vida... Gracias por el folclore y por alegrarme los días, ¡Los quiero!

A mis amigos Alejandro Camacho, Andrea, Cynthia, Silvia Maya, gracias por cada pregunta sobre mi vida, por cada palabra de aliento y por siempre estar presentes. ¡Los quiero!

Al equipo BAUM, gracias por llegar en el mejor momento y por ser ejemplo de constancia, de calidad humana y emprendimiento... #EnActualizaciónConstante

A mis compañeros de prácticas en la MAQ, grandes psicólogos y amigos, a Víctor Zamora... **A el Mtro. Fernando Fierro Luna**, nada más que cariño y profundo agradecimiento por todas sus valiosas enseñanzas, gracias por alentarme a seguir y por orillarme a ser parte de la especialidad, sin su motivación no sería posible este trabajo.

A la Dra. Elisa Saad gracias por ser guía en este increíble trabajo y al programa de Educación para la Vida del Colegio VH, gracias por abrirme las puertas y brindarme herramientas para mi vida profesional. A Ivonne Sandoval gracias por ser mi maestra de prácticas, todo mi cariño y agradecimiento.

A mi mejor alumno, GUSTAVO... Sin ti y tu familia este trabajo no sería posible. ¡Gracias por los campamentos, recreos, bibliotecas, cumpleaños, clases, boing de mango y cuernitos!

Y por fin, ¡Gracias a la UNAM!

Sigo en busca permanente de eso llamado “INCLUSIÓN” ...

Lic. Monserrat Vargas Flores

**Hay que aprender a ver lo que no se ve...
A escuchar lo que no se oye...
A oler lo que no huele...
A entender lo que no es entendible...**

ÍNDICE

Resumen	9
Introducción	13
Capítulo 1. Marco Contextual: Programa Educación para la Vida	15
Capítulo 2. Marco Teórico	18
2.1 Modelos de la discapacidad	18
2.2 Discapacidad intelectual	22
2.3 Autismo	24
2.4 De la educación especial a la inclusión	31
2.5 Evaluación: Hacia la identificación de barreras y oportunidades	36
2.6 Perfil de apoyos	39
2.7 Planificación Centrada en la Persona	40
2.7.1 Características y elementos	40
2.7.2 Calidad de vida	43
2.7.3 Autodeterminación	45
Capítulo 3. Estrategia Metodológica	47
3.1 Planteamiento del problema	47
3.2 Objetivos	48
3.3 Presentación del contexto	49
3.4 Diseño de investigación: Estudio de caso	50
3.5 Presentación del caso	51
3.6 Procedimiento para la Planificación Centrada en la Persona	52
3.6.1 Fase 1. Detección de necesidades	53
3.6.2 Fase 2. Recolección de la información	54
3.6.3 Instrumentos de evaluación	55
3.6.4 Fase 3. Primer esbozo. Diseño del perfil de apoyo	65
3.6.5 Fase 4. Diseño de la propuesta centrada en la persona	65
3.6.6 Fase 5. Aplicación de la propuesta centrada en la persona	66
3.6.7 Fase 6. Revisión y valoración de las propuestas	68
3.6.8 Fase 7. Resultados	69
Capítulo 4. Resultados	69

4.1 Resultados de la escala de Calidad de Vida	69
4.2 Resultados de la escala de Autodeterminación	72
4.3 Resultados de la escala de Intensidad de Apoyos	74
4.4 Resultados de la escala de Calidad de Vida Familiar	76
4.5 Resultados de la escala ABAS II	80
4.6 Resultados del IDEA de Rivière	82
4.7 Resultados de Mapas	87
4.8 Conformación de la red de apoyo	90
4.9 Perfil de Apoyos	91
4.10 Plan de futuro	98
4.11 Resultados del programa de intervención	99
Discusión y conclusiones	102
Referencias	106
Anexos	110

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i>	Áreas del Programa Educación Para la Vida	16
<i>Figura 2:</i>	Modelo Multidimensional de la discapacidad intelectual de la AAIDD	19
<i>Figura 3:</i>	Tabla comparativa de los modelos de la discapacidad	21
<i>Figura 4:</i>	Ejemplos de destrezas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas	23
<i>Figura 5:</i>	Pasos para elaborar una Historia Social Activa	30
<i>Figura 6:</i>	Cronología de los principales avances de la educación en México	32
<i>Figura 7:</i>	Modelos de intervención en la educación especial	33
<i>Figura 8:</i>	Pasos de la exclusión a la inclusión	36
<i>Figura 9:</i>	Proceso para desarrollar un plan individualizado de apoyos	41
<i>Figura 10:</i>	Fases de la Planificación Centrada en la Persona	52
<i>Figura 11:</i>	Resultados de la Escala de Calidad de Vida (Aplicación de Guillermo)	70
<i>Figura 12:</i>	Resultados de la Escala de Calidad de Vida (Aplicación de la psicóloga y apoyos)	71
<i>Figura 13:</i>	Resultados de la Escala de Autodeterminación (Aplicación de Guillermo)	72
<i>Figura 14:</i>	Resultados de la Escala de Autodeterminación (Aplicación de la psicóloga y apoyos)	73
<i>Figura 15:</i>	Resultados de la Escala de Intensidad de Apoyos (Aplicación de Guillermo)	74
<i>Figura 16:</i>	Resultados de la Escala de Intensidad de Apoyos (Aplicación de psicóloga y apoyos)	75
<i>Figura 17:</i>	Prioridades de Intervención en la Calidad de Vida Familiar	78
<i>Figura 18:</i>	Puntos Fuertes Familiares	79
<i>Figura 19:</i>	Resultados de la Escala ABAS II	80
<i>Figura 20:</i>	Resultados de la Dimensión Social	82
<i>Figura 21:</i>	Resultados de la dimensión de la Comunicación y el Lenguaje	83
<i>Figura 22:</i>	Resultados de la dimensión de la Anticipación/Flexibilidad	83
<i>Figura 23:</i>	Resultados de la dimensión de la Simbolización	84
<i>Figura 24:</i>	Resultados finales del IDEA de Riviére	85
<i>Figura 25:</i>	Resultados de las Historias Sociales Activas	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Diseño de la Propuesta Centrada en la Persona</i>	65
Tabla 2	<i>Objetivos a trabajar en la intervención</i>	67
Tabla 3	<i>Número de sesiones para intervención</i>	67
Tabla 4	<i>Resultados de los MAPAS</i>	87
Tabla 5	<i>Perfil de Apoyos</i>	91
Tabla 6	<i>Plan de Futuro</i>	98

Resumen.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar y aplicar una metodología de evaluación psicopedagógica individualizada bajo un paradigma de apoyos, para fortalecer el empoderamiento y la eliminación de barreras que dificulten la inclusión de un adolescente con características dentro del espectro autista. Este adolescente es parte de un programa de inclusión educativa en un colegio al poniente de la Ciudad de México. El trabajo tuvo un carácter longitudinal, con una duración de dos años con el objetivo de adentrarnos y comprender en su totalidad al alumno, la condición, el contexto y a todos los agentes implicados.

La propuesta del trabajo consta de siete fases: en la primera fase se realizó la detección de necesidades, en la segunda fase se llevó a cabo la recolección de información, se hizo una elección de instrumentos que realmente estuvieran adecuados al alumno y se realizaron las adaptaciones pertinentes a dichos instrumentos; el objetivo de esta fase no era realizar un diagnóstico sino triangular información que sirviera de base para una intervención adecuada a las necesidades y preferencias del alumno. Romper con una evaluación que solo se basa en el diagnóstico, en la enfermedad o déficit es algo complicado en México, donde se tiene una cultura estigmatizadora y etiquetadora si así se le puede llamar, romper con una evaluación tradicional implica modificar los instrumentos con los que se está evaluando, modificar actitudes y el lenguaje con el que nos referimos a las personas con autismo o alguna discapacidad, romper con todo tipo de barreras, y escuchar realmente lo que la persona necesita, implica una nueva forma de pensamiento y una verdadera inclusión social, laboral y educativa. Con esto se enfatiza que la presente propuesta se hace desde un paradigma social que conlleva una evaluación centrada en la persona aportando con ello la propuesta de un conjunto de instrumentos de valoración que pueden ser aplicados a adolescentes dentro del espectro autista.

En la tercera fase se realizó el diseño de un perfil de apoyos donde se determina la necesidad de la persona, el tipo de apoyo que se le va a brindar y qué persona le va a brindar ese apoyo. En la cuarta fase se diseñó la planificación centrada en la persona, donde se trianguló toda la información de las fases anteriores para poder proponer una intervención basada en las necesidades del alumno y su propia mirada. En la quinta fase, una vez identificadas las necesidades se priorizaron dos ámbitos de intervención: 1) Se diseñaron y aplicaron para el ámbito escolar adecuaciones al currículo en la asignatura de matemáticas con el objetivo de fomentar el manejo de dinero y 2) Se diseñaron y aplicaron algunas historias sociales activas para mejorar las habilidades sociales y la higiene personal. La sexta fase consistió en la revisión y valoración de cada uno de los avances y metas que se determinaron en la planificación centrada en la persona y en el programa de intervención.

En la séptima fase se obtuvieron resultados y conclusiones. En general los resultados evaluados a través de rúbricas fueron satisfactorios. Se observaron avances en las habilidades sociales y el área de cuidado e higiene personal, además como aportación de esta propuesta individualizada se propone un conjunto de instrumentos que respetó las preferencias del alumno, se escuchó su voz y sus decisiones. Dichos instrumentos cuentan con adaptaciones específicas que permitieron su personalización y comprensión además de que pueden servir de guía para futuros profesionales del campo.

Finalmente, la experiencia en un escenario inclusivo fue un núcleo formativo sustancial, trabajar desde un modelo social de la discapacidad brinda nuevas herramientas a los profesionales en formación.

Summary

The objective of this work is to design and apply an individualized psychopedagogical evaluation methodology under a support paradigm, to strengthen the empowerment and the elimination of barriers that hinder the inclusion of an adolescent with characteristics within the autistic spectrum. This teenager is part of an educational inclusion program at a school west of Mexico City. The work had a longitudinal character, with a duration of two years with the aim of entering and understanding the student, the condition, the context and all the agents involved.

The proposal of the work consists of seven phases: in the first phase the needs were detected, in the second phase the information was collected, a selection of instruments was made that were really suitable for the student and the adaptations became relevant to those instruments; The objective of this phase was not to make a diagnosis, but to triangulate the information that would serve as the basis for an intervention adapted to the needs and preferences of the student. Breaking up with an evaluation that is based only on diagnosis, disease or deficit is somewhat complicated in Mexico, where there is a culture of stigmatization and labeling, if you can call it that, breaking with a traditional evaluation implies modifying the instruments with which it is evaluated, the change of attitudes and the language with which we refer to people with autism or disability, breaking with all kinds of barriers and really listening to what the person needs, implies a new way of thinking and a true social inclusion, work and education. With this it is emphasized that the present proposal is made from a social paradigm that involves an evaluation centered on the person who provides the proposal of a set of evaluation instruments that can be applied to adolescents within the autistic spectrum.

In the third phase, the design of a support profile was carried out, where the need of the person is determined, the type of support that will be provided and the person who will provide that support. In the fourth phase, the person-centered planning was designed, where all the information of the previous phases was triangulated in order to propose an intervention based on the needs of the student and his own perspective. In the fifth phase, once the needs were identified, two areas of intervention were prioritized: 1) Adaptations to the curriculum in the mathematics subject were designed and applied for the school environment with the aim of promoting money management and 2) They were designed and They applied some active social stories to improve social skills and personal hygiene. The sixth phase consisted of the review and assessment of each of the advances and goals that were determined in the person-centered planning and intervention program.

In the seventh phase, results and conclusions were obtained. In general, the results evaluated through rubrics were satisfactory. Advances were observed in social skills and the area of personal care and hygiene, as well as the contribution of this individualized proposal is proposed a set of instruments that respected the preferences of the student, his voice and his

decisions were heard. These instruments have specific adaptations that allowed for their personalization and understanding as well as being a guide for future professionals in the field.

Finally, the experience in an inclusive scenario was a substantial training core, working from a social model of disability provides new tools for professionals in training.

Introducción

Históricamente, los humanos por medio de grupos con rasgos específicos de identidad, han luchado por alcanzar la igualdad social, pues, aunque resulta evidente la diversidad que en una misma especie radica, se ha considerado que algunos individuos son menos importantes que otros. Sin embargo, más allá de la particular carga genética con la que nacemos, cada individuo posee características diversas, cada uno transita por el mundo construyendo una historia propia que nos hace diferentes (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2005, p.17). Así pues, se vuelve ineludible el hecho de que todos y cada uno de los seres humanos, sin importar sus características son igualmente valiosos.

Si bien, parte de la sociedad ha intentado adoptar la visión de la diversidad como un medio para lograr la igualdad de derechos y oportunidades de todos a pesar de las diferencias, aún resulta complicado para muchos articularlo a la realidad cotidiana, principalmente al intentar cubrir los derechos de aquellos que enfrentan condiciones notablemente distintas, condiciones que pudieran representar la necesidad de apoyos para eliminar la existencia de barreras para el acceso a servicios.

Así, la discapacidad ha sido entendida a partir de diversas perspectivas, mismas que han llevado a la existencia de modelos teóricos de pensamiento que intervienen en la sociedad y la cultura a través del lenguaje, pensamiento, actitudes, políticas, prestación de servicios, etcétera. Hoy en día las políticas, servicios e investigaciones sobre discapacidad reflejan una coexistencia de modelos difíciles de diferenciar del todo (Saad, 2011). Sin embargo, se busca articular el pensamiento y acciones con el modelo social, mismo que considera a la discapacidad no solo como consecuencia de los déficits existentes en la persona, sino de la capacidad o incapacidad del medio social para atender las necesidades de los seres humanos.

Siguiendo con dicho modelo y poniendo énfasis en el funcionamiento humano y en una noción ecológica (Schalock, 2009), se deja de lado la tendencia a categorizar y evaluar niveles cognitivos y de funcionamiento mediante diagnósticos y pruebas estandarizadas, más bien se entiende la discapacidad intelectual como una condición de vida caracterizada por la necesidad de apoyos en las dimensiones que comprenden todos los aspectos del individuo. Por consiguiente, se considera que los apoyos y servicios deben ser de la naturaleza necesaria y prestarse a las personas en la medida y contextos que estos los requieran con la intención de contribuir a su funcionamiento humano.

Desde esa perspectiva, el autismo se presenta como un espectro en el que se identifican retos para la integración sensorial, relaciones sociales y flexibilidad de pensamiento, es por eso que las personas con autismo precisan apoyos basados en una perspectiva ecológica, específicos, flexibles, que abarquen todo el ciclo vital y que aseguren un proyecto de vida para cada persona.

Para lograr un proyecto de vida adecuado en el que se brinden los apoyos precisos se requiere de una evaluación de las necesidades que tenga un enfoque de derechos y que, además escuche y se centre en la persona con autismo o con alguna condición. Es por eso que la Planificación Centrada en la Persona es una propuesta metodológica que cubre con los puntos ya mencionados y donde de acuerdo con *FEAPS (2007), es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores.

Romper con una evaluación que solo se basa en un diagnóstico, que enfatiza la enfermedad o déficit es algo complicado en México, pues donde se tiene una cultura estigmatizadora y etiquetadora si así se le puede llamar, romper con una evaluación tradicional implica modificar los instrumentos con los que se está evaluando, modificar actitudes y el lenguaje con el que nos referimos a las personas con autismo o alguna discapacidad, romper con todo tipo de barreras, y escuchar realmente lo que la persona necesita, implica una nueva forma de pensamiento y una verdadera inclusión social, laboral y educativa.

Por tanto, el presente trabajo se divide en siete fases en el cual se busca y propone esa nueva manera de hacer inclusión basado en una evaluación centrada en la persona desde una perspectiva ecológica con el objetivo de llegar a una Planificación Centrada en la Persona, que guíe la intervención para lograr una mejor calidad de vida y donde lo más importante y la base sea escuchar y respetar las decisiones de la persona implicada favoreciendo así el empoderamiento y autodeterminación, bajo el entendido de que la persona no lo logra solo, todos somos parte de la inclusión y de la Planificación Centrada en la Persona.

* La Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (FEAPS).

Capítulo 1. Marco Contextual: Programa Educación para la Vida.

Antecedentes Contextuales

En México se estigmatiza, rechaza y segrega a la población con alguna discapacidad, prevaleciendo actitudes negativas que llevan a la dependencia con respecto a los cuidadores primarios, profesionales, padres e instituciones donde las personas con discapacidad terminan siendo sobreprotegidos, lo que desarrolla una barrera que les impide llegar a una vida independiente, a lograr la autodeterminación y, primordialmente, a una inclusión en la sociedad.

Con efecto a lo anterior y gracias a la unión de un grupo de profesionales apoyados por algunos padres de familia, en 1967 se iniciaron acciones que llevan a un cambio social y que logran una integración educativa y social para que las personas con discapacidad intelectual puedan participar equitativamente en la sociedad, ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones como cualquier ciudadano. Estos esfuerzos de padres y profesionales conforman la comunidad del “Programa Educación para la Vida”.

“Existen escasos programas en México que trabajen brindando servicios a jóvenes con discapacidad intelectual” (Saad, 2011, p.80). El “Programa Educación para la Vida” es dirigido por la doctora Julieta Zacarías Ponce y se brinda en el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS); este Programa es único en México y América Latina y cubre una gran variedad de servicios a personas con discapacidad intelectual en las etapas de niñez, adolescencia y vida adulta, los cuales son:

- Áreas de proyección social.
- Educación Integrada.
- Transición a la vida independiente.
- Apoyos a la vida independiente.
- Entorno familiar.

El Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS) es una organización de la Sociedad Civil que tiene como misión construir un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social. Plantea como meta:

“El desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación, y la autodeterminación”. (Saad, 2011, p.139).

De acuerdo con Mexicano, J. (2013), el programa se desarrolló en cuatro áreas básicas y dos de apoyo las cuales son:

ÁREAS BÁSICAS	OBJETIVO	ÁREAS DE APOYO	OBJETIVO
Vida Diaria	Se prepara a la persona en la organización, planeación y soluciones de la vida cotidiana, así como en que estén informados sobre sucesos presentes.	Académica-Práctica	Las personas con discapacidad intelectual participan en aprendizajes de matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales. El programa enfatiza los contenidos temáticos relacionándolos con los problemas de la vida cotidiana.
Ajuste Personal y Social	Se desarrolla el comportamiento de arreglo e higiene personal, seguimiento, reglas y orientación sociosexual, así como también se trabaja en aspectos emocionales de las diferentes etapas de la vida; el que aprendan a defenderse y ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos.	Comunidad	Se pretende desarrollar en las personas con discapacidad intelectual un adecuado manejo en situaciones de movilidad en la comunidad, como es el empleo del transporte público, así como la orientación en direcciones específicas.
Laboral	Se ofrecen oportunidades para que conozca sus intereses y aptitudes. Desde la infancia se fomenta una actitud positiva por el trabajo, se desarrollan habilidades adaptativas para el trabajo como la puntualidad, asistencia, responsabilidad, identificación y solución de problemas, calidad en el trabajo, iniciativa, entre otras.		
Recreativa	Se desarrollan actividades físicas, culturales y sociales. El propósito es emplear adecuadamente el tiempo con iniciativa e independencia.		

Figura 1: Áreas del Programa Educación Para la Vida. Adaptado de (Saad, 2011).

El servicio de Educación Integrada del Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS) se brinda en varias escuelas entre las cuales se encuentra el Colegio Vista Hermosa.

En 1980 el padre Vicente Louwagie, la doctora Julieta Zacarías y la licenciada Gloria Burgos, señalaron la posibilidad de brindar la oportunidad social y educativa a niños y adolescentes con discapacidad intelectual. A partir de esta fecha el “Programa de Educación para la Vida” se vinculó con el colegio, buscando así la inclusión de las personas con discapacidad intelectual.

El colegio Vista Hermosa está localizado en la delegación Cuajimalpa de Morelos, Ciudad de México. Es un colegio que imparte la religión católica, es bilingüe y acude una población de clase media alta. El horario de clases es de 7:30 am a 14:30 horas de lunes a jueves y de 7:30am a 14:00 horas los viernes.

Debido a que es un colegio católico, la misión que tiene el Colegio Vista Hermosa es preparar a jóvenes cristianos, a través de una sólida formación académica y moral, para comprometerlos en la transformación de cuanto es causa de opresión y pobreza en el mundo por todos los medios acordes al Evangelio. Por otro lado, la visión es ser una comunidad corresponsable en la educación de jóvenes comprometidos con la sociedad y con su propia formación personal, académica y moral en nivel de excelencia.

En este colegio se brinda educación preescolar, primaria y bachillerato que involucra la secundaria y preparatoria, además de que existe un grupo técnico para cada una de los niveles. El colegio lleva a cabo un programa de inclusión gracias a los grupos técnicos, los cuales son grupos reducidos de no más de 21 alumnos por grupo, estos grupos son conformados por chicos con alguna discapacidad y que van desde los 5 a los 18 años de edad, son grupos coordinados bajo la supervisión de la Dra. Elisa Saad Dayán y los docentes titulares a cargo. La principal función que llevan a cabo los docentes titulares es realizar adecuaciones curriculares que le permitan al alumno poder aprender de una manera adecuada a su nivel académico y de acuerdo a cada una de las necesidades de los mismos. Por otro lado, es guía y apoyo para que el alumno pueda acudir a sus clases con grupos regulares, así como también realizar actividades recreativas, físicas y culturales como lo es acudir a misa, a las ceremonias, convivios, etcétera.

En el grupo técnico de bachillerato hay 21 alumnos los cuales están divididos en 3 grupos a cargo de 3 docentes titulares. Los alumnos cursan la secundaria y el bachillerato en 6 años y los principales apoyos que se les brindan son en las materias de español, matemáticas, ciencias naturales, sexualidad y ajuste. Sin embargo, toman otras materias con sus compañeros de grupo regular como lo es laboratorio, computación y educación física.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Modelos de la Discapacidad

La definición de discapacidad intelectual ha pasado por varias modificaciones, etapas, paradigmas y modelos. A continuación, se hace un breve resumen de cada uno de los modelos de la discapacidad que al final dan pie al modelo biopsicosocial en el que se basa el presente trabajo.

- **Modelo de Prescindencia.**

Las bases de este modelo son la justificación religiosa y la consideración de que la persona con discapacidad no puede aportar nada a la sociedad. De acuerdo con Palacios, A. (2008) las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas, por ejemplo, que la discapacidad es un castigo por algún pecado cometido por los padres o una advertencia de los dioses de que se avecina una catástrofe. Además de que se parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, no es una persona productiva y además es una carga para los padres o para la misma sociedad.

Derivado de este modelo hay dos submodelos, el eugenésico y el de marginación. En ambos modelos se prescindía de la persona.

En el submodelo eugenésico se podía llegar a cometer infanticidio, esto derivado de las creencias de que ningún niño defectuoso merecía vivir.

Y en el submodelo de marginación ya no se cometía infanticidio, sin embargo, los niños y niñas con discapacidad morían debido a que se dejaba a la fe como medio de salvación o no había interés por parte de los padres, además en este submodelo estaba presente la exclusión y se consideraba a las personas con discapacidad como sujeto de compasión.

- **Modelo Médico/Rehabilitador.**

Las bases y causas de este modelo son científicas y médicas y las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles, pueden aportar algo a la sociedad sin embargo esto debe de pasar después de ser rehabilitadas o normalizadas.

De acuerdo con Palacios, A. (2008) en este modelo se busca la recuperación de la persona y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación.

Por otro lado, se ve a la persona con discapacidad como la responsable de su discapacidad, se centra en lo que la persona no tiene o no puede realizar y como consecuencia de esto la sociedad toma actitudes paternalistas, donde el modelo termina siendo, un modelo asistencialista, basado en diagnósticos que llevan a ver solo el déficit de la persona.

- **Modelo Social.**

Este modelo no se basa en causas religiosas o causas médicas, sino causas meramente sociales donde las limitaciones no se encuentran en la persona, sino que son limitaciones de la propia sociedad. En este modelo no se busca normalizar a la persona y la vida de una persona con discapacidad tiene el mismo valor que el de una persona sin discapacidad.

De acuerdo con Palacios (2008) en este modelo la noción de persona con discapacidad va más allá de la diversidad funcional de las personas, se basa en las limitaciones de la propia sociedad. De este modo, se realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina “deficiencia” y lo que se entiende por discapacidad. Esta distinción toma gran importancia ya que con esto las soluciones y las limitaciones quedan en la sociedad, teniendo muy presente el contexto en el que la persona con discapacidad desarrolla su vida.

Finalmente, este modelo termina siendo más comprensivo y global, donde las personas con discapacidad reclaman el reconocimiento y respeto efectivo de sus derechos buscando una equiparación de oportunidades y participación plena en la vida política y social.

- **Modelo multidimensional.**

La AAIDD* propone un modelo multidimensional en el que se encuentran cinco dimensiones:

- 1) Capacidades intelectuales
- 2) Conducta adaptativa
- 3) Participación, interacción y roles sociales
- 4) Salud
- 5) Contexto

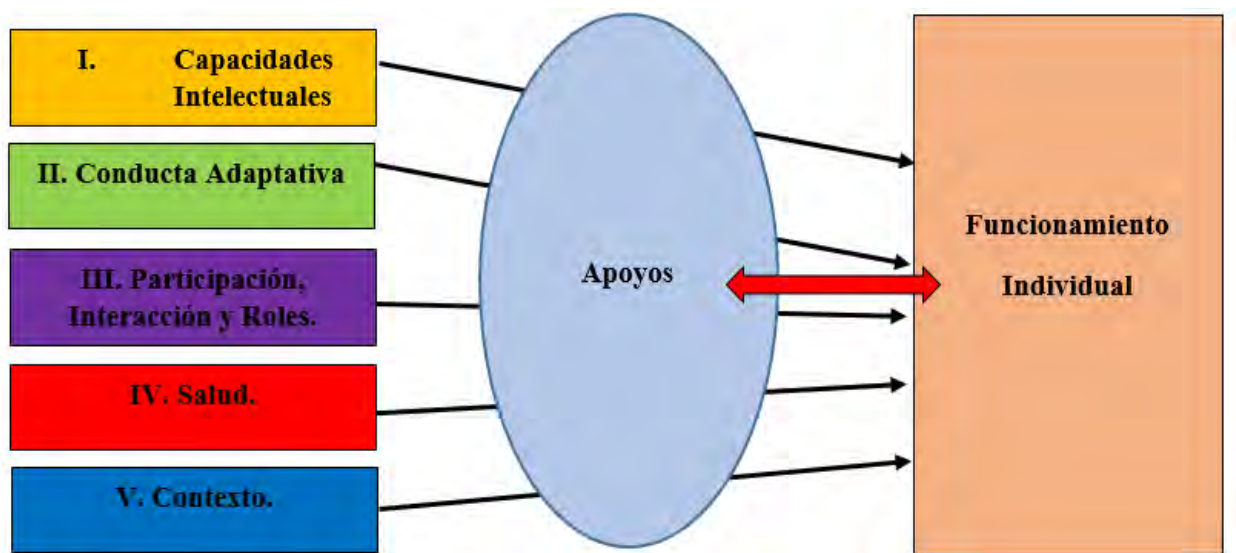


Figura 2: Modelo Multidimensional de la discapacidad intelectual de la AAIDD. (Luckasson et al., 2002, p. 10).

* Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).

Este modelo plantea modificar el proceso de evaluación para diagnosticar el Coeficiente Intelectual (CI), con el fin de realizar una evaluación que identificara las necesidades individuales de las personas con discapacidad en las diferentes dimensiones para así con la información obtenida relacionarse con los niveles de apoyo adecuados. Las cinco dimensiones propuestas abarcan diferentes aspectos de las personas con discapacidad que con apoyos buscan lograr un mejor funcionamiento individual.

Retomando las dimensiones: la dimensión I considera a la inteligencia como una capacidad psicológica general que de acuerdo con Luckasson y cols. (2002), implica el razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. Esto nos lleva a considerar a la inteligencia como un factor importante para el funcionamiento individual sin embargo se debe de considerar que la evaluación del CI y los diagnósticos se deben de realizar con los instrumentos adecuados considerando las otras 4 dimensiones propuestas en el modelo.

En la dimensión II, la conducta adaptativa de acuerdo con Luckasson y cols. (2002), es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. Algunos ejemplos de estas habilidades pueden ser: el lenguaje, la lectura y escritura, la responsabilidad, seguimiento de reglas, el aseo personal, limpieza de la casa, manejo del dinero, uso del teléfono, uso del transporte público, etcétera.

En la dimensión III, a diferencia de las otras dimensiones que se centran en la persona, se evalúan las relaciones, interacciones, actividades cotidianas, oportunidades y restricciones que tiene la persona con discapacidad para participar en la vida de la comunidad. En cuanto a los roles y la interacción de acuerdo con Wehmeyer y cols. (2008) se refiere a diferentes áreas en el hogar, trabajo, educación y sociales, éstas a la luz de las actividades consideradas como regulares para un grupo de edad específico, ya que la participación directa en actividades diarias es el reflejo de la participación del individuo.

En la dimensión IV, para valorar esta dimensión se toma en cuenta el estado de salud, sin embargo, es un estado de salud integral y no solo psicopatológico como en otros modelos, en esta dimensión se inicia el cambio de la perspectiva psicopatologizadora de las personas con discapacidad intelectual. De acuerdo con García (2005) en esta dimensión la etiología es multifactorial, pues se consideran factores biomédicos, sociales, conductuales y educacionales que actúan en el tiempo e incluyen la vida de la persona con discapacidad intelectual, pero también la vida de los padres. Asimismo, los efectos de la salud física y mental sobre el funcionamiento de la persona pueden oscilar desde muy facilitadores a muy inhibidores.

Finalmente en la dimensión V, de acuerdo con Verdugo (2003) esta dimensión se plantea desde una perspectiva ecológica que incluye tres sistemas diferentes los cuales son: a) Microsistema: el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas; b) Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos; y c) Macrosistema o megasistema; que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas.

En esta dimensión no solo hay que atender a los ambientes en los que la persona con discapacidad se desenvuelve sino también a la cultura, pues muchos valores y actitudes sobre la conducta están afectados por ella. En cuanto a la evaluación de esta dimensión, hay que tomar en cuenta que no se realiza con medidas estandarizadas sino es necesaria una comprensión completa de los ambientes para la hora de planificar y organizar los apoyos e intervenciones necesarias.

A continuación, como resumen se muestra un cuadro comparativo de los diferentes modelos de la discapacidad.

	Modelo de Prescindencia	Modelo Médico/Rehabilitatorio	Modelo Social	Modelo Multidimensional
La Discapacidades	Un castigo por algún pecado cometido.	Un problema personal, individual o privado.	Es una condición social.	Es una condición social.
Las causas son	Religiosas.	Personales.	Factores sociales.	Barreras del entorno.
El eje de intervenciones	Infanticidio.	El tratamiento médico y la rehabilitación.	La acción e integración social.	Brindar los apoyos para la inclusión en todos los ambientes de la persona con discapacidad.
Las soluciones surgen alrededor de	La marginación y la eugenesia.	La intervención profesional para rehabilitación.	La responsabilidad individual y colectiva.	Los apoyos y la eliminación de barreras presentes en el entorno.
Se adapta/n	La persona a su discapacidad.	La persona a su discapacidad.	Los ambientes a las personas.	Los ambientes a las personas.
La acción más importante es	Prescindir de la persona.	El cuidado y la cura de la persona.	La adecuación de los ambientes en los que participan las personas con discapacidad.	La promoción de los Derechos Humanos y la participación de las personas con discapacidad.

Figura 3: Tabla comparativa de los modelos de la discapacidad. Diseño propio.

2.2 Discapacidad Intelectual.

Se debe de tener en cuenta que las personas con discapacidad intelectual presentan unas características amplias y diversas, y que, por lo tanto, todo lo anterior no se puede ni debe de reducir o simplificar a un solo concepto o constructo social. Actualmente la noción de Discapacidad Intelectual está en constante cambio al igual que su clasificación y proceso para determinar una definición, sin embargo, para este trabajo se va a retomar la propuesta de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) propuesta en el 2006.

Definición de Discapacidad Intelectual

Mongol, anormal, lento, zozco, deficiente, minusválido, especial, inhábil, idiota, enfermo mental, discapacitado mental, débil, discapacitado cognitivo, retrasado, son solo algunas de las palabras que se han utilizado a lo largo de los años para definir a las personas con discapacidad intelectual.

Contrario a las palabras utilizadas históricamente, hoy afirmamos que la discapacidad no es un estatuto fijo, la discapacidad es una condición, es un constructo social, un producto social dinámico resultante de tres grupos de factores: los individuales, los contextuales y los vinculares. La discapacidad no es cuestión de enfermedades ni de injusticias, aunque a menudo las incluyen. La discapacidad solo se evidencia cuando se activan los mecanismos y factores que la producen.

La AAIDD define a la discapacidad intelectual como “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa manifestada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. y Verdugo, M. A., 2008, p.7).

Como se puede observar la discapacidad intelectual es una condición que comienza en la niñez y que se caracteriza por las limitaciones y dificultades en la conducta adaptativa y destrezas sociales. Esta definición empleada para referirse a las personas con discapacidad intelectual, ha sufrido cambios importantes a lo largo de la historia, existe todo un análisis histórico para este proceso y esta nueva definición es el fruto y consecuencia de una serie de avances, descubrimientos y propuestas que más se adecuan a un modelo social de la discapacidad.

Conducta Adaptativa

Retomando a Luckasson y cols. (2002), se entiende por conducta adaptativa al conjunto de habilidades que se despliegan en el terreno de los conceptos, en el ámbito social, en la práctica y que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. La capacidad de adaptación marca de modo especial la habilidad de funcionamiento del individuo porque las limitaciones en la conducta adaptativa son las que más van a afectar tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios constantes e imprevistos que ocurren permanentemente en la vida y en las demandas que impone el ambiente en el que se vive.

Esto nos lleva a la evaluación de la conducta adaptativa, al igual que con la inteligencia es necesario realizar evaluaciones donde se aborden y analicen diversos aspectos de la vida adaptativa. Un proceso de evaluación que sólo considere el ámbito académico y que evalúe lo que la persona no puede hacer, es una evaluación que se queda en el modelo médico de la discapacidad.

Existen buenos instrumentos con propiedades psicométricas suficientes para evaluar esta dimensión, sin embargo, las facetas tan diversas que se combinan en el comportamiento adaptativo han dado lugar a la operatividad del concepto como de las pruebas para evaluarlo. A continuación, en la figura 4 se muestran ejemplos de destrezas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

CONDUCTA ADAPTATIVA		
CONCEPTUALES	SOCIALES	PRÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje (receptivo y expresivo) -Lectura y escritura -Conceptos sobre el dinero -Auto-dirección 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpersonales -Responsabilidad -Autoestima -Facilidad para ser engañado/a -Inocencia -Seguir normas -Obedecer leyes -Evitar ponerse en peligro 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades cotidianas: * Comida * Movilidad * Retrete * Vestido -Actividades instrumentales cotidianas: * Preparación de comidas * Limpiar la casa * Transportes * Tomar medicación * Manejo de dinero * Uso del teléfono -Habilidades ocupacionales. - Seguridad en distintos entornos.

Figura 4: Ejemplos de destrezas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Adaptado de (Luckasson y cols., 2002).

2.3 Autismo.

A pesar del gran interés y toda la información que existe sobre el autismo en todas sus variantes desde la forma de diagnosticarlo, dietas, conductas, especialistas, terapias, medicamentos, instituciones, etcétera, aún hay un gran desconocimiento ante este trastorno. Para este trabajo es necesario el uso del “dentro del espectro autista”, sin embargo, no se usa como etiqueta o para un diagnóstico sino como un referente y punto de partida para el proceso que se va a llevar a cabo, también es importante mencionar que el concepto “espectro autista” se maneja de manera genérica y engloba a las diferentes formas de autismo que se pudieran presentar.

Oímos hablar muchas veces de niños con autismo, pero no tantas de adultos autistas. De acuerdo con Frith (2004) en realidad, el autismo comienza a observarse en la infancia, pero no se trata de un trastorno de la niñez, sino del desarrollo. No se debe considerar el autismo como si fuera una instantánea: puesto que se trata de un trastorno que afecta a todo el desarrollo mental, los síntomas tienen por fuerza que manifestarse de modo diferente en distintas edades. Algunas características sólo aparecen posteriormente; otras desaparecen con el tiempo. De hecho, los cambios pueden ser espectaculares. El autismo afecta al desarrollo y, a su vez, el desarrollo afecta al autismo.

Antecedentes históricos

Toda aproximación al tema del autismo infantil debe comenzar por hacer referencia a los pioneros, Leo Kanner y Hans Asperger, psiquiatras austriacos que, de manera independiente, fueron los primeros en publicar una descripción de dicho trastorno. La publicación de Kanner vio la luz en 1943; la de Asperger, en 1944. Ambas contenían detalladas descripciones de casos y suponían los primeros intentos teóricos de explicar el trastorno. Los dos autores creían que había una alteración biológica fundamental desde el nacimiento, que provocaba problemas muy característicos.

Kanner refería tres aspectos principales en las personas con autismo las cuales eran:

- 1) Las relaciones sociales
- 2) La comunicación y el lenguaje
- 3) La insistencia en la invarianza del ambiente

Pocos meses después de que Kanner publicara su influyente artículo sobre autismo, Hans Asperger publicó otro artículo donde se reportaban los mismos aspectos que Kanner, sin embargo, había algunas diferencias entre ambos artículos, el enfoque y perspectiva eran diferentes ya que Asperger se preocupó por la educación y Kanner no.

De acuerdo con Marchesi, Coll, y Palacios (2012) el estudio del autismo se diferencia en tres épocas: la primera se extendió de 1943 a 1963, ocupando los primeros veinte años de estudio del síndrome; la segunda abarcó las dos décadas siguientes, de 1963 a 1983; la tercera se ha perfilado en los últimos diez o quince años, en que se han hecho descubrimientos muy importantes sobre el autismo y se han definido enfoques nuevos para su explicación y tratamiento.

Definición de Autismo

La definición del autismo ofrecida por Kanner sigue estando vigente en la actualidad y todos o la gran mayoría de los expertos en el campo coinciden en que el autismo se trata de un trastorno profundo del desarrollo, caracterizado por alteraciones importantes en el comportamiento, en la comunicación social y en el desarrollo cognitivo, que se dan de forma simultánea.

El autismo fue descrito por primera vez en 1943 por Leo Kanner quien destacó principalmente tres aspectos (Riviére, 2004):

1. Las relaciones sociales, presentándose una incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones.
2. La comunicación y el lenguaje; algunos niños con autismo no presentan lenguaje o lo poseen como si no fuera una herramienta para comunicarse, también se definen alteraciones como la ecolalia lo cual consiste en la repetición de emisiones oídas en lugar de crearlas de manera espontánea, tendencia a comprender lo que escucha de los demás de forma muy literal, la inversión de pronombres personales y falta de atención al lenguaje.
3. La insistencia en la invariancia del ambiente. Esta característica tiene que ver con la inflexibilidad, rigidez de adherencia a las rutinas y la insistencia en la igualdad de las cosas y situaciones.

En este último aspecto, se puede hablar de una característica interesante, la teoría de la mente la cual a grandes rasgos tiene que ver con la capacidad de inferir los motivos de la conducta de los demás, crear representaciones sobre lo que piensan, saben, imaginan o incluso sienten los demás. Es la facultad de atribuir ideas, deseos y creencias diferentes al resto de agentes con los que se interactúa.

Según Frith (1989), para los niños con espectro autista es difícil “distinguir entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás” (Cornago, 2012); esto podría explicar las dificultades que las personas con Trastorno del Espectro Autista presentan en el área social.

A pesar de que las tres características anteriormente descritas son persistentes en las personas que tienen autismo, no se manifiestan de la misma manera en todos por lo que, en los últimos años se entiende el autismo como un continuo, utilizando el término “trastorno del espectro autista” (TEA), para cada dimensión se establecen cuatro niveles de síntomas, que van de mayor a menor gravedad. Puede ir acompañado de déficit, que va de intensidad media a una muy severa. Los niveles de inteligencia son también muy variados.

Ángel Rivière (2004), propone considerar al autismo como una dimensión de la personalidad humana, realizando una propuesta cualitativa del diagnóstico y caracterización del autismo. Se plantea un continuo, cuyas características pueden presentarse de manera frecuente o poco frecuente en las personas que poseen el trastorno autista. Wing y Gould (1995), presentan un continuo del espectro autista en seis dimensiones (Gómez, 2010):

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las funciones de la comunicación social.
3. Trastornos del lenguaje.
4. Trastornos de las competencias de imaginación y comprensión social.
5. Trastornos de la flexibilidad.
6. Trastornos del sentido de la actividad.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V (2004) se especifican los siguientes criterios e indicadores de diagnóstico:

a) Déficit persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos.

Indicadores:

1. Déficit en reciprocidad socio-emocional
2. Déficit en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.
3. Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones.

b) Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

Indicadores:

1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos
2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado.
3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o foco.
4. Hiper o Hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.

- c) *Los síntomas deben estar presentes en el periodo del desarrollo temprano.*
- d) *Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas*
- e) *Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.*

En esta definición que aporta el DSM-V se puede notar que, aunque es la más reciente que aporta este manual, aún se ve permeada la perspectiva de la discapacidad por el modelo médico rehabilitatorio que ve a condiciones como el autismo como déficits y síntomas en la persona y no como necesidades de apoyo para potencializar estas áreas en las cuales se presentan limitaciones.

Esta categoría diagnóstica incluía diferentes trastornos (Trastorno Autista, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado), que tienen en común la perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, para la comunicación y la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados, sin embargo en el DSM-V desaparecen los subtipos de autismo (Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado).

Para este trabajo es necesario retomar el Síndrome de Asperger el cual, aparece como entidad nosológica en el DSM-IV por primera vez en esta clasificación.

En el DSM-IV, la APA (2002) plantea los siguientes criterios para su diagnóstico:

- A. Deterioro cualitativo en la interacción social, que se manifiesta al menos por dos de los siguientes:
 - 1. Marcado deterioro en el uso de múltiples conductas no verbales como contacto visual, expresión facial, posturas corporales, y gestos que regulan la interacción social.
 - 2. Dificultades para desarrollar relaciones apropiadas con los iguales de acuerdo a su nivel evolutivo;
 - 3. Ausencia de búsqueda espontánea para compartir diversiones, intereses o logros con otras personas (p. ej.: dificultad para mostrar, entregar, o señalar objetos de interés);
 - 4. Ausencia de reciprocidad social o emocional.

- B. Patrones de conducta, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados por al menos uno de los siguientes:
 - 1. Constante preocupación por patrones estereotipados y restrictivos de intereses, que son anormales tanto en intensidad como en foco;
 - 2. Marcada e inflexible insistencia en rutinas o situaciones específicas no funcionales;

3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej.: agitar las manos o dedos o retorcerlos, o movimientos complejos de todo el cuerpo);
4. Preocupación persistente por parte de los objetos.

C. El trastorno produce deterioros, clínicamente significativos en el funcionamiento social, ocupacional y otras áreas importantes.

D. No existe un retraso general significativo en el lenguaje (ej. uso de palabras simples a los dos años, uso de frases comunicativas a los tres años).

E. No hay retraso significativo en el desarrollo cognitivo o en el desarrollo de habilidades de autocuidado, a la edad apropiada, conducta adaptativa (excepto en interacción social), y curiosidad por el entorno en la infancia.

F. Los criterios no son apropiados para otro Trastorno Profundo del Desarrollo específico o Esquizofrenia.

Como se puede observar, los comportamientos son similares a los del autismo, pero no aparecen déficits o retrasos del lenguaje ni del desarrollo cognitivo. Se constata una marcada torpeza motora y las anomalías persisten en la adolescencia y en la vida adulta.

Finalmente, el autismo es un trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y las relaciones afectivas y sociales de la persona.

Causas

Existen muchas hipótesis acerca de la causa del autismo. Grandin (1997) propone que la mayoría de los casos de autismo se debe a una herencia compleja de distintos factores genéticos que interactúan entre sí. Grandin dice que en el autismo existe una progresión de lo que es normal a lo anormal, y que muchas veces dentro de la familia del individuo afectado existen hermanos, padres o tíos con sintomatología leve como timidez o discapacidad de aprendizaje; inclusive la enfermedad de La Tourette. Los estudios realizados en cerebros post mortem en personas con autismo o en estudios con resonancia magnética han ilustrado que el sistema límbico y el cerebelo es inmaduro, así como que la transmisión de impulsos eléctricos a través del tallo cerebral es muy lenta en personas que sufren de autismo. Sin embargo, aparentemente las partes del cerebro que se encargan de manipular la información visual, espacial e intelectual parecen estar más desarrolladas de lo normal. “En síntesis, el autismo es un trastorno que se caracteriza porque algunas partes del cerebro son inmaduras y subdesarrolladas.” (Grandin, 1997, p.43).

Actualmente se han realizado varias investigaciones sobre la causa de este trastorno, sin embargo, aún no hay causas definitivas, lo que si hay que dejar claro es que los padres no son los causantes de este trastorno y que el autismo no se cura, se puede mejorar muy significativamente gracias a la educación, pero lo más recomendable para que esto suceda es

un diagnóstico a temprana edad, varios autores afirman que los síntomas aparecen antes de los tres años.

Intervención Educativa en el autismo

Cualquier niño, adolescente o joven necesita de referentes en el terreno educativo. Ante el alumno con trastorno del espectro autista generalmente la función de tutor o referente educativo se delega a un especialista y es válido sin embargo a veces esto no favorece la participación completa del alumno en las dinámicas, actividades o rutinas escolares, el alumno puede llegar a ser considerado “especial” y por lo tanto llega a ser tratado como tal. Es por esto que el especialista y cualquier profesor debe de dar apoyo y ser referente para todo el alumnado y no solo para el alumno con alguna condición.

Marchesi, Coll, y Palacios (2012) mencionan que el autismo pide al sistema educativo dos cosas importantes: 1) Diversidad; 2) Personalización. Hay que tener en cuenta que el objetivo general de la educación para todos los niños es desarrollar al máximo sus posibilidades y competencias para que aprendan a desenvolverse en el medio, favorecer el equilibrio personal, fomentar el bienestar emocional y acercarlos al mundo de los significados compartidos.

Los niños con autismo comparten necesidades de socialización y aprendizaje y la intervención debe de tener en cuenta esas necesidades por lo tanto la escuela debe utilizar estrategias de motivación, atención y aprendizaje que hagan posible dos finalidades básicas:

- Mejorar el bienestar emocional.
- Adquirir las habilidades sociales, personales y adaptativas necesarias.

Esto se lleva a cabo estableciendo una buena relación con el niño, adaptando el entorno a sus necesidades, teniendo en cuenta sus puntos fuertes y sus dificultades, y trabajar específicamente las habilidades comunicativas y de planificación, partiendo de sus intereses. Finalmente existen varias técnicas, recursos de acción, estrategias y pautas que facilitan el aprendizaje y la comunicación con los alumnos con autismo y entre ellas están:

- Habilitación del entorno
- Uso de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación
- Sistematización de rutinas
- Apoyos físicos o ayudas técnicas
- Adecuación del lenguaje multimodal
- Introducción de elementos visuales
- Flexibilizar el tiempo de las actividades
- Diseñar un punto de ayuda en el aula y fuera de ella
- Fomentar actividades colectivas

Historias Sociales Activas

Este trabajo hace uso de las historias sociales activas como estrategia de intervención, estas historias de acuerdo con Gray y Leich-White (2004) son cuentos cortos que describen situaciones sociales, en las que se muestra o se infiere resoluciones y consecuencias de los actos. Se puede llevar a cabo con texto escrito, material gráfico o ambas, y ayudar con un refuerzo verbal. Se utilizan para mejorar o desarrollar la comprensión de una situación social específica.

Estas historias son una herramienta diseñada por Carol Gray en 1991 y dichas historias llevan un proceso de elaboración el cual comienza una vez que se haya identificado la situación social en la que el niño o niña con autismo tiene dificultades para comprender y esto hace que le ocasione ansiedad o preocupación, y por lo tanto que su comportamiento no sea el adecuado.

Las historias se pueden elaborar con base en situaciones que se den en el contexto actual, deben ser estructuradas y sencillas, se pueden realizar a modo de cuento con personajes reales o imaginarios y pueden explicar también conceptos que son abstractos y difíciles de entender, o en algunos casos pueden explicar lo que otras personas saben, sienten o creen. Es importante mencionar que las historias deben de ser adecuadas al nivel de abstracción del niño.

Según Garrigós (2011) para elaborar una historia es necesario escribir las frases en primera persona, las cuales son frases descriptivas, posteriormente se van a utilizar las frases directivas, con estas frases vamos a resaltar lo que queremos que aprenda el niño y dirigimos sus conductas hacia eso que queremos que aprenda, posteriormente se utilizan las frases perspectivas donde se le da una explicación de lo que puede pasar o no puede pasar o lo que pueden pensar los demás de él, finalmente se usan las frases de control donde se hace un resumen o síntesis que le ayude a recordar lo que tiene que hacer. En la siguiente figura se hace un resumen de los pasos para la elaboración de una historia social activa.

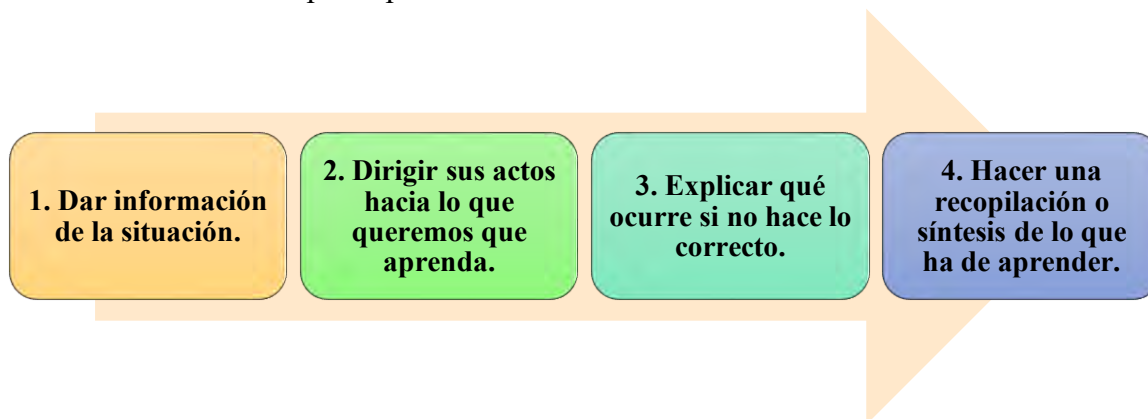


Figura 5: Pasos para elaborar una Historia Social Activa. Diseño Propio.

Otro punto importante a tener en cuenta para elaborar una historia social activa es que se deben de utilizar frases positivas, literales y claras ya que las frases en negativo pueden llegar a confundir a los niños, al igual que evitar utilizar la palabra “nunca” o “siempre”. Por último, si no funciona una historia social activa es posible que no sea clara para el niño o que no dirigimos correctamente a la conducta que queremos que aprenda. Es importante realizar observaciones, registros y no realizar solo una historia social activa, sino realizar las que sean necesarias para el niño, recordando siempre hacerlas significativas y que se pueden aplicar historias sociales a prácticamente todos los ámbitos de la vida diaria.

Cabe mencionar que actualmente no existe demasiada bibliografía acerca de este tema y, por lo tanto, poca evidencia científica. La bibliografía en español es también bastante escasa sobre este tema, existen muy pocos artículos y la mayoría de esta bibliografía se encuentra en proyectos, páginas web o estudios de asociaciones o centros españoles dedicado a personas con TEA, sin embargo, Aurora Garrigós es una de las personas que propone muchos ejemplos de Historias Sociales sobre cómo dirigirse a los demás, las llamadas telefónicas, el ejercicio físico y la alimentación equilibrada, entre muchos otros.

2. 4 De la Educación especial a la inclusión

Los sistemas educativos en la actualidad vienen afrontando en las últimas décadas el reto de la calidad y la excelencia educativa y el hablar de inclusión educativa es indagar en una formación de calidad. La educación en México es un derecho fundamental de todas las niñas y los niños, los adolescentes y jóvenes mexicanos, tal como se señala en el Artículo 3º de la Constitución Política de la República Mexicana.

De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación y la pregunta sería la siguiente; ¿Hay educación inclusiva en la actualidad?

Educación Especial

Retomando a Shea y Bauer (2000) mencionan que la educación especial se presenta como el subsistema de la educación general responsable de apoyar a los aprendices con necesidades

educativas especiales. Quienes representan un desafío para el sistema de educación general, el cual está diseñado sobre todo para estudiantes que pueden moverse en él con rapidez y sin impedimentos.

- **Antecedentes de la educación especial en México.**

La educación especial en México tuvo sus inicios desde el siglo XIX, en 1867 cuando se fundó la Escuela Nacional para Sordos y en 1870 con la Escuela Nacional de Ciegos. Posteriormente se dio un avance significativo en la educación especial. A continuación, se muestra un cuadro con la cronología de los principales avances de la educación en México en cuanto a materia de servicio público, retomado de Guajardo, E. (1994).

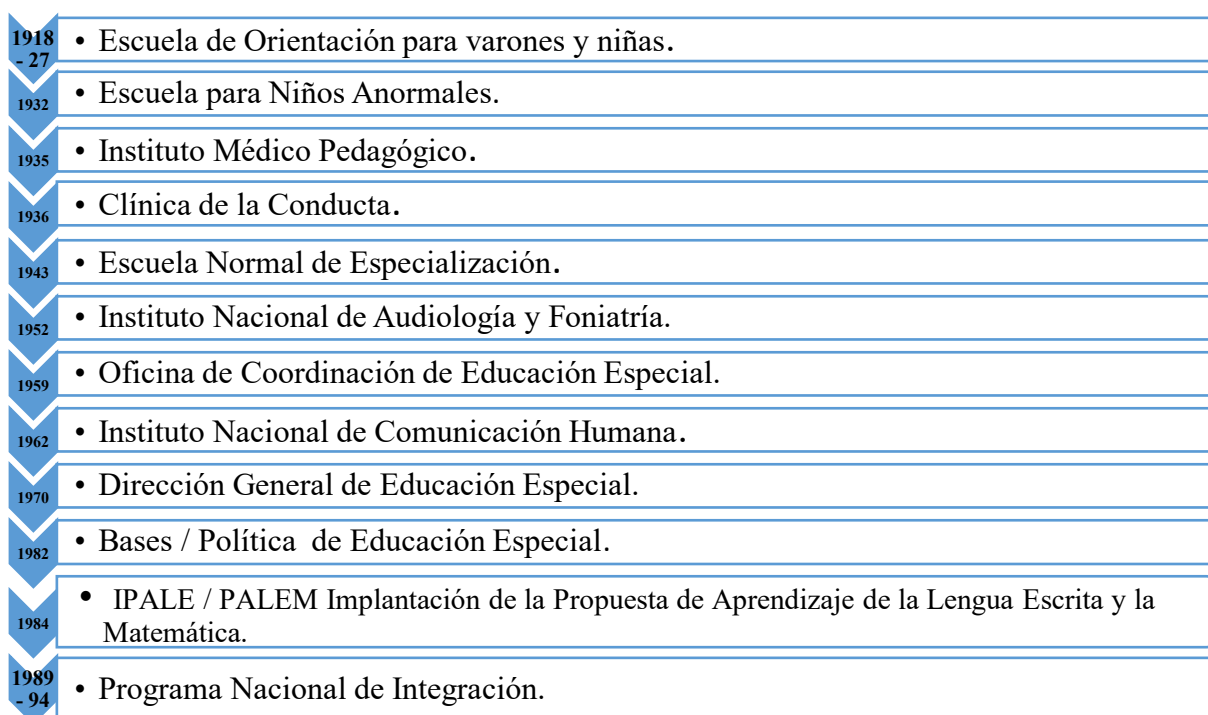


Figura 6: Cronología de los principales avances de la educación en México. (Guajardo, 1994).

A lo largo de los años han cambiado no solo las instituciones sino también los modelos de intervención en la educación especial, de acuerdo con Guajardo (1994) primero se encuentra el modelo asistencial, después el médico terapéutico y por último el modelo educativo; y posteriormente se fueron uniendo y yuxtaponiendo. A continuación, se muestra un cuadro con los diferentes modelos.

Modelo asistencial	Modelo terapéutico	Modelo educativo
Considera al aprendiz de educación especial como un “minusválido” que necesita apoyo permanente, el cual debe de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Un servicio asistencial adecuado se logra en las condiciones que ofrece un internado. Este modelo se caracteriza por ser segregacionista.	El sujeto de educación especial es visto como un atípico que requiere de un conjunto de correctivos mediante una terapia que lo conduzca a la normalidad. Funciona mediante el tratamiento y diagnóstico médico. Se hacen recomendaciones al docente, quien funciona como un auxiliar, paramédico o terapeuta. Se considera que es más importante una clínica que una escuela para su atención.	Considera que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales. Se opone a los términos minusválido y atípico porque los considera discriminatorios y estigmatizantes. Utiliza como estrategia básica de la educación especial la integración y la normalización, con el objetivo de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo.

Figura 7: Modelos de intervención en la educación especial. (Guajardo, 1994).

Lo que se puede resumir de estos modelos y de la definición de Educación Especial es que se debe de dar una atención a la persona con necesidades educativas especiales para facilitar su integración educativa, sin embargo ¿Qué es una necesidad especial?

- **Necesidades Especiales**

En varias ocasiones y a lo largo de la historia hemos escuchado o leído “alumnos con necesidades especiales”, pero realmente no consideramos todo lo que implica esa etiqueta o esa condición. De acuerdo con Marchesi, Coll, y Palacios (2012) un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos que el resto de los compañeros de su edad. Acentúan la importancia en la conceptualización de los problemas de aprendizaje y cómo se responde mediante una atención más específica y más recursos educativos.

El concepto de “necesidades especiales” se difundió con la proclamación de los “Principios, política y práctica de las necesidades educativas especiales” en la Declaración de Salamanca en 1994, esta declaración fue un referente para desarrollar políticas educativas inclusivas, se ve a la diferencia como algo normal y da lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad y a partir de esta declaración en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos. Ante esta definición se podría decir que muchas personas, si no es que muchas tienen necesidades

especiales, sin embargo, esta definición ha sido utilizada para referirse exclusivamente a las personas con discapacidad y este concepto no es malo, sino que está mal empleado o mal entendido. Por otro lado, este concepto ha ayudado a que se amplié el campo de estudio y trabajo en la educación para que se evite una segregación o discriminación y se pueda llegar a una integración de los alumnos con cualquier necesidad educativa.

Integración Educativa

Para Verdugo, M. A. (2003) la finalidad de la integración educativa se basa en asumir los siguientes puntos: 1) proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; 2) prepara a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión futura en un contexto más representativo de la sociedad; 3) promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; 4) fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; 5) promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad; y 6) difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículo.

“La integración escolar es el proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños y niñas, con base en sus necesidades de aprendizaje” (Bautista, 1993, p. 31). Se puede resumir que la integración es un proceso que busca atender y mejorar las condiciones de los alumnos con necesidades educativas y de acuerdo con Marchesi, Coll, y Palacios (2012) en el informe Warnock que fue elaborado en el año de 1978, se distinguieron tres principales tipos de integración: física, social y funcional. En cuanto a la integración física se puede decir que se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente, en ocasiones pueden compartir espacios como el patio y el comedor. El siguiente tipo de integración, la social, se refiere a la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, compartiendo con el resto de los compañeros algunas actividades extraescolares y juegos. Por último, la integración funcional se refiere a la participación completa o parcial de los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, ellos se incorporan siguiendo la dinámica de la escuela.

Es importante mencionar que este proceso de integración se puede ver favorecido ante algunos factores como lo son:

- Las actitudes de los docentes,
- El trabajo del aula,
- El proyecto educativo del centro,
- Leyes que garanticen y faciliten la integración,

- Adaptaciones curriculares,
- Actualización de los docentes y
- Participación activa de los padres de familia.

Inclusión Educativa

En México los intentos por alcanzar la integración educativa no han sido ni suficientes ni adecuados, para superar la segregación y las necesidades educativas por lo tanto la integración no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios, aunque ha generado cambios importantes en la educación, aún hay muchas condiciones y aspectos a mejorar.

Debido a que la integración no ha logrado eliminar las barreras que obstaculizan la normalización, se desarrolló el concepto de inclusión, ambos conceptos podrían confundirse ya que en apariencia son similares sin embargo no es así.

La educación inclusiva como definición de acuerdo con Blanco (2009) parece no existir, para algunos autores la inclusión se centra en la transformación de las instituciones y la respuesta educativa basada en las características y potencialidad de cada persona. Otros autores consideran que la inclusión va más allá de una transformación, ya que la ven como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no sólo como una acción sino un conjunto de acciones. Aquí lo importantes es que la principal preocupación de la inclusión educativa es la transformación del sistema educativo y sus escuelas para que puedan acoger a todos los alumnos de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje. Este proceso de inclusión al igual que con la integración lleva tiempo y requiere de varios factores, para Verdugo, M. A. (2011) la escuela inclusiva: a) se dirige no solo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino al alumnado en general; b) se centra en la resolución de problemas, más que en el diagnóstico; c) se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, considerando a las diferencias como una fuente de enriquecimiento de la sociedad; d) exige una transformación profunda del sistema educativo y una ruptura con las prácticas tradicionales; y e) se centra en el aula, proporciona los apoyos necesarios en el aula ordinaria, no ubica al alumno en programas específicos.

Para Ainscow, (2005); Echeita y Ainscow, (2011), (citados en Leiva, 2013) la inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva. Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el

resto de estudiantes, pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas.

La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. Los alumnos y las alumnas con necesidades específicas de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar. En cambio, la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen. En la integración lo que importa es que todos los niños estén en un mismo lugar, que tengan igualdad de acceso. Se consigue con el hecho de estar sin más, esto es, como si tener alumnado discapacitado en un aula ya fuera por sí solo un elemento pedagógico de valor. Obviamente, la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo (Leiva, 2013).

Para que haya realmente una inclusión se requieren de varios factores, se requiere de un proceso de comprensión por parte de toda la comunidad, no solo educativa para que realmente se asegure el derecho a la educación para todos. Finalmente, a continuación, se muestra un cuadro con los pasos entre los planteamientos de la exclusión hasta la inclusión.

Negación de la diversidad	EXCLUSIÓN
Aceptación (beneficencia, caridad)	SEGREGACIÓN
Comprensión	INTEGRACIÓN / NEE
Conocimiento	EDUCACIÓN PARA TODOS (Inclusión en educación)

Figura 8: Pasos de la exclusión a la inclusión. Adaptado de (Jordi, 2009).

2.5 Evaluación: Hacia la identificación de barreras y oportunidades

Cuando hablamos de la detección nos referimos a las características que comparten los niños con trastorno del espectro autista. Con dicha detección se inicia un proceso el cual es un diagnóstico, este confirmará o no las sospechas y la evaluación permitirá identificar competencias y necesidades particulares de cada persona. A continuación, se abordará “la evaluación”, esta es una de las piezas clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permite ajustar en todo momento los procedimientos y los contenidos, así como las actividades que se originan a partir de éstos.

La evaluación es la realización de un juicio de valor en relación con los objetivos de aprendizaje que se hayan planificado para una finalidad concreta. Hay que tener en cuenta también que no hay evaluación que no esté exenta de prejuicios y creencias injustificadas

como tampoco existe una educación sin evaluación. La pregunta que surge es, ¿Podemos y debemos de llevar a cabo una evaluación objetiva y justa que considere realmente las necesidades y preferencias de los alumnos con autismo o con alguna discapacidad?

- **¿Qué no es evaluación?**

En muchas ocasiones se habla de lo qué es la evaluación, sin embargo, considero importante abordar lo que no es una evaluación con los siguientes puntos.

- a) La evaluación no es sólo una medida, aunque en ocasiones eso parezca y se parta de dicha medida para alguna intervención.
- b) No siempre los resultados de una evaluación deben de ser observables o cuantificables. Es importante destacar que no es necesario realizar test y obtener algún número para poder dar un punto de partida para las intervenciones.
- c) No son resultados solamente. Es importante recordar que el proceso de evaluación es igual de importante que los resultados, también deben de ser procesos de enseñanza que afectan a la práctica docente, así como los de aprendizaje que afectan al alumno.
- d) No debe ser una elección temporal sino continua.
- e) No debe centrarse sólo en el alumno como individuo sino también en el grupo como colectivo. Las personas o el ambiente en el que se encuentra inmersa la persona es igual de importante que el alumno para la evaluación.
- f) No debe usarse una única fuente de información sino varias, esto ayudará a que la evaluación se enriquezca.
- g) Debe de tenerse cuidado con los tests y las pruebas objetivas. Su elaboración es muy exigente y los resultados poco explicativos y además debe de cuidarse que sean adaptados a las personas que se están evaluando.
- h) No debe servir para juzgar.

- **¿Qué es evaluación?**

La evaluación de acuerdo con Hortal (2010) es una actividad de proceso en la que se pueden observar distintas fases: características que evaluar, recogida de información, valoración de los datos y toma de decisiones. A continuación, se abordan algunos puntos sobre lo que sí es una evaluación.

- a) Es un proceso sistemático.
- b) Incluye la planificación, recogida de información, valoración de ésta de acuerdo con los objetivos previamente fijados.
- c) Determina hasta qué punto los objetivos marcados para cada uno de los alumnos se han obtenido a partir de los contenidos programados.
- d) Compara lo previsto y lo obtenido para modificar lo necesario.

- e) Supone tomar decisiones a partir del resultado.
- f) Permite el seguimiento para la mejora del producto final.
- g) Es parte de la enseñanza y no un anexo de la misma.

Stufflebeam y Shinfield (1987) definen evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y mérito de los objetivos establecidos, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con la finalidad de servir de guía para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comprensión de los fenómenos implicados. Como bien lo mencionan estos autores, uno de los objetivos o finalidades de la evaluación es servir de guía, es importante no confundir una evaluación de un diagnóstico determinante que solo etiqueta, para esto a continuación se muestran algunas de las principales finalidades de la evaluación.

- **Finalidades de la evaluación.**

- 1) El primordial de todos los objetivos es conocer al alumno, precisar y describir en todos los sentidos sus necesidades, preferencias, limitaciones y potencialidades. Es necesario conocer también la condición del alumno, su historia previa de desarrollo y aprendizaje, así como la evolución de su desarrollo intelectual, psicosocial y emocional.
- 2) Saber qué ocurre y qué se opina en su entorno. Explicitar cuál es la situación del alumno y la de su familia.
- 3) Compartir entre el equipo docente y personal no docente todo cuanto comporta entender la condición del alumno.

Como resumen a lo anterior, la base y el principal objetivo de la evaluación es facilitar una intervención adecuada y para evaluar hay que comprender en todos los sentidos al alumno y el entorno en el que se encuentra inmerso.

- **Evaluación cuantitativa o cualitativa.**

Hay que comenzar mencionando que ambas evaluaciones tienen sus aspectos negativos y positivos. Sin embargo, al hablar de una evaluación cuantitativa para la intervención de personas con alguna discapacidad o con autismo la mayoría de las veces se centra en un diagnóstico y se basa en la realización de tests que no están adaptados a las personas que los contestan y donde lo único que buscan es llegar a una normalización. Se podría decir que una evaluación cuantitativa pertenece a un modelo médico / rehabilitatorio, donde el diagnóstico arroja una etiqueta, una condición que es parte de la persona, donde la persona es el problema y donde no se toma en cuenta al contexto donde se encuentra inmerso la persona.

Por otro lado, se encuentra la evaluación cualitativa la cual se basa en la recolección de información con base en observaciones, entrevistas e instrumentos cualitativos que permiten una mejor comprensión de la condición y situación en la que se encuentra la persona evaluada, además de que toma en cuenta al contexto no solo se queda con una etiqueta, sino que los instrumentos de evaluación utilizados son adaptados a la persona evaluada y no busca llegar a una normalización. Podríamos decir que se realiza una evaluación centrada en la persona y que dicha evaluación realmente va a buscar facilitar una intervención adecuada y que además se encuentra dentro de un modelo social.

Con lo anterior no quisiera decir que debemos de realizar una evaluación totalmente cualitativa y que debemos de dejar de lado las evaluaciones cuantitativas, ambas evaluaciones son necesarias y lo ideal sería que se llegara a una transversalización para lograr una evaluación centrada en la persona que respete sus necesidades, que se centre en sus fortalezas y no sólo en sus limitaciones y que involucre a las personas que están inmersas en el ambiente de la persona evaluada.

- **Evaluación Psicopedagógica.**

La evaluación psicopedagógica de acuerdo con Hortal (2010) trata de identificar las necesidades educativas de los alumnos y concretar las decisiones que se deben tomar en relación con la mejora de la propuesta curricular y el tipo de ayudas que el alumno necesita para el progreso y desarrollo de las distintas capacidades. Esta evaluación finalmente ayudará a definir los objetivos concretos de enseñanza-aprendizaje del alumno y a considerar los contextos de aprendizaje y de las actitudes educativas respecto al alumno con trastorno del espectro autista.

Es importante mencionar que el proceso de evaluación no es unidireccional, es un proceso sistemático, continuado y compartido de recogida de información y de toma de decisiones a partir de un enfoque multidisciplinar donde se garantice la participación de todos los agentes implicados. Finalmente hay que tener presente que para este proceso de evaluación se deben de recoger datos que nos permitan comprender, explicar y decidir lo mejor para la persona evaluada.

2.6 Perfil de Apoyos.

El cambio en la concepción de la discapacidad intelectual introducido por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) trajo consigo varias implicaciones y una de ellas fue la incorporación de un paradigma de apoyos que ha permitido generar nuevas prácticas e intervenciones centradas en las necesidades de las personas con discapacidad.

De acuerdo con AAMR (1997), los apoyos se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivencia integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal. Agregando que estos apoyos deben de acompañar a la persona a lo largo de su vida.

Estos apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea de uno mismo, de otras personas como lo pueden ser familiares, amigos, docentes, vecinos, de la tecnología, etcétera. Es importante resaltar que no tienen como objetivo curar, compensar los “déficits”, “enfermedades” que puedan presentarse, ya sea por causa social o personal, sino que tiene como objetivo facilitar la vida de las personas con cualquier condición. Se plantean de acuerdo con Jordi (2009), tres aspectos claves de los apoyos:

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

La aparición de este paradigma de apoyos generó la necesidad de tener instrumentos ajustados a la nueva manera de concebir y planificar los apoyos. Este nuevo paradigma rompe una vez más con el modelo médico / rehabilitatorio que se centra en el diagnóstico y el uso de pruebas psicométricas para llegar a determinar una intervención, este paradigma se aloja en el modelo social o multidimensional que busca evaluar todos los ámbitos y agentes involucrados para que se llegue a una intervención en la que cada uno de los agentes brinde los apoyos necesarios a la persona y donde realmente se intervenga con base en las preferencias y necesidades de la persona.

Finalmente, el paradigma de apoyos termina siendo una evaluación personalizada, el producto de esto es un perfil de apoyos el cual va a orientar para la toma de decisiones en cuanto al tipo de apoyo, a la intensidad de los apoyos y la persona que va a brindar el apoyo a la persona con alguna condición. Este proceso de planificación del perfil tiene cuatro componentes de acuerdo con Thompson, Hughes et al., (2007) a) se deben de identificar las metas y experiencias vitales deseadas por la persona, b) determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo de un individuo (el tipo y tiempo de apoyo), c) desarrollar un plan de apoyo individualizado y d) supervisar el progreso del plan. Es relevante mencionar que en todo momento se debe de supervisar el progreso del plan no sólo al final, desde el inicio hay que evaluar si lo que se está haciendo es correcto o no, si se está cumpliendo con metas y si se está atendiendo realmente a las necesidades de la persona. A continuación, se muestra una figura del proceso para realizar un perfil de apoyos.



Figura 9: Proceso para desarrollar un plan individualizado de apoyos. Diseño propio.

2.7 Planificación Centrada en la Persona

2.7.1 Características y elementos

La planificación centrada en la persona de acuerdo con FEAPS (2007), es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo, todo esto garantizando su derecho de autodeterminación y a ser protagonistas de sus vidas. Hay fundamentalmente cinco puntos clave en la planificación centrada en la persona: 1) La persona es el centro del proceso; 2) Los miembros de la familia y amigos son esenciales en el proceso; 3) El foco de la planificación centrada en la persona se centra en las capacidades de la persona, lo que es importante para ella y los apoyos que precisa; 4) Es un compromiso de acciones que reconoce los derechos de la persona y 5) La planificación centrada en la persona es un continuo proceso de escucha, aprendizaje y acción, por lo tanto es un proceso flexible y sujeto a cambios en todo momento.

De acuerdo con Luckansson y cols., (2002), la definición de apoyos refiere que “Son recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual”. Estos apoyos o estas estrategias son las que buscamos brindar a la persona con discapacidad basándonos en la planificación centrada en la persona. Esto implica ver a la persona con discapacidad desde los apoyos y no desde sus limitaciones o necesidades.

Esto hace tiempo no era así, los objetivos y planes para las personas con discapacidad se establecían desde la perspectiva de lo que los profesionales y las familias creían que era mejor para la persona y no se tomaba en cuenta a la persona con discapacidad.

A continuación, se plantean algunos de los cambios que ha pasado la planificación clásica individual para llegar a ser una planificación centrada en la persona.

De acuerdo a la **percepción de la persona**, antes se consideraba a la persona con discapacidad como un sujeto que no tiene voz ni participación, de acuerdo con la PCP se percibe a la persona con discapacidad pero con derechos, que es activo y que decide.

En cuanto a los **valores y creencias** en la planificación clásica se percibe que el problema, la enfermedad o déficit está en la persona, sin embargo, en la planificación centrada en la persona y de acuerdo a un paradigma de apoyos, el problema está en el entorno o el contexto.

En cuanto a quién **tiene el poder en la toma de decisiones**, en la planificación clásica quien toma las decisiones van a ser los técnicos o los profesionales, no se va a tomar en cuenta a la persona con discapacidad. Pero, en la planificación centrada en la persona, la persona con discapacidad es la que va a tomar las decisiones y posteriormente se tomará en cuenta al grupo de apoyo.

En cuanto a **los conocimientos necesarios**, antes sólo estaban las técnicas educativas y rehabilitatorias, sólo se enfocaban en la psicopedagogía y medicina, en la actualidad se toman en cuenta los conocimientos de varios campos y se ve una gestión de oportunidades en la comunidad.

En cuanto a la **metodología** que se usaba era una planificación por objetivos operativos elaborada por profesionales, individualmente o en equipos multidisciplinarios, no se tomaba en cuenta la participación de la persona con discapacidad. En cambio, con la metodología de la planificación centrada en la persona, se realizan debates y discusiones sobre lo que se va a planificar, hay una negociación, hay una red de trabajo, hay una participación coordinada y democrática pero lo principal es que se toma en cuenta la opinión y participación de la persona con discapacidad.

En la evaluación, antes se realizaba una evaluación cuantitativa y centrada en habilidades conseguidas por las personas y con la planificación centrada en la persona se realiza una evaluación cuantitativa y cualitativa centrada en la idoneidad de los apoyos prestados y en el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

En cuanto a las **limitaciones** se tenía solo disponibilidad de servicios específicos, en la actualidad se toman en cuenta las preferencias individuales de las personas con discapacidad y hay disponibilidad de recursos comunitarios.

La metodología de Planificación Centrada en la Persona, está conformada por 5 fases: la preparación, la evaluación comprensiva con la persona, acordar el plan, implantarlo y seguimiento y revisión.

1. **La preparación**, consiste en la organización del proceso de implantación, en este paso se habla y se valora, con la persona con discapacidad y o con los miembros significativos para la persona con discapacidad, sobre cómo se va a llevar a cabo la planificación, sobre qué es mejor para la persona, y se van recogiendo datos.
2. **La evaluación comprensiva con la persona**, en este punto se ven o analizan las necesidades de la persona, así como sus puntos fuertes y debilidades.
3. **Acordar el plan**, en esta fase se van a analizar y definir las metas y las formas de conseguirlas, así como las responsabilidades y compromisos.
4. **Implantación**, se van a realizar los compromisos adquiridos por cada integrante del equipo de la planificación centrada en la persona, que son las personas con quienes se valoró en el paso uno.
5. **Seguimiento y revisión**, es imprescindible realizar una valoración de todo el proceso, así como de la satisfacción y de los avances conseguidos por la persona.

En cuanto a la duración, hay que señalar que la Planificación centrada en la Persona puede durar toda la vida o estar vinculada a un objetivo concreto como por ejemplo la transición a un empleo ordinario o la vivienda fuera del hogar familiar.

Finalmente, el modelo que se tomaba de referencia con la planificación individual clásica era el de un modelo psicopedagógico y rehabilitador donde no se tomaba en cuenta la participación de la persona con discapacidad, donde la persona es la que tiene el problema o déficit y donde las decisiones se toman entre los profesionales que eran médicos o psicólogos o pedagogos. Por otro se ve la diferencia y encontramos que la planificación centrada en la persona está basada en el modelo de calidad de vida, donde se busca un bienestar personal de la persona con discapacidad, donde se ve la participación y que las personas con discapacidad son parte de las decisiones que se vayan a tomar para dicho bienestar.

De esta manera, en el ámbito de la discapacidad intelectual se produce la emergencia de un nuevo paradigma, el paradigma de apoyos que refleja el cambio desde orientaciones psicopatológicas centradas en el déficit, cuya finalidad es la rehabilitación de la persona, hacia un enfoque centrado en el crecimiento y la autonomía personal cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de la persona. Este proceso de cambio ha provocado que la evaluación de las personas con discapacidad intelectual ya no se dirija solamente hacia su CI o su conducta adaptativa, como se hacía tradicionalmente, sino a evaluar el perfil y la intensidad de sus necesidades de apoyo en la vida cotidiana, lo que ha generado que se desarrollen esfuerzos orientados a crear instrumentos de evaluación.

2.7.2 Calidad de Vida

Retomando a Wallander, Schmitt y Koot (2001) podemos entender la calidad de vida como la combinación del bienestar objetivo y subjetivo en múltiples dominios de vida considerados

de importancia en la propia cultura y tiempo, siempre que se adhiera a los estándares universales de los derechos humanos. La calidad de vida de las personas con discapacidad no se rige por principios diferentes a los de la calidad de vida de una persona sin discapacidad (Tamarit, 1999). Así pues, la calidad de vida surge como uno de los elementos clave dentro de este trabajo, pues dentro del marco de diversidad y el modelo social de la discapacidad se aboga por la posibilidad de las personas para lograr una buena calidad de vida, en donde tomando en cuenta sus capacidades individuales logren constituirse como individuos plenos independientemente de su edad y circunstancias.

El nuevo paradigma de la calidad de vida interviene en la participación activa de las personas en la planificación de sus propias actividades, programas, etc., para el logro de sus objetivos. Asimismo, representa un cambio conceptual pues pasa de ser un sistema centrado en las limitaciones de la persona a uno centrado en el contexto y en la interacción. Por otro lado, pasa de estar centrado en los profesionales a otro que tenga en cuenta a la persona y a sus familias. Shalock, y Verdugo (2007) plantean 8 dimensiones de calidad de vida, todas ellas fundamentales en todas las personas independientemente de su condición. Así, entre mayormente estén cubiertas estas dimensiones en la vida del individuo, mayor será la calidad de vida de la persona.

1. Dimensión de bienestar emocional: Tiene en cuenta los sentimientos y satisfacción de la persona a nivel personal y vital, el autoconcepto de sí mismo, los sentimientos de seguridad-inseguridad y de capacidad-incapacidad, así como la ausencia de estrés que contiene aspectos relacionados con la motivación, el humor, el comportamiento, la ansiedad y la depresión.
2. Dimensión de relaciones personales: A partir de la interacción y el mantenimiento de relaciones de cercanía (participar en actividades, tener amigos estables, buena relación con su familia) y si manifiesta sentirse querido por las personas importantes a partir de contactos sociales positivos y gratificantes.
3. Dimensión de bienestar material: Contempla aspectos de capacidad económica, ahorros y aspectos materiales suficientes que le permitan tener acceso a una vida confortable, saludable y satisfactoria.
4. Dimensión de desarrollo personal: Tiene en cuenta las competencias y habilidades sociales, la utilidad social y participación en su propio plan de vida. El aprovechamiento de oportunidades de desarrollo personal y aprendizaje de nuevas experiencias, la posibilidad de integrarse en el mundo laboral con motivación y desarrollo de las competencias personales, la conducta adaptativa y el desarrollo de estrategias de comunicación.
5. Dimensión de bienestar físico: Desde la atención sanitaria (preventiva, general, a domicilio, hospitalaria, etc.); tiene en cuenta aspectos de dolor, medicación y cómo inciden

en su estado de salud y le permiten llevar una actividad normal. El bienestar físico permite desarrollar actividades de la vida diaria desde las capacidades y se ve facilitado con las ayudas técnicas si las necesita.

6. Dimensión de autodeterminación: Se fundamenta en el proyecto de vida personal, en la posibilidad de elegir, de tener opciones. En ella aparecen las metas y valores, las preferencias, objetivos e intereses personales. Estos aspectos facilitan la toma de decisiones y permiten que la persona tenga la opción de defender ideas y opiniones. La autonomía personal, como derecho fundamental que asiste a cada ser, permite organizar la propia vida y tomar decisiones sobre temas de propia incumbencia.

7. Dimensión de inclusión social: Si son o no rechazados y discriminados por los demás. Podemos valorarlo a partir de saber si sus amigos son una red amplia o limitada, si utiliza o entornos de ocio comunitarios. La inclusión puede medirse desde la participación y la accesibilidad que permite romper barreras físicas que dificultan la integración social.

8. Dimensión de la defensa de los derechos: Contempla el derecho a la intimidad, el derecho al respeto medible desde el trato recibido en su entorno. Es importante indagar sobre el grado de conocimiento y disfrute de los derechos propios de ciudadanía.

De este modo, para potenciar procesos que permitan el desarrollo de una vida con calidad, es necesario buscar estrategias, formas de relación y de organización que faciliten el pleno ejercicio de los derechos de las personas con alguna discapacidad, generando espacios para promover su participación en todos los ámbitos, así como el fortalecimiento de las dimensiones de calidad de vida.

2.7.3 Autodeterminación

En lo referente a programas y servicios para personas, la autodeterminación se ha utilizado para guiar las prácticas en diferentes contextos, que van desde el ámbito del bienestar social hasta la educación especial y a los servicios de apoyo para adultos con discapacidades del desarrollo y discapacidad intelectual. Son de gran interés las conexiones que guarda el concepto con el desarrollo del principio de “normalización”, pues el proceso de autodeterminación implica el desprenderse de modelos de la discapacidad anteriores, lo deseable es que todas las personas independientemente de sus características propias, capacidades, preferencias, etcétera, sean iguales.

Así, siendo una de las ocho dimensiones de calidad de vida, la autodeterminación por sí misma es un aspecto decisivo en la vida de todas las personas, pues lleva a la independencia del individuo por medio de una participación plena. La autodeterminación es una

característica disposicional en la que la persona pone en juego las habilidades y actitudes necesarias para actuar como agente responsable de su vida. De este modo, cuando una persona, con o sin discapacidad, puede provocar que las cosas sucedan en su vida y se implica para que tenga lugar, puede ser considerada autodeterminada.

Como lo menciona Susana Rojas (2005), la autodeterminación se trata de un proceso que tiene lugar en contextos estables, donde se crean relaciones de confianza entre las personas que en ellos se desenvuelven y que garantizan cierta seguridad a la hora de interactuar.

De este modo, según Wehmeyer, Agran y Huges (1998), una persona autodeterminada inicia acontecimientos en su vida y lleva a cabo acciones cuando lo necesita, es consciente de las preferencias e intereses personales, es consciente de y puede diferenciar entre lo que quiere y lo que necesita, realiza acciones basadas en preferencias, intereses, deseos y necesidades, establece metas personales, autorregula su conducta, y tiene creencias positivas sobre su capacidad de actuar, entre otras.

Mejorar e incrementar la autodeterminación de niños y jóvenes con discapacidad intelectual es uno de los objetivos que se persiguen en este proyecto, y se hace por medio de acciones que promueven la toma de decisiones y habilidades de autoayuda en un contexto educativo.

Capítulo 3. Estrategia Metodológica

3.1 Planteamiento del problema

La necesidad de inclusión en todos los ámbitos de las personas con discapacidad y personas con autismo, la falta de apoyos, la existencia de diagnósticos y evaluaciones que se basan en un modelo totalmente médico cuya finalidad es la rehabilitación de la persona, la existencia de estigmas y prejuicios que llevan a barreras actitudinales, sociales y académicas, logran impedir la vida independiente, empoderamiento, emancipación y autodeterminación de las personas con discapacidad.

Existe una tendencia a aplicar descripciones estandarizadas a la forma de ser y a las dificultades, sin fijarse en la persona, se exagera en la necesidad de que los expertos expliquen cómo hay que tratar o enseñar a “estos alumnos” y se hacen diagnósticos totalmente cuantitativos en los cuales se recopilan datos donde, no se permite que se vea a la persona con autismo, como persona, con sus posibilidades, intereses, aficiones, actitudes y dificultades.

En el ámbito educativo las categorías diagnósticas por sí solas no pueden explicar lo que le pasa a un alumno en la escuela, nos brindan información, pero no es suficiente, requiere ser complementada con otras informaciones que se pueden recabar en la escuela, en casa, etcétera.

Ante esto, se busca romper con las barreras sociales y académicas que dificultan la inclusión de personas con autismo o cualquier discapacidad y que generan una limitante en el ejercicio de sus derechos como personas que forman parte de una sociedad. Se pretende generar diagnósticos centrados en las fortalezas de las personas con autismo o discapacidad intelectual, partiendo de un paradigma de apoyos que de acuerdo con Verdugo (2007) refleja un cambio desde orientaciones psicopatológicas centradas en el déficit, cuya finalidad es la rehabilitación de la persona, hacia un enfoque centrado en el crecimiento y la autonomía personal que busca mejorar la calidad de vida de la persona, se pretende diseñar un perfil de apoyos personalizado que logre la inclusión.

A partir del modelo social de la discapacidad llevé a cabo una Planificación Centrada en la Persona con la que se brinden los apoyos necesarios, dándole voz a la persona, escuchando sus gustos y necesidades mediante una red de apoyo que la misma persona elija para así lograr la autodeterminación y hacer valer sus derechos. Todo esto de la mano de una deconstrucción y rompimiento de prejuicios y estereotipos en los contextos en los que se encuentre inmersa la persona con discapacidad.

3.2 Objetivos

Objetivo General

Diseñar y aplicar una metodología de evaluación individualizada bajo un paradigma de apoyos, para fortalecer el empoderamiento y la eliminación de barreras que dificulten la inclusión social y educativa de un adolescente con características dentro del espectro autista.

Objetivos Específicos

- Diseñar una propuesta metodológica para la aplicación de un conjunto de instrumentos de evaluación para adolescentes con características dentro del espectro autista adaptadas a las necesidades y nivel de abstracción de los mismos.
- Dar a conocer una gama de instrumentos para la evaluación de un adolescente dentro del espectro autista desde una perspectiva ecológica.
- Con base en la aplicación de diferentes instrumentos de detección de necesidades, diseñar un perfil de apoyos individualizado para un adolescente dentro del espectro autista que involucre todos los contextos donde se encuentra inmerso.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención que priorice algunos aspectos a favor de la inclusión educativa y social y que incluya una red de apoyos donde se tomen en cuenta las necesidades y preferencias del adolescente dentro del espectro autista.

3.3 Presentación del Contexto

El presente trabajo se llevó a cabo en una institución educativa que forma parte de los escenarios de formación de la especialización Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano, y en el que se desarrolla el Programa de Educación para la Vida. El colegio Vista Hermosa está localizado en la Delegación Cuajimalpa de Morelos, Ciudad de México. Es un colegio que cubre el nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, además se imparte la religión católica, es bilingüe y acude una población de clase media alta. El horario de clases es de 7:30 am a 14:30 horas de lunes a jueves y de 7:30am a 14:00 horas los viernes.

Debido a que es un colegio católico, la misión que tiene el Colegio Vista Hermosa, como aparece en su página de internet, es preparar a jóvenes cristianos, a través de una sólida formación académica y moral, para comprometerlos en la transformación de cuanto es causa de opresión y pobreza en el mundo por todos los medios acordes al Evangelio. Por otro lado, la visión es ser una comunidad corresponsable en la educación de jóvenes comprometidos con la sociedad y con su propia formación personal, académica y moral en nivel de excelencia.

Como se mencionó al inicio del trabajo, el colegio cuenta con grupos técnicos coordinados bajo la supervisión de la doctora Elisa Saad Dayán y los docentes titulares a cargo de los grupos. La principal función que llevan a cabo los docentes titulares es realizar adecuaciones curriculares que le permitan al alumno poder aprender de una manera adecuada a su nivel académico y de acuerdo a cada una de las necesidades de los mismos. Por otro lado, es guía y apoyo para que el alumno pueda acudir a sus clases con compañeros regulares, así como también realizar actividades recreativas, físicas y culturales como lo es acudir a misa, a las ceremonias, convivios, etcétera.

En el grupo técnico de bachillerato hay 21 alumnos los cuales están divididos en 3 grupos a cargo de 3 docentes titulares. Los alumnos cursan la secundaria y el bachillerato en 6 años y los principales apoyos que se les brindan son en las materias de español, matemáticas, ciencias naturales, sexualidad y ajuste. Sin embargo, toman otras materias con sus compañeros de grupo regular como lo es laboratorio, computación y educación física.

Cada uno de los alumnos requiere apoyos diferentes y acude a clases regulares con diferentes materias, todo ajustado a su nivel académico y con las adecuaciones correspondientes, sin embargo, las materias que toman son cursadas en el grupo de acuerdo a su edad.

En el grupo técnico una de las materias que se imparten se llama “Ajuste”, en esta se ven temas que involucran el conocimiento de valores, toma de decisiones, autoestima, conocimiento de lo público y privado, así como también se les brindan habilidades sociales que les faciliten la inclusión en la sociedad.

Además, se imparte la materia de “Sexualidad”, donde se ven temas relacionados con el desarrollo del cuerpo, autoconocimiento, los cambios en la adolescencia y algunos conocimientos que permita a los alumnos identificar lo que es público y privado.

En bachillerato una vez a la semana se realizan mesas redondas donde los alumnos pueden compartir cómo se sienten, qué dificultades encuentran en el colegio, qué pasa en sus vidas, etc. Se decide un tema a tratar por cada mesa redonda y se busca que todos participen y se pueda llegar a un punto en el que todos entiendan y puedan tomar decisiones respecto a dicho tema.

Como parte de las actividades que se realizan también se encuentran las horas de “Fin de semana” y de “Noticia”. En fin de semana se hace una mesa redonda donde los alumnos llevan en una hoja todo lo que hicieron en su fin de semana y cada uno va relatándolo al grupo, al final de cada turno se realizan preguntas al azar sobre lo que relataron y se hacen comentarios entre el grupo. En la actividad de noticia se hace una mesa redonda y cada uno de los alumnos lleva en una hoja el resumen de una noticia que les haya llamado la atención durante el fin de semana para poderla contar al grupo, después de que cada uno comenta su noticia se realizan preguntas y comentarios en el grupo.

Una vez a la semana se lleva a cabo la actividad de “Cocina” en la que los alumnos adquieren habilidades para la vida que impliquen el cocinar y hábitos de limpieza. Para preparar los alimentos los alumnos llevan a cabo la salida a la comunidad, acuden al supermercado a realizar las compras, antes se elabora una lista con todo lo que se va a comprar y se hace un repaso de lo que se debe y no se debe de hacer cuando se sale a la calle. Esto les va a permitir más autonomía y la oportunidad de llegar a lograr una vida independiente. Al regresar se preparan los alimentos de acuerdo al procedimiento que se escribió en el pizarrón, finalmente se consumen los alimentos y se hace la limpieza, lo cual implica lavar los trastes y limpiar las mesas.

En el área de bachillerato además de las materias, se lleva a cabo el programa de preparación “Prelaboral” donde los alumnos de acuerdo a sus habilidades y preferencias realizan un servicio social que les es remunerado de manera significativa. Dentro de este programa se les brinda la oportunidad de que adquieran habilidades laborales. Cada uno de los alumnos aprende a checar su tarjeta de entrada y salida, a cobrar, el manejo del dinero, organización, planeación, responsabilidad y el manejo del tiempo. Las actividades de prelaboral se pueden llevar a cabo en alguno de los espacios que ofrece el colegio como lo es la cafetería, la biblioteca, el laboratorio o la papelería.

Por otra parte, en cuanto a la arquitectura, el colegio está dividido por edificios que corresponden a cada nivel educativo cada uno de estos edificios tiene su cafetería, biblioteca, laboratorios, enfermería, canchas de fútbol y basquetbol, sanitarios, salas de cómputo y patio, además de que en cada nivel hay un salón para el grupo técnico, en el cual los alumnos que presentan alguna discapacidad intelectual o social realizan sus actividades. Cabe destacar que a pesar de ser grupo técnico es un salón que no está aislado de los demás salones y grupos. Es un colegio que no presenta alguna arquitectura especial o accesibilidad específica, sin embargo, cuenta con las condiciones adecuadas para que los alumnos de grupo técnico puedan acudir y realizar sus actividades sin algún problema, como lo son las rampas y elevadores.

Al concluir el bachillerato lo ideal es que acudan a la universidad o a CAPYS y que continúen bajo el Programa de Construyendo Puentes para así lograr que sean más independientes. La población del colegio como lo son los alumnos regulares, personal y docentes, se muestra muy sensibilizada con cada uno de los alumnos de grupo técnico y demuestran una educación inclusiva, una formación de valores que permiten respetar, apoyar e involucrar a estos chicos no sólo a las clases regulares sino también a las diferentes actividades recreativas, culturales y deportivas que se realizan en el colegio permitiéndoles así tener un mejor desarrollo educativo y social de cada uno de los miembros de este grupo, como se puede ver en las participaciones de campamento, retiros, ferias, festivales, entre otros.

3.4 Diseño de Investigación: Estudio de Caso

La estrategia metodológica que se empleó en el programa de intervención fue el estudio de caso intrínseco y único, el cual, de acuerdo con Stake (1998), es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; se espera que abarque la complejidad de un caso particular porque buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.

Se hizo uso de esta estrategia debido a que el principal valor de un estudio de caso consiste en develar las relaciones entre una situación particular y su contexto, se busca obtener una visión profunda y total del objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo, además de que se incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.

En el ámbito educativo y en este programa se justificó el uso de la metodología de estudio de caso por la cantidad de fuentes de información que se recabaron y porque se buscó un entendimiento comprensivo, con una descripción extensiva, un análisis en su conjunto y dentro del contexto del alumno.

3.5 Presentación del Caso.

*Guillermo tiene 15 años de edad y cursa el primer año de secundaria en un colegio privado ubicado en el poniente de la Ciudad de México, es un adolescente con rasgos dentro del espectro autista, es un alumno que forma parte del Grupo Técnico del colegio, este grupo está conformado por 20 alumnos con edades que fluctúan entre los 15 a los 19 años y 3 docentes frente a grupo. En el salón, el mobiliario está conformado por mesas y sillas movibles donde se sientan 2 alumnos en cada mesa, hay un pizarrón, lockers donde los alumnos pueden guardar sus pertenencias y un escritorio. En este grupo los docentes hacen las adecuaciones curriculares pertinentes a los alumnos con discapacidad y se imparten asignaturas como español, matemáticas, ciencias, sexualidad y ajuste, educación física, computación, y ciencias sociales.

Guillermo fue cambiado de colegio en 6 ocasiones. La mamá de Guillermo indica que es un alumno con Asperger.

Guillermo sabe escribir, leer, copiar textos con buena caligrafía y ortografía, participa en clase, presenta una buena comprensión lectora, entiende y sigue las instrucciones, realiza operaciones básicas (suma, resta y multiplicación), termina las actividades que se le ponen, contesta lo que se le pregunta, permanece sentado en su lugar durante las clases, es ordenado y mantiene limpio su lugar de trabajo, e inicia conversaciones.

*Guillermo se maneja como seudónimo durante el trabajo para guardar confidencialidad.

Le agrada leer, ir a la biblioteca, ver videos de animales, usar el ipad y tomar jugo de mango. Aparentemente es un alumno muy tranquilo, en general mantiene buenas relaciones con sus compañeros, especialmente con los que considera sus amigos y con los adultos, aunque en ocasiones él no les contesta el saludo o los ignora cuándo le hablan, esto lo hace generalmente cuando está concentrado en alguna actividad o jugando con su estuche, lápices y gomas. A Guillermo no le gustan los días lunes, trabajar con la asignatura de español, el color amarillo y realizar actividades de cocina.

Guillermo presenta algunos puntos a trabajar como lo son: mejorar en el área de habilidades sociales, el manejo de emociones, autorregulación e inclusión social. Actualmente debido a que requiere este tipo de apoyos, no se encuentra integrado en el grupo regular, sin embargo, sale a descanso, va a campamentos, acude a misas y ceremonias que le permiten estar incluido en el colegio.

3.6 Procedimiento para la Planificación Centrada en la Persona.

La realización de esta propuesta se dividió en 7 fases cada una descrita a continuación. La figura que se presenta a continuación resume las fases. Es importante resaltar que las fases no fueron secuenciales, debido a que la Planificación Centrada en la Persona requiere de una evaluación constante, no hay una delimitación temporal secuencial precisa.

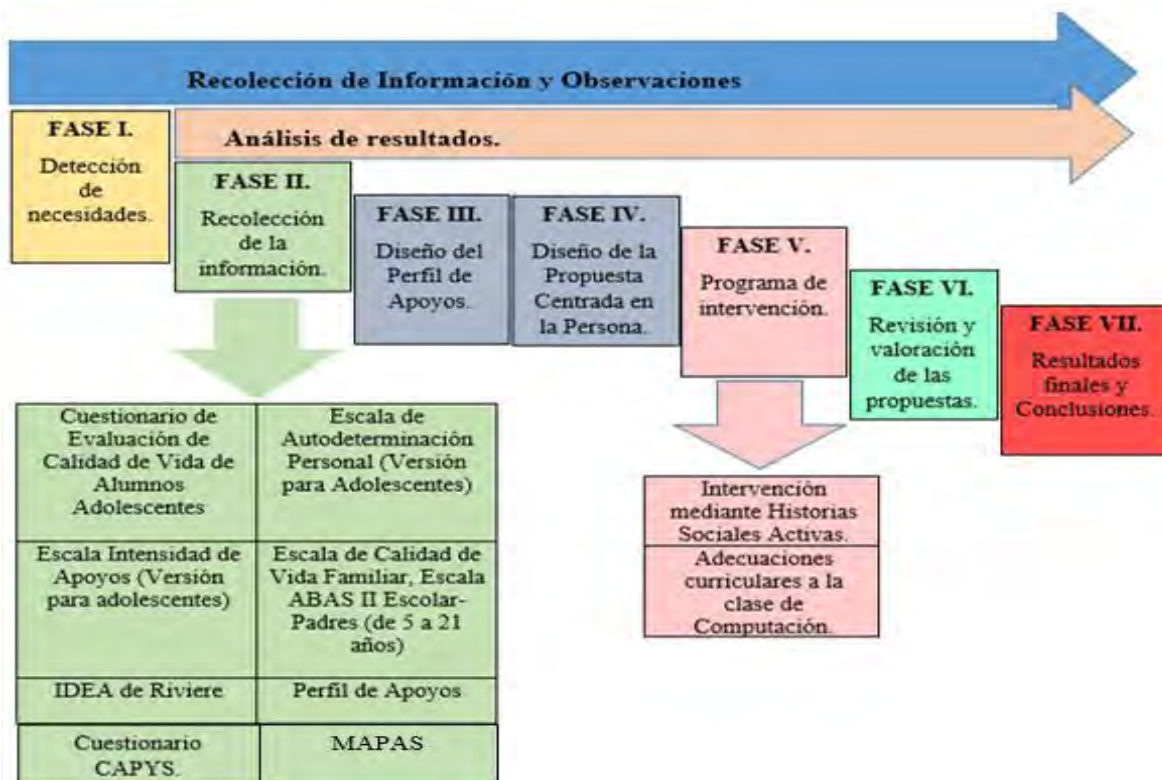


Figura 10: Fases de la Planificación Centrada en la Persona. Diseño propio.

3.6.1 Fase 1. Detección de Necesidades.

Desde el momento en que se ingresó al escenario se comenzaron a realizar observaciones tipo participante dentro del Grupo Técnico de Bachillerato para detectar y determinar el caso con el que se iba a trabajar, para realizar esta detección de necesidades se realizaron y registraron observaciones y diarios de campo durante 1 mes todos los lunes, martes, jueves y viernes en el horario de clases e incluso se realizaron salidas a la comunidad como lo es ir al supermercado y asistir a campamentos. La elección del caso de estudio se realizó de manera intencional y con base en el mayor nivel de necesidades dentro del grupo.

Las observaciones correspondientes se encuentran en el apartado de Anexos.

3.6.2 Fase 2. Recolección de la Información.

En esta fase se recopiló información de mamá, docentes, compañeros y directamente del alumno que de acuerdo con la Planificación Centrada en la Persona podrían formar parte de la red de apoyo de Guillermo. Esta fase tuvo una duración aproximada de 4 meses, previamente a realizar la recolección de información fue necesario realizar una revisión de la literatura en torno a las evaluaciones existentes para diagnosticar personas dentro del espectro autista en México y en otros países, así como también qué metodologías eran utilizadas para mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad en la actualidad.

Para iniciar la recolección de la información se realizó una primera entrevista con la mamá de Guillermo en la cual se planteó el objetivo del proyecto y los alcances que se podían lograr, así como buscar la autorización para realizar las evaluaciones e intervenciones pertinentes con Guillermo. El análisis de la entrevista inicial se encuentra en el apartado de Anexos.

Se eligió la entrevista como recurso metodológico para la obtención de información ya que de acuerdo con (Taylor y Bogdan, 1986, citado por Saad 2011), las entrevistas son útiles cuando se requiere esclarecer la experiencia subjetiva humana, conocer íntimamente, ver el mundo a través de sus ojos; aprehender la forma en que los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, sus significados, perspectivas y definiciones. Y en este proyecto es una herramienta que nos arrojó la información necesaria para poder ir adaptando los instrumentos de evaluación de acuerdo a las necesidades de Guillermo, la entrevista nos permitió entender las relaciones humanas, experiencias, conocer y entender los significados y comprender cómo representan su realidad.

Se hizo uso de entrevistas semiestructuradas, que de acuerdo con Ballester (2014) este tipo de entrevista se caracteriza por desarrollarse a partir de un guion aplicado de forma flexible, se hizo uso de este tipo de entrevista, ya que, de acuerdo al nivel de abstracción de Guillermo fueron más adecuadas y permitieron la obtención de información necesaria. Estas entrevistas se realizaron en varios momentos durante el proyecto, al inicio, a la mitad y al final y se realizaron con Guillermo, con la mamá, la maestra de apoyo, la maestra titular, el apoyo de

Guillermo y compañeros de Guillermo y dichas entrevistas se realizaron en la biblioteca del colegio en la sección de primaria con Guillermo y sus compañeros, ya que era un lugar que consideraban silencioso y donde podían comentar con la miss de apoyo cualquier cosa y hablar de cualquier tema, era un lugar que los hacía sentir cómodos y en confianza. En cuanto a las entrevistas con los adultos se realizaron en un cubículo de la sala de maestros de la sección de bachillerato, lo cual permitió darles la seriedad necesaria a todas las entrevistas.

Posteriormente a las entrevistas y a la revisión de la literatura se recolectaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes,
- Escala de Autodeterminación Personal (Versión para Adolescentes),
- Escala Intensidad de Apoyos (Versión para adolescentes),
- Escala de Calidad de Vida Familiar, Escala ABAS II Escolar-Padres (de 5 a 21 años),
- IDEA de Riviere,
- Perfil de Apoyos,
- Cuestionario CAPYS y
- MAPAS.

Dichos instrumentos no se encontraban en el nivel de abstracción adecuado para Guillermo, esto dio lugar a realizar las adaptaciones pertinentes a cada una de los instrumentos, posteriormente para dar validez a los dichos instrumentos se realizó una validez ecológica con especialistas la cual tuvo una duración aproximada de 1 mes, de acuerdo con (Bronfenbrenner, 1977, citado por Valle 1985), una investigación se considera como válida ecológicamente si se lleva a cabo en un ambiente naturalístico y con objetos y actividades de la vida de cada día además de que se ajusta al lenguaje y prácticas socioculturales de la población-meta, por lo cual representa adecuadamente lo que son las formas de pensar y actuar de la comunidad interés.

Es importante mencionar que durante todo el proceso de recolección de información se siguieron realizando observaciones y registros dentro y fuera del aula con Guillermo y que además en ningún momento se dejó de recabar información, incluso para la entrega de resultados hubo cambios importantes que ayudaron a el diseño del Perfil de Apoyo de Guillermo.

Las entrevistas y cada uno de los instrumentos adaptados se encuentran en el apartado de Anexos.

3.6.3 Instrumentos de Evaluación

Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes. (Anexo 4)

Para la aplicación del cuestionario fue necesario revisar el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia de Verdugo, la Escala GENCAT de Verdugo y la escala San Martín para comparar con el Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes e identificar cuál era el cuestionario más adecuado a las características del alumno. También fue necesario buscar y leer los manuales de cada uno de los cuestionarios. Posteriormente se decidió que por la edad y por las características del alumno se aplicaría el Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes de Verdugo (2009), esta escala está dirigida a dirigido a alumnos entre 12 y 18 años y cuenta con una escala tipo Likert de 61 ítems y una sección de preguntas abiertas con 10 reactivos divididos en las dimensiones de relaciones interpersonales, integración, bienestar material, bienestar emocional, bienestar físico, autodeterminación, deseabilidad social, aquiescencia y desarrollo personal. Sin embargo, a pesar de que era el más adecuado, no estaba del todo ajustado a las necesidades y características del alumno.

Para hacer las adecuaciones del cuestionario lo primero que se hizo fue releer el cuestionario, y empezar a identificar los gustos e intereses del alumno para poder hacer un cuestionario llamativo y significativo para él. Se identificó que caricaturas se podían utilizar para dicho cuestionario sin que interviniera la imaginación y sesgara la escala, al final se eligió la caricatura de “Angry Birds” a blanco y negro. Se revisó la escala con la que se evaluaba cada ítem u oración y se adecuó a términos o palabras que el alumno utilizará de manera cotidiana, se decidió que se utilizaran porcentajes para cada una de las opciones las cuales quedaron de la siguiente manera:

- Totalmente de acuerdo, corresponde al 100%.
- De acuerdo, corresponde al 80%.
- En desacuerdo, corresponde al 5%.
- Totalmente en desacuerdo, corresponde al 1%.

Para hacer más significativo el uso de estos porcentajes y más llamativo el cuestionario, se agregaron apoyos visuales los cuales se agregaron en cada ítem y tendrían que ser iluminados por el alumno de acuerdo al porcentaje que correspondiera a cada una de las respuestas. Los apoyos visuales quedaron de la siguiente manera:



Posteriormente se revisaron las instrucciones y se adaptaron de tal manera que fueran cortas y concisas, las cuales también involucrarán el uso del apoyo visual que se agregó en cada ítem. Las instrucciones se colocaron en un globo de diálogo como si se estuviera leyendo un cómic, las instrucciones se enumeraron del 1 al 4 y se resaltaron del resto del texto en negritas.

En cuanto al ejemplo que se encuentra después de las instrucciones en el cuestionario original, se revisó y se adecuó con los apoyos visuales que se contemplaron para cada uno de los ítems. Para adaptar las oraciones se leyó cada una de ellas y en algunos casos fue necesario agregar algunos ejemplos y cambiar algunas palabras por sinónimos que pudiera entender el alumno. Se respetó el número exacto de preguntas al igual que las preguntas que están de manera abierta.

Para la segunda parte del cuestionario que corresponde a la parte cualitativa, se respetó el número de preguntas y solo fue necesario cambiar algunas palabras por sinónimos.

En cuanto al tiempo que se requiere para aplicar el cuestionario, se decidió que se debería de aplicar durante el tiempo necesario que el alumno requiriera.

Finalmente, para la validación del cuestionario se envió a revisión con la psicóloga con la que el alumno trabajó durante el ciclo escolar pasado, ella recomendó que la aplicación se dividiera en dos partes ya que eran muchos ítems para una sola sesión y el alumno se podría distraer.

Notas sobre la aplicación.

La aplicación se realizó el martes 13 de septiembre del 2016, comenzó a las 9:25 a.m. y terminó a las 10:45, dicha aplicación se llevó a cabo en la biblioteca de la sección de Primaria. Al inicio se le comentó al alumno que era necesario que en 6 ocasiones se realizarán algunos cuestionarios para conocer algunos aspectos de su vida, cuestionarios que tendrían que ser llenados en la biblioteca, se le preguntó si quería resolver dichos cuestionarios y él contestó que “Sí”. Posteriormente se le entregó el cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida

de Alumnos Adolescentes adaptado y lo primero que hizo fue sonreír y aletear al ver que en las hojas estaban algunos personajes de su caricatura favorita, posteriormente comenzó a hojear y preguntó ¿Qué tenemos que hacer? Y le indique que leyera las instrucciones. Leyó las instrucciones en voz alta y le dio vuelta a la hoja, observó las imágenes y leyó el ejemplo, se detuvo y me preguntó si tenía que contestar esa pregunta y le dije que no, que eso solo era el ejemplo y le pregunté si había entendido lo que tenía que hacer y él me dijo “tengo que colorear el porcentaje en el angry bird”, le dije que pero que en caso de que se cansará podíamos dejar de colorear y solo tachar la respuesta que él quisiera, ante esto él contestó “no, yo no me canso ya vamos a empezar” y le dio vuelta a la hoja, comenzó a leer el primer ítem y sacó los colores necesarios para colorear la figura (color rojo, carne, amarillo y el naranja), al leer las opciones para contestar él me dijo “entonces ¿el 100% es siempre, el 80% es más o menos, el 5% es a veces y el 1% es nunca verdad?” y le dije que si él lo entendía así que sí, que eso significaban, por lo tanto en los apoyos visuales le marqué las escalas que él había mencionado y se los puse en grande y frente a él para que pudiera revisarlos cada que lo necesitara. Pude observar que de esta manera y con esta escala que él me dijo le fue más sencillo contestar cada uno de los ítems.

Escala de Autodeterminación Personal (Versión para Adolescentes). (Anexo 6)

La Escala de Autodeterminación Personal. ARC. (Versión para adolescentes) de Wehmeyer (2006), fue diseñada para ser utilizada con adolescentes con discapacidad y tiene como objetivo el valorar las capacidades de los alumnos y las oportunidades para que lleguen a ser más autodeterminados. Por lo tanto, con esta escala se obtuvo información del área de autodeterminación, que factores la promueven o la dificultan y es una escala que está diseñada para aplicarse individualmente o grupalmente y consta de 72 ítems los cuales están divididos en 4 secciones que son autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconciencia y autoconocimiento.

Para la aplicación de la escala fue necesario realizar una revisión exhaustiva del manual y de los reactivos para hacer las adecuaciones del cuestionario de acuerdo a las necesidades y características del alumno.

Para hacer las adecuaciones del cuestionario fue necesario realizar un cambio en el vocabulario de algunas oraciones ya que estaban elevadas para el nivel de abstracción de Guillermo, lo mismo ocurría con la escala con la que se evaluaba cada ítem por lo cual fue necesario identificar con qué se podía representar gráficamente, se identificó que en ocasiones Guillermo podía representar con sus dedos sus preferencias y algunas otras cosas como el número de amigos o el número de veces que había comido en el día, por lo tanto para la sección 1 que evaluaba Autonomía se agregaron apoyos visuales a cada ítem los cuales quedaron de la siguiente manera:

- No lo haces ni cuando tienes oportunidad, corresponde a “Casi nunca”.
- Lo haces a veces cuando tienes oportunidad, corresponde a “Pocas veces”.
- Lo haces la mayoría de las veces que tienes oportunidad, corresponde a “A veces”.
- Lo haces cada vez que tienes oportunidad, corresponde a “Casi siempre”.



Para la sección 2 que evaluaba Autorregulación mediante una serie de situaciones, se realizaron adaptaciones a cada una de ellas de manera que fueran más significativas para Guillermo, se acortaron, se modificó el vocabulario y se agregaron apoyos visuales.

Para la sección 3 y 4 que evaluaba Creencias de control y eficacia y Autoconciencia y Autoconocimiento mediante la elección de una serie de oraciones, se adaptó el vocabulario de algunas oraciones y se agregaron apoyos visuales a cada ítem los cuales quedaron de la siguiente manera:



Posteriormente se revisaron las instrucciones y se adaptaron de tal manera que fueran cortas y concisas, las cuales se colocaron en un recuadro negro en la parte superior de la hoja al inicio de cada sección y se agregaron en rojo algunas sugerencias para Guillermo, las cuales quedaron de la siguiente manera:

- ☺ **Recuerda que debes de contestar con la verdad.**
- ☺ **Procura no usar mucho tu imaginación.**

En cuanto al tiempo que se requiere para aplicar el cuestionario, se decidió que se debería de aplicar durante el tiempo necesario que el alumno requiriera y se respetó el número de reactivos.

Finalmente, para la validación del cuestionario se envió a revisión con la psicóloga y los profesores de apoyos del colegio con los que el alumno trabajó durante el ciclo escolar pasado, la recomendación que se hizo y modificó fue que la aplicación se dividiera en dos partes ya que eran muchos ítems para una sola sesión y el alumno se podría distraer.

Notas sobre la aplicación.

La aplicación se realizó en dos partes, los días martes 27 de septiembre del 2016 y martes 4 de octubre del 2016, la primera parte de la aplicación comenzó a las 9:27 a.m. y terminó a las 11:10, dicha aplicación se llevó a cabo en la biblioteca de la sección de primaria y la segunda parte de la aplicación comenzó a las 9:45 y terminó a las 10:50.

Guillermo ya sabía que los martes se iba a trabajar en la biblioteca por lo tanto se mostró emocionado por contestar el cuestionario, en las dos aplicaciones él comentó que le gustaban los cuestionarios que le ponía a contestar. Le pregunté si le aburrían y él contestó que no.

En la primera parte de la aplicación se contestó la sección 1 y 2 que corresponden a Autonomía y autorregulación, se le entregó el cuestionario a Guillermo y lo primero que hizo fue hojear y buscar las imágenes que venían impresas sin embargo esto no duró más de 2 minutos y regresó a la primera página donde leyó las instrucciones en voz alta y dijo “Ah, tengo que leer y tachar los dedos” y le conteste que sí y que si necesitaba ayuda me preguntara.

Durante toda la parte de preguntas que correspondía a la sección 1 no preguntó nada, él leía y tachaba la respuesta además de contestar y complementar sus respuestas en voz alta. Esto lo hacía en cada pregunta sin que se le pidiera lo cual benefició para la obtención de más información.

Para la sección 2, donde era necesario que se le leyeran unas historias se mostró atento a la lectura y contestó lo que se le preguntaba.

Para la segunda sesión se aplicó la sección 3 y 4 que corresponden a Creencias de control y eficacia y Autoconciencia y Autoconocimiento, Guillermo realizó lo mismo que la sesión anterior, hojeó, buscó imágenes, leyó las instrucciones y comenzó a contestar.

Pude observar que Guillermo requirió menos apoyos visuales y que se mostraba más interesado en contestar a cada una de las preguntas, en ningún momento se mostró cansado y al terminar el cuestionario comentó si podía haber más cuestionarios así los otros días de la semana, le comenté que no era posible porque él tenía que acudir a sus clases, pero que se lo iba a comentar a su maestra para ver que se podía hacer.

Escala Intensidad de Apoyos (Versión para adolescentes). (Anexo 5)

La escala de Intensidad de Apoyos (SIS) de James R. Thompson (2007), está diseñada como su nombre lo dice para determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo de un individuo, esta intensidad se evalúa de acuerdo a 3 criterios que son frecuencia, tiempo diario de apoyo y tipo de apoyo. La frecuencia se refiere a cuantas veces se requirió apoyo para alguna actividad, en cuanto al tiempo diario de apoyo se evalúa cuánto tiempo se apoyó en determinada actividad y en cuanto al tipo de apoyo se refiere a qué apoyo se brindó por ejemplo supervisión, incitación verbal o gestual, ayuda física parcial o ayuda física total.

Esta escala se divide en 2 secciones, la primera sección contiene 6 subescalas que consta de 49 ítems y que evalúan vida en el hogar, aprendizaje a lo largo de la vida, vida en comunidad, actividades de empleo, salud, seguridad y social. Y la segunda sección consta de 8 ítems y es una escala suplementaria que evalúa la protección y defensa.

Para la aplicación de la escala fue necesario revisar cada uno de los reactivos y ver si era el adecuado a las características de Guillermo. Para hacer las adecuaciones del cuestionario se adecuaron algunos términos o palabras por aquellas que el alumno utilizará de manera cotidiana y se agregaron apoyos visuales para que Guillermo pudiera contestar con mayor facilidad, sin embargo y con base en la última aplicación se observó que para él ya no eran necesarias tantas imágenes por lo tanto para esta escala no se hizo uso de imágenes, solo de palabras más grandes, subrayadas, en negritas o encerradas en cuadros y la adaptación para esta escala quedó de la siguiente manera:

- Nunca o menos de una vez al mes, corresponde a nunca.
- Al menos una vez al mes, pero no una vez a la semana, corresponde a una vez al mes.
- Al menos una vez a la semana, pero no una vez al día, corresponde a una vez a la semana.
- Al menos una vez al día, pero no una vez cada hora, corresponde a una vez al día.
- Cada hora o con más frecuencia, corresponde a cada hora.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para ir al baño?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
--------------	-----------------------	----------------------------	-----------------------	------------------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para ir el baño?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
-------------	-------------------	-------------------	----------------	----------------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para utilizar el baño?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
----------------	----------------------------------	--	---	--------------------------------------

Posteriormente se revisaron las instrucciones y se adaptaron de tal manera que fueran cortas y concisas, las cuales se colocaron en un recuadro negro en la parte superior de la hoja al inicio de cada sección. En cuanto al tiempo que se requiere para aplicar el cuestionario, se decidió que se debería de aplicar durante el tiempo necesario que el alumno requiriera y en cuanto al número de reactivos se decidió eliminar la sección que evaluaba “actividades de empleo” ya que no aplicaban para el caso de Guillermo.

Finalmente, para la validación del cuestionario se envió a revisión con la psicóloga y los profesores de apoyos del colegio con los que el alumno trabajo durante el ciclo escolar pasado, la recomendación que se hizo fue dividir la aplicación en partes para que el alumno no se cansará o se fuera a distraer.

Notas sobre la aplicación.

La aplicación se realizó en tres partes, los días martes 11, 18 y 25 de octubre del 2016, la primera parte de la aplicación comenzó a las 9:20 a.m. y terminó a las 11:00 a.m., la segunda aplicación comenzó a las 9:32 a.m. y terminó a las 10:45 a.m. y la tercera aplicación comenzó a las 9:25 a.m. y terminó a las 10:50 a.m. y las tres aplicaciones se llevaron a cabo en la biblioteca de la sección de primaria.

En la primera parte de la aplicación se contestaron las dimensiones de vida en el hogar, vida en la comunidad y aprendizaje a lo largo de la vida, en la segunda parte se contestaron las dimensiones de salud y seguridad, área social, protección y autodefensa y en la tercera aplicación se contestaron las dimensiones de necesidades de apoyo médicas, necesidades de apoyo conductuales.

En la primera aplicación se le entregó el cuestionario completo a Guillermo y en cuanto vio las hojas comento que eran muchas preguntas y preguntó si había imágenes, se le dio la instrucción de que lo hojeara y que podía contestar hasta donde él decidiera y que se podía continuar y terminar el próximo martes, ante esto Guillermo dijo que aunque fueran muchas preguntas a él le gustaba contestar esas preguntas porque eran sobre su vida y pocas veces podía hablar con alguien de eso, inmediatamente después leyó las instrucciones y comenzó a contestar. Al igual que con la escala de autodeterminación Guillermo contestaba en voz alta y complementaba cada una de las respuestas, lo cual volvió a beneficiar la obtención de más información.

Para las aplicaciones consecuentes ocurrió la misma rutina y se paró la aplicación en el momento en que daba el toque para la siguiente clase, por lo tanto, no fue interrumpida en ningún momento por motivos de cansancio por parte de Guillermo.

Pude observar que Guillermo no requirió de imágenes para ejemplificar los reactivos y se mostró interesado en contestar a cada una de las preguntas, en ningún momento se mostró cansado y al terminar el cuestionario preguntó si los próximos cuestionarios eran así de largos

y se le comentó que todos eran diferentes pero que lo importante no era la duración ni cuanto se tardará si no que contestara con la verdad y él comentó que conmigo lo que decía era completamente la verdad porque me tenía mucha confianza y porque yo si lo escuchaba y le ponía atención.

Escala ABAS II Escolar-Padres (de 5 a 21 años). (Anexo 8)

El ABAS II Escolar-Padres (de 5 a 21 años) de Oakland, T y Harrison, P. (2013), es una escala tipo likert que consta de 192 ítems y tiene como objetivo la evaluación de las habilidades adaptativas, a partir de la información que los profesores, padres o cuidadores primarios pueden brindar.

Esta escala evalúa 10 áreas de habilidades adaptativas las cuales son:

- Comunicación
- Utilización de los recursos comunitarios
- Habilidades académicas funcionales
- Vida en el hogar
- Salud y seguridad
- Ocio
- Autocuidado
- Autodirección
- Social
- Empleo

Estas 10 áreas se dividen en 3 dominios de conducta adaptativa definidos por la AAIDD:

- 1) **Conceptual:** Comunicación, habilidades académicas funcionales y autodirección.
- 2) **Social:** Social y ocio.
- 3) **Practico:** Autocuidado, vida en el hogar y en la escuela, utilización de los recursos comunitarios, salud y seguridad y empleo.

La aplicación de esta escala se llevó a cabo el jueves 6 de octubre del 2016 y la llevo a cabo la psicóloga de Guillermo, mediante observaciones y con el conocimiento que se tiene sobre Guillermo, en cuanto a las 10 áreas de habilidades adaptativas, se descartó el área de empleo ya que Guillermo aún no lleva actividades prelaborales.

IDEA DE RIVIÈRE. Inventario de Espectro Autista (I.D.E.A.) (Anexo 9)

El Inventario I.D.E.A. fue diseñado por Angel Rivière en 1988, donde en relación con el autismo señala que hay 12 dimensiones que se encuentran alteradas en aquellas personas que se encuentran dentro del espectro autista. En el inventario estas 12 dimensiones se encuentran relacionadas dando como resultado la división de 4 dimensiones las cuales son:

- Dimensión Social
- Dimensión de la Comunicación y el Lenguaje
- Dimensión de la Anticipación/Flexibilidad
- Dimensión de la Simbolización

El inventario I.D.E.A. no es un instrumento de diagnóstico, tiene como objetivo la valoración de la severidad y profundidad de los rasgos del espectro autista que se pueden presentar en una persona, por lo tanto, el uso de este instrumento para el caso de Guillermo será meramente usado como apoyo para la valoración cualitativa de las características que él pudiera presentar y como apoyo para la formulación de estrategias de apoyo para las dimensiones que salieran con puntuaciones altas.

Este instrumento fue contestado por la facilitadora, de acuerdo a las observaciones que se fueron realizando, para obtener los resultados se siguió con la suma y puntos de cada uno de los reactivos y se obtuvieron los porcentajes para determinar la profundidad de los rasgos del espectro autista de Guillermo.

La aplicación del instrumento se realizó el jueves 6 de octubre del 2016 y la llevó a cabo la psicóloga, ya que era necesario del conocimiento suficiente de Guillermo.

Cuestionario CAPYS. (Anexo 10)

Este cuestionario es utilizado por el Centro de Adiestramiento Personal y Social y en este proyecto fue contestado para obtener información inicial, la aplicación fue el 1 de septiembre del 2016 con la mamá de Guillermo y la información que se obtuvo fue referente al área familiar, antecedentes escolares y antecedentes médicos.

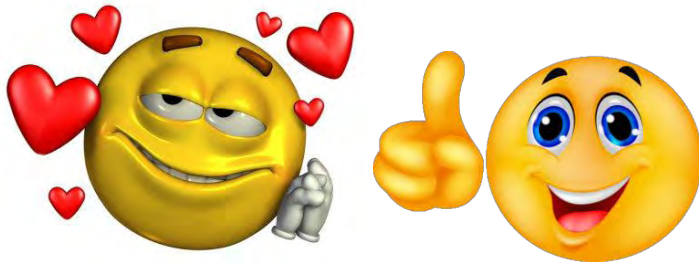
Este cuestionario contiene preguntas abiertas dirigidas a los tutores de la persona con discapacidad y para la persona con discapacidad, es meramente cualitativo y se puede contestar y complementar en las entrevistas iniciales.

MAPAS (Anexo 11)

En este caso se realizó la aplicación de una serie de mapas de relaciones que de acuerdo con FEAPS (2007) es una técnica que va a generar una lista de personas en cuanto a cercanía, intensidad y profundidad en la relación que se tenga con la persona central.

Los mapas consisten en una serie de preguntas sobre un tema en específico con el objetivo de obtener información sobre dicho tema, por ejemplo, el mapa de relaciones va a brindarnos información sobre las personas con las que Guillermo convive con frecuencia. Los mapas son contestados de acuerdo al nivel de abstracción de la persona que los contesta, pueden tener preguntas abiertas, imágenes, fotografías, palabras, etcétera.

Para la aplicación de estos mapas fue necesario adecuarlos ya que para el nivel de abstracción de Guillermo era necesario. Para realizar la adecuación se hizo una revisión profunda de los mapas que se iban a aplicar y cuáles eran los objetivos de cada uno de ellos para poder determinar el número de reactivos que se iban a utilizar, posteriormente se eligió el formato adecuado para Guillermo el cuál consistía en preguntas abiertas con espacios donde él podía dibujar o escribir sus respuestas, en la parte superior de la hoja se decidió hacer uso de emoticones que representaban las categorías de los mapas, por ejemplo para el mapa de preferencias se hizo uso de los siguientes emoticones:



Los mapas que se aplicaron con Guillermo fueron los siguientes:

1. Mapa de relaciones.
2. Mapa de preferencias.
3. Mapa de salud.
4. Mapa de decisiones.
5. Mapa de rutina diaria.
6. Mapa de respeto.
7. Mapa de lugares.
8. Mapa de sueños.

Notas sobre la aplicación.

La aplicación de los mapas se llevó a cabo en la biblioteca de la sección de primaria el martes 6 de septiembre del 2016, la aplicación comenzó a las 9:20 y terminó a las 11:12. Durante la aplicación Guillermo se mostró muy concentrado en la actividad y al contestar argumentaba cada una de sus respuestas, lo cual favoreció para la obtención de información.

3.6.4 Fase 3. Primer Esbozo. Diseño del Perfil de Apoyo.

Primero hay que tomar en cuenta que para realizar un perfil de apoyos es necesario elegir un grupo de apoyo que pueda contribuir con el futuro de Guillermo. Con la aplicación de los mapas se obtuvo la información necesaria para determinar el tipo de apoyos y las personas que formarán parte del Perfil de Apoyo de Guillermo.

Para realizar el primer esbozo fue necesario analizar y triangular la información de las aplicaciones para poder determinar una forma de intervención y el tiempo de la misma, con base en la triangulación se pudo obtener el primer diseño del Perfil de Apoyos que se muestra en el cuadro 16, en el apartado de resultados.

3.6.5 Fase 4. Diseño de la Propuesta Centrada en la Persona.

Con base en las escalas y la información obtenida de los mapas se realizó el diseño de una propuesta para trabajar con Guillermo dentro del colegio con los profesores del grupo técnico, los apoyos, la psicóloga y los compañeros del grupo de Guillermo. La propuesta tuvo una duración aproximada de 2 meses y consistió en el diseño de un programa de intervención que incluía historias sociales activas referidas a las áreas de Salud y seguridad y Autocuidado, por otro lado, se propuso realizar adecuaciones curriculares en las materias de español, fin de semana, noticia y computación. Dentro de las adecuaciones curriculares para computación se sugirió trabajar el manejo del dinero y las matemáticas.

En la siguiente tabla se resumen las conductas y áreas a trabajar en la propuesta de intervención, se encuentran divididas por escalas.

Tabla 1
Diseño de la Propuesta Centrada en la Persona

ESCALA	DIMENSIÓN	INFORMACIÓN OBTENIDA
Vida en el hogar	Escala de Intensidad de Apoyos.	- Bañarse y cuidar la higiene personal.
Aprendizaje a lo largo de la vida	Escala de Intensidad de Apoyos.	- Aprender y usar estrategias de solución de problemas. - Aprender habilidades de salud y educación física. - Aprender habilidades de autodeterminación. - Aprender estrategias de autodirección.
Salud y Seguridad	Escala de Intensidad de Apoyos.	- Mantener la salud y la buena forma física.

ESCALA	DIMENSIÓN	INFORMACIÓN OBTENIDA
Autocuidado	ABAS II.	<ul style="list-style-type: none"> - Se lava las manos con jabón. - Se cepilla los dientes. - Se baña o se ducha diariamente. - Se abrocha y se coloca la ropa antes de salir del baño. - Mantiene el pelo arreglando durante el día cepillándose o peinándose. - Lava y enjuaga el lavado después de cepillarse los dientes. - Se limpia por debajo de las uñas. - Se corta o limpia las uñas de las manos y de los pies de forma regular.
Social	ABAS II.	<ul style="list-style-type: none"> - Permanece a una distancia cómoda de los demás durante las conversaciones (no demasiado cerca). - Se aparta del camino de otra persona sin que se le pida.

3.6.6 Fase 5. Aplicación de la Propuesta Centrada en la Persona.

Para llevar a cabo el programa de intervención fue necesario determinar las conductas y dimensiones a trabajar, es importante mencionar que, ya que el programa de intervención se iba a llevar a cabo dentro del colegio, era necesario elegir conductas que se pudieran trabajar dentro de este contexto. La intervención se dividió en dos, sin embargo, aunque estuviera dividido se iban a trabajar de la mano las dimensiones.

Una parte de la intervención consistía en trabajar la dimensión social, en ella se trabajó el manejo de dinero mediante adecuaciones curriculares a la clase de computación y la otra parte de la intervención consistía en trabajar la dimensión de autocuidado, específicamente el área de higiene personal mediante el uso de historias sociales activas.

Como resumen de las conductas a trabajar se obtuvieron las siguientes dimensiones a trabajar y los siguientes objetivos divididos en 17 sesiones mostrados en la tabla 2 y 3.

Tabla 2*Objetivos a trabajar en la intervención.*

DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NÚMERO DE SESIONES
Autocuidado	1) Comprender y hacer el uso adecuado del sanitario. 2) Comprender la importancia de lavarse las manos y los dientes, así como también llevarlo a la práctica. 3) Conocer e identificar lo que implica mantener la higiene personal a diario, así como también comprender las consecuencias de no llevarlo a la práctica.	12 sesiones
Social	1) Manejo del dinero.	5 sesiones

Tabla 3*Número de sesiones para intervención.*

Historia Social Activa (Por tema)	Número de Historias Sociales Activas	Días para lectura	Días para llevarlo a la práctica	Fechas
Uso adecuado del sanitario.	3	3	10	25 Abril 2017 2 Mayo 2017 9 Mayo 2017
Lavarse las manos y dientes.	3	3	10	25 Abril 2017 2 Mayo 2017 9 Mayo 2017
Higiene Personal	3	3	10	25 Abril 2017 2 Mayo 2017 9 Mayo 2017
Manejo del dinero	2	2	4	26 Abril 2017 27 Abril 2017 3 Mayo 2017 4 Mayo 2017

Para trabajar las sesiones de autocuidado se diseñaron historias sociales activas adaptadas al nivel de abstracción de Guillermo, las cuales reforzaban la necesidad de mantener diariamente una higiene personal adecuada dentro y fuera de la escuela. Estas sesiones se llevaban a cabo en dos partes, la primera parte consistía en acudir a la biblioteca de primaria y realizar la lectura de la historia social activa al inicio del día, se platicaba sobre la enseñanza que dejaba la lectura y las consecuencias que podría tener el no tener higiene personal y posteriormente se le pedía a Guillermo que durante el resto del día se lavara las manos antes y después de ir al baño y de comer, se le pedía que el resto de la semana se bañara y se peinara para ir al colegio y que usará desodorante. En caso de no realizarlo voluntariamente se le pedía que por favor acudiera al sanitario a realizar dichas actividades. Se llevaba un control de los días que acudía con la higiene personal adecuada y se pudo observar que durante el tiempo que se trabajaron las historias sociales activas, en 2 ocasiones llegó despeinado y se le pidió que se peinara y sin problema lo fue a hacer.

Las historias sociales activas se encuentran en el apartado de anexos.

Por otro lado, para trabajar las sesiones de autocuidado se diseñaron actividades que contenían actividades para el uso de catálogos en línea, de la calculadora y con productos que fueran del interés de Guillermo. Estas sesiones se llevaban a cabo 1 vez por semana dentro del horario de la clase de computación de Guillermo, se subía a la sala de computo que estaba en la biblioteca de bachillerato y se le pedía a Guillermo que ingresara su número de cuenta y usuario y que abriera las páginas, para esto se hizo uso de apoyos visuales que se encuentran en el apartado de anexos y al final de cada sesión Guillermo llenaba una rúbrica en la cual él mismo evaluaba como iba avanzando en la clase de computación. Al final de las sesiones se observó que Guillermo ya no requería los apoyos visuales y se mostraba emocionado por acudir a computación.

3.6.7 Fase 6. Revisión y valoración de las propuestas

Para la valoración de las propuestas realizadas fue necesario acudir con los especialistas y parte de la red de apoyo propuesta por Guillermo.

Para la valoración del programa de intervención se hizo una revisión previa a la aplicación con la profesora titular, la directora del programa, el profesor de apoyo de Guillermo y la psicóloga, se hicieron observaciones y correcciones en cuanto a los temas que se iban a abordar en las sesiones.

Posteriormente, las revisiones y valoraciones se realizaron al final de cada sesión con la profesora titular, la directora del programa, el profesor de apoyo de Guillermo y la psicóloga, se hacía una revisión de las rúbricas y se evaluaba si los objetivos de la sesión eran alcanzados, en caso de que se cumpliera con los objetivos se mantenían las actividades como se tenían planeadas para las siguientes sesiones y en caso de que no se cumpliera con los objetivos, se hacían modificaciones a las actividades de las siguientes sesiones. Sin embargo,

con el programa de intervención de Guillermo solo se realizaron modificaciones previas a la intervención, las modificaciones se realizaron en cuanto a los temas a abordar y las actividades a realizar, dichos temas tenían que ver con la dimensión de autocuidado, ya que solo se tenía contemplado trabajar el lavarse las manos después de ir al baño, al final se agregaron actividades como el lavado de dientes, peinarse, uso de desodorante y bañarse.

3.6.8 Fase 7. Resultados

Con base en los resultados de los instrumentos de evaluación, las observaciones, entrevistas y la intervención se logró una triangulación de información desde una perspectiva ecológica, donde se contempló el contexto escolar, familiar y social de Guillermo.

Se aplicó un programa de intervención el cual resultó adecuado a las necesidades y preferencias del alumno y se vieron resultados significativos en determinadas áreas que se mostrarán en el siguiente apartado.

En cuanto a la red de apoyo, se logró hablar con cada una de las personas elegidas por Guillermo y se ve pudo observar el apoyo y entusiasmo por apoyar a Guillermo en lo que se llegue a necesitar.

Finalmente, con este trabajo se recopiló una serie de instrumentos de evaluación que forman una batería que permite una evaluación basada en las preferencias y necesidades de la persona dentro del espectro autista, poniéndola en el centro de la evaluación y dejando de lado su condición para la toma de decisiones.

Capítulo 4. Resultados.

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de cada una de las escalas aplicadas con Guillermo y con cada una de las personas que estaban dentro de la red de apoyos de Guillermo.

4.1 Resultados de la escala de Calidad de Vida

Resultados de la escala de Calidad de Vida (Aplicación de Guillermo)

La escala que se aplicó fue una escala tipo Likert con cuatro alternativas, la cual de acuerdo con la adaptación que se realizó constó de 73 ítems.

En el análisis cuantitativo, la siguiente figura representa la puntuación de cada una de las dimensiones de la escala.

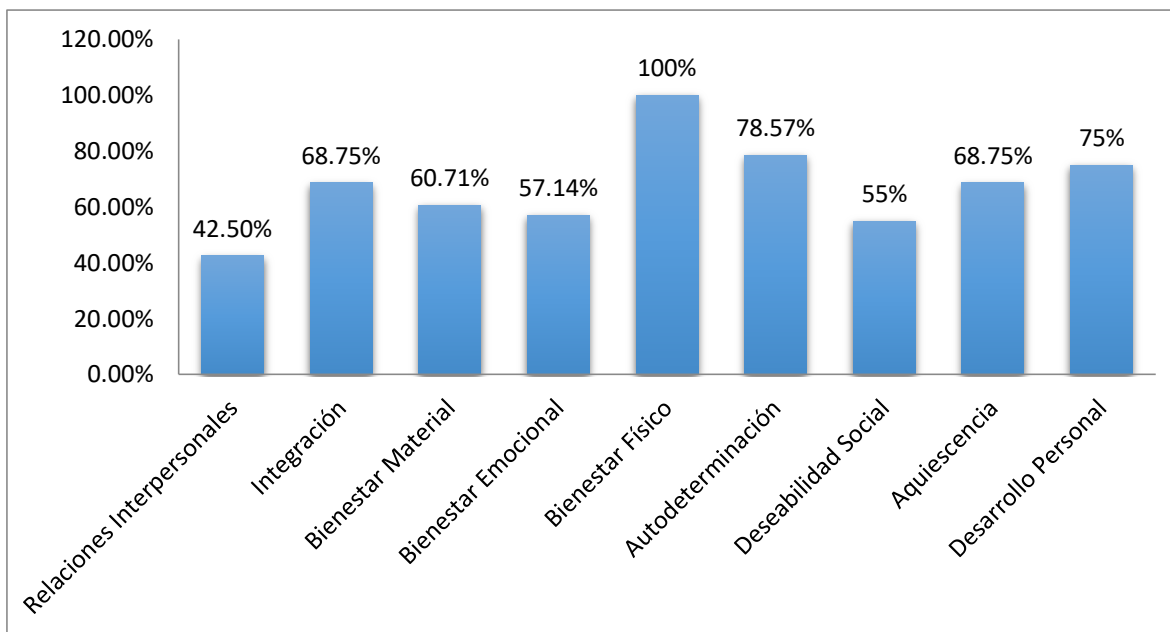


Figura 11: Resultados de la Escala de Calidad de Vida (Aplicación de Guillermo).

Se puede resumir que la dimensión que no pasa favorablemente del 50% es la que corresponde a Relaciones Interpersonales, es la que se debe de reforzar y en la cual el alumno requiere más apoyos. Por otro lado, las dimensiones de Deseabilidad Social, Bienestar Emocional, Bienestar Material, Integración, Aquiescencia, Desarrollo Personal y Autodeterminación son dimensiones que pasan de la media, pero que también requieren apoyos, finalmente se muestra que en la dimensión de Bienestar Físico no se requiere de apoyos, ya que se llega al 100% de acuerdo con las respuestas del alumno.

En cuanto al análisis cualitativo, se realiza la siguiente interpretación con base en las respuestas del cuestionario cualitativo el cual, cabe mencionar, no fue tomado en cuenta para la calificación de la escala, sin embargo, se utilizó como complemento que aportará al diseño del perfil de apoyos del alumno. Este cuestionario de acuerdo a la adecuación que se realizó consta de 16 preguntas abiertas.

En cuanto a la dimensión de Bienestar Emocional se puede interpretar que el alumno identifica y puede utilizar adjetivos calificativos que describan como es su vida, tomando como referente de la felicidad a sus amigos y a su familia, lo cual concuerda con las respuestas en la escala tipo Likert, sin embargo, requiere trabajar la parte de “sentirse importante” o “sentirse parte de”, ya que son las respuestas que muestran menos puntuación. En la dimensión de Autodeterminación y Aquiescencia no se requieren tantos apoyos y las respuestas muestran que él puede elegir y tomar sus decisiones, sin embargo, lo hace sin prever consecuencias lo cual se debería de trabajar.

En la dimensión de Integración, relaciones interpersonales y deseabilidad social, él refiere que tiene amigos, sin embargo, de acuerdo a las observaciones y a algunas conductas se requieren muchos apoyos para la integración a un grupo de personas, además de que esto se representa en las respuestas, siendo así las dimensiones en las cuales el alumno requiere más apoyos.

Finalmente, en cuanto a la dimensión de Bienestar Físico y desarrollo personal se observa que no requiere de tantos apoyos, identifica que es estar sano y que no y que cosas son adecuadas para su salud, así como las que no son adecuadas. Por otro lado, en la dimensión de Bienestar Material se observa que está conforme con lo que tiene, sin embargo, con algunas respuestas y relacionando con las observaciones en el aula se puede ver que el alumno quiere ciertas cosas, sin embargo, no las pide porque comprende o tiene interiorizado que si pide puede dejar “pobre” a su mamá.

Resultados de la escala de Calidad de Vida (Aplicación de la psicóloga y apoyos)

La escala que se aplicó con Guillermo fue llenada por los apoyos del colegio que tiene el alumno y la psicóloga y los resultados que se obtuvieron se resumen en la siguiente tabla.

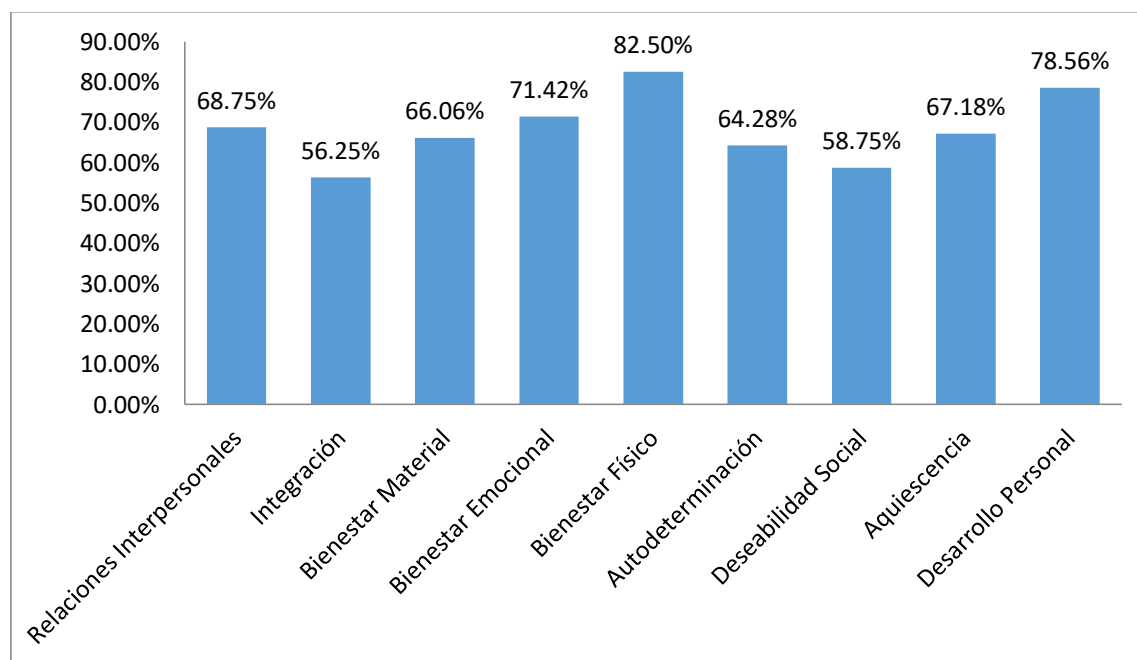


Figura 12: Resultados de la Escala de Calidad de Vida (Aplicación de la psicóloga y apoyos)

Si comparamos los porcentajes de la aplicación de Guillermo con el promedio de los porcentajes de la aplicación de los profesionales se puede observar que son relativamente similares.

Finalmente, las dimensiones donde se requiere brindar más apoyos son:

- 1) Integración
- 2) Deseabilidad Social
- 3) Autodeterminación
- 4) Relaciones Interpersonales
- 5) Bienestar Emocional

4.2 Resultados de la escala de Autodeterminación

Resultados de la escala de Autodeterminación (Aplicación de Guillermo)

En el análisis cuantitativo, la siguiente tabla representa la puntuación que se obtuvo de la aplicación que se realizó con Guillermo con cada una de las dimensiones de la escala, las cuales corresponden a autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconciencia y autoconocimiento.

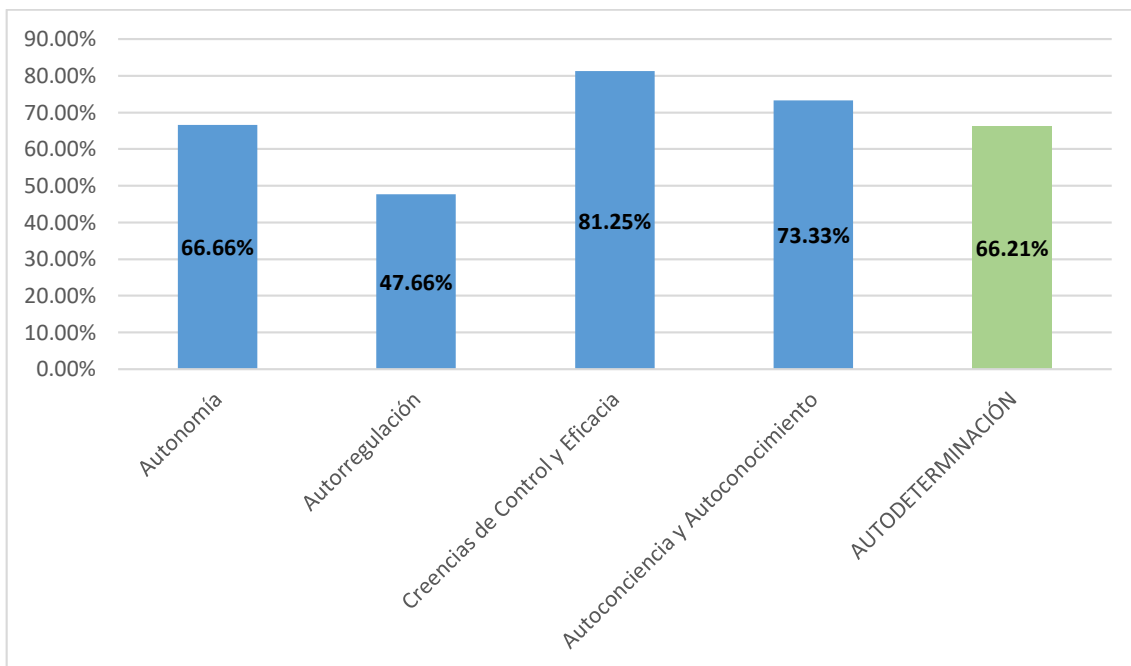


Figura 13: Resultados de la Escala de Autodeterminación (Aplicación de Guillermo)

Se puede resumir que la dimensión que no pasa favorablemente del 50% es la que corresponde a Autorregulación, es la que se debe de reforzar y en la cual el alumno requiere más apoyos. Por otro lado, las dimensiones de autonomía, creencias de control y eficacia y autoconocimiento y eficacia son dimensiones que pasan de la media, pero que también requieren apoyos, finalmente se muestra que Guillermo llega a un 66.2% en cuanto a autodeterminación.

En cuanto al análisis cualitativo, se realiza la siguiente interpretación con base en las respuestas de la escala, donde se puede destacar que Guillermo requiere más apoyos en cuanto a la interacción con el ambiente ya que se le dificulta mantener relaciones sociales con personas que lo rodean como lo son sus compañeros del colegio, todo esto ligado a la parte de la falta de autorregulación ante situaciones como cuando no se hace lo que él quiere o cuando se molesta con alguna persona. Finalmente, en cuanto a expresión corporal, se puede observar que aún requiere apoyos para decidir cómo vestirse o como decorar sus espacios personales como lo es su habitación. Todo lo anterior aunado a que no llega a un nivel de autodeterminación adecuado, aún hay.

Resultados de la escala de Autodeterminación (Aplicación de la psicóloga y apoyos)

La escala que se aplicó con Guillermo fue llenada por los apoyos del colegio que tiene el alumno y la psicóloga y los resultados que se obtuvieron se resumen en la siguiente tabla.

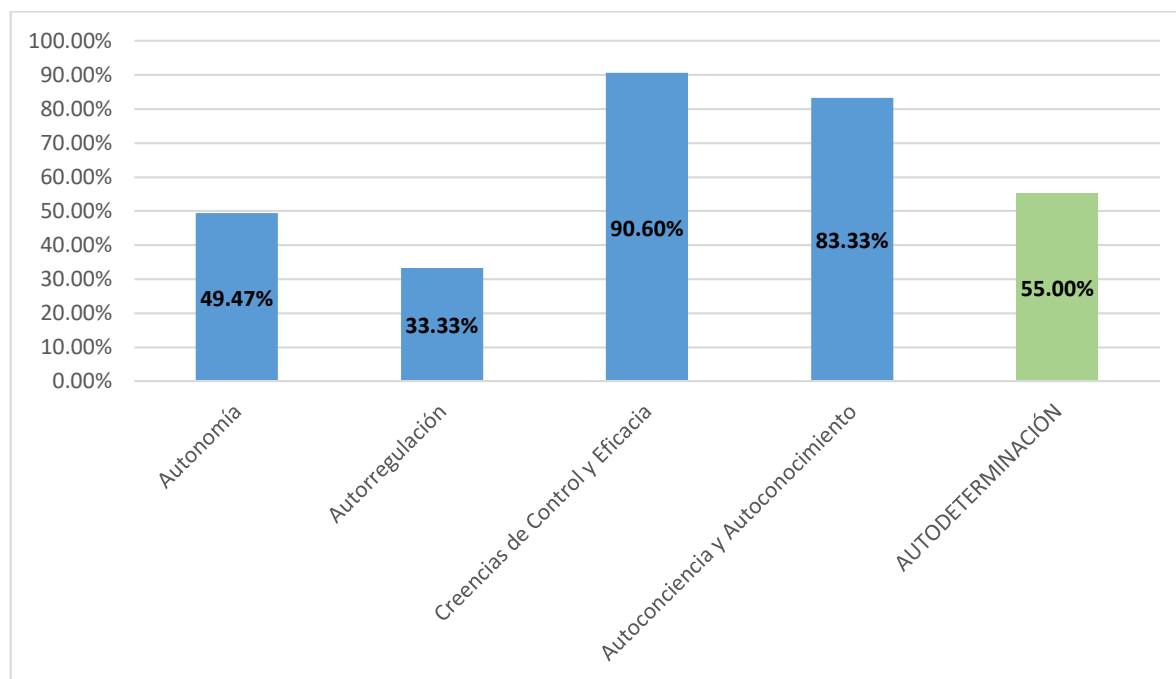


Figura 14: Resultados de la Escala de Autodeterminación (Aplicación de la psicóloga y apoyos)

Si comparamos los porcentajes de la aplicación de Guillermo con el promedio de los porcentajes de la aplicación de los profesionales se puede observar que son relativamente similares. Sin embargo, ellos refieren que las dimensiones de autonomía y autorregulación requieren más apoyos, específicamente en el cuidado personal diario y actividades domésticas, interacción con el ambiente, participación e interacción en la comunidad, resolución de problemas y establecimiento de metas.

Finalmente, las dimensiones donde se requiere brindar más apoyos son:

- 1) Cuidado personal diario y actividades domésticas.
- 2) Interacción con el ambiente.
- 3) Participación en interacción en la comunidad.
- 4) Resolución de problemas.
- 5) Establecimiento de metas y realización de tareas.

4.3 Resultados de la escala de Intensidad de Apoyos

Resultados de la escala de Intensidad de Apoyos (Aplicación de Guillermo)

En el análisis cuantitativo, la siguiente tabla representa la puntuación que se obtuvo de la aplicación que se realizó con Guillermo con cada una de las dimensiones de la escala, las cuales corresponden a vida en el hogar, vida en la comunidad, aprendizaje a lo largo de la vida, salud y seguridad, área social, protección y autodefensa, necesidades de apoyo médicas y necesidades de apoyo conductuales.

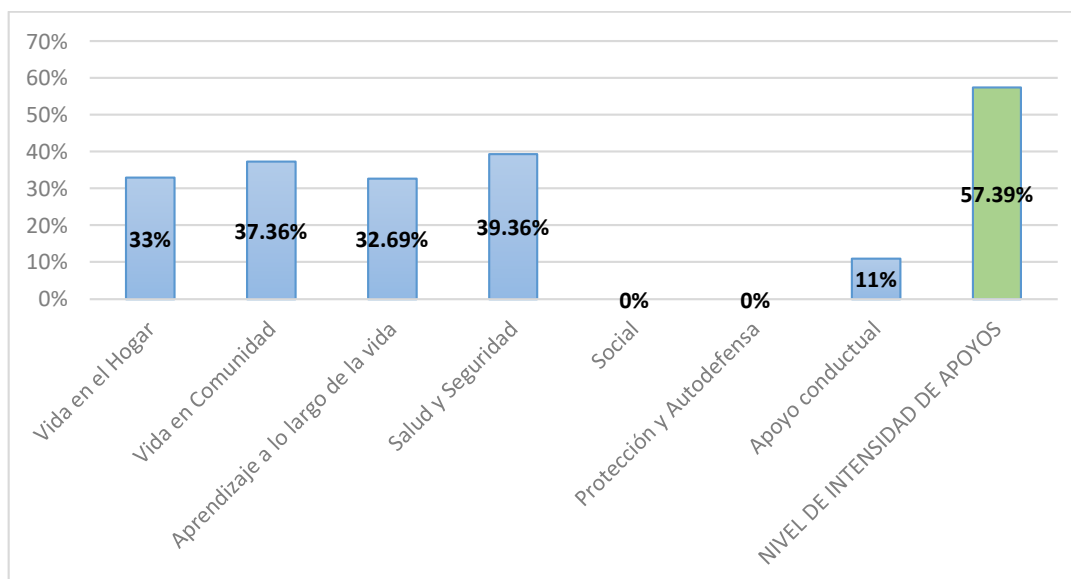


Figura 15: Resultados de la Escala de Intensidad de Apoyos (Aplicación de Guillermo)

Se puede resumir que de acuerdo con lo que nos contestó Guillermo no se requieren muchos apoyos en todas las dimensiones, ya que incluso no pasan del 50% y se muestra que Guillermo llega a un nivel de apoyos de un 57.39%.

En cuanto al análisis cualitativo, se realiza la siguiente interpretación con base en las respuestas de la escala, donde se puede destacar que Guillermo requiere más apoyos en

cuanto a salud y seguridad, específicamente obtener servicios de cuidado para la salud, aprender a acceder a servicios de emergencia, mantener una dieta nutritiva, mantener la salud y la buena forma física y mantener el bienestar emocional y en cuanto a vida en la comunidad específicamente en moverse de un sitio a otro por toda la comunidad, participar en actividades recreativas o de ocio en los entornos de la comunidad, acceder a edificios y entornos públicos e interactuar con miembros de la comunidad. Finalmente, comentar que muchas de las respuestas que dio Guillermo iban con base en lo que dice su mamá y en ocasiones es entendible por el nivel de autonomía y autodeterminación que maneja Guillermo.

Resultados de la escala de Intensidad de Apoyos (Aplicación de la psicóloga y apoyos)

La escala que se aplicó con Guillermo fue llenada por los apoyos del colegio que tiene el alumno y la psicóloga y los resultados que se obtuvieron se resumen en la siguiente tabla.

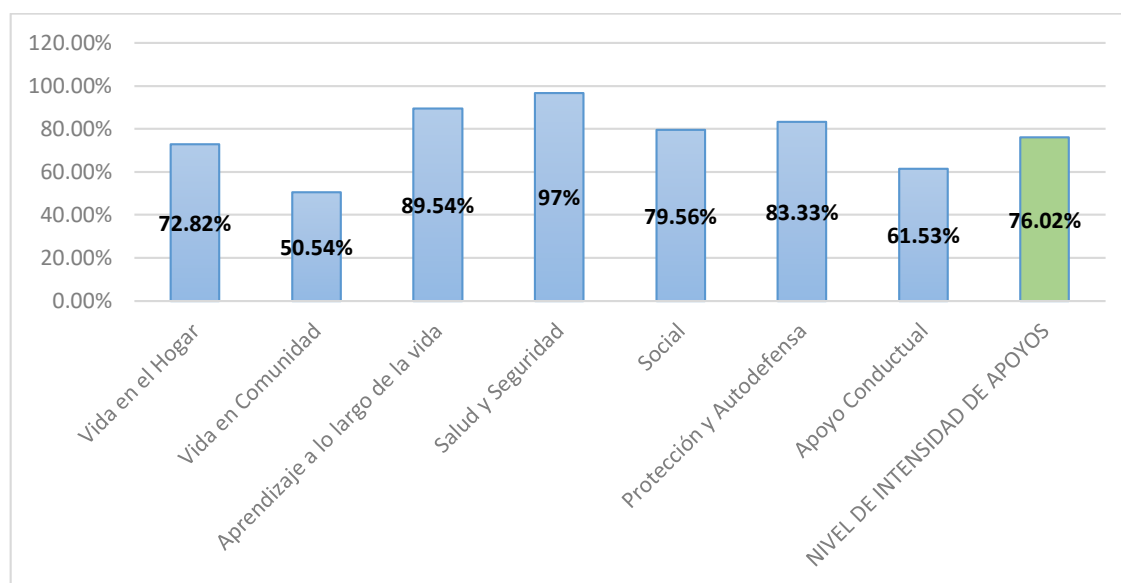


Figura 16: Resultados de la Escala de Intensidad de Apoyos (Aplicación de la psicóloga y apoyos)

Si comparamos los porcentajes de la aplicación de Guillermo con el promedio de los porcentajes de la aplicación de los profesionales se puede observar que son completamente diferentes. Los profesionales refieren que Guillermo requiere un nivel alto de apoyos en todas las dimensiones y se refleja en la gráfica ya que todos sobrepasan el 50%. Sin embargo, refieren que las dimensiones de salud y seguridad, aprendizaje a lo largo de la vida y protección y autodefensa son las que más requieren apoyos, específicamente moverse de un sitio a otro por toda la comunidad, uso de los servicios públicos en la comunidad, ir a visitar amigos y familia, ir de compras y adquirir bienes y servicios, interactuar con miembros de la comunidad, manejar dinero y finanzas, obtener servicios legales, hacer elecciones y tomar decisiones y defenderse de los demás.

Finalmente, las dimensiones donde se requiere brindar más apoyos son:

- 1) Salud y Seguridad.
- 2) Vida en Comunidad.
- 3) Aprendizaje a lo largo de la vida.
- 4) Protección y autodefensa.
- 5) Social.

4.4 Resultados e interpretación de la escala de Calidad de Vida Familiar.

Descripción de la Familia.

Guillermo es un joven de 15 años, es una persona que se encuentra ubicada dentro del trastorno del espectro autista, se reporta que con un grado moderado en el área social y está escolarizado en un colegio dentro de un grupo técnico desde el 2015. Su familia reconstruida tras la separación de sus padres, tiene una hermana de 9 años. La familia está compuesta por: la madre, que trabaja en la organización de banquetes, la pareja de la mamá que no vive en la misma casa que Guillermo, pero convive diariamente con él y la hermana que cursa el tercero de primaria. El papá de Guillermo lo visita los fines de semana cada 15 días.

Guillermo y su familia reciben apoyos y los recursos necesarios por parte de su abuelita materna, y sus tíos maternos cuando lo llegan a necesitar, sin embargo, llegan a caer en la sobre protección.

Interpretación de la Sección 2: Apoyos y Servicios.

En cuanto a los tipos de servicios y apoyos que recibe y necesita **Guillermo** se reporta que la mayoría no los necesita y los que necesita son recibidos suficientemente.

Los servicios que recibe son:

- 1) Equipamiento especial para ayudar a su familiar con discapacidad a vivir, aprender y crecer (ayudas técnicas y de comunicación).
- 2) Servicios de educación especial.
- 3) Servicios de orientación y psicológicos.
- 4) Apoyo conductual (modificación de conductas problemáticas).

La mamá reporta que con estos servicios se encuentra totalmente satisfecha y muy agradecida con la ayuda que cada uno de los profesionales le brinda.

En cuanto a los servicios y apoyos que **la familia** necesita y recibe se reporta que se reciben todos sin embargo hay algunos que no se reciben de la manera suficiente.

Los servicios que se reciben de manera suficiente son:

- 1) Respiro familiar.
- 2) Cuidado de la persona con discapacidad.
- 3) Dinero para ayudar a pagar las facturas.
- 4) Servicios de ayuda al mantenimiento de la casa, apoyo doméstico.
- 5) Transporte.
- 6) Grupos de apoyo.
- 7) Orientación.
- 8) Formación a los padres o familia.

Los servicios que no se reciben de manera suficiente son:

- 1) Apoyo (Ayuda) a hermanos.
- 2) Información sobre discapacidades específicas.
- 3) Información sobre donde conseguir servicios para su familiar con discapacidad.
- 4) Información sobre donde conseguir servicios para su familia.
- 5) Información sobre derechos legales.

Retomando las respuestas previas, la mamá refiere que le gustaría más apoyo con la hermana de Guillermo ya que observa que la relación no es muy buena y que incluso la hermana comenta que no comprende y sufre por no saber cómo relacionarse o jugar con su hermano, a la mamá le gustaría que se le orientara en este tema.

En cuanto a la información sobre discapacidades específicas, donde conseguir servicios para Guillermo y para la familia, así como información sobre derechos legales la mamá comenta que sabe muy poco y que es gracias al colegio donde se encuentra Guillermo y a lo que llega a encontrar en internet, sin embargo, le gustaría más información al respecto porque le inquieta que su hijo está creciendo y de manera consecuente el no encontrar los apoyos necesarios para el futuro de Guillermo.

Prioridades de Intervención
Perspectiva MADRE
Interacción Familiar
<p>Mi familia disfruta pasando el tiempo junta.</p>
Papel de Padres
<p>Los miembros de mi familia ayudan al familiar con discapacidad a ser independiente.</p>
<p>Los miembros de mi familia ayudan al familiar con discapacidad a llevar a cabo sus tareas y actividades.</p>
<p>Los miembros de mi familia enseñan al familiar con discapacidad a tomar decisiones adecuadas.</p>
Bienestar Físico y Material
<p>Mi familia se siente segura en casa, en el trabajo, y en el barrio.</p>
Recursos o Apoyos relacionados con la persona con discapacidad
<p>El miembro de mi familia con discapacidad cuenta con apoyo para progresar en el hogar.</p>
<p>El miembro de mi familia con discapacidad cuenta con apoyo para hacer amigos.</p>

Figura 17: Prioridades de Intervención en la Calidad de Vida Familiar

Retomando las respuestas de la escala y priorizando con la mamá sobre los puntos a trabajar para el diseño de la Planificación Centrada en la Familia obtenemos el siguiente listado:

- 1) Interacción Familiar.
- 2) Papel de Padres.
- 3) Recursos o Apoyos relacionados con la persona con discapacidad.
- 4) Bienestar Físico y Material.

En cuanto a la dimensión de Interacción Familiar la mamá reporta que le gustaría que Guillermo interactúe más con los miembros de la familia, que lo hiciera de manera espontánea y no gracias a una condición o a algún estímulo que ella le ponga para que cumpla con eso. Por ejemplo, ella le condiciona el uso del ipad si permanece determinado tiempo interactuando con la familia o ayuda que la convivencia familiar.

Un punto importante a retomar en la Planificación Centrada en la Familia es el trabajo con los hermanos, ya que no se observa una buena relación entre ambos.

Para la dimensión de Papel de Padres se reporta que Guillermo recibe apoyos y ayuda de sobra, le gustaría que eso se mediara entre la abuelita y los tíos, ya que ella lo ha estado trabajando y no le gustaría que se cayera en la sobreprotección.

En la dimensión de Recursos o Apoyos relacionados con la persona con discapacidad, la mamá reporta que hay apoyos en exceso pero que le gustaría que se trabajará la parte social, que se encontrará la manera de que G pueda tener más amigos.

Finalmente, en la dimensión de Bienestar Físico y Material se reporta que definitivamente es algo que no se puede controlar, ya que en donde vivimos la inseguridad es una variable que no podríamos trabajar y es parte del contexto.

Puntos Fuertes Familiares
Perspectiva MADRE
Bienestar Emocional
Mi familia cuenta con el apoyo necesario para aliviar el estrés.
Los miembros de mi familia tienen amigos u otras personas que les brindan su apoyo.
Los miembros de mi familia disponen de algún tiempo para ellos.
Mi familia cuenta con ayuda externa para atender a las necesidades especiales de todos los miembros de la familia.
Recursos o Apoyos relacionados con la persona con discapacidad
El miembro de mi familia con discapacidad cuenta con apoyo para progresar en la escuela o trabajo.
Mi familia tiene buenas relaciones con los proveedores de servicios que trabajan con el miembro con discapacidad de nuestra familia.
Interacción Familiar
Los miembros de mi familia se expresan abiertamente unos con otros.
Mi familia resuelve los problemas unida.
Los miembros de mi familia se apoyan unos a otros para alcanzar objetivos.
Los miembros de mi familia demuestran que se quieren y preocupan unos por otros.
Mi familia es capaz de hacer frente a los altibajos de la vida.
Papel de Padres
Los miembros de mi familia enseñan al familiar con discapacidad a tomar decisiones adecuadas.
Los miembros de mi familia conocen a otras personas que forman parte de las vidas del miembro con discapacidad, como amigos, profesores, etc.
Los adultos de mi familia tienen tiempo para ocuparse de las necesidades individuales de la persona con discapacidad.
Bienestar Físico y Material
Los miembros de mi familia cuentan con medios de transporte para ir a donde necesitan.
Mi familia recibe asistencia médica cuando la necesita.
Mi familia recibe asistencia buco-dental cuando la necesita.
Mi familia puede hacerse cargo de nuestros gastos.

Figura 18: Puntos Fuertes Familiares

En cuanto a los puntos fuertes se puede observar que hay un mayor porcentaje de fortalezas, lo cual nos lleva a concluir que la Calidad de Vida Familiar de Guillermo es bastante buena, donde hay puntos a trabajar, pero son puntos que se encuentran dentro de las características de Guillermo como persona dentro del espectro autista, ya que son apoyos en el área social y la interacción con los miembros de la familia.

Al finalizar la aplicación de la prueba la mamá concluye que le agrado el ejercicio de reflexión, comenta que es algo que ya sabía pero que en este momento le ha servido mucho y se da cuenta de que tiene una gran red de apoyos y que no tiene más de lo que necesita.

4.5 Resultados de la escala ABAS II.

En la siguiente tabla se muestran los resultados que se obtuvieron.

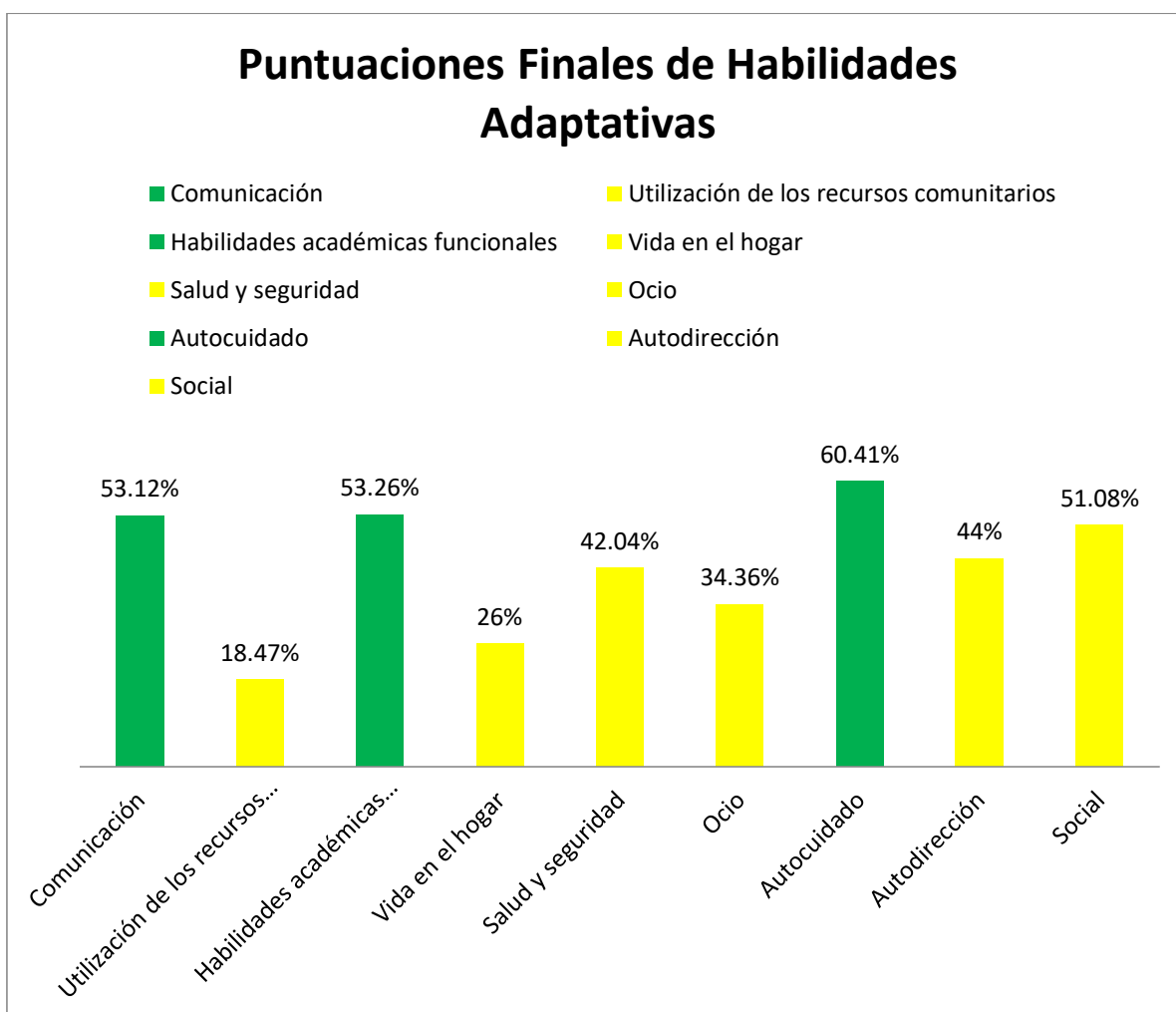


Figura 19: Resultados de la Escala ABAS II

En cuanto a los resultados cuantitativos que se obtuvieron de la escala, se puede observar que las áreas que no pasan favorablemente del 50%, se encuentran en color amarillo y son las áreas en las que se requiere brindar apoyos a Guillermo y dichas áreas son:

- 1) Utilización de los recursos comunitarios
- 2) Vida en el hogar
- 3) Ocio
- 4) Salud y seguridad
- 5) Autodirección
- 6) Social

Retomando los datos de la tabla, las áreas en las que se requieren menos apoyos y que se encuentran en color verde son:

- 1) Comunicación
- 2) Habilidades académicas funcionales
- 3) Autocuidado

En cuanto a las áreas que requieren menos apoyos se ha observado que Guillermo puede comunicarse de manera adecuada, sin embargo, requiere apoyos para el lenguaje receptivo. Para el área académica se requieren ajustes al currículum, sin embargo, realiza las actividades que se le piden que realice y para el área de autocuidado se requiere trabajar mucho con la parte de higiene personal.

Retomando las áreas que requieren más apoyo se empieza con el área de utilización de los recursos comunitarios donde se ha observado que Guillermo no hace el uso de los servicios de la comunidad ni presenta las habilidades necesarias para desenvolverse en adecuadamente en la comunidad.

En el área de vida en el hogar se ha observado que Guillermo no realiza tareas domésticas, de limpieza y mantenimiento o la preparación de alimentos de manera autónoma.

En el área de ocio se ha observado que Guillermo no participa en actividades recreativas con otras personas, ni planifica dichas actividades o salidas.

En el área de salud y seguridad se ha observado que Guillermo entiende qué implica ser sano, sin embargo, no toma las medidas de alimentación e higiene adecuadas, además de que requiere del conocimiento e interiorización de las normas de seguridad, el uso de medicamentos y mostrar prudencia.

En el área de autodirección se ha observado que Guillermo requiere muchos apoyos para la toma de decisiones, para ejercer su independencia, responsabilidad, autocontrol personal, el cumplimiento de tareas y horarios, seguir las normas y tener límites.

Finalmente, en el área social se ha observado que Guillermo tiene las habilidades para relacionarse socialmente, sin embargo, requiere apoyos para hacerlo de manera adecuada, además de trabajar el reconocimiento de sus emociones y las de los demás, ayudar a otros y llevarse bien con los demás.

4.6 Resultados del IDEA de Rivière

Se realizó el llenado del inventario y de acuerdo a cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente, se obtuvieron los siguientes resultados:

Dimensión Social

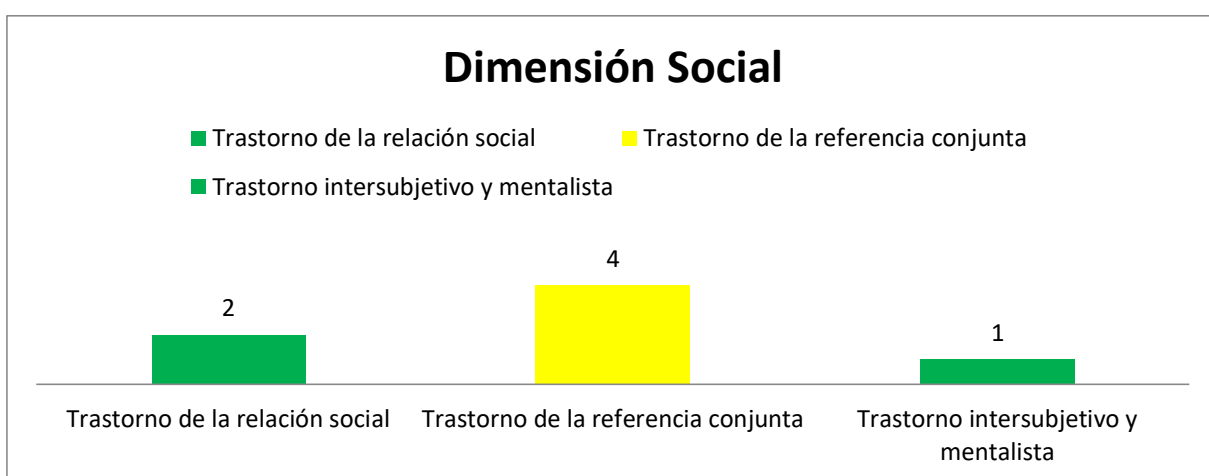


Figura 20: Resultados de la dimensión social

En la dimensión social se evalúan las capacidades de atención, de relacionarse con los demás, la dificultad para compartir focos de interés, preocupación con las otras personas, las relaciones afectivas y las atribuciones e inferencias de los estados mentales de las otras personas.

En cuanto al análisis de la Figura 20, y tomando en cuenta que la mayor puntuación por área es de 8 puntos, se puede observar que Guillermo en ninguna de las áreas pasa del 50%, sin embargo el trastorno de la referencia conjunta que se encuentra en color amarillo, es una de las áreas prioritarias para brindarle apoyos, ya que hay el escaso empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas dirigidas, además de que no hay empleo de “miradas cómplices” en situaciones más abiertas y hay una interpretación limitada de miradas y gestos ajenos con relación a situaciones.

Dimensión de la Comunicación y el Lenguaje

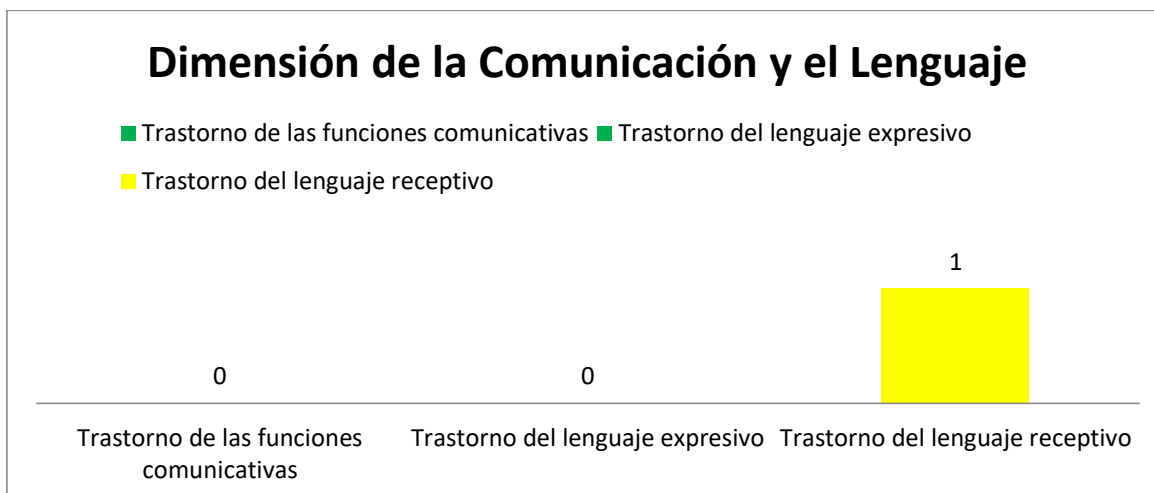


Figura 21: Resultados de la dimensión de la Comunicación y el Lenguaje.

En la dimensión de la comunicación y el lenguaje se evalúan la comunicación y el lenguaje expresivo y receptivo de la persona.

En cuanto al análisis de la Figura 21, y tomando en cuenta que la mayor puntuación por área es de 8 puntos, se puede observar que Guillermo en ninguna de las áreas pasa del 50%, incluso en las áreas de funciones comunicativas y lenguaje expresivo no hay trastorno cualitativo, sin embargo el trastorno del lenguaje receptivo que se encuentra en amarillo, es el área prioritaria para brindar apoyos dentro de esta dimensión, ya que Guillermo aún requiere apoyos para diferenciar el significado literal del intencional en las conversaciones.

Dimensión de la Anticipación/Flexibilidad

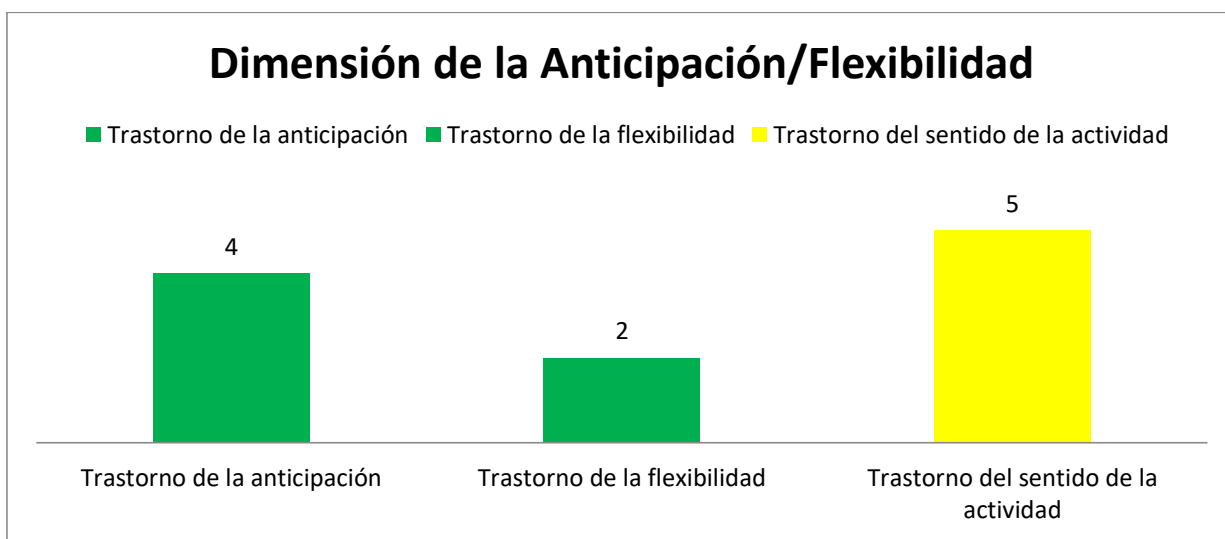


Figura 22: Resultados de la dimensión de la Anticipación/Flexibilidad.

En la dimensión de la anticipación/flexibilidad se evalúan la competencia de anticipación, la flexibilidad mental y comportamental y el sentido de la actividad propia.

En cuanto al análisis de la Figura 22, y tomando en cuenta que la mayor puntuación por área es de 8 puntos, se puede observar que Guillermo pasa del 50% en el trastorno del sentido de la actividad que se encuentra en amarillo, por lo tanto dentro de esta dimensión es el área en la cual se le pueden brindar apoyos ya que en Guillermo hay presencia de actividades con un cierto grado de autonomía, en las que no es necesario un control externo, sin embargo en ocasiones se realizan actividades funcionales ante consignas externas pero son breves y muchas veces no se comprende su finalidad.

Dimensión de la Simbolización

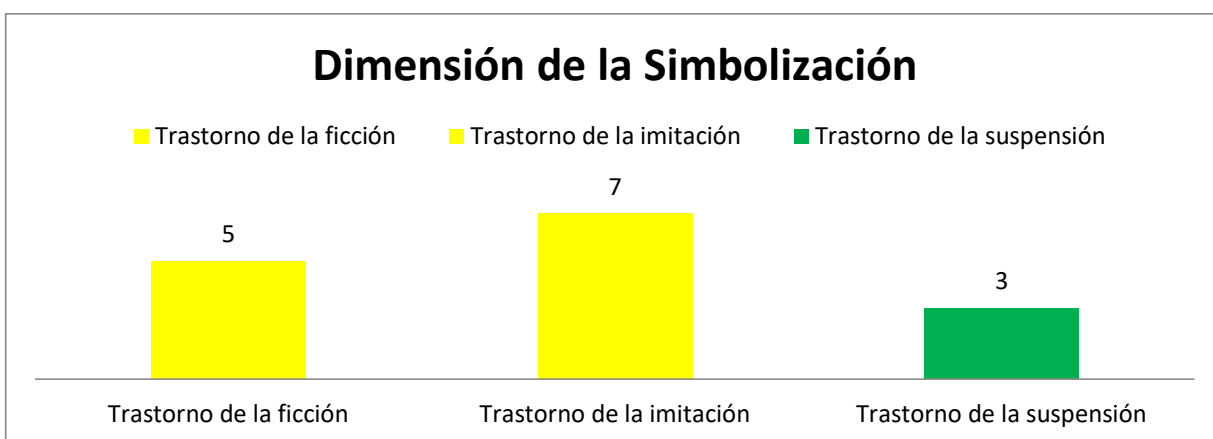


Figura 23: Resultados de la dimensión de la Simbolización

En la dimensión de la simbolización se evalúan la competencia de la ficción e imaginación, la imitación y la capacidad de crear significantes.

En cuanto al análisis de la Figura 23, y tomando en cuenta que la mayor puntuación por área es de 8 puntos, se puede observar que Guillermo pasa del 50% en el trastorno de la ficción y de la imitación los cuales se encuentran en color amarillo en la gráfica, por lo tanto estas serían las áreas en las que se brindarían apoyos ya que Guillermo tiende a crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles y llega a haber dificultades para diferenciar la ficción de la realidad y en algunos casos Guillermo suele “sumergirse” excesivamente en sus propias ficciones, además de que en ocasiones se pierden las propiedades reales de las cosas para crear ficciones o juegos de ficción.

Resultados Finales

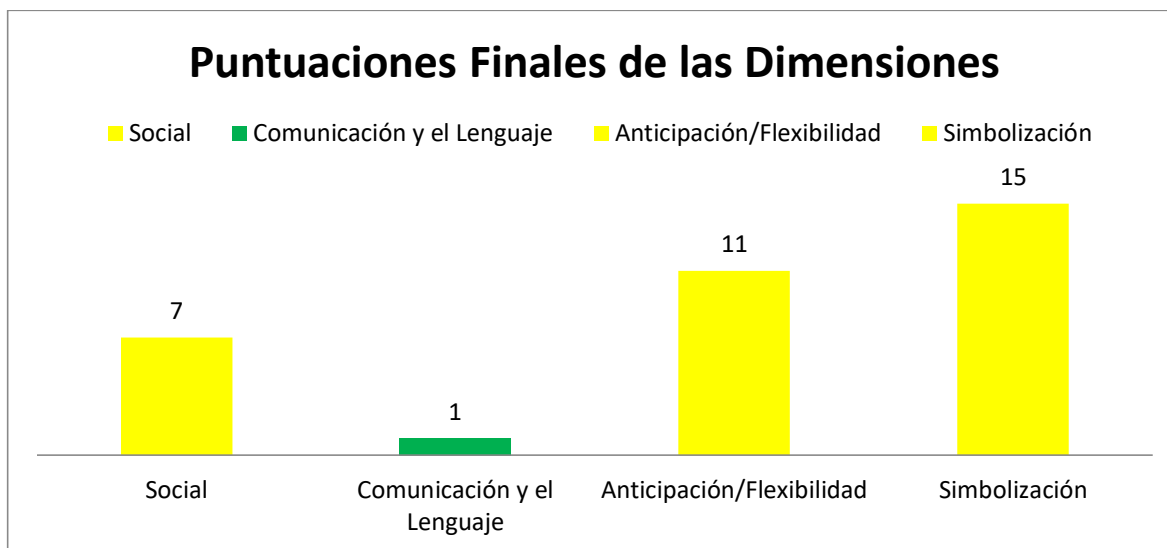


Figura 24: Resultados finales del IDEA

Retomando las puntuaciones finales de cada una de las dimensiones del inventario y tomando en cuenta que por dimensión la mayor puntuación es de 24 puntos, se puede observar en la Figura 24 que en ninguna de las dimensiones se pasa del 50%, sin embargo, las áreas a priorizar para brindar apoyos y que se encuentran en amarillo en la gráfica son:

- 1) Dimensión de la Simbolización, específicamente en las áreas de la ficción y suspensión.
- 2) Dimensión de la anticipación/flexibilidad, específicamente en las áreas de anticipación y sentido de la actividad.
- 3) Dimensión Social, específicamente en el área de referencia conjunta.

En cuanto a la dimensión de la Comunicación y Lenguaje son mínimos los apoyos que se le pueden brindar a Guillermo y serían en el área de lenguaje receptivo.

Finalmente, este inventario se califica por dimensión, cada dimensión tiene una puntuación la cual se suma al final y de acuerdo a esa puntuación es el nivel donde se encuentra la persona. En el caso de Guillermo la puntuación que se obtuvo del inventario es de 34 puntos, lo cual de acuerdo con las puntuaciones y niveles que proponen Rivière (1988) y Lorna Wign:

Nivel 1: Autismo Clásico tipo Kanner. Puntuaciones altas del IDEA entre 70 y 96 aproximadamente.

Nivel 2: Autismo Regresivo. Puntuaciones en el IDEA entre 50 y 70 aproximadamente.

Nivel 3: Autismo de Alto funcionamiento. Puntuaciones en el IDEA entre 40 y 50 aproximadamente.

*Nivel 4: **Síndrome de Asperger**. Las puntuaciones en el IDEA fluctuarían en la franja más baja, alrededor de 30 a 45.*

Se plantea que Guillermo se encuentra dentro del Nivel 4: Síndrome de Asperger, resaltando que los resultados de este inventario son meramente orientativos y no tienen valor diagnóstico.

4.7 Resultados de los MAPAS.

Como resultado de estos mapas obtuvimos la siguiente información que se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados de los MAPAS

MAPA	CAPACIDADES (FEAPS, 2007) FORTALEZAS*	CAPACIDADES A REFORZAR (FEAPS, 2007) PUNTOS DE APOYO*
MAPA DE RELACIONES	<p>-Se preocupa mucho por los demás. (Pregunta por sus compañeros cuando no van, los va a ver si están en otro salón, quiere ayudar a sus compañeros cada que puede).</p> <p>-Cuida a sus amigos. (Si ve que algo les paso va y les pregunta qué les pasó y quiere ayudarlos)</p>	<p>-Buscar relacionarse con más personas. (Iniciar y mantener conversaciones con otras personas que sean de grupo técnico y grupo regular).</p> <p>-Mantener las relaciones. (Buscar tener amigos y no sólo mantener conversaciones de solo un momento).</p> <p>-Tener más amigos. (Él comenta que solo debe de tener 10 amigos en su vida, es necesario ampliar ese rango).</p> <p>-Mejorar la relación con su hermana y familiares. (Mantener una mejor relación con su hermana y con su mamá ya que se molesta con ellas seguido).</p> <p>-Participar en más actividades grupales. (Involucrarlo en más actividades grupales, ya que la mayor parte del tiempo prefiere realizar las actividades solo o no acudir a las actividades).</p> <p>-No abrazar o tocar si no se lo piden. (Suele abrazar a sus amigos en exceso y llega a molestarlos, es por eso que es necesario regular estas conductas)</p> <p>-No golpear a las personas que lo hacen enojar o no le permiten hacer lo que él quiere. (Cuando se le pide que realice alguna actividad que no le gusta suele enojarse, golpear y gritar, por lo tanto, se requiere de una autorregulación).</p>
MAPA DE PREFERENCIAS	<p>-Tiene claro lo que le gusta. (Habla de lo que le gusta, por ejemplo, de su platillo o lugar favorito para comer)</p> <p>-Identifica gran variedad de preferencias. (Puede discriminar entre 5 o 10 cosas lo que más le gusta, por ejemplo, su programa favorito, su color favorito, etc.)</p>	<p>-Identificar más cosas que le disgusten. (No puede mencionar más de 3 cosas que le molestan y no puede justificar porque le molestan o le disgustan).</p> <p>-Trabajar con “el odio” hacia algunas personas, entre ellas su hermana y compañeros del salón. (Odia a más del 60% de sus compañeros del salón y a su hermana por sucesos que pasaron hace meses o incluso años).</p>

	<p>-Tiene claras algunas cosas que le disgustan. (No sabe porque le molestan o porque no le gustan algunas cosas, por ejemplo no le gusta estar cerca de ciertas personas o no le gustan ciertas películas pero no identifica bien el porqué)</p>	<p>-Trabajar relacionarse con los demás porque él prefiere estar solo en la mayoría de las situaciones. (En clases o actividades grupales prefiere quedarse sentado a jugar con su estuche y colores).</p> <p>-Procurar dejar de ver la televisión o jugar mucho tiempo con el ipad. (En casa pasa muchas horas jugando con el ipad).</p>
<p>MAPA DE SALUD</p>	<p>-Sabe lavarse los dientes y bañarse y sabe que lo tiene que realizar todos los días. (Sabe la rutina y los momentos en que debe lavarse los dientes).</p> <p>-Sabe que debe de comer alimentos saludables. (Identifica y te dice cuales alimentos chatarra no debe comer).</p> <p>-Puede decir que no a los alimentos chatarra sin que se lo digan. (Si le ofrecen alimentos que no debe comer, te dice amablemente “no gracias”).</p> <p>-Sabe que debe de hacer deporte. (Sabe que para mantenerse en forma debe de realizar ejercicio).</p> <p>-Sabe que debe mantener su ropa limpia y sin hoyos. (Sabe que debe de ponerse ropa limpia y que no esté rota)</p>	<p>-No usa desodorante porque no le gustan los frascos. (No le gusta el color del frasco que compra su mamá, ni el olor).</p> <p>-No se rasura. (No sabe hacerlo y dice que aún no lo necesita).</p> <p>-Sabe que debe bañarse y lavarse los dientes todos los días, pero no lo lleva a cabo. (No se lava diario y se baña solo cuando su mamá se lo pide).</p> <p>-No puede decir el proceso que debe seguir al meterse a bañar. (En ocasiones su mamá le ayuda a tallarse el cabello).</p> <p>-Sabe que debe hacer deporte, pero no le gusta hacer educación física. (No le gustan las actividades al aire libre y donde tenga que participar con sus compañeros).</p> <p>-No identifica cuando su ropa está sucia o tiene hoyos, hasta que alguien se lo dice, pero no le da importancia. (A veces llega con la ropa rota y no se da cuenta de ello).</p> <p>-No mantiene una higiene adecuada cuando acude al colegio y se intensifica los lunes. (Los lunes son días que no le gustan y esos días para no llegar al colegio no se baña e incluso no se peina).</p>
<p>MAPA DE DECISIONES</p>	<p>-Sabe que él puede elegir y tomar decisiones en las ocasiones que él lleva dinero. (Puede comprar en la cafetería lo que quiera, siempre y cuando lleve dinero).</p> <p>-Elige en qué momento jugar, qué jugar y con quién jugar. (Sabe que solo en descansos puede jugar y decide hacerlo generalmente con su estuche).</p> <p>-Sabe que puede tomar decisiones. (Sabe que es un chico que puede elegir, por ejemplo, que comer).</p> <p>-En casa elige sus tiempos libres. (En casa elige en qué momento jugar y estar solo en su cuarto).</p>	<p>-Elige con quién jugar, sin embargo, la mayoría de las veces prefiere jugar solo o con objetos y juguetes. (Prefiere jugar con su estuche y colores por largos ratos).</p> <p>-Sabe que puede tomar decisiones, pero no tiene claro qué tipo de decisiones. (No sabe qué puede decidir en casa, por ejemplo, en qué momento bañarse)</p> <p>-Toma decisiones, pero no prevé o identifica las consecuencias de esas decisiones. (Alejarse de su mamá en el súper sin avisar y no prever consecuencias).</p>

		<p>-No identifica que decisiones puede tomar dentro del colegio. (Si se le pregunta qué decisiones puede tomar en el colegio no identifica cuáles).</p> <p>-Conocer y trabajar elección a futuro para su vida. (No sabe qué decisiones debe tomar cuando salga del colegio).</p>
MAPA DE RUTINA DIARIA	<p>-Puede decir que es lo que va a hacer durante el día. (Enumera las cosas que va a hacer o que hizo durante el día).</p> <p>-Tiene rutinas durante su día y las sigue. (Anota o tiene en mente qué es lo que debe de hacer durante el día).</p>	<p>-Si se le cambia su rutina se molesta. (Si no se hace lo que se tenía anotado en el pizarrón o en su horario se molesta).</p> <p>-Puede decir que es lo que va a hacer, pero en ocasiones requiere de un apoyo visual o que alguien lo guíe. (Necesita ver su horario cada que pasa una clase).</p> <p>-Planea sus rutinas con base en lo que ve en la televisión o en videojuegos y quiere realizar lo mismo que las caricaturas. (Si ve en la televisión que debe cantar una canción, él al otro día llega y se la pasa cantando todo el día).</p> <p>-La mayoría de su día prefiere pasarlo solo y realizar sus actividades solo. (Se sienta a jugar con su estuche o caminando solo por el patio en los descansos).</p>
MAPA DE RESPETO	<p>-Identifica algunas cosas que para él implican respetar. (Menciona que no molestar a los compañeros).</p> <p>-Sabe a quienes debe respetar. (Identifica a los adultos y los compañeros que no debe de molestar).</p> <p>-Sabe quiénes no lo respetan y explica el porqué. (Enumera a las personas que no le caen bien y que lo molestan).</p> <p>-Sabe qué hacer cuando alguien lo molesta en el colegio. (Sabe que debe de acusar a sus compañeros con algún maestro).</p>	<p>-Trabajar las cosas que impliquen darse a respetar y respetar a los demás. (Si se le pregunta qué es respetar, no sabe que decir).</p> <p>-No sabe que decir cuando alguien lo molesta y llega a molestarse o incluso golpear a quien lo moleste. (Solo sabe que debe de acusar con un adulto, pero no sabe qué decirles a las personas que no lo respetan).</p> <p>-Desarrollar habilidades de autodefensa. (No sabe qué decir o cómo defenderse de las personas que lo molestan).</p>
MAPA DE LUGARES	<p>-Identifica los lugares que le gustan y donde prefiere estar. (Menciona de 2 a 3 lugares donde le gusta estar).</p> <p>-Identifica los lugares que no le gustan. (Menciona de 2 a 3 lugares donde no quiere ir).</p> <p>-Sabe qué lugares se encuentran cerca de su casa y cerca de su colegio. (Menciona y dibuja un mapa con los lugares que están cerca de su casa).</p>	<p>-Aprender a realizar actividades en lugares diferentes a los que siempre frecuenta. (La mayor parte del tiempo está en el colegio o en casa).</p> <p>-Salir a los lugares que le gustan acompañado. (Generalmente solo sale con su mamá y su hermana o su papá a los lugares que le gustan).</p>

MAPA DE SUEÑOS

-Tiene capacidad para elaborar sus propios sueños. (Tiene mucha imaginación y puede dibujar y decirte con quien se va a casar y donde va a vivir cuando sea grande).

-Hace planes. (Diario llega y dice que tiene un plan para ese día y te lo puede contar).

-Sabe qué le gustaría hacer de grande. (Sabe y te dice que él de grande va a ser director de una escuela).

-Sabe dónde va a vivir de grande. (Menciona que va a vivir en una casa grande en la CDMX).

-Elabora sueños y planes, pero en ocasiones con base en caricaturas o videojuegos y a corto plazo. (La mayoría de sus planes son una réplica de lo que vio en las caricaturas, como comer del piso y cantar).

-Trabaja lo que va a pasar y qué va a hacer cuando salga del colegio. (Si le preguntas qué va a hacer cuando salga del colegio, no sabe qué decir)

-Sabe lo que quiere hacer de grande pero no tiene claro la manera de lograrlo. (No sabe qué es lo que necesita para llegar a ser director de una escuela).

-Ampliar las posibilidades o las cosas que puede hacer de grande. (Él solo sabe que va a ser director, pero no ha pensado en otra profesión o donde va a estudiar).

*Este concepto es una propuesta que se hace para nombrar a las áreas, con base en un modelo social de la discapacidad.

4.8 Conformación de la Red de Apoyo

Para la conformación de la red de apoyo para Guillermo fue necesario preguntarle a Guillermo las personas que quería dentro de su red de apoyo y para esto se le brindaron los apoyos para que pudiera contestar, se le brindaron opciones mediante imágenes y preguntas para que pudiera elegir. En el apartado de anexos se encuentran los apoyos que se le brindaron. Previamente a esto, se habló con las personas que podrían formar parte de la red de apoyo y que realmente hubiera un apoyo para Guillermo a futuro.

Después de hacer la elección con Guillermo se habló con la mamá y con la directora del programa sobre los resultados de la elección y finalmente esta información fue utilizada para la definición de la propuesta del perfil de apoyos.

Las personas que conforman la red de apoyo de Guillermo son:

- Mamá.
- Isaac (compañero de grupo técnico).
- Paulina (compañera de grupo técnico).
- Alma (compañera de grupo técnico).
- Maestra Ivonne (su maestra de grupo técnico).
- Monse (apoyo en grupo técnico).

Sin embargo, por el contexto y las observaciones que se realizaron durante todo el programa de intervención y los resultados de las escalas se agregaron las siguientes personas para la propuesta del perfil de apoyos.

- Olmo (profesor de apoyo de grupo técnico).
- Maestro Giovanni (Profesor de apoyo de grupo técnico).
- Maestra Esthela (Profesora de apoyo de grupo técnico).
- Abuela materna de Guillermo.

4.9 Perfil de Apoyos.

Con base en los resultados de las escalas, de las entrevistas y las observaciones se obtuvo el siguiente perfil de apoyos. En el siguiente cuadro se definen las dimensiones a trabajar, las necesidades y apoyos que se le van a brindar a Guillermo y las personas que van a apoyarlo.

Tabla 5
Perfil de Apoyos
ÁMBITO

ÁMBITO	NECESIDADES	APOYOS	PERSONAS IMPLICADAS (RED DE APOYO)
PERSONAL (PRIORIDADES EN LA DIMENSIÓN DE CALIDAD DE VIDA)	1) Mejorar la relación con su hermana y su mamá. 2) Mejorar la relación con sus compañeros de grupo técnico. 3) Hacer más amigos dentro del colegio. 4) Identificar a personas que le apoyen en lo que llegara a necesitar. 5) Debe autorregularse y manejar adecuadamente sus emociones como lo es el enojo y la felicidad cuando está con otras personas. 6) Respetar a su mamá, aunque se encuentre muy enojado. 7) Debe reconocer y disculparse cuando hace algo inadecuado. 8) Respetar las opiniones de los demás, aunque no le agraden. 9) Informarse de las actividades escolares y de su comunidad para que poder participar en ellas. 10) Aprender a tomar decisiones y prever sus consecuencias.	1) Se requiere fomentar actividades que impliquen salir con su hermana, de preferencia actividades que a los 2 les llamen la atención como ver algún programa de televisión, ir a comer a algún lugar que les guste a ambos, jugar algún juego que les guste a ambos. En cuanto a mamá, realizar actividades que fomenten mayor comunicación entre ambos. 2) Fomentar actividades que impliquen el trabajo en parejas o en equipo y no siempre con los mismos compañeros, realizar mesas redondas donde se expongan las razones por las cuáles Guillermo no quiere hablarles a las demás personas y realizar contratos o economías de fichas donde el objetivo sea que Guillermo hable, trabaje o realice alguna actividad con un compañero distinto cada semana. 3) Buscar más actividades en los grupos regulares para que ellos conozcan a Guillermo y busquen integrarlo. Hablar con Guillermo y explicarle la importancia de tener más amigos, ya que él solo quiere tener 10 relacionándolo con los dedos de sus manos. 4) Hablar con Guillermo y exponerle los beneficios y	1) Apoyaría la abuelita y la mamá. 2) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse). 3) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse). 4) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse). 5) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse) y mamá en casa. 6) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y

	<p>consecuencias de tener al menos 3 personas para que le puedan apoyar en cualquier situación. Exponerle un listado de las personas que le podrían apoyar para que él elija y generar el diálogo con estas personas para que se puedan conocer mejor.</p> <p>5) Trabajar manejo de emociones mediante cuentos, historias sociales activas, mesas redondas, pláticas que lo ayuden a identificarlas y brindarle estrategias para manejar su enojo y su felicidad cuando está con otras personas. Y si llegará a alterarse o no manejar sus emociones, explicarle que hay consecuencias.</p> <p>6) Trabajar sus emociones y explicarle que hay límites, que debe respetar a mamá y en dado caso de que no lo haga que hay consecuencias, esto se puede platicar con él y trabajarlo mediante historias sociales activas.</p> <p>7) Trabajar mediante historias sociales activas y hacer representaciones que lo ayuden a concientizar o entender qué es lo que debe de hacer y en qué momentos debe de pedir disculpas.</p> <p>8) Trabajar mediante historias sociales activas y en clases el valor del respeto, además de hacer representaciones que lo ayuden a concientizar o entender qué es lo que debe de hacer y en qué momentos debe de pedir disculpas, durante las mesas redondas.</p> <p>9) Generar un periódico mural o un calendario en el salón de grupo técnico donde no solo Guillermo, si no todo el grupo anticipe y sepa qué actividades pueden realizar durante la semana o el mes y en casa brindarle la oportunidad y el tiempo para que pueda realizar dichas actividades.</p> <p>10) Mediante historias sociales activas, videos y representaciones en las mesas redondas explicarle y fomentar que él empiece a tomar decisiones, desde elegir qué color</p>	<p>Monse) y mamá en casa.</p> <p>7) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>8) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>9) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>10) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p>
--	--	---

		usar, cómo vestirse, hasta el elegir que puede comer y explicarle que también el tomar una decisión trae consecuencias.	
<p>PERSONAL (PRIORIDADES EN EL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA)</p>	<p>1) Caminar o salir a contextos diferentes a la escuela y su casa.</p> <p>2) Utilizar el celular y el teléfono de casa.</p> <p>3) Identificar teléfonos de emergencia.</p> <p>4) Realizar labores domésticas.</p> <p>5) Mantener limpios sus espacios personales.</p> <p>6) Preparar alimentos sencillos.</p> <p>7) Conocer las normas de seguridad en la calle, como lo son los señalamientos.</p> <p>8) Tomarse sin ayuda sus medicamentos.</p> <p>9) Mantener higiene personal sin que se lo pidan.</p> <p>10) Invitar a personas a jugar o salir con él.</p> <p>11) Salir a hacer alguna actividad extracurricular.</p> <p>12) Planificar y salir con otras personas.</p> <p>13) Decide por sí mismo salir con otras personas.</p> <p>14) Ahorrar dinero para gastarlo en algo que él decida.</p> <p>15) Controlar sus emociones si algo no sale como quiere.</p> <p>16) Reírse ante bromas o comentarios graciosos.</p> <p>17) Tener más de 2 amigos.</p> <p>18) Ofrecerse a ayudar a otras personas.</p>	<p>1) Generar la planeación de más salidas con sus compañeros de grupo técnico y en casa procurar llevarlo a lugares que no frecuente tan seguido, al menos una vez por semana, al inicio con supervisión y posteriormente fomentar una independencia.</p> <p>2) Enseñarle a hacer uso de un celular y del teléfono de casa, hacer llamadas y enviar mensajes, de la mano de explicarle el buen uso del celular y las consecuencias que puede haber si se hace un mal uso.</p> <p>3) Enseñarle y dejarle a la vista en un post it o tarjetita los teléfonos de emergencia y explicarle la importancia y el buen uso de dichos teléfonos.</p> <p>4) Destinarle una o dos tareas domésticas, por ejemplo, hacer su cama todos los días, recoger sus juguetes o poner su ropa en la lavadora y lavar los trastes uno o dos veces a la semana.</p> <p>5) Diario debe de recoger las cosas de su cuarto, al inicio se puede manejar con una economía de fichas y después que lo realice sin que se lo pidan.</p> <p>6) Enseñarle a preparar alimentos que no requieran de la estufa al inicio y posteriormente alimentos que requieran de la estufa, al inicio intentar con alimentos que le agraden a él.</p> <p>7) Enseñarle con apoyos visuales, videos y representaciones en mesas redondas la importancia de seguir las normas de seguridad en la calle y las consecuencias de no seguirlas. Empezando con el uso del semáforo, las cebras, los señalamientos de peligro y no pase.</p> <p>8) Identificar qué medicamentos debe tomarse ante ciertos dolores, por ejemplo, de cabeza o de estómago. Y cuando esté enfermo</p>	<p>1) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>2) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>3) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>4) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>5) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>6) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>7) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>8) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y</p>

- explicarle los horarios en que se debe de tomar los medicamentos para que él se los tome solito. Además de explicarle las consecuencias de tomarse mal un medicamento.
- 9) Mediante historias sociales activas y economía de fichas trabajar la importancia de la higiene personal. Explicarle las consecuencias de no tener higiene personal y también los beneficios de la misma.
- 10) Generar diálogos donde él invite a personas a salir con él o realizar actividades juntos. Hacer representaciones o lecturas sobre como invitar a otras personas a hacer actividades con él.
- 11) Generar el tiempo e interés por realiza más actividades aparte de las escolares, por ejemplo, ir a hacer algún deporte o ir a algún club de teatro, etc. Darle una serie de opciones para que pueda elegir la que más le guste.
- 12) Generar la planeación de más salidas con personas que no sean del colegio, fomentar que él elija los lugares a los que quiere ir y con quien quiere ir.
- 13) Fomentar que elija con las personas con las que quiere salir y el lugar a donde quiere salir.
- 14) Explicarle la importancia de ahorrar, brindarle una serie de opciones en donde podría gastar su dinero y explicarle cómo podría ahorrar, dándole una alcancía y explicándole en que momento podría sacar ese dinero.
- 15) Ayudarle a manejar sus emociones trabajando con historias sociales activas, mesas redondas y explicándole algunas estrategias que puede utilizar cuando está enojado, por ejemplo, el tiempo fuera o respirar profundo. Y si llegará a alterarse o no manejar sus emociones, explicarle que hay consecuencias.
- 16) Explicarle en qué consisten las bromas y comentarios en doble
- Monse) y mamá en casa.
- 9) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 10) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 11) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 12) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 13) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 14) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 15) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse) y mamá en casa.
- 16) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).
- 17) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).

		<p>sentido o que sean graciosos y trabajarlo mediante representaciones y de vez en cuando decirle algún chiste o broma para que sepa cómo reaccionar o qué debe de hacer, además de practicar hacer bromas o chistes con sus compañeros de grupo técnico.</p> <p>17)Explicarle la importancia de tener más de 2 amigos, brindarle una lista de personas con las que podría mantener una relación de amistad y mediante representaciones en mesas redondas trabajar el cómo podría llegar a ser amigo de más personas.</p> <p>18)Mediante historias sociales activas y representaciones trabajar el ofrecer ayuda a los demás, enseñarle a identificar en qué momentos ofrecer ayuda sin llegar a saturar a los demás.</p>	<p>10)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p>
<p>PERSONAL (PRIORIDADES EN EL CURRÍCULUM)</p>	<p>1)Manejar el dinero.</p> <p>2)Manejar el reloj.</p> <p>3)Escribir su dirección y datos personales.</p> <p>4)Trabajar localizaciones geográficas.</p> <p>5)Escribir cartas, correos, mensajes.</p> <p>6)Leer y seguir instrucciones.</p> <p>7)Iniciar y terminar a tiempo las actividades que se le piden.</p> <p>8)Acudir a las actividades que son al aire libre.</p>	<p>1)Mediante ejercicios prácticos con dinero real y el uso de la calculadora y catálogos en línea enseñarle el valor del dinero y cómo gastarlo.</p> <p>2)Mediante ejercicios prácticos y apoyos visuales trabajar el manejo del reloj.</p> <p>3)Mediante ejercicios prácticos y exposiciones trabajar que se aprenda sus datos personales, además de explicarle a que personas se los puede dar y porque es importante saberlos.</p> <p>4)Mediante ejercicios prácticos y el uso de la computadora, aprender a localizar donde vive y qué lugares cercanos hay, además de identificar su colonia y la delegación donde vive.</p> <p>5)Mediante ejercicios prácticos y del uso de la computadora, trabajar y explicarle como escribir cartas, correos y mensajes. Además de explicarle las consecuencias de no saber escribir un correo o mensaje.</p> <p>6)Mediante juegos de mesa y juegos en equipo generar que lea las instrucciones y explicarle las</p>	<p>1)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p> <p>2)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p> <p>3)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p> <p>4)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p> <p>5)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p> <p>6)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p>

		<p>consecuencias de no seguir dichas instrucciones.</p> <p>7)En actividades de sus materias y de sus clases integradas manejar un inicio y termino en sus actividades, en caso de que Guillermo no cumpla con eso explicarle y darle una consecuencia.</p> <p>8)Debe acudir a todas sus actividades al aire libre, aunque no le gusten, como por ejemplo educación física, ceremonias y misas. Al inicio tal vez que solo permanezca la mitad de la actividad y poco a poco ir aumentando el tiempo hasta que permanezca el tiempo completo en la actividad.</p>	<p>7)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>8)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p>
<p>PERSONAL (PRIORIDADES EN EL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES)</p>	<p>1)Iniciar y mantener conversaciones con personas conocidas y desconocidas.</p> <p>2)Reconocer las emociones en las demás personas.</p> <p>3)Respetar el espacio personal de los demás.</p> <p>4)Prestar sus cosas a los demás.</p> <p>5)Evitar decir cosas que puedan herir a los demás.</p> <p>6)Escuchar y hablar con otras personas cuando necesitan hablar de sus problemas.</p>	<p>1)Fomentar el inicio de conversaciones con otras personas mediante representaciones en mesas redondas. Generar espacios de diálogo para que él pueda practicar con sus compañeros de grupo técnico como iniciar y mantener una conversación.</p> <p>2)Trabajar mediante historias sociales activas, videos y representaciones el reconocer las emociones en las otras personas y explicarle la importancia de reconocerlas.</p> <p>3)Trabajar mediante representaciones en mesas redondas el respeto por el espacio personal y explicarle las consecuencias de no respetarlo.</p> <p>4)Trabajar mediante ejercicios prácticos el prestar sus objetos más valiosos, por ejemplo, su estuche y su pritt. Al inicio que él elija a la persona que prefiera para prestarle sus cosas y con el paso de los días trabajarlo con personas diferentes.</p> <p>5)Mediante representaciones en mesas redondas trabajar el no herir los sentimientos de las demás personas y explicarle las consecuencias de no respetar.</p> <p>6)Mediante historias sociales activas y representaciones en mesas redondas trabajar la importancia de escuchar y ser</p>	<p>1)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>2)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>3)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>4) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Olmo y Monse).</p> <p>5)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>6)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne,</p>

		<p>escuchado, brindarle un listado de opciones o situaciones en las cuales puede hablar de sus problemas o alguna situación en específico y también ayudarlo a identificar a que personas puede contarles.</p>	<p>Giovanny, Esthela, Olmo y Monse).</p> <p>6)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanny, Esthela, Olmo y Monse).</p>
<p>FAMILIAR (PRIORIDADES EN LA DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA)</p>	<p>1)Mantener más interacción familiar.</p> <p>2)Mejorar la relación con sus familiares.</p> <p>3)Generar la independencia de Guillermo.</p> <p>4)Generar que Guillermo tome sus propias decisiones.</p> <p>5)Generar que Guillermo tenga más relaciones sociales con otras personas.</p>	<p>1)Generar tiempos específicos durante el día para que toda la familia pueda platicar y convivir, pueden ser desde 15min, hasta 1 hora, elegir un lugar específico para convivir. Realizar al menos 1 vez a la semana una actividad que involucre a todos y en la cual todos se sientan motivados y contentos, por ejemplo, ir a comer a algún lugar, salir al parque o ir al cine.</p> <p>2)Hablar con Guillermo sobre los motivos por los cuales prefiere no ver a sus familiares y platicar la importancia de llevarse bien con la familia. Generar el diálogo con los primos y tíos al menos una vez al mes, así como algunas reuniones.</p> <p>3)Fomentar que Guillermo comience a realizar actividades tan sencillas como hacer su cama, preparar el desayuno o colocar su ropa en la lavadora para que poco a poco pueda convertirse en un joven independiente.</p> <p>4)Fomentar que Guillermo comience a tomar sus propias decisiones, por ejemplo, qué quiere desayunar, la hora en que debe meterse a bañar o qué ropa debe de usar.</p> <p>5)Fomentar que Guillermo pueda salir con sus compañeros de colegio a reuniones o que salga con otras personas a realizar actividades extraescolares, desde sacar a pasear a su perro hasta ir al cine o realizar algún deporte.</p>	<p>1)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse) y mamá en casa.</p> <p>2) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse), mamá en casa y abuela materna.</p> <p>3) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse), mamá en casa y abuela materna.</p> <p>4)Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse), mamá en casa y abuela materna.</p> <p>5) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse) y mamá en casa.</p>
<p>ESCOLAR (PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y CULTURA)</p>	<p>1)Sensibilizar a los grupos regulares.</p> <p>2)Sensibilizar a los docentes en cuanto al tema de inclusión y atención a la diversidad.</p>	<p>1)Mediante platicas en los grupos regulares del colegio explicarles la condición de Gustavo, la importancia de la inclusión y el respeto por los demás.</p> <p>2)Mediante platicas a los docentes explicarles la condición de Gustavo, la importancia de la</p>	<p>1) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanny, Esthela y Monse) y la directora del programa (Elisa).</p>

	<p>3)Adecuar las evaluaciones de acuerdo a las necesidades de Guillermo.</p> <p>4)Generar la apertura a más clases integradas en los grupos regulares.</p>	<p>inclusión y las adecuaciones curriculares que se deben de llevar a cabo.</p> <p>3)Mediante platicas con los docentes y presentándoles ejemplos explicarles la necesidad de adecuar sus evaluaciones y actividades a las necesidades de Guillermo.</p> <p>4)Mediante pláticas con los maestros y directores del colegio explicar la importancia de que permitan ingresar a clases regulares a los alumnos con discapacidad.</p>	<p>2) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela y Monse) y la directora del programa (Elisa).</p> <p>3) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela y Monse) y la directora del programa (Elisa).</p> <p>4) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela y Monse) y la directora del programa (Elisa).</p>
OPORTUNIDADES, PARTICIPACIÓN CIUDADANA.	<p>1)Generar más espacios de ocio para los jóvenes con autismo o alguna otra discapacidad.</p>	<p>1)Realizar investigación de espacios que permitan el acceso a personas con discapacidad para generar más salidas con Guillermo y sus amigos, y generar entre los docentes y conocidos espacios de ocio para que puedan cubrir ese derecho y necesidad.</p>	<p>1) Apoyarían los profesores de grupo técnico (Ivonne, Giovanni, Esthela y Monse), mamá, abuela materna y la directora del programa (Elisa).</p>

4.10 Plan de Futuro

Con base en los resultados de las entrevistas, escalas y mapas se propone la siguiente planificación centrada en la persona a futuro. En el siguiente cuadro se describen las estrategias, prioridades, obstáculos, oportunidades y personas implicadas en apoyar a que Guillermo cumpla con los objetivos a futuro.

Tabla 6

Plan de Futuro

IMAGEN DE FUTURO	ESTRATEGIAS (Pasos posibles y cómo)	ESTABLECER PRIORIDADES	OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES	PERSONAS IMPLICADAS (Red de Apoyo)
Entrar a la universidad.	Terminar la prepa en el colegio y continuar en el programa de Construyendo Puentes, para entrar al TEC de Monterrey y estudiar la universidad.	1)Exponerle una serie de opciones para estudiar al terminar el colegio. 2)Guillermo debe tomar esa decisión.	1)La mamá considera que él debe de estudiar en otro Estado de la República, ya que él sirve más para trabajar con los animales en un zoológico. 2)La mamá considera que Guillermo no tiene una discapacidad tan grave.	Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse), mamá, y la directora del programa (Elisa).

			<p>2) Irse a vivir a otro Estado de la República.</p> <p>3) El Programa de Construyendo Puentes le brindaría los apoyos necesarios para llegar a tener una vida independiente.</p>	
Vivir solo.	<p>Continuar en el programa de Construyendo Puentes para que pueda tener la oportunidad de vivir en un departamento de vida independiente con personas con condiciones similares a las de Guillermo, guiados por un apoyo que les brindará los apoyos necesarios para vivir como jóvenes independientes.</p>	<p>1) Exponerle a Guillermo las posibilidades y las actividades que realizaría en el departamento de vida independiente si continua en el programa de Construyendo Puentes.</p> <p>2) Que él tome la decisión de vivir solo, en el momento en el que él se considere preparado para hacerlo.</p> <p>3) Trabajar con la familia la separación y la situación de que Guillermo se va a ir a vivir solo.</p> <p>4) Preparar a la familia y a Guillermo y hablar sobre los apoyos que puede llegar a necesitar.</p>	<p>1) La mamá considera que puede llegar a vivir solo con una familia.</p> <p>2) La mamá ni Guillermo identifican o saben cuáles son los apoyos que llegaría a necesitar.</p> <p>3) Guillermo y su mamá no saben cómo ni qué necesita para lograr que él se independice.</p>	<p>Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse), mamá, y la directora del programa (Elisa).</p>
Ser docente.	<p>Continuar en el programa de Construyendo Puentes y mediante el programa buscar un empleo donde Guillermo pueda vivir lo que es ser docente, con los apoyos adecuados para lograrlo.</p>	<p>1) Explicarle a Guillermo lo que implica ser docente y las actividades que debe de realizar.</p> <p>2) Que Guillermo se sienta seguro y convencido de dedicarse a eso.</p> <p>3) Brindarle los apoyos y herramientas para lograrlo.</p>	<p>1) La mamá debe de sentirse convencida de lo que quiere hacer Guillermo.</p> <p>2) Deben de brindarle los apoyos necesarios para que él pueda llegar a ser docente.</p> <p>3) En casa deben de apoyar las decisiones de Guillermo.</p> <p>4) Deben de abrir un espacio para que Guillermo pueda ejercer de docente.</p>	<p>Apoyarían los profesores de grupo técnico (Olmo y Monse), mamá, y la directora del programa (Elisa).</p>

4.11 Resultados del programa de intervención

Con base en las rúbricas empleadas en el programa de intervención que se aplicó con Guillermo se obtuvieron los siguientes resultados.

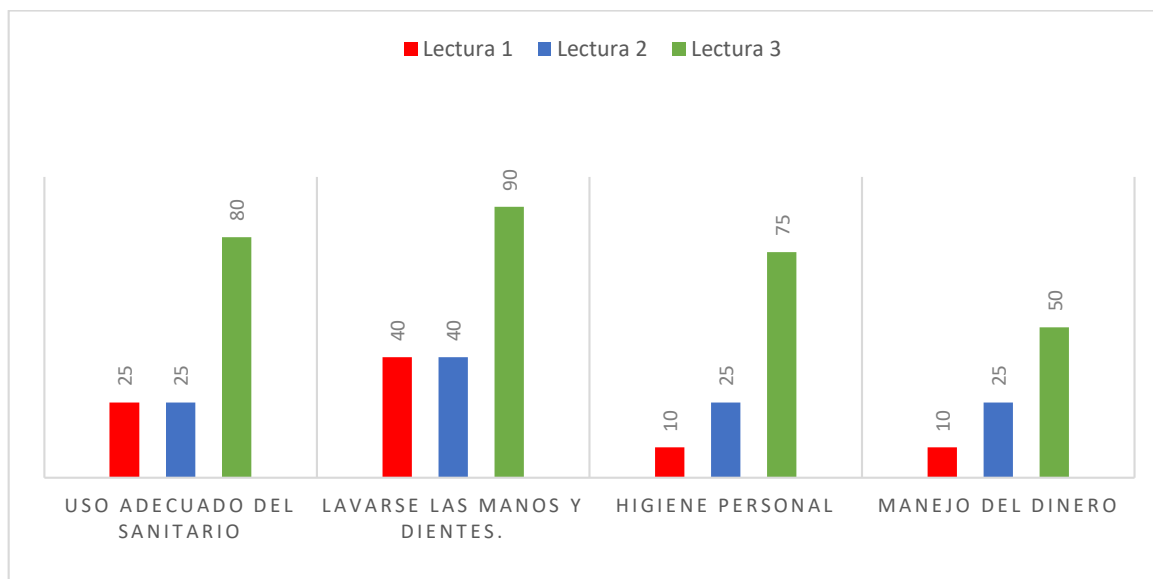


Figura 25: Resultados de las Historias Sociales Activas.

En cuanto a los resultados cuantitativos, podemos observar en la figura 25, que después de realizar las lecturas de las historias sociales activas hubo una mejora en cada una de las áreas que se trabajaron, en la tabla el color rojo representa el porcentaje de las mejoras en cada una de las áreas después de haber realizado la primera lectura de una historia social activa, el color azul representa las mejoras después de haber realizado la segunda lectura y el color verde las mejoras alcanzadas después de haber realizado la tercera lectura.

En cuanto al análisis cualitativo se puede resaltar que el área que tuvo más avances fue el área de lavarse las manos y dientes y el uso adecuado del sanitario.

En el área de lavarse las manos y dientes después de la primera lectura Guillermo no vio tan significativa la historia social activa, después de la segunda lectura hubo un avance en las sesiones de llevarlo a la práctica, ya que él solito realizaba las actividades sin que se le pidieran o sin que necesitara la supervisión de algún apoyo. Cabe resaltar que el agua fría es un estímulo aversivo para él, no soportaba tocar el agua, sin embargo, conforme pasaron las sesiones él logró realizar las actividades sin problema.

En el área del uso adecuado del sanitario después de la primera lectura no se vieron muchos avances, sin embargo, después de la segunda lectura se pudo observar que Guillermo iba al baño y realizaba sus necesidades adecuadamente sin necesidad de ser supervisado por algún apoyo.

En el área de higiene personal se mostraron avances después de haber realizado la primera lectura, se requirió mucho apoyo en casa y realmente se vieron avances al final de las tres lecturas, además de que el mismo Guillermo mencionaba que se había peinado, que olía bien y que se veía muy guapo.

Finalmente, en el área de manejo de dinero se muestra en la tabla que no tuvo muchos avances. Se observaron avances desde la primera lectura, sin embargo, se requieren más sesiones de práctica para poder lograr el manejo adecuado del dinero por parte de Guillermo y cabe mencionar que se sigue trabajando con esta área en clase.

Discusión y Conclusiones.

En México, se está introduciendo un modelo social de la discapacidad en el que no se ve a la persona como enferma o la que presenta la discapacidad, sino que la sociedad es la que genera esa discapacidad mediante barreras. Este trabajo buscaba como principal objetivo realizar una evaluación e intervención centrado en la persona, lo cual implicó romper muchas barreras personales, actitudinales, institucionales, etcétera. Ese romper con barreras requirió de un proceso muy largo que sigue en pie, dicho proceso implicó una evaluación exhaustiva la cual también fue la base de este trabajo.

La evaluación implica muchos factores, uno de ellos es el uso de instrumentos y pruebas psicométricas estandarizadas que tienen como objetivo obtener un diagnóstico que posteriormente se llega a convertir en etiqueta, buscan llegar a una normalización cuando realmente eso no debe de aplicar. Con este trabajo se realizó un proceso de evaluación que rompe con esa metodología tradicional, se realizó una evaluación desde una perspectiva ecológica la cual iba enfocada a evaluar a la persona en todos sus ambientes, el escolar, familiar, personal, social, etcétera y además fue una evaluación adaptada a las características del alumno, esto implicó una búsqueda y selección de instrumentos adecuados a la edad del alumno, y además se diseñaron adecuaciones con base en el nivel de abstracción y preferencias que hicieran más significativos dichos instrumentos.

Los especialistas y encargados de realizar evaluaciones pueden tomar en cuenta todos los puntos mencionados anteriormente y tener presente que los resultados de las evaluaciones no son más que puntos de partida para una intervención y que no solo deben de quedarse con un nombre o etiqueta que a futuro puede llegar a poner barreras para la inclusión de esa persona. El uso de una batería con instrumentos adecuados a las características de la persona va a nutrir y brindar mejor información, es verdad que esto lleva mucho trabajo y que implica un conocimiento previo y profundo de la persona evaluada pero solo así se podrá llegar a una mayor comprensión de la condición de la persona y de los agentes involucrados en su vida.

El resultado de esta evaluación, se trianguló para comprender que toda la información va a servir como punto de partida para guiar la intervención y el plan de apoyo de la persona. En el caso de Guillermo se recopiló mucha información que al final llevó a tener varias oportunidades de intervención además de que enriqueció el diseño de su plan de vida. Este plan de vida lo llamamos Planificación Centrada en la Persona, dicha planificación es una metodología para considerar los apoyos que se le brindaran a la persona con discapacidad.

La Planificación Centrada en la Persona es una nueva forma de guiar la intervención y de brindar apoyos, donde la base de todo es escuchar a la persona con discapacidad, escuchar sus necesidades, gustos, disgustos y metas. Todo lo anterior bajo un enfoque de derechos y propiciando el empoderamiento y autodeterminación de la persona. En este trabajo realmente

se observó un empoderamiento por parte de Guillermo y un cambio por parte del ambiente familiar al momento de escucharlo y comprender lo que él necesitaba y realmente quería.

Actualmente se puede llegar a creer que las personas con discapacidad no tienen voz, no tienen derecho a opinar y tomar decisiones por falta de “capacidad” para lograrlo. Sin embargo, esto no es así, se deben de cambiar estas ideas y creencias erróneas y fomentar la escucha de las necesidades y preferencias de las personas con discapacidad, ante esto cobraría sentido la frase: “Nada de nosotros sin nosotros”, debemos de entender que ellos deben y pueden tomar decisiones brindándoles los apoyos necesarios.

Si hablamos de apoyos nos adentramos en un área muy amplia y complicada, empezando porque generalmente las personas no sabemos dar apoyos ya sea porque los damos en exceso o simplemente no los damos. En este trabajo se pudieron observar ambos extremos, la familia brindaba apoyos en exceso ante ciertas situaciones y ante otras no los brindaban. ¿Por qué no sabemos brindar los apoyos? Por el simple hecho de que no sabemos en qué apoyar, cuánto tiempo apoyar y el tipo de apoyo que se necesita, lo cuál sería el ¿Qué?, ¿Cuánto? y ¿Cómo?

La Planificación Centrada en la Persona justamente ayuda a contestar las preguntas anteriores, dentro de la planificación se encuentra un Perfil de Apoyos, en este perfil se parte de las necesidades de la persona, se determina qué apoyo se va a brindar, cuánto tiempo y quién lo va a brindar, para esto entramos en lo que es una red de apoyo. La red de apoyo es uno de los productos de este trabajo, hay que destacar que dicha red no se debe de imponer, si una persona está obligada a realizar algo simplemente lo hace mal o termina por no hacerlo. En el caso de Guillermo, él decidió las personas que formarían parte de su red de apoyo y esto vuelve a fomentar su autodeterminación y empoderamiento.

Además de la red de apoyo, con la Planificación Centrada en la Persona se obtuvieron estrategias de intervención entre las cuales destacaron los apoyos visuales y las adecuaciones curriculares. Algunas escuelas y los padres de familia dan por hecho que las adecuaciones curriculares y cualquier tipo de apoyo es específico de las personas con alguna discapacidad o con alguna necesidad educativa especial y esto vuelve a ser una creencia errónea; se debe de hacer una concientización para romper con estas ideas ya que todos tenemos necesidades, todos requerimos apoyos y en algún momento requerimos de alguna adecuación curricular.

En este trabajo se propuso una concientización institucional, profesional y social para evitar las barreras que impedían la inclusión educativa de Guillermo, a pesar de ser un colegio con un programa de atención a las personas con discapacidad ganaban las barreras actitudinales por parte de los compañeros de clase y por algunos profesores, es importante mencionarlo ya que si esto pasa en un ambiente que tiene un programa de inclusión educativa, ¿Qué pasará en escuelas o ambientes donde no lo hay? La inclusión no solo es una palabra, se debe llevar a la práctica desde la manera en cómo nos referimos a las personas con discapacidad hasta el

respetar sus derechos y decisiones y si se empieza a trabajar esa inclusión desde pequeños se avanzará mucho a futuro. La concientización puede modificar conductas y romper barreras, no hay que dejar de lado esta estrategia de intervención y no hay que olvidar que todos somos parte de esa discapacidad que al final es solo una palabra que se convierte en etiqueta.

Hay muchas limitaciones en el campo de la discapacidad, en este trabajo las principales limitaciones a la que me enfrenté fue el tiempo, sin embargo, era necesario para comprender en su totalidad a la persona y su condición, para determinar los instrumentos para la evaluación era necesario conocer sus gustos y preferencias, desde su color favorito hasta su lugar favorito o persona favorita, por lo tanto, el tiempo fue una limitante, pero también una necesidad básica en el trabajo. Por otro lado, la comunicación con la mamá de Guillermo, en cuanto a ajustar horarios y recopilación de toda la información necesaria para realizar la triangulación también fue una limitante, sin embargo, al final y algo muy importante a destacar fueron las ganas por generar un plan de vida que hiciera feliz y que realmente le sirviera a su hijo, esto favoreció en su totalidad el trabajo.

En cuanto a los instrumentos una de las limitantes más importantes fue el acceso a los mismos ya que la mayoría son de España y se tuvieron que comprar y mandar traer. Las adaptaciones en cuanto al idioma también limitaron en el tiempo, y los parámetros para dichas adecuaciones también ya que algunos requerían de ciertos puntos para adaptarlos, sin embargo, los productos fueron los adecuados para Guillermo.

En cuanto a lo que favoreció el trabajo, sin duda fue la cooperación de los docentes del grupo técnico en el que participaba Guillermo, la accesibilidad, los tiempos y consejos para las adaptaciones e intervenciones ayudaron a que se obtuvieran grandes avances con Guillermo. La cooperación de los padres de familia y los mismos compañeros de grupo técnico ayudaron que se rompieran muchas barreras y apoyaron a que Guillermo se sintiera parte del colegio que era una de las necesidades a cubrir.

Finalmente, las reflexiones que se extraen de este trabajo con Guillermo son las siguientes:

- El campo de la educación representa un gran enigma al hablar de diversidad y por consiguiente lograr ambientes inclusivos es todo un reto en la actualidad, aún estamos dentro de la integración, se necesita hacer mucha sensibilización y concientización para generar esa inclusión de la que tanto se habla.
- La discapacidad es un constructo social, una palabra que nace con la necesidad de nombrar algo y esta discapacidad aparece cuando las barreras están presentes.
- El autismo es aún algo desconocido, sin embargo, no es algo que no se pueda tratar y comprender.

- Un diagnóstico puede generar etiquetas y la discriminación, los especialistas deben de tener cuidado en la manera de evaluar e intervenir para evitarlo.
- Una evaluación centrada en la persona hace la diferencia en la intervención para mejorar la calidad de vida de cualquier persona con discapacidad.
- Brindar los apoyos necesarios sin llegar a los extremos puede favorecer la independencia de las personas con discapacidad, aunado a que las redes de apoyo son la base para una buena intervención.
- Hay que aprender a ver lo que no se ve y escuchar lo que no se escucha.

En mi paso por el Programa de Especialización pude reafirmar que la formación en ambientes reales brinda las herramientas necesarias para la vida profesional y por último comprendí el verdadero significado de la deconstrucción, al inicio de la Especialidad tenía ideas erróneas sobre la diversidad, autismo y discapacidad intelectual, ideas que se quedaban en un modelo médico/rehabilitatorio. Actualmente puedo hablar de la diversidad e intervenir con bases y modelos sociales que propicien una verdadera inclusión.

Referencias

- A.A.M.R. (1997). *Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagny Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ballester, Ll., et al. (2014). *Métodos y técnicas de la investigación educativa*. Palma: Ediciones UIB.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Aljibe.
- Blanco, Rosa. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. En C. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll. (Coodrs.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Santillana.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 513-531. En Valle, F. (1985). *El problema de la validez ecológica*. *Estudios de Psicología*, 23/24.
- Centro de Autonomía Personal y Social (2016) *Educación Integrada*. Recuperado de <http://www.capys.org.mx/capys/escuelas.html> el 23 de Septiembre de 2016.
- Colegio Vista Hermosa (2016) Grupo Técnico. Recuperado de <https://www.cvh.edu.mx/academias/grupo-tecnico-2/> el 23 de Septiembre de 2016.
- Cornango, A. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia, España: PSYLICOM.
- FEAPS (2007) *Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid: Caja Madrid.
- Frith, U. (2004): *Autismo: hacia una explicación del enigma*. España. Alianza.
- García, I. (2005). *Concepto actual de discapacidad intelectual*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 14 (3), 255 – 276. Recuperado de www.redalyc.org
- Garrigós, A. (2011). *Aprendo a hacer Historias Sociales*. II Jornadas de Asperger. 28 de mayo, Alicante. Disponible en: www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/auroraaprendo.pdf
- Gómez, I. (2010). *Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. Pensamiento Psicológico*, Vol. 8, #15, 113-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>

- Grandin, T. (1997). *Atravesando las puertas del autismo*. Argentina: Paidós.
- Gray, C. y Leich-White, A. (2004). *Mi libro de Historias Sociales*. 2ªed. España: Jenison Autism Journal.
- Guajardo, E. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. D. E. E./SEP: México.
- Hortal, C. (2010). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: GRAÓ.
- IDEA (2017). Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/6881364/Lorna-Wing-El-autismo-en-ninos>
- Jordi, J. (2009). *Escuela y Discapacidad Intelectual*. España: Editorial MAD.
- Leiva, J. (2013). *De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*. "Actualidades Investigativas en Educación", Marzo-Diciembre, 1-27.
- Luckasson y cols. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10 ed. Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C y Palacios, J. (2012). *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Mexicano, J (2013). *Diseño y aplicación de un taller de desarrollo de habilidades sociales para la prevención del abuso sexual en alumnos con discapacidad intelectual*. México: UNAM. Informe de Prácticas.
- Oakland, T y Harrison, P. (2013) *Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa. ABAS II*. Madrid: TEA.
- Oakland, T y Harrison, P. (2013) *Uso clínico e interpretación. ABAS II*. Madrid: TEA.
- 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: Grupo editorial CINCA.
- Rivière, A. (2004). *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo*. En Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (Ed), *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-360). Alianza Editorial.
- Rojas, S. (2004). *Autodeterminación y Calidad de Vida en Personas Discapacitadas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Saad, D.E. (2000). *Programa de Facultamiento a Padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. México: UNAM. Tesis de maestría en psicología educativa no publicada.
- Saad, D.E. (2011). *Transición a Vida Independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un ambiente universitario*. México: UNAM. Tesis de Doctorado en Pedagogía.
- Schalock, R. (2009). *La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales*. En: Verdugo, M. A.; Nieto, T.; Jordán de Urríes, B. y Crespo, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, 69-88.

- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). *El Concepto de Calidad de Vida en los Servicios y Apoyos para las Personas con Discapacidad Intelectual*. Siglo Cero. Vol. 38 (4), No. 224, 21-36. Recuperado de <http://sid.usal.es/idos/F8/ART10366/articulos2.pdf>
- Shea, T. y Bauer, A. (2000). *Educación Especial: Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Stufflebeam, D. L.; Shinfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tamarit (1999). *FEAPS "La calidad de vida en los entornos residenciales y de vivienda"*. Madrid: Caja Madrid.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós. En Saad, D.E. (2011). *Transición a Vida Independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un ambiente universitario*. México: UNAM. Tesis de Doctorado en Pedagogía. 151.
- Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., et al. (2002). *Integrating supports in assessment and planning*. *Mental Retardation*, 40.
- Thompson, J.R Bryant, B.R. Campbell, E.M., Craig, E.M., Hughes, C:M: D.A, Rotholz, D.A. Shalock, R.L, Silverman, W.P., Tassé, M.J y Wehmeyer, M.L. (2007) *Escala de Intensidad de Apoyos*. Manual. España: Tea y AAIDD.
- UNESCO-SEP (2005). *Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Informe Preliminar del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas*. Santiago de Chile: UNESCO-SEP.
- Verdugo M (2009) <https://www.editorialcepe.es/pruebas-nivel-b-y-c/748-ccva-cuestionario-de-evaluacion-de-la-calidad-de-vida-de-alumnos-adolescentes-manual-9788478696970.html>
- Verdugo, M. A. (2003). *Análisis de la definición de la discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*. Siglo cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 32 (205), 5 – 9.
- Verdugo, M. A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2011). *La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Verdugo, M; Rodríguez, A y Sainz, F. (2012) *Escala de Calidad de Vida Familiar. Manual de Aplicación*. Salamanca: INICO.

- Wallander, Schmitt y Koot. (2001). Citado en Sabeh, E. N. Verdugo, M. A., Prieto, G. y Contini, E. N. (2009): *Cuestiones de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia CVI-CVIP*. Madrid: CEPE (p.11).
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., y Hughes, C. (1998). *Enseñando Autodeterminación a Estudiantes con Discapacidad: Habilidades Básicas para la Transición Exitosa*. Baltimore: PAUL H. BROOKES PUBLISHING CO.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H.E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R.L. y Verdugo, M. A. (2008). *El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano*. Siglo Cero: Revista Española de Discapacidad Intelectual, 39 (227), pp. 5-17.
- Wehmeyer, M; Peralta F; Zulueta A; González-Torres M y Sobrino A. (2006) Escala de Autodeterminación Personal. ARC. *Instrumento de Valoración y Guía de Aplicación Adolescentes y Adultos con Discapacidad Intelectual*. Manual Técnico de la Adaptación Española. España: CEPE.

Anexos

Índice

Anexo 1.	Análisis de Observaciones	110
Anexo 2.	Análisis de Entrevista	113
Anexo 3.	Carta de Consentimiento Informado	120
Anexo 4.	Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes	121
Anexo 5.	Escala de Intensidad de Apoyos	132
Anexo 6.	Escala de Autodeterminación Personal. ARC. (Versión para adolescentes)	140
Anexo 7.	Escala de Calidad de Vida Familiar	155
Anexo 8.	Escala ABAS II	166
Anexo 9.	IDEA	178
Anexo 10.	Cuestionario CAPYS	185
Anexo 11.	MAPAS	194
Anexo 12.	Conformación de Red de Apoyo	199
Anexo 13.	Programa de Intervención (Historias Sociales Activas)	200
Anexo 14.	Historias Sociales Activas	202
Anexo 15.	Programa de Intervención. (Cartas Descriptivas Clases de Computación)	218
Anexo 16.	Programa de Intervención. (Rúbricas de las Clases de Computación)	226

Anexo 1. Análisis de Observaciones.

<p>OBSERVACIONES</p> <p>Lugar: CVH.</p> <p>Población: Grupo Técnico Bachillerato</p> <p>Día: 20/08/15 Hora: 8:00am – 14:20hrs</p> <p>Participantes: Peter, César, Alma, Guillermo y Profesora Ivonne.</p>	
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Se inició el día con una mesa redonda, Alma estaba presente y comenzó a llorar, esto provocó que Peter y Guillermo preguntaran que pasaba, se les explico que era normal sin embargo Guillermo se veía muy preocupado por Alma estaba triste y porque lloraba, incluso la llevo a abrazar.</p> <p>Después se separaron en grupos para trabajar en español, tenían que copiar las reglas del Grupo Técnico. Guillermo no requería de apoyos para copiar del pizarrón.</p> <p>Se trabajó la comprensión lectora en el salón, se leyó una lectura corta y al final se hacían preguntas.</p> <p>Se hizo una actividad donde todos iban a hablar sobre lo que habían hecho en sus vacaciones. Todos estaban muy interesados en las fotos que iban mostrando y en lo que sus compañeros decían, sin embargo, Peter y Guillermo no acataban las reglas e interrumpían a sus compañeros.</p> <p>Guillermo abrazaba a Alma y a César a cada rato y mantenía sus manos adentro del pantalón.</p>	<p>INTERPRETACIONES</p> <p>Se puede observar que, ante la angustia de Ana, Guillermo se preocupa y e muestra alterado. No dejaba de agarrarle la mano y acariciarla, además de decirle que no se preocupará, esto nos lleva a que Guillermo puede identificar correctamente las emociones en otros compañeros y generalizarlo a otras personas.</p> <p>A pesar de que Guillermo no requiere apoyos para realizar copias del pizarrón, requirió apoyos para terminar su actividad, se distraía mucho y se le tuvieron que repetir en varias ocasiones que terminara su actividad, ante esto se observaba molesto y cansado de la actividad que consistía en copiar el reglamento, incluso menciono en dos ocasiones que no le gustaba tomar clases de español porque odiaba equivocarse y borrar por no escribir bien.</p> <p>En la actividad de comprensión lectora se observó que Guillermo estaba muy emocionado y participativo con la actividad, mencionó en dos ocasiones que por favor leyeran más historias y se pudo observar un nivel de comprensión lectora adecuado.</p> <p>Se pudo observar que durante actividades grupales y muy largas Guillermo llega a cansarse y distraerse, además de que se molesta cuando se le llama la atención y comienza a gritar y pegar a sus compañeros. Se debe de manejar la autorregulación y los tiempos fuera ante estas situaciones.</p> <p>En las últimas dos horas del día Guillermo ya se mostraba molesto y cansado, no respetaba el espacio personal de sus compañeros y se le llamó la atención en varias ocasiones, pero no atendía dichas indicaciones.</p> <p>En varias ocasiones se observó que metía sus manos en el pantalón cuando se molestaba y se pellizcaba. Hay que manejar la autorregulación de sus emociones.</p>

<p>OBSERVACIONES Lugar: CVH Población: Grupo Técnico Bachillerato Día: 21/08/15 Hora: 8:00am – 14:00hrs</p>	
<p>Participantes: Guillermo.</p>	
<p>OBSERVACIONES El día comenzó viendo las noticias en la televisión, mientras veían las noticias se iban haciendo preguntas sobre lo que veían.</p> <p>Regresando de recreo se lavaron las manos de 2 en 2 para comenzar a preparar los alimentos de cocina y se sentaron para preparar las sincronizadas.</p>	<p>INTERPRETACIONES Guillermo no veía la televisión, pero cuando se le hacían preguntas contestaba a lo que se le preguntaba, sin embargo, después de aproximadamente 20 min durante la actividad se empezó a parar y a platicar con sus compañeros. Se deben de adecuar las actividades tan largas para que no se distraiga o se canse.</p> <p>Guillermo no quiso irse a lavar las manos, se le pidió en varias ocasiones que lo hiciera y no lo hizo, además de que al momento de ponerle gel antibacterial lo dejó tirar y se lo limpió inmediatamente en el pantalón. Se puede ver que los líquidos, y la consistencia del gel le molestan al sentirlos en sus manos. Tampoco quiso ayudar a preparar los alimentos ni a comer, prefirió salirse del salón e irse a sentar solito a jugar con su estuche hasta que terminó el día. Hay que trabajar actividades de cocina e incluirlo más para que socialice con sus compañeros.</p>
<p>OBSERVACIONES Lugar: CVH Población: Grupo Técnico Bachillerato Día: 6/06/16 Hora: 8:00am – 14:20hrs</p>	
<p>Participantes: Guillermo, Patricio, Rebeca, Ivonne.</p>	

OBSERVACIONES	INTERPRETACIONES
<p>Durante la actividad de noticia, Guillermo platicó su noticia primero y se le pidió que permaneciera respetando lo que decían sus compañeros, sin embargo, comenzó a gritar cuando habló su compañero Patricio y se le pidió que saliera de la actividad.</p>	<p>Se puede observar que Guillermo tiene intolerancia ante ciertos compañeros y esto lo lleva a no respetarlos, se debe de trabajar con él el respeto y la autorregulación de sus emociones durante actividades grupales. Por otro lado, en cuanto lo sacaron de la actividad de noticia, se mostró muy contento de ya no participar en dicha actividad.</p>
<p>Se trabajó en la materia de matemáticas la escritura de números con letra y sumas de 1 y 2 cifras. Guillermo al momento de escucha que se iba a trabajar en la asignatura de matemáticas se mostró emocionado e inmediatamente sacó su cuaderno</p>	<p>Guillermo se muestra contento y motivado durante las actividades de la asignatura de matemáticas, termina rápido sus actividades y pide más, sin embargo, cuando es una actividad que implique escribir mucho como lo fue la actividad de escribir los números con letra, se empieza a molestar y empieza a pellizcarse la cara cuando se enoja. Debe de trabajarse la autorregulación de sus emociones y la adecuación de actividades que impliquen mucha escritura, tomando en cuenta sus gustos e intereses.</p>
<p>En la última hora se anotó la tarea y se hizo un juego grupal, el cual consistía en jugar ahorcado. Guillermo se mostraba molesto y cuando su compañera Rebeca le dijo que era su turno de participar él se volteó y le grito que lo dejará en paz, la maestra Ivonne le llamó la atención y él solo gritaba que ya se quería ir a su casa.</p>	<p>Se puede observar que Guillermo sigue prefiriendo realizar actividades solo y que no impliquen socializar con sus compañeros. Además de que cuando se le llama la atención se muestra muy molesto e incluso con ganas de golpear a la maestra, debe manejarse su autocontrol y autorregulación de las emociones, además de las consecuencias que conlleva el enojarse y no respetar a sus compañeros y maestra.</p>

Anexo 2. Análisis de Entrevista.

- **Entrevista a Mamá.**

Fecha: Jueves 25 de agosto de 2016.

Entrevistado: Ana Paula Graf (Mamá)

Entrevistador: Monserrat Vargas

Hora de Inicio: 8:45 a.m.

Hora de Término: 10:30 a.m.

Código de Colores:

AMARILLO: Habilidades Conceptuales.

VERDE: Habilidades Sociales.

MORADO: Habilidades Prácticas.

AZUL: Características referentes al Autismo

ROJO: Puntos a destacar de la entrevista.

en preescolar y primaria. Estoy estudiando una especialidad en la UNAM y desde el ciclo pasado me encuentro en el colegio realizando mis prácticas, este ciclo voy a seguir brindando apoyo en la sección de Bachillerato, donde se encuentra Guillermo. Actualmente junto con la doctora Elisa me encuentro realizando mi proyecto de tesis. Lo que busco con mi proyecto es diseñar la propuesta de un programa de apoyos que busque favorecer la formación social y académica de un alumno para mejorar su funcionamiento académico y social en la escuela. El motivo de la reunión es explicarle un poco lo que hacemos con la doctora Elisa y pedir su autorización, ya que a mí me gustaría trabajar este proyecto con Guillermo. Si usted me da su autorización se va a trabajar en el diseño de la propuesta.

Esta propuesta va a contener las áreas en las que Guillermo requiere apoyos, va a especificar cuáles se pueden brindar, también sus fortalezas y a la par con una propuesta curricular.

Toda la información que se reúna va a ser confidencial, no se usará el nombre de Guillermo, ni el nombre del Colegio ni de ninguna de las personas implicadas. De la misma manera toda la información y todos los resultados se los vamos a entregar a usted, además de que en todo momento usted va a estar enterada de todo lo que se realice.

Para este proyecto es muy importante su participación y la de Guillermo ya que se busca que la propuesta esté elaborada de la mano de todas las personas cercanas a él, también es importante mencionar que para este proyecto es muy importante que Guillermo nos diga que opina, cómo se siente y que nos diga que es lo que él

necesita, ya que los apoyos que se propongan deberán estar ajustados a él. La parte central de este proyecto es tomar en cuenta lo que él nos diga.

Para obtener la información se van a realizar observaciones, se harán una serie de preguntas a Guillermo y algunas escalas diseñadas específicamente para alumnos con sus características, sin embargo, nada de esto va a interferir con sus clases y actividades del colegio.

Los apoyos que requiere Guillermo pueden ser brindados por sus profesores y personas cercanas, por lo tanto, a parte de las observaciones y preguntas a Guillermo voy a necesitar de su colaboración en algunas entrevistas.

Mamá: Apoyos. ¿En qué?

Monse: Por ejemplo, apoyos en la asignatura de matemáticas, para hacer sumas. ¿Qué estrategias se pueden utilizar para enseñarle las sumas?

Mamá: ¡Perfecto!, eso es justo lo que busco con Guillermo, **va perfecto con lo que se está trabajando con él.**

Monse: Lo importante del proyecto es que Guillermo se beneficie de esto y que lo ayude a tener una mejor formación escolar. Y bueno, quisiera saber usted ¿qué opinan, y qué decide al respecto?

Mamá: ¡Fabuloso!, ¡le entro!

Monse: Muchas gracias, me gustaría mucho que firmara esta carta de consentimiento informado para agregarla al expediente de Guillermo.

Mamá: ¡Claro!

Monse: Muchas gracias.

Mamá: ¡Gracias a ustedes!, más personalizado no se podía.

Monse: Le agradezco mucho su autorización y tenga la confianza de que en todo momento vamos a estar trabajando para el beneficio de Guillermo. Para terminar, en esta ocasión quisiera realizarle algunas preguntas para saber un poco más sobre Guillermo. ¿Cómo lo percibe en este momento de su vida?

Mamá: Feliz y pleno. **Muy ubicado en su edad**, por ejemplo, antes en Ixtapa cuando lo llevaba a la ludoteca **se ponía a jugar con juguetes y ahora en la ludoteca se aburrío** y me preguntó ¿qué podía hacer?

Monse: ¿Cómo lo ve en casa?

Mamá: Lo **veo muy centrado a su edad**, por ejemplo, estaba con sus primos y él no tiene ipad y tampoco Claudia entonces vio que su primo estaba jugando y le preguntaron “Oye, ¿no se te antoja una? Y él les contestó **“sí, pero no le voy a pedir una a mi mamá porque la voy a dejar pobre”**. Y también en el aeropuerto la abuela

le prestó su cel y lo olvido en la banda “no le importó” y entonces yo lo tomé y fui y le pregunté: ¿dónde está el celular de la abuela? Y él me dijo “tú lo tomaste” y yo le dije “no, era tu responsabilidad”, entonces él se regresó a la banda y yo lo vi con una cara de espanto y ahí me di cuenta que es más perceptivo.

Por ejemplo el lunes llegó diciendo “mamá me enamoré” y entonces yo le dije que no se le acercará tanto si quería que funcionara porque ya empezaba con ponerse a ensayar para cantarle y ya al otro día que regresó le pregunté que cómo le había ido, y dijo “mamá tenías razón” y entonces veo que está muy bien y que sigue indicaciones.

Monse: ¿Usted qué considera que se le dificulta a Guillermo en cuanto a lo escolar?

Mamá: Sin respuesta. (No la contesto, a ella no le interesa. Le interesa más el área social, pero ve que se le facilita la percepción de los demás).

Mamá: Sus obsesiones.

Monse: ¿Cuáles?

Mamá: Los lunes y los amigos. Por ejemplo ¿ves que cuenta sus amigos con los dedos? Y tiene que juntar un 10% y si no lo llena no es feliz y así por ejemplo pasa con su primo y es que aparte para él es muy fácil que dejen de ser sus amigos, como con Dani que nada más se enojó porque lo mojaron y por ejemplo con su primo Diego se enojó porque defendió a su hermanita, a Guillermo le gustaba abrazarla y desde ese día que la defendió ya es su enemigo y entonces la próxima semana va a ser la Primera Comunión de Diego y pues yo ya lo anticipé y le comenté de la fiesta y me pidió hablar con Diego, le di el teléfono y le preguntó ¿me estás invitando a tu fiesta aunque sea un majadero contigo? Y Diego le contestó “Sí” y G le dijo ¿Pero por qué? Y Diego le contestó “Porque eres mi primo y te quiero”. Y entonces para mí fue ¡Ok! Y luego colgó y no sé si eso signifique su manera de pedir perdón o si lo está haciendo consciente de lo que no está haciendo bien. Yo quisiera que se eliminara.

Monse: ¿Lo de los enemigos?

Mamá: Sí, primero quitar lo de los enemigos y luego quitar lo de los porcentajes, que entienda que entre más amigos tenga va a ser más feliz.

Monse: ¿Cuáles son sus principales preocupaciones respecto a la formación de Guillermo?

Mamá: No estoy preocupada.

Monse: ¿Qué le gustaría que lograría Guillermo en este curso escolar?

Mamá: Que encontrara un área de interés y más amigos. Ampliar sus relaciones sociales.

Monse: Por último, de manera muy general, en un futuro ¿Cómo ve a Guillermo?

Mamá: Independiente, que tenga una red social, que viva con los menos apoyos posibles.

Monse: ¿Quisiera que continuara en el programa?

Mamá: Sí, me gustaría que diera el paso para que ya no lo necesitará, pero sino creo que es una buena alternativa.

Monse: Para terminar, no sé si quisiera hacer algún comentario o tenga alguna pregunta.

Mamá: No, pues muchas gracias por fijarte en Guillermo.

M: Muchas gracias a usted por la confianza.

Elisa: ¿Cómo llegaste al diagnóstico de Guillermo?

Mamá: Fue un diagnóstico tardío, mira te voy a platicar.

Elisa: ¿Desde qué edad tienes a Guillermo?

Mamá: Desde los 2 meses, mira yo colaboraba en BIFAC y queríamos un bebé y todos me decían que si de verdad lo quería y que no tenía nada para recibir a un bebé. Y un día me habló Ma. Carmen y yo tenía migraña y no fui a trabajar entonces me habla y me dijo todo, pero me quedé en blanco entonces le hablé a mi marido y le dije que nos veíamos en BIFAC y yo no podía ni manejar entonces le hablé a mi mamá y nos fuimos.

Guillermo tenía 2 meses, a su mamá le dio rubeola en algún trimestre del embarazo y Guillermo pesó 1 kg 400 gr, estaba chiquito. Usaba ropa de prematuro y le quedó grande. A los 9 meses dejó de crecer durante 6 meses, se quedaba mucho tiempo solo, al cuidado de la abuelita y me di cuenta que gateaba a las esquinas y se ponía como fetito. También caminaba alrededor de las cosas, su mayor temor es el abandono.

Elisa: ¿Tú a qué se lo atribuyes?

Mamá: Se lo atribuyo a muchas cosas. Por ejemplo, en la camioneta me pegó y lo baje y él me dijo ¿me vas a abandonar? Y yo le dije ¡No mijo! Solo no tienes derecho a estar en la camioneta por qué no me estás respetando.

Su desarrollo fue normal, como todos entró a preescolar en la escuela Von Glummer, llegó y les pegaba a todos y luego se fue a la Escuelita, donde era muy feliz y ahí estaba muy vigilado por mi amiga. Con Carmen Irriaga fue cuando le diagnóstico crisis de epilepsia, nos dimos cuenta porque se orinaba, hacia caras y gestos, no hablaba, se quedaba dormido y orinando, entonces eso ya no era normal y entonces hablé con el neurólogo y le hicieron unos estudios.

La Escuelita era la mejor opción porque lo mejor era que **estuviera en un colegio chiquito**, además era muy apapachado y no le ponían límites. Después pasó al colegio L-Delvais, entró con una monitora a preescolar. Por aparte yo seguía buscando que tenía mi hijo. Lo enviaron a un psiquiatra y él nos dijo que tenía la personalidad desdoblada, pero yo conozco a mi hijo y a mi ese diagnóstico no me gustó. El psiquiatra me decía que Guillermo veía muchos Guillemos y entonces yo también estaría loca y es porque en el baño hay **2 espejos en una esquina y obviamente se reflejan varios Guillermo**. En este colegio ya no le podían ayudar porque tenía que buscar una primaria y pues en el transcurso de entrar a la primaria acudí a la SEP, ya que no me lo querían aceptar en ninguna escuela y ahí me dieron una carta donde también me decían que me escudara en tal artículo para decirles que tenían que aceptarlo. Me puse a pensar y yo no quería que Guillermo entrara en esas condiciones a la escuela. Pero entonces me recomendaron ir al Colegio Irlandés. Y el padre me dijo que sí pero los profesores no y entonces acudí al Cumbres donde entró con una monitora, entró en segundo y conoció a Alex y las adecuaciones eran buenas porque había creado una integración entre padres, psicólogas, papás pero el padre lo excluía de los grupos, le hacían exámenes a puerta cerrada porque el padre creía que le regalaban las calificaciones, entonces fui a hacer un pliego petitorio exigiendo que le regalaran las calificaciones para que termine el año feliz, que no lo excluyeran, que le hicieran exámenes como a los demás y que el padre lo dejara en paz. Sin embargo, yo ya había investigado y lo metí al Mazenod; estuvo bien, pero los papás me decían que porque mandaba al niño con nana. Además, Guillermo **ya sabía leer y escribir** porque yo le enseñe y ahí la maestra era una “idiota” porque me mandaba calificaciones donde decía que no leía y escribía y entonces fui a una cita y entonces enfrente de la Directora y la maestra le pedí a Guillermo que me **escribiera la lista del super**, y lo que pasó fue que ellas querían que escribiera en manuscrita.

Antes del Cumbres estuvo en el Si Darval, yo me estaba separando y a Guillermo le dio una desnutrición severa y fue cuando le **diagnosticaron los Eliacos y estuvo en dieta**, pero esta dieta la dejé cuando me separé porque su papá le daba cosas con Gluten y **actualmente eso no es lo primordial**.

Elisa: ¿Es una batalla que no vas a ganar ahorita?

Mamá: Sí y además no es algo que le vaya a hacer tanto daño a Guillermo.

Mamá: Cuando estaba en el Mazenod querían que lo metiera al programa del INEA y yo investigue y no firmé nada y entonces vi que no era un ambiente donde Guillermo tenía que estar. Llegué al CVH, **yo no lo pelé antes porque creía que era solo para niños con Síndrome de Down y yo creía que Guillermo no estaba tan mal**. Y

entonces en vacaciones vi que Fed tenía amigos del aula regular y **neurotípicos y eso me impresionó y pensé que entonces el colegio estaba haciendo algo bien** y llegue con Elisa. Y además me gustó que a comparación del Mazenod aquí son personas y no son vistos como proyecto o como problemas que hay que solucionar.

Elisa: Sí, lo has aprendido muy bien, son una persona o un alumno más. Pues muchas gracias por contarnos todo esto, creo que va a servir mucho para el trabajo que se va a hacer.

Mamá: Nombre gracias a ustedes por fijarse en Guillermo.

Monse: Voy a necesitar de su apoyo para llenarme una ficha de identificación para tener mayor conocimiento de Guillermo y de usted para su hijo, quisiera ver si para el próximo martes me lo podría mandar. Usted dígame que se le facilita, si impreso o electrónico.

Mamá: Aaaa perfecto, ¿Te la puedo llenar ahorita? Me quedo un ratito y te la doy de una vez.

Monse: Perfecto como usted guste.

Mamá: Me quedo y de una vez te la dejo.

Monse: Ok, voy a necesitar que me llene algunas escalas, y bueno todo correo electrónico o mensaje se va a enviar con copia a la doctora Elisa ya que es un trabajo en conjunto y ella deberá de estar enterada de todo. Igual para la próxima cita, Elisa le enviará un mensaje para quedar en la hora. Les agradezco mucho su participación y como ya lo dije, tengan la total confianza de que todo lo que hacemos es para beneficio de Guillermo.

Mamá: No muchas gracias a ti.

Anexo 3. Carta de Consentimiento Informado.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

soy Monserrat Vargas Flores y soy estudiante de una especialidad en la UNAM, desde el ciclo pasado me encuentro en el colegio realizando mis prácticas y este ciclo voy a seguir brindando apoyo en la sección de Bachillerato, donde se encuentra Guillermo.

Actualmente junto con la Dra. Elisa me encuentro realizando mi proyecto de tesis, lo que busco con mi proyecto es diseñar la propuesta de un programa de apoyos que busque favorecer la formación social y académica de un alumno, para mejorar su funcionamiento académico y social en la escuela.

El motivo de la reunión del día 25 de Agosto del 2016, es explicar un poco lo que hacemos con la Dra. Elisa y pedir su autorización, ya que a mí me gustaría trabajar este proyecto con Guillermo. Si usted me da su autorización, se va a trabajar en el diseño de la propuesta.

Esta propuesta va a contener las áreas en las que Guillermo requiere apoyos, va a especificar cuáles se pueden brindar, también sus fortalezas y todo esto junto con una propuesta curricular.

Toda la información que se reúna va a ser confidencial, no se usará el nombre de Guillermo, ni el nombre del Colegio ni de ninguna de las personas implicadas. De la misma manera toda la información y todos los resultados se los vamos a entregar a usted, además de que en todo momento usted va a estar enterada de todo lo que se realice.

Para este proyecto es muy importante su participación y la de Guillermo, ya que se busca que la propuesta este elaborada de la mano de todas las personas cercanas a él, también es importante mencionar que para este proyecto es muy importante que Guillermo nos diga que opina, cómo se siente y que nos diga que es lo que él necesita, ya que los apoyos que se propongan deberán estar ajustados a él. La parte central de este proyecto es tomar en cuenta lo que él nos diga.

Para obtener la información se van a realizar observaciones, se harán una serie de preguntas a Guillermo y algunas escalas diseñadas específicamente para alumnos con sus características, sin embargo, nada de esto va a interferir con sus clases y actividades del colegio.

Los apoyos que requiere Guillermo, pueden ser brindados por sus profesores y personas cercanas, por lo tanto, a parte de las observaciones y preguntas a Guillermo, voy a necesitar de su colaboración en algunas entrevistas. Lo importante del proyecto es que Guillermo se beneficie de esto y que lo ayude a tener una mejor formación escolar.

Sra. Ana Paula Graf.

Monserrat Vargas Flores

Dra. Elisa Saad Dayán

Anexo 4. Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes.

Fecha: _____

¡Hola Guillermo! Hoy vamos a contestar algunas preguntas relacionadas con algunas cosas de tu vida. Hay algunas reglas para que contestes:

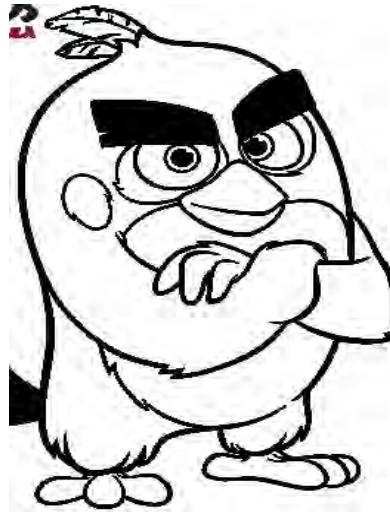
- 1) Lee con cuidado las oraciones.**
- 2) Colorea la respuesta.**
- 3) Tienes que decir la verdad y ser muy sincero.**
- 4) Si tienes dudas pregúntale a tu Miss.**



Colorea el porcentaje que indique la verdad.

Observa el ejemplo:

- Tengo un gran número de amigos:



100 %
Totalmente
de Acuerdo



80 %
Acuerdo



5 %
Desacuerdo



1 %
Totalmente
en
desacuerdo

Ahora te toca a ti, lee y colorea.

1. Me llevo bien con mis padres.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

2. Me llevo bien con mi hermana.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

3. Tengo muchas cosas que otros chicos de mi edad NO tienen. (Por ejemplo, un reloj, una película, una lonchera).



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

4. Soy feliz.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

5. Tengo buena salud.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

6. Lo que me enseñan en el colegio me va a ayudar a mejorar en el futuro.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

7. Tomo decisiones importantes en mi vida. Por ejemplo, decido que me gustaría estudiar en el futuro.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

8. Siempre digo la verdad.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

9. Me llevo bien con la mayoría de las personas que conozco.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

10. Siempre me comporto correctamente.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

11. Creo que el dinero que tiene mi familia es MENOR que el que tienen muchos de mis compañeros.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

12.Me siento importante.



100 %

Totalmente
de Acuerdo

80 %

Acuerdo

5 %

Desacuerdo

1 %

Totalmente
en
desacuerdo

13.Tengo que tomar medicamentos a diario.



100 %

Totalmente
de Acuerdo

80 %

Acuerdo

5 %

Desacuerdo

1 %

Totalmente
en
desacuerdo

14.La educación que recibo es completa, útil y adecuada.



100 %

Totalmente
de Acuerdo

80 %

Acuerdo

5 %

Desacuerdo

1 %

Totalmente
en
desacuerdo

15.La salud es importante para mí.



100 %

Totalmente
de Acuerdo

80 %

Acuerdo

5 %

Desacuerdo

1 %

Totalmente
en
desacuerdo

16.Soy un buen perdedor.



100 %

Totalmente
de Acuerdo

80 %

Acuerdo

5 %

Desacuerdo

1 %

Totalmente
en
desacuerdo

17.Mantengo buena relación con mis abuelos.



100 %

Totalmente
de Acuerdo

80 %

Acuerdo

5 %

Desacuerdo

1 %

Totalmente
en
desacuerdo

18. Mantengo buena relación con mis tíos.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

19. Mantengo buena relación con mis primos.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

20. Estoy informado de las actividades en las que puedo participar en el colegio. Por ejemplo, misas, ceremonias, concursos.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

21. Estoy informado de las actividades en las que puedo participar cerca de mi casa.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

22. Estoy informado de las actividades en las que puedo participar en otros lugares de la ciudad.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

23. Creo que el dinero que tiene mi familia es MAYOR que el que tienen muchos de mis compañeros.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

24. Me siento ignorado.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

25. Siempre estoy dispuesto a admitir un error cuando lo he cometido.



100 % Totalmente de Acuerdo	80 % Acuerdo	5 % Desacuerdo	1 % Totalmente en desacuerdo
---------------------------------------	------------------------	--------------------------	--

¡Muy bien Guillermo! Ya casi acabas.
Ahora vamos a pensar por unos minutos
sobre tu vida y **completa las oraciones.**

Si tienes dudas, pregúntale a tu Miss.



Lee y contesta lo que piensas.

Yo Guillermo Villa diría que mi vida es: _____

_____ Por que _____

¿Estás contento con tu vida? _____

¿Por qué estás contento con tu vida? _____

Las cosas más importantes para mí son:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Estoy rodeado de personas que _____

¿Tomas decisiones importantes? _____ Escribe ¿Qué decisiones tomas? _____

Mi salud es: _____

¿Qué cosas haces para cuidar tu salud? _____

¿Siempre me comparo con mis compañeros? _____
¿Qué cosas crees que tienes tú que tus compañeros no tengan?

En el colegio me estoy preparando para: _____

¿Qué cosas te ofrece tu ciudad? _____

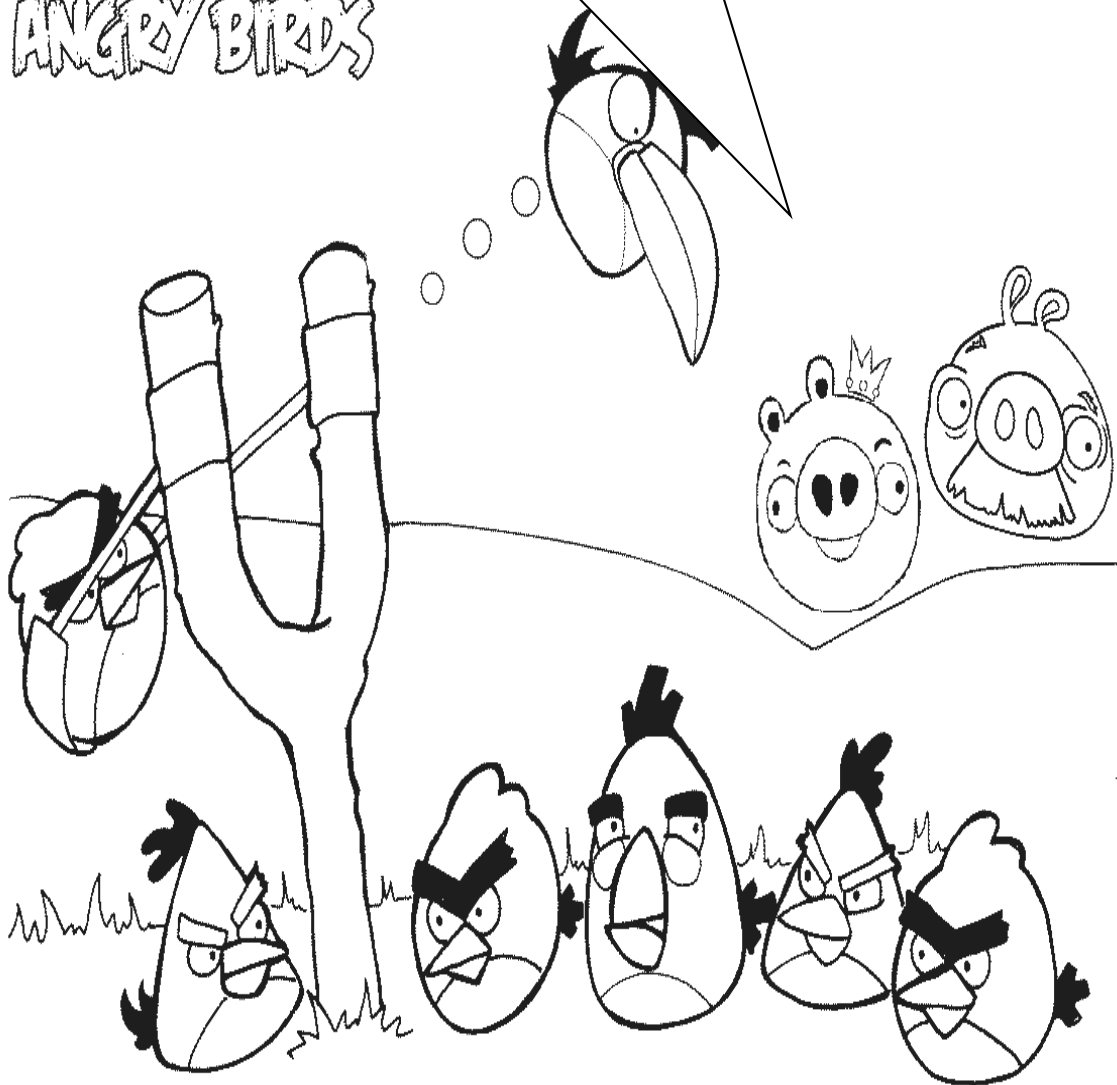
¿Qué otras cosas te gustaría que tuviera tu ciudad?

¿Cambiarías cosas de tu vida? _____

¿Qué cosas cambiarías de tu vida? _____

¡Muy bien Guillermo! Acabaste.
Ahora puedes continuar trabajando
en biblioteca.

ANGRY BIRDS



Anexo 5. Escala de Intensidad de Apoyos.

Fecha: _____

¡Hola Guillermo! Hoy vamos a contestar algunas preguntas sobre los apoyos que necesitas para realizar tus actividades.

Recuerda las reglas:

- 5) **Lee con cuidado las oraciones.**
- 6) **Tacha la respuesta.**
- 7) **Tienes que decir la verdad y ser muy sincero.**
- 8) **Si tienes dudas pregúntale a tu Miss.**



Lee las preguntas y tacha la opción que creas que diga la verdad.

1. Utilizar el baño.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para ir al baño?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para ir el baño?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para utilizar el baño?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

2. Lavar, secar y doblar la ropa.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para lavar, secar o doblar la ropa?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para lavar, secar o doblar la ropa?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para lavar, secar o doblar la ropa?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

3. Preparar comidas.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para preparar alimentos?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para preparar comidas?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para preparar comidas?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

4. Comer.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para comer?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para comer?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para comer?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

5. Cuidar y limpiar la casa.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para cuidar o limpiar la casa o tu recámara?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para cuidar y limpiar la casa?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para cuidar y limpiar la casa?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

6. Vestirse.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para vestirse?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para vestirme?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para vestirme?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

7. Bañarse y cuidar la higiene personal.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para bañarte y cuidar tu higiene personal?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para bañarte y cuidar tu higiene personal?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para bañarte y cuidar tu higiene personal?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

8. Manejar los aparatos de la casa, por ejemplo, la televisión, la estufa, el horno de microondas.

¿Cuántas veces necesitas que alguien te apoye para manejar los aparatos de la casa?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
-------	----------------	---------------------	----------------	-----------

¿Cuánto tiempo necesitas que alguien te apoye para manejar los aparatos de la casa?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
------	------------	------------	---------	---------

¿Qué tipo de apoyo necesitas para manejar los aparatos de la casa?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
---------	---------------------------	---	----------------------------------	-------------------------------

9. Moverse en transporte de un sitio a otro por toda la comunidad.

¿**Cuántas veces** necesitas que alguien te apoye para moverte en algún medio de transporte de un sitio a otro?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
--------------	-----------------------	----------------------------	-----------------------	------------------

¿**Cuánto tiempo** necesitas que alguien te apoye para moverte en algún medio de transporte de un sitio a otro?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
-------------	-------------------	-------------------	----------------	----------------

¿**Qué tipo de apoyo** necesitas para moverte en algún medio de transporte de un sitio a otro?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
----------------	----------------------------------	--	---	--------------------------------------

10. Participar en actividades recreativas en los entornos de la comunidad, por ejemplo, estar en un equipo de fútbol o ir al gimnasio.

¿**Cuántas veces** necesitas que alguien te apoye para participar en actividades recreativas en los alrededores de la comunidad?

Nunca	Una vez al mes	Una vez a la semana	Una vez al día	Cada hora
--------------	-----------------------	----------------------------	-----------------------	------------------

¿**Cuánto tiempo** necesitas que alguien te apoye para participar en actividades recreativas en los alrededores de la comunidad?

Nada	15 minutos	30 minutos	2 horas	4 horas
-------------	-------------------	-------------------	----------------	----------------

¿**Qué tipo de apoyo** necesitas para participar en actividades recreativas en los alrededores de la comunidad?

Ninguno	Que me estén supervisando	Que me digan o repitan qué tengo que hacer.	Que alguien me lleve de la mano.	Que alguien haga todo por mí.
----------------	----------------------------------	--	---	--------------------------------------

Lee las preguntas y tacha la opción que creas que diga la verdad.

1. Prevenir asaltos o heridas a otras personas.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

2. Prevenir la destrucción de tu casa, el incendio de algún lugar o romper algún mueble.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

3. Prevenir robos.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

4. Prevenir que me lastime.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

5. Prevenir comer y tomar sustancias malas.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

6. Prevenir intentos de suicidio.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

7. Prevenir agredirme sexualmente.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

8. Prevención de conductas inadecuadas, por ejemplo, hacer gestos o caras.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

9. Prevenir el enojo, gritos o estallidos emocionales.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

10. Prevenir el vivir en las calles.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

11. Prevenir el consumo de drogas.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

12. Mantener mis tratamientos y tomar mis medicinas.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

13. Prevenir problemas de conducta.

No necesito apoyo	Si necesito apoyo	Necesito mucho apoyo
--------------------------	--------------------------	-----------------------------

- Apoyos visuales para aplicación de la Escala de Intensidad de Apoyos.

<p>Nunca</p>		 <p>Cada hora</p>
<p>LUNES JUEVES</p>		
 <p>15 minutos</p>	 <p>30 minutos</p>	 <p>2 horas</p>
	<p>Ninguno</p>	
		

Anexo 6. Escala de Autodeterminación Personal. ARC. (Versión para adolescentes).

Fecha: _____

¡Hola Guillermo! Has contestado muy bien, hoy vamos a seguir con preguntas sobre algunas cosas de tu vida.

Recuerda que hay algunas reglas para que contestes:

9) Lee con cuidado las oraciones.

10) Tacha la respuesta.

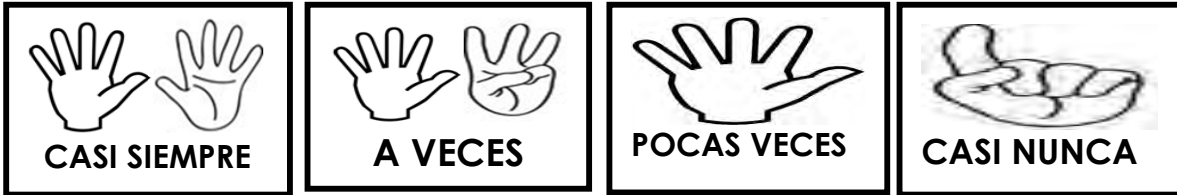
11) Tienes que decir la verdad y ser muy sincero.

12) Si tienes dudas pregúntale a tu Miss.



Lee las preguntas y tacha la opción con el número de veces que haces cada una de las cosas que se te preguntan.

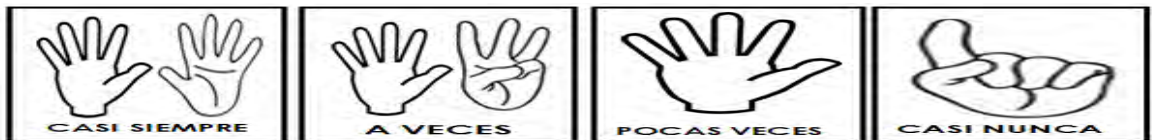
1. Preparas tú mismo tu comida o tus bocadillos.



2. Cuidas tu ropa tú mismo.



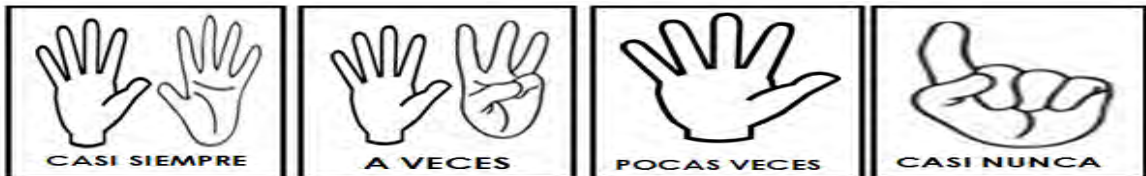
3. Ayudas a hacer las tareas de la casa. Por ejemplo, lavar los trastes, poner la mesa o levantar la mesa.



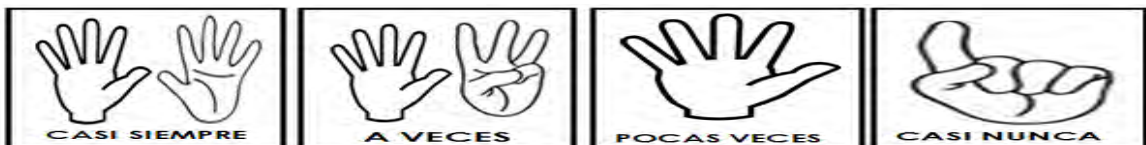
4. Ordenas tus cosas.



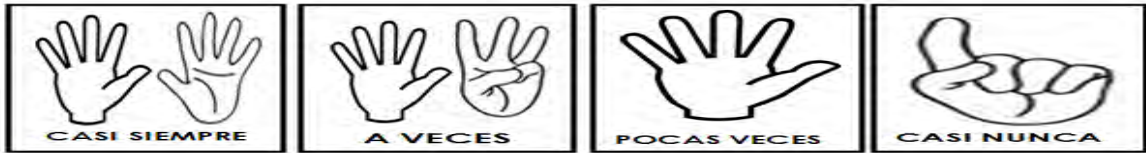
5. Si tienes algún pequeño problema de salud, por ejemplo dolor de cabeza o de estómago, tú mismo lo resuelves.



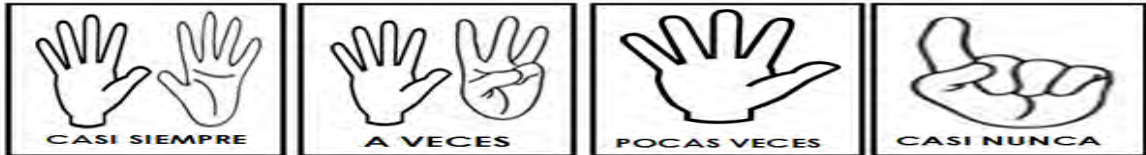
6. Mantienes un buen arreglo y cuidado personal.



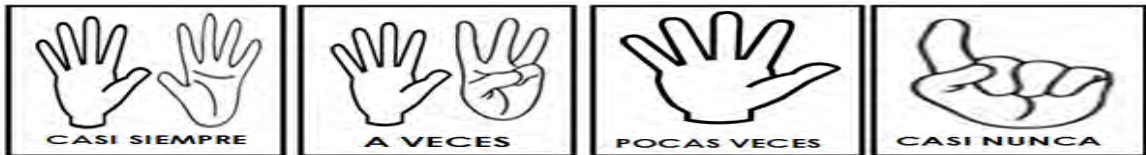
7. Tienes amigos de tu edad.



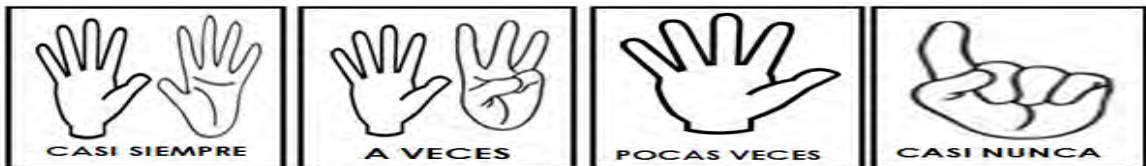
8. Utilizas el transporte público, por ejemplo, autobús, taxi o metro.



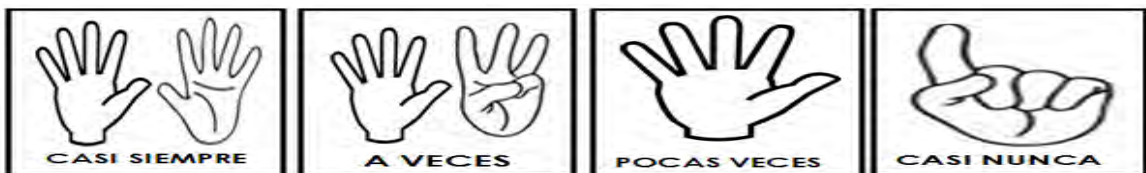
9. Tú mismo les hablas y organizas tus reuniones con tus amigos o amigas.



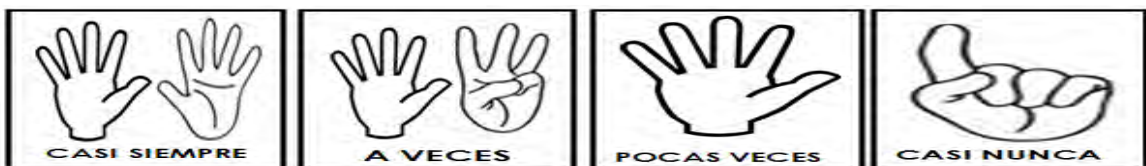
10. Cuando vas a las tiendas o restaurantes, tú mismo pides lo que quieres.



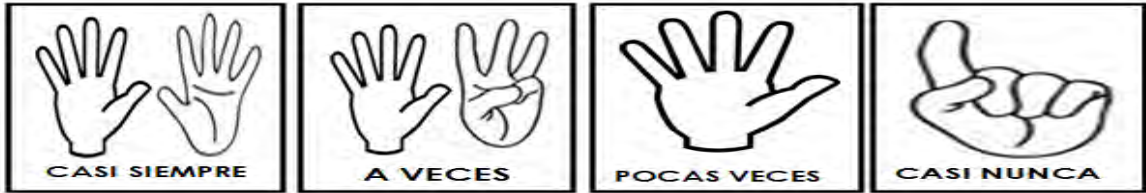
11. Ocupas tu tiempo libre en actividades que te interesan, por ejemplo, jugar con el ipad o leer.



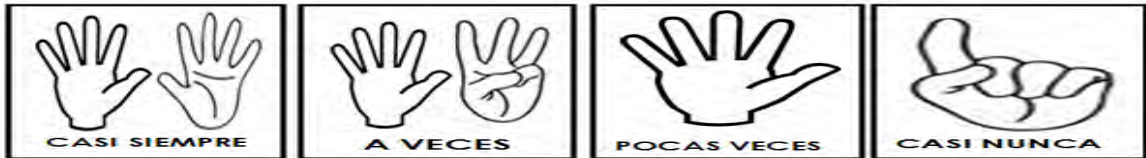
12. El fin de semana haces lo que te gusta.



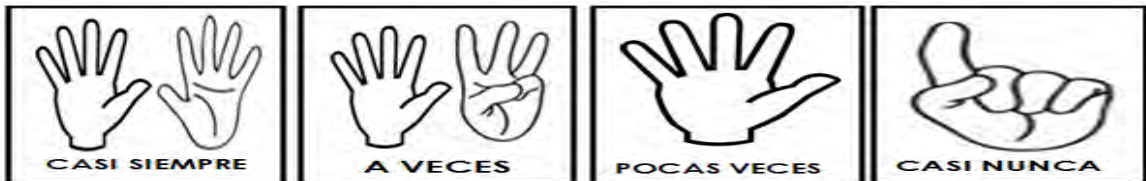
13. Participas en actividades organizadas por el colegio, por ejemplo, campamentos, ceremonias o misas.



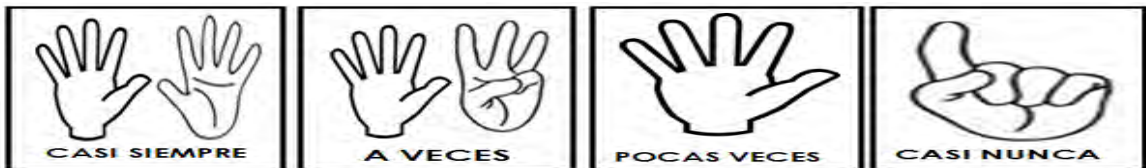
14. Tus amigos y tú mismo eligen las actividades que quieren hacer, por ejemplo deciden cuando ir al cine o cuando ir a comer.



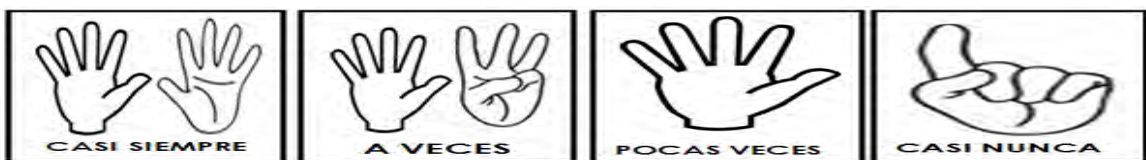
15. Escribes notas si tienes que dejar algún recado, o hablas por teléfono con tus amigos y tu familia.



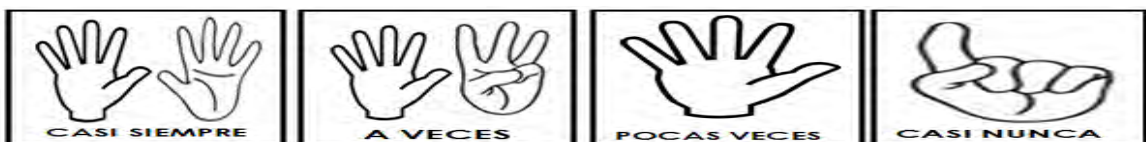
16. Escuchas la música que te gusta.



17. Ayudas en actividades en las que estás interesado, por ejemplo, cuidar niños, ancianos o animales.



18. Vas a los lugares que te gustan, por ejemplo, restaurantes, cines, cafeterías.



A continuación, tu Miss te va a leer el inicio y el final de unas historias, tú tendrás que escribir en las líneas el desarrollo de la historia, es decir, la parte que va en medio. Recuerda que debes contestar con la verdad, tomando la actividad con seriedad para evitar usar tu imaginación.

☺ Recuerda que debes de contestar con la verdad.

☺ Procura no usar mucho tu imaginación.



Mitad

Final



2. Principio

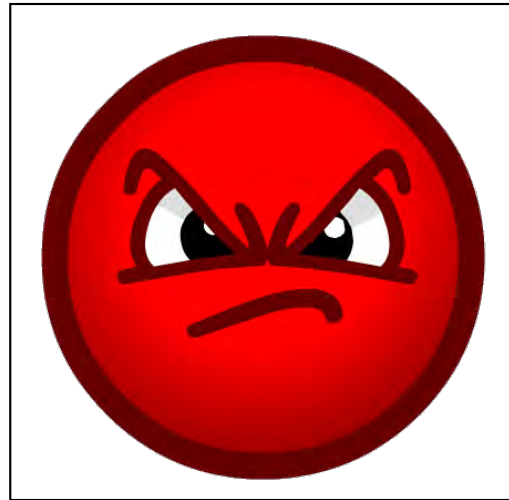


Mitad

Final

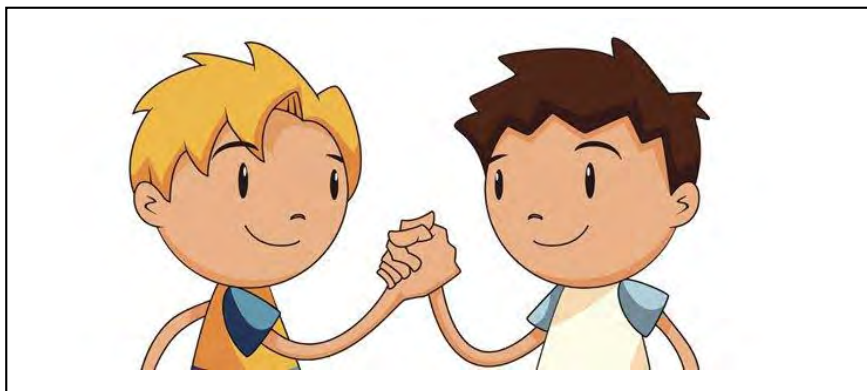


3. Principio

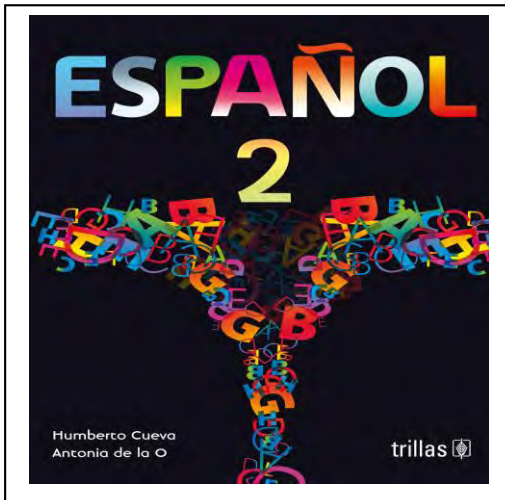


Mitad

Final



4. Principio

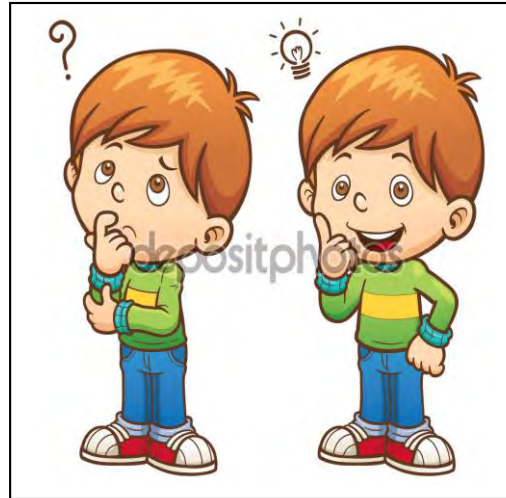


Mitad

Final

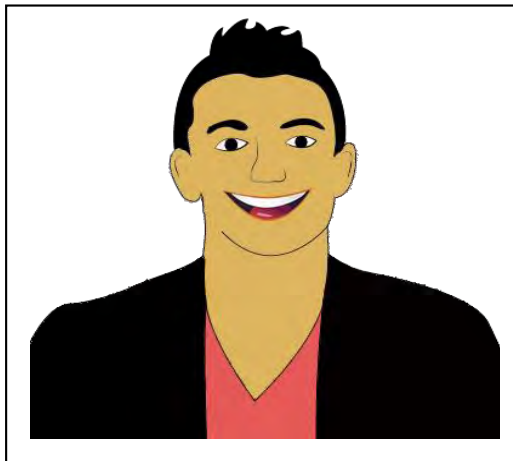


5. Principio



Mitad

Final



6. Principio



Mitad

Final



Historia 1.

Inicio: Estás en una reunión de orientación profesional con tus padres y profesores. En esa reunión te van a ayudar a elegir un curso para que aprendas a trabajar. Tú quieres tomar el curso para aprender a trabajar de repartidor de pizzas, pero tus papás quieren que tú tomes el curso para aprender a ser cocinero. Tú solo puedes ir a uno de esos dos cursos.

Final: La historia acaba estando tú en el curso que querías tomar en el vas a aprender a ser repartidor de pizza.

Historia 2.

Inicio: Oyes a un amigo hablar o contar cosas acerca de un nuevo trabajo en una florería. Te encanta trabajar con las plantas y flores y tú quieres ese trabajo. Decides que te gustaría trabajar en la florería.

Final: La historia acaba estando tú en el trabajo de la florería.

Historia 3.

Inicio: Tus amigos se portan mal contigo. Tú estás disgustado por eso.

Final: La historia acaba contigo y tus amigos llevándose muy bien.

Historia 4.

Inicio: Vas a clase de español una mañana y descubres que tu libro de español no está en la mochila. Estás enojado porque necesitas el libro para hacer las tareas.

Final: La historia termina contigo usando tu libro de español para hacer la tarea.

Historia 5.

Inicio: Estás en un club de amigos de tu edad. El responsable del club te dice que tienen que elegir los nuevos encargados en la próxima reunión. Tú quieres ser el encargado de las EXCURSIONES.

Final: La historia termina contigo siendo elegido encargado de las EXCURSIONES.

Historia 6.

Inicio: Vas a un colegio nuevo y no conoces a nadie. Quieres hacer amigos.

Final: La historia termina contigo teniendo muchos amigos en la nueva escuela.

Lee las preguntas y tacha la respuesta que creas que es la verdad.

☹ Recuerda tomar la actividad con seriedad para evitar usar tu imaginación.

1. ¿Dónde quieres vivir cuando termines tus estudios?

Aún no he pensado nada

Quiero vivir en:

Escribe las cosas que tendrías que hacer para lograr vivir ahí.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

2. ¿Dónde quieres empezar a trabajar cuando termines de estudiar?

Aún no he pensado nada

Quiero trabajar en:

Escribe las cosas que tendrías que hacer para lograr trabajar ahí.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

3. ¿Qué tipo de transporte piensas que puedes utilizar para ir a trabajar cuando termines de estudiar?

Aún no he pensado nada

He pensado utilizar:

Escribe las cosas que tendrías que hacer para lograr usar esos transportes.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Escucha con atención, la Miss te va a decir 2 oraciones y tú vas a tachar la respuesta que creas que te describe.

☺ Recuerda que debes de contestar con la verdad.

☺ Procura no usar mucho tu imaginación.

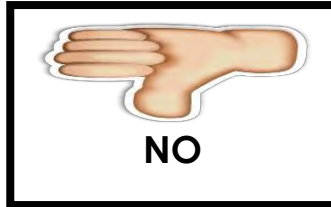
- | | | |
|-----|--------------|--------------|
| 1. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 2. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 3. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 4. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 5. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 6. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 7. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 8. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 9. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 10. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |
| 11. | ORACIÓN
1 | ORACIÓN
2 |

• **Oraciones:**

1. A)Haces lo que tus amigos quieren. B)No haces lo que tus amigos quieren.
2. A)Dices tus opiniones a los demás. B)Siempre estás de acuerdo con las opiniones de los demás.
3. A)Cuando las personas te dicen que no eres capaz de hacer ciertas cosas, tú les crees.
B)Si tú crees que eres capaz de hacer ciertas cosas, las haces, aunque te digan que no puedes.
4. A)Cuando una persona ha herido tus sentimientos se lo dices.
B)Cuando una persona ha herido tus sentimientos no se lo dices.
5. A)Puedes tomar tus propias decisiones.
B)Otras personas toman las decisiones por ti.
6. A)Aunque trabajes mucho en la escuela no tendrás buenas calificaciones.
B)Si trabajas mucho en la escuela te servirá para tener un buen trabajo cuando seas grande.
7. A)Puedes conseguir lo que quieras cuando trabajas mucho.
B)Necesitas mucha suerte para conseguir lo que quieres.
8. A)Cuando las cosas te salen mal no merece la pena volverlo a intentar.
B)Aunque las cosas salgan mal lo vuelves a intentar.
9. A)Eres capaz para hacer el trabajo que quieras.
B)No eres capaz para hacer el trabajo que quieras.
10. A)No sabes cómo hacer amigos.
B)Sabes cómo hacer amigos.
11. A)Puedes trabajar con otros compañeros en equipo.
B)No puedes trabajar con otros compañeros en equipo.
12. A)No eres capaz de elegir.
B)Eres capaz de elegir.
13. A)Si tienes la capacidad, vas a poder conseguir el trabajo que quieras.
B)Aunque tengas la capacidad, casi seguro podrás conseguir el trabajo que quieras.
14. A)Te cuesta mucho hacer amigos.
B)En lugares nuevos puede hacer nuevos amigos.
15. A)Si es necesario puedes trabajar en equipo con otras personas.
B)Aunque sea necesario no puedes trabajar en equipo con otras personas.
16. A)Tus decisiones no son aceptadas por los demás.
B)Eres capaz de tomar decisiones importantes para ti.

Lee las preguntas y tacha la respuesta que creas que es la verdad.
😊 Procura no usar mucho tu imaginación.

1. Te avergüenzas de tus emociones.



2. Te atreves a enojarte con las personas que quieres o te importan.



3. Puedes demostrar tus sentimientos delante de las personas.



4. Puedes gustarles a las personas, aunque no estés de acuerdo con esas personas.



5. Tienes miedo de hacer las cosas mal.



6. Es mejor ser tú mismo que ser popular.



7. Las personas te quieren porque tú también las quieres.



8. Conoces lo que sabes hacer mejor.



9. Aceptas lo que tienes que mejorar o tus debilidades.



10. Sientes que eres capaz de hacer muchas cosas.



11. Te gustas tal como eres.



12. Eres una persona importante.



13. Sabes cómo enfrentar tus debilidades o dificultades.



Anexo 7. Escala de Calidad de Vida Familiar.

Escala de Calidad de Vida Familiar

Gracias por aceptar completar este cuestionario. Este cuestionario contiene **preguntas sobre**.

- **Los servicios que usted y su familiar con discapacidad reciben.**
- **Las cosas que hacen que su familia viva bien**
- **Usted y su familia en general.**

Tenga en cuenta que:

- Sus respuestas servirán para **mejorar las políticas y servicios** para personas con discapacidad y sus familias.

- Toda la **información es confidencial** y su nombre no se unirá a ninguna de la información que nos dé.

- Es importante que **responda todas las cuestiones que pueda.**

- Al responder **piense** en sus experiencias **en los últimos 6 meses.**

-Le resultará más fácil responder las preguntas, si **sustituye** la expresión "**miembro con discapacidad de su familia**" por el **nombre** de dicha persona.

- **Utilice un lápiz** para marcar completamente las casillas de sus respuestas. Si cambia las respuestas, por favor borre completamente cualquier respuesta previa.

MUCHAS GRACIAS por compartir sus opiniones con nosotros.

SECCIÓN 1ª - INFORMACIÓN CONFIDENCIAL

CLAVE (a cumplimentar por el investigador)

Recuerde que toda la información que nos dé es confidencial. Su nombre no constará junto a ninguna información que nos proporcione. Muchas gracias por colaborar con nosotros.

1-DATOS DE LA ENTIDAD

1.1. Tipo de domicilio donde vive la persona con discapacidad.

- Vivienda familiar
 Vivienda de alguna entidad
 Centro residencial

1.2. Si su familiar asiste a algún centro para personas con discapacidad, escriba:

Nombre del centro: _____

Localidad y la provincia: _____

2- INFORMACIÓN SOBRE USTED

2.1. ¿Cuál es su género?

- Hombre Mujer

2.2. ¿En qué año nació usted?

--	--	--	--

2.3. ¿Qué tipo de parentesco le une a la persona con discapacidad?

- Padre/madre Hermano/a Otro parentesco (especificar) _____

2.4. ¿Cuál de los siguientes describe mejor el tamaño de la localidad en la que vive?

- Menos de 2.000 habitantes De 2.000 a 5.000 habitantes
 De 5.000 a 20.000 habitantes Más de 20.000 habitantes.

2.5. ¿Cuál es su estado civil?

- Viudo Casado Soltero Divorciado. Separado Otros

2.6. ¿Cuál es su situación laboral?

- Trabajo a jornada completa
 Trabajo a tiempo parcial
 Desempleado pero buscando trabajo
 Inactivo (por ejemplo, cuidador o amo de casa, jubilado, pensión pública, discapacidad)

2.7. ¿En qué trabaja? (especificar) _____

2.8. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha alcanzado?

- Sin estudios Bachillerato o estudios secundarios
 Estudios Primarios Estudios superiores (diplomatura, licenciatura, doctorado)

2.9. ¿Cuántas personas viven en su mismo hogar incluyéndose usted? Indique qué tipo de parentesco hay entre las personas que viven en su hogar.

(Ejemplo: Número de personas: 4 / Tipo de parentesco de cada una: padre, madre, hermano, familiar con discapacidad)

Número de personas: _____

Tipo de parentesco: _____

2.10. ¿Cuáles fueron los ingresos del año pasado entre todas las personas que viven en su mismo hogar? Asegúrese de incluir los ingresos de todas las fuentes (como pensiones o apoyo a la discapacidad).

- Menos de 15.000 €
 Entre 15.000 y 24.999 €
 Entre 25.000 y 49.999 €
 Más de 50.000 €

2.11. ¿Con qué frecuencia convive con su familiar con discapacidad?

- Fines de semana
 Diariamente
 Otros: _____

3. INFORMACIÓN SOBRE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD.

3.1. ¿Cuántos miembros con discapacidad tiene en su familia?

3.2. ¿A qué tipo de servicio acude su familiar con discapacidad?

- En casa
- Centro Ocupacional
- Centro de día
- Centro Especial de Empleo
- Empleo con Apoyo
- Empleo ordinario
- Centro educativo
- Otros

3.3. ¿En qué año nació su familiar con discapacidad?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

3.4. ¿Cuál es el nivel de discapacidad de su familiar?

- Leve
- Moderado
- Severo
- Profundo
- Desconocida

3.5. ¿Presenta su familiar problemas graves de comportamiento que afecten al funcionamiento en las tareas diarias?

- SI → por favor especifique cuál _____
NO

3.6. Indique la naturaleza de la **discapacidad principal** de su familiar con discapacidad (por favor MARQUE SÓLO UNA)

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Trastorno por déficit de atención o trastorno por déficit de atención e hiperactividad | <input type="radio"/> Discapacidad física |
| <input type="radio"/> Trastorno del espectro autista | <input type="radio"/> Deficiencia del habla o lenguaje |
| <input type="radio"/> Retraso del desarrollo o discapacidad temprana infantil | <input type="radio"/> Daño cerebral traumático |
| <input type="radio"/> Trastorno emocional o conductual | <input type="radio"/> Deficiencia visual incluyendo ceguera |
| <input type="radio"/> Deficiencia auditiva incluyendo sordera | <input type="radio"/> Deficiencia de salud (por favor especifique) _____ |
| <input type="radio"/> Discapacidad del aprendizaje | <input type="radio"/> Otra discapacidad (por favor especifique) _____ |
| <input type="radio"/> Discapacidad intelectual | <input type="radio"/> Sin diagnóstico específico |

3.7. ¿Tiene alguna discapacidad más aparte de la principal? Por favor, indique cuál. _____

3.8. ¿A qué distancia en kilómetros se encuentra la vivienda familiar del servicio o programa al que asiste su familiar con discapacidad ?

- 0-10 km. 10-20 km. Más de 20 km.

3.8. ¿Cuál es el estado civil de su familiar con discapacidad?

- Viudo. Divorciado. Separado.
 Casado. Soltero. Otros.

3.9. ¿Cuál es la situación laboral de su familiar con discapacidad?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Trabajo a jornada completa | <input type="radio"/> Desempleado pero buscando trabajo |
| <input type="radio"/> Trabajo a tiempo parcial | <input type="radio"/> Inactivo (por ejemplo, amo de casa, jubilado, pensión pública, discapacidad) |
| <input type="radio"/> Trabaja en algún periodo del año | |

3.10. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha alcanzado su familiar con discapacidad?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Sin estudios. | <input type="radio"/> Bachillerato o estudios secundarios |
| <input type="radio"/> Estudios Primarios. | <input type="radio"/> Estudios universitarios |

SECCIÓN 2ª – APOYOS Y SERVICIOS

A. Por favor cuéntenos sobre el tipo de servicios que su familiar con discapacidad necesita y recibe.

De la siguiente lista de servicios INDIQUE...	Si su familiar lo necesita en la actualidad		En caso de contestar sí ¿qué cantidad de servicio recibe?		
	NO	SI	Ninguno	Alguno, pero no suficiente	Suficiente
1. Equipamiento especial para ayudar a su familiar con discapacidad a vivir, aprender y crecer (ayudas técnicas y de comunicación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Servicios sanitarios (evaluaciones médicas, nutrición, enfermería)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Servicios de audición y/o vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fisioterapia o terapia ocupacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Servicios del habla y/o lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Servicios de educación especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Servicios de orientación y psicológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Apoyo conductual (modificación de conductas problemáticas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Servicios de transporte y movilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Entrenamiento en habilidades de autocuidado (ejemplo: ayuda con el vestido o uso del baño)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Coordinación entre diferentes servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Servicios de transición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Servicios de empleo o formación para el empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Otros (por favor descríbalos):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Por favor cuéntenos sobre el tipo de servicios que su familia necesita y recibe

De la siguiente lista de servicios INDIQUE...	Si su familia lo necesita en la actualidad		En caso de contestar sí ¿qué cantidad de servicio recibe?		
	NO	SI	Ninguno	Alguno, pero no suficiente	Suficiente
Servicios para su familia					
15. Respiro familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Cuidado de la persona con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Dinero para ayudar a pagar las facturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Servicios de ayuda al mantenimiento de la casa, apoyo doméstico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Transporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Grupos de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Orientación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Apoyo (ayuda) a hermanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Formación a los padres o familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Información sobre discapacidades específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Información sobre dónde conseguir servicios para su familiar con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Información sobre dónde conseguir servicios para su familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Información sobre derechos legales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Otros (por favor descríbalos):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECCIÓN 3ª: CALIDAD DE VIDA FAMILIAR

Ahora cuéntenos **CÓMO SE SIENTE CON SU VIDA COMO FAMILIA**.

Emplearemos la información que nos dé para mejorar las políticas y servicios para las personas con discapacidad y sus familias.

Su "familia" puede incluir a muchas personas – madre, padre, parejas, niños, tías, tíos, abuelos/as, etc. Considere su familia a las personas con las que se apoyan y cuidan de forma regular, y no piense como familia en parientes que se relacionan con ustedes sólo de vez en cuando.

Piense en la vida de su familia en los últimos 6 meses.

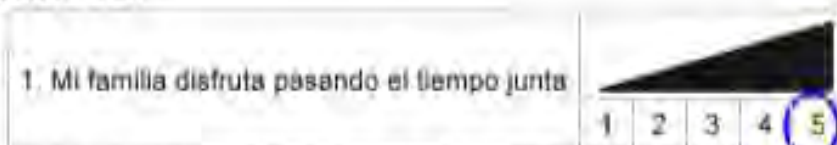
Primer paso: MARQUE LA IMPORTANCIA:

- Si marca el 1--> está diciendo que es **POCO IMPORTANTE**,
- Si marca el 2--> está diciendo que es **ALGO IMPORTANTE**,
- Si marca el 3--> está diciendo que es **IMPORTANTE**,
- Si marca el 4--> está diciendo que es **BASTANTE IMPORTANTE**,
- Si marca el 5--> está diciendo que es **IMPORTANTÍSIMO**.

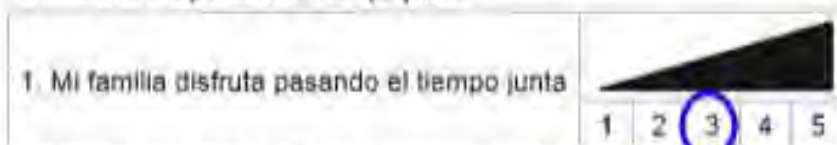
Segundo paso: MARQUE LA SATISFACCIÓN:

- Si marca el 1--> está diciendo que está **MUY INSATISFECHO**,
- Si marca el 2--> está diciendo que está **INSATISFECHO**,
- Si marca el 3--> está diciendo que está **SATISFECHO**,
- Si marca el 4--> está diciendo que está **BASTANTE SATISFECHO**,
- Si marca el 5--> está diciendo que está **MUY SATISFECHO**.

EJEMPLOS:



El 5 en **IMPORTANCIA**-->indica que le parece **importantísimo** que su familia disfruta pasando el tiempo junta.



El 3 en **SATISFACCIÓN**--> indica que está **satisfecho** con cómo su familia disfruta del tiempo que pasan juntos.

Calidad de Vida Familiar

Señale con un círculo la puntuación adecuada de 1 a 5	IMPORTANCIA	SATISFACCIÓN
		
1. Mi familia disfruta pasando el tiempo junta	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Los miembros de mi familia ayudan a la/s persona/s con discapacidad a aprender a ser independientes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Mi familia cuenta con el apoyo necesario para aliviar el estrés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Los miembros de mi familia tienen amigos u otras personas que les brindan su apoyo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Los miembros de mi familia ayudan a la/s persona/s con discapacidad con sus tareas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. En mi comunidad contamos con medios de transporte para ir donde necesitamos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Los miembros de mi familia se expresan abiertamente unos con otros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Los miembros de mi familia enseñan a la/s persona/s con discapacidad a llevarse bien con los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Los miembros de mi familia disponen de algún tiempo para ellos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Mi familia resuelve los problemas unida	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Los miembros de mi familia se apoyan unos a otros para alcanzar objetivos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Los miembros de mi familia demuestran que se quieren y preocupan unos por otros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Señale con un círculo la puntuación adecuada de 1 a 5	IMPORTANCIA	SATISFACCIÓN
13. Mi familia cuenta con ayuda externa para atender a las necesidades especiales de todos los miembros de la familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Los adultos de mi familia enseñan a la/s persona/s con discapacidad a tomar decisiones adecuadas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Mi familia recibe asistencia médica cuando la necesita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Mi familia puede hacerse cargo de nuestros gastos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Los adultos de mi familia conocen a otras personas que forman parte de las vidas de la/s persona/s con discapacidad, como amigos, compañeros, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Mi familia es capaz de hacer frente a los altibajos de la vida	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Los adultos de mi familia tienen tiempo para ocuparse de las necesidades individuales de la/s persona/s con discapacidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Mi familia recibe asistencia buco-dental cuando la necesita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Mi familia se siente segura en casa, en el trabajo, en la escuela y en nuestro barrio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. El miembro de mi familia con necesidades especiales cuenta con el apoyo para progresar en la escuela o trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. El miembro de mi familia con necesidades especiales cuenta con apoyo para progresar en el hogar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. El miembro de mi familia con necesidades especiales cuenta con apoyo para hacer amigos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Las organizaciones que dan servicios al miembro con discapacidad de nuestra familia mantienen buenas relaciones con nosotros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Anexo 8. Escala ABAS II.

ESCOLAR-PADRES

(de 5 a 21 años)



Evaluado

Por favor, rellene a continuación los datos de la persona a la que está evaluando.

Nombre del evaluado: _____

Sexo: Varón Mujer

Fecha de evaluación:

 Día Mes Año

Fecha de nacimiento:

 Día Mes Año

Centro: _____ Curso: _____

Número de hermanos que viven en el hogar (sin contar al evaluado): _____

¿Presenta algún tipo de discapacidad o problema?

Sí No

En caso afirmativo, por favor describa:

¿Realiza algún trabajo remunerado?

No Sí, a jornada parcial Sí, a jornada completa

Informador

Por favor, rellene a continuación sus propios datos.

Nombre del informador: _____

Edad: _____ Sexo: Varón Mujer

Ocupación: _____

¿Qué relación mantiene con la persona que está evaluando?

Padre o madre Abuelo Cokador Otro: _____



Autismo: Paul L. Harrison y Thomas Gillberg
 Copyright original © 2003 by TEA - Testes Psicológicos Avanzados
 Copyright de la edición española © 2013 by TEA Ediciones, S.A.U. Madrid (España). Este material está impreso en papel reciclado. Si se permite su
 uso en el trabajo y luego se usa reproducción legal. En beneficio de la profesión y en el buen provecho de la misma.
 Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. España en España. Printed in Spain.

Instrucciones

El **ABAS-II** se ha diseñado con la finalidad de evaluar aquellos comportamientos importantes que una persona muestra en casa, en la escuela, en el trabajo y en otros contextos. Los comportamientos que se incluyen en este ejemplar abarcan desde los que son propios de niños pequeños hasta otros más propios de los adultos. Algunos comportamientos pueden parecer demasiado difíciles para los niños pequeños, mientras que otros podrían parecer demasiado fáciles para los adultos. Por ello, la persona a la que está valorando podría presentar algunos pero no todos los comportamientos que se incluyen en esta escala.

Por favor, lea y conteste a **TODAS** las frases.

En cada frase se describe un comportamiento y Usted deberá indicar si la persona evaluada lo realiza correctamente cuando es necesario. Cuando la frase describa un comportamiento que la persona no sea capaz de realizar deberá marcar la opción **No es capaz**. Cuando sí sea capaz de realizarlo deberá indicar la frecuencia con la que lo realiza correctamente. La persona debe ser capaz de realizar la actividad o el comportamiento **sin ayuda** a menos que se indique lo contrario en la frase. Anote su respuesta a cada frase haciendo una marca en la casilla correspondiente a la opción que haya escogido.

- **No es capaz**
- **Nunca o casi nunca cuando es necesario**
- **A veces cuando es necesario**
- **Siempre o casi siempre cuando es necesario**

En la mayoría de las frases se le preguntará por comportamientos que seguramente ha podido observar directamente y su respuesta deberá basarse en su experiencia y conocimiento directo de los mismos. No obstante, es posible que en algunas frases se describan comportamientos que Usted no ha podido observar directamente. En estos casos deberá responder haciendo una suposición acerca de si la persona sería capaz o no de realizar la actividad por la que se le pregunta. Cuando responda a alguna de las frases haciendo una suposición deberá indicarlo marcando la opción **Marque si es una suposición**.

El siguiente ejemplo muestra cómo se debe responder al ejemplar:

	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una suposición	Completar
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
2. Nombre al menos 20 objetos conocidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Utilice frases sencillas con un sustantivo (o nombre) y un verbo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Diga «Hola» y «Adiós» a otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

En el ejemplo anterior, se ha indicado que la persona **Siempre** (o casi siempre) es capaz de nombrar al menos 20 objetos conocidos; **No es capaz** de utilizar frases con un sustantivo y un verbo y **A veces** dice «Hola» y «Adiós» a otras personas. Las valoraciones de las frases 3 y 4 se basan en la observación o en el conocimiento directo; por tanto la columna **Marque si es una suposición** está vacía. La valoración de la frase 2 es una suposición del evaluador, así que se ha señalado la casilla correspondiente en la columna **Marque si es una suposición**.

En la tabla siguiente se ofrecen instrucciones adicionales para completar este ejemplo.

Valoración	La persona evaluada...
No es capaz	<ul style="list-style-type: none"> no puede realizar el comportamiento, es demasiado pequeño para tratar de realizar el comportamiento, o su estado físico le impide realizar el comportamiento.
Nunca o casi nunca cuando es necesario	<p>tiene la capacidad de realizar el comportamiento pero...</p> <ul style="list-style-type: none"> nunca o casi nunca lo hace cuando es necesario, o nunca o casi nunca lo hace por el mismo sin que se lo recuerden.
A veces cuando es necesario	<p>tiene la capacidad de realizar el comportamiento y...</p> <ul style="list-style-type: none"> solo lo hace a veces cuando es necesario, a veces lo hace sin ayuda pero otras veces necesita ayuda, o a veces lo hace por el mismo pero otras veces necesita que se lo recuerden.
Siempre o casi siempre cuando es necesario	<p>tiene la capacidad de realizar el comportamiento y...</p> <ul style="list-style-type: none"> muestra el comportamiento siempre o casi siempre sin que se lo recuerden, o ejecuta el comportamiento cuando era más pequeño pero ahora es demasiado mayor.
Columna	Marque esta columna si...
Marque si es una suposición	<ul style="list-style-type: none"> su valoración es una estimación, nunca ha visto a la persona en una situación en la que ese comportamiento sea necesario, o el niño no ha tenido la oportunidad de realizar ese comportamiento.
Comentarios	<ul style="list-style-type: none"> no enseñará el ítem *; o considera oportuno comentar el ítem con la persona responsable de la evaluación.

* Puede hacer una breve anotación en el recuadro Notas de final de este ejemplo.

Comunicación	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una suposición	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Dice «buenos días», «buenas tardes» o los nombres de sus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Nombra al menos 20 objetos cotidianos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Utiliza frases sencillas con un sustantivo (o nombre) y un verbo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Dice «Hola» y «Adiós» a otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Muestra la cabeza o dice «sí» o «no» para responder preguntas sencillas como, por ejemplo, «¿Quieres hacer algo?».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Habla con claridad y ritmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Habla a sus padres, a sus amigos o a otras personas sobre sus actividades favoritas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Utiliza correctamente los participios irregulares de los verbos (por ejemplo, dice «está rati» en lugar de «está ratiendo» o «está hecho» en lugar de «está haciendo»).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Responde al teléfono de forma apropiada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Mira a los demás a la cara cuando están hablando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Sostiene las conversaciones de forma apropiada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Escucha atentamente durante al menos cinco minutos cuando otras personas están hablando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Presta atención a las conversaciones familiares durante el tiempo necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Repite historias o eventos que ha presenciado a otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Da instrucciones verbales que incluyen «sí» o «no» para sí mismo o actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Muestra la cabeza o escribe para afirmar a los demás cuando están hablando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Dice su propio número de teléfono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Continúa en la página siguiente



Comunicación (Continuación)	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una aspiración	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
18. Respeta los turnos en sus conversaciones con otras personas (no habla demasiado ni está muy callado).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Inicia conversaciones sobre temas que son interesantes para los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Realiza llamadas telefónicas locales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Dice la dirección de su casa, incluyendo el código postal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Habla sobre objetivos realistas en relación con su futuro académico o profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Utiliza información reciente para hablar sobre los sucesos de actualidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
24. Responde a preguntas complejas que requieren expresar pensamientos y opiniones juiciosas como, por ejemplo, preguntas sobre política o sucesos de actualidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Utilización de los recursos comunitarios	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una aspiración	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Mira a ambos lados antes de cruzar la calle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Encuentra los baños en los lugares públicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Pide su propia comida cuando come fuera de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Sigue las instrucciones de otra persona para ir a sitios cercanos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Hace uso de la biblioteca de la escuela o la pública para sacar libros, para utilizar materiales de consulta o para otros fines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Prepara su equipaje con la ropa y otros objetos necesarios cuando va a pasar la noche fuera de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Lleva suficiente dinero para hacer compras pequeñas como, por ejemplo, una bebida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Encuentra una sección específica en un comercio o un establecimiento como, por ejemplo, la ventanilla de atención al cliente en un banco o en unos grandes almacenes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Va solo a las casas de sus amigos del mismo barrio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Proporciona información general sobre la dirección del lugar al que va (por ejemplo, «En la calle Mayor, cerca del estadio de fútbol»).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Pide consejo a otras personas sobre dónde comprar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Confía en sí mismo para desplazarse por los espacios públicos (por ejemplo, camina, utiliza transporte público o va en bicicleta).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Habla a los demás sobre los horarios de apertura de las tiendas (por ejemplo, «De 10 de la mañana a 9 de la noche»).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Lleva a otras personas a lugares cercanos (por ejemplo, lleva a un niño pequeño a un parque).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Envía cartas por medio del buzón o de la oficina de correos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Camina o monta en bicicleta si solo hasta lugares situados a una distancia de kilómetro y medio desde casa o desde la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Pide al empleado de una tienda información sobre un producto antes de comprarlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Realiza compras para amigos o familiares que no pueden salir a comprar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Continúa en la página siguiente

Utilización de los recursos comunitarios (Continuación)	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una repetición	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
19. Encuentra y utiliza un teléfono público.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Lleva su documento de identidad cuando va a lugares cercanos en el vecindario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Realiza una llamada para saber si está listo un pedido o una reparación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Llama a un médico o al hospital cuando está enfermo o se ha lesionado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Llama a un técnico de reparaciones si, por ejemplo, el aire acondicionado o la calefacción no funcionan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Habilidades académicas funcionales	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una repetición	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Lee su propio nombre cuando lo ve escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Dice los nombres de los días de la semana en orden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Escribe su nombre y sus apellidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Lee y obedece señales comunes como, por ejemplo, «No entrar» o «Salida».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Lleva la cuenta de la puntuación cuando participa en un juego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Dice la hora y el día de sus programas de televisión favoritos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Lee y sigue la programación diaria de las clases o del trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Encuentra las fechas importantes en un calendario como, por ejemplo, los cumpleaños o las festividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Lee la carta en los restaurantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Se pesa a sí mismo o a otros objetos correctamente utilizando una báscula (balanza).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Escribe su propia dirección, incluyendo el código postal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Dice la hora correctamente en un reloj de manecillas o digitales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Mide la longitud y la altura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Da a un vendedor la cantidad de dinero necesaria cuando compra algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Escribe cartas, notas o correos electrónicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Escribe notas o listas para recordar algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Lee y sigue las instrucciones para montar un objeto nuevo que ha adquirido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Utiliza un diccionario o una enciclopedia para buscar información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Está al día de las cosas que le interesan o de los sucesos de actualidad leyendo periódicos, libros u otros materiales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Comprueba que le devuelven el cambio correcto después de comprar algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Encuentra el número de teléfono de otra persona en la guía telefónica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Administra el dinero de modo que le permita cubrir los gastos de, al menos, una semana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Lee anuncios clasificados sobre productos y servicios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Vida en el hogar	No en casa	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una superficie	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Recoge y tira a la basura los desperdicios o papeles cuando está en casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Limpia los líquidos que derrama en casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Deja la ropa sucia en el sitio que le corresponde, por ejemplo, en la cesta para la ropa sucia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Mantiene los juguetes, los juegos y otros objetos limpios y ordenados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Deja las cosas en su sitio cuando termina de utilizarlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Se limpia los zapatos mojados o sucios antes de entrar en un edificio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Recoge completamente la mesa después de comer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Utiliza un fregado de microondas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Ayuda a realizar limpiezas generales en casa como, por ejemplo, al comienzo del verano o para limpiar el patio o el jardín.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Prepara comidas sencillas que no requieren cocinar como, por ejemplo, sándwiches o ensaladas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Hace su cama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Barrer el suelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Limpia su habitación o el cuarto de estar de forma regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Dobla la ropa limpia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Saca la basura cuando el cubo está lleno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Limpia el polvo de los muebles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Lava los platos a mano o utilizando el lavavajillas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Utiliza electrodomésticos pequeños como, por ejemplo, un afeitador eléctrico o una batidora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Realiza reparaciones pequeñas en sus objetos personales como, por ejemplo, en su bicicleta o su ropa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Prepara comidas sencillas en la cocina como, por ejemplo, huevos o sopa precocinada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Limpia el cuarto de baño utilizando los productos de limpieza adecuados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Utiliza una secadora de ropa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Utiliza la lavadora para lavar la ropa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
24. Prepara comidas bastante elaboradas en la cocina o en el horno como, por ejemplo, una tarta o un bizcocho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
25. Realiza pequeñas reparaciones caseras como, por ejemplo, desatacar una cafetera o arreglar un grifo que gotea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Salud y seguridad	Frecuencia del comportamiento				Marque si es una suposición	Comentarios
	No es capaz	Nunca cuando es consciente	A veces cuando es consciente	Siempre cuando es consciente		
1. Se abrocha el cinturón de seguridad en un coche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Muestra precaución cuando está cerca de objetos calientes o peligrosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Pide ayuda si alguien se hace daño en casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Sigue las normas generales de seguridad en su casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Sigue las normas generales de seguridad de la calle u otros lugares públicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Transporta las tijeras con cuidado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Pide ir al médico o avisar a algún adulto cuando se siente enfermo o se hace daño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Transporta con cuidado los objetos que se pueden romper.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Antes de comer prueba la comida para saber si está caliente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Sigue las normas de seguridad cuando está en la calle o en el parque.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Cambia de lugar cuando hace demasiado calor o demasiado frío (por ejemplo, busca una sombra si hace mucho calor o entra en un edificio si hace mucho frío).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Sigue las normas de seguridad cuando hay un incendio o suena una alarma en casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Utiliza los enchufes eléctricos con cuidado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Se toma los medicamentos que necesita cuando está enfermo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Se cura cuando se hace heridas pequeñas como, por ejemplo, cortes hechos con un papel, rasguños o si le sangra la nariz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Obedece las señales de tráfico cuando monta en bicicleta o conduce un coche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Ayuda a niños pequeños a cruzar la calle tomándolos de la mano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Toma pastillas o comprimidos con agua si los necesita porque está enfermo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Se toma la temperatura con un termómetro cuando se encuentra enfermo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Se preocupa por mantener su bicicleta o su coche de modo que funcionen con seguridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Se toma sin ayuda los medicamentos que le han prescrito en las cantidades y momentos oportunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Compra medicamentos que no requieren receta cuando lo necesita porque está enfermo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Ocio	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Nunca o pocas veces	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Juega con juguetes, juegos u otros objetos divertidos junto a otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Invita a otras personas a jugar a juegos o a hacer otras cosas divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Se entretiene con juguetes, juegos o haciendo otras actividades divertidas él solo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Sigue las reglas en los juegos y en otras actividades divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Mira los dibujos o fotografías de libros o revistas durante su tiempo libre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Espera a que llegue su turno en los juegos y otras actividades divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Va a casa de sus amigos a jugar y a hacer cosas divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Participa en actividades de ocio específicas de forma habitual como, por ejemplo, escuchar un cierto tipo de música o jugar a su videojuego favorito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Invita a otras personas a su casa para jugar a juegos o hacer cosas divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Escucha música por diversión y para relajarse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Asiste a clases para aprender algún deporte, a tocar algún instrumento o alguna otra afición.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Propone juegos o selecciona programas que le gustan a sus amigos o familiares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Realiza actividades con otras personas como, por ejemplo, ir al cine o a un concierto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Prueba una actividad nueva para aprender algo distinto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Cuando participa en juegos u otras actividades cede el primer turno a otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Escoge los programas de televisión o grabaciones que le permiten estar al día en un área de interés como, por ejemplo, los deportes, la música o la naturaleza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Organiza un juego u otra actividad divertida para un grupo de amigos sin la ayuda de otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Planifica con antelación los juegos o las actividades de ocio divertidas para los fines de semana o las tardes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Planifica con antelación actividades de ocio para las vacaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Decide por sí mismo unirse a un grupo organizado como, por ejemplo, un club, un equipo deportivo o un grupo de música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Tiene una afición o realiza alguna actividad creativa que requiere construir algo como, por ejemplo, costura, carpintería o jardinería.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Reserva entradas con antelación para actividades como, por ejemplo, conciertos o eventos deportivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Autocuidado	Frecuencia del comportamiento				Marquen si es una repetición	Comentarios
	No es capaz	Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Utiliza un tenedor para comer alimentos sólidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Utiliza el baño de cese sin ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Bebe líquidos sin derramarlos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Se lava las manos con jabón.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Se pone cada zapato en el pie correcto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Se atorcha su propia ropa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Se suena y se limpia la nariz con un pañuelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Se cepilla los dientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Tiene un aliento agradable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Se viste sin ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Se baña o se ducha diariamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Se atorcha y se coloca la ropa antes de salir del baño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Corta la carne u otra comida en trozos para meterlos en la boca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Utiliza los baños públicos sin ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Cambia agua caliente y agua fría durante la ducha o el baño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Se lava el pelo sin ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Se ata los cordones de los zapatos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Cierra la puerta utilizando el seguro antes de utilizar los baños públicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Mantiene el pelo arreglado durante el día cepillándose o peinándose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Se levanta de la cama a tiempo sin ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Lava y enjuaga el lavabo después de cepillarse los dientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Se limpia por debajo de las uñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Se limpia o se cepilla la ropa para quitarse el barro o la suciedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
24. Se corta o limpia las uñas de las manos y de los pies de forma regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Autodirección	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Nunca si es una suposición	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Trabaja en la misma actividad doméstica o escolar durante al menos 15 minutos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Trabaja de forma independiente y pide ayuda solo cuando la necesita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Termina las tareas habituales de casa en un tiempo razonable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Informa al profesor con antelación, si es posible, cuando va a faltar a la escuela por alguna necesidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Ahorra dinero para comprar algo especial como, por ejemplo, un regalo de cumpleaños o un juego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Finaliza una actividad divertida, sin protestar, cuando se le dice que se ha terminado el tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Habitualmente llega a los sitios a tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Cuando el dinero para gastos personales es el bolsillo, el bolso o otro lugar seguro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Termina a tiempo las tareas domésticas o escolares extensas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Dice la verdad en vez de tratar de evitar el castigo evitando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Se esfuerza en las tareas o trabajos aunque no le gusten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Controla su genio cuando no está de acuerdo con sus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Controla su enfado cuando otra persona rompe las reglas en los juegos u otras actividades divertidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Sigue trabajando en las tareas difíciles sin desanimarse ni abandonarlas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Da prioridad a los trabajos escolares sobre las actividades de ocio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Controla su decepción cuando se cancela una de sus actividades favoritas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Cancela una actividad divertida si surge algo más importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Controla sus sentimientos cuando las cosas no salen de la forma que quiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Cuando sale de casa, informa a otras personas sobre dónde estará y la hora a la que volverá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Vuelve a tiempo cuando se le pide que esté de vuelta a una hora determinada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Planifica las actividades domésticas siguiendo pasos lógicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Recibe todos los detalles necesarios antes de comenzar las tareas de mantenimiento o de limpieza general en casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Llama a su familia o a otras personas cuando va a llegar tarde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
24. Se planifica con antelación para tener suficiente tiempo para terminar las tareas que requieren más tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
25. Sale solo y sin supervisión durante el día.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Social	No es capaz	Frecuencia del comportamiento			Marque si es una capacidad	Comentarios
		Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Tiene uno o más amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Tiene buenas relaciones con sus padres u otros adultos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Se da en respuesta a comentarios graciosos o bromas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Da las gracias cuando le dan un regalo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Tiene un grupo de amigos estable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Trata de entablar amistad con otras personas de su misma edad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Muestra compasión por los demás cuando están tristes o disgustados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Dice cuándo otros parecen estar alegres, tristes, asustados o enfadados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Dice cuándo se siente alegre, triste, asustado o enfadado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Permanece a una distancia cómoda de los demás durante las conversaciones (no demasiado cerca).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Se ofrece a ayudar a otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Intenta agradar a los demás haciendo algo especial o dándoles una sorpresa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Se aparta del camino de otra persona sin que se le pida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Felicita a los demás cuando les pasa algo bueno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Se disculpa o hace los sentimientos de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Ofrece comida y bebida a sus invitados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Se ofrece a prestar sus cosas a otras personas como, por ejemplo, su ropa o sus materiales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Muestra un buen criterio para escoger a sus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Hace peticiones razonables a sus amigos (por ejemplo, no se enfada si un amigo juega con otra persona).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Evita decir cosas que puedan resultar vergonzosas o halantes para otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21. Evita a los demás cuando actúan o se comportan bien, por ejemplo, si son sinceros o amables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22. Estrucha a sus amigos o familiares cuando necesitan hablar de sus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
23. Hace o compra regalos personalmente para los miembros de su familia en las celebraciones importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Empleo Completa este área si la persona a la que está evaluando tiene un empleo o pretende hacerlo.	Frecuencia del comportamiento				Marcar si es una excepción	Comentarios
	No es usual	Nunca cuando es necesario	A veces cuando es necesario	Siempre cuando es necesario		
1. Respeta la propiedad y los derechos de los demás trabajadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2. Vuelve a trabajar voluntariamente después de hacer una pausa o de ir a comer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3. Devuelve las herramientas y otros objetos relacionados con el trabajo a sus lugares correspondientes después de utilizarlos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4. Ayuda a los compañeros con el trabajo sin que ello interfiera en el suyo propio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5. Completa las tareas del trabajo dentro de los plazos de tiempo fijados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6. Acude al trabajo habitualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7. Muestra una actitud positiva hacia el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8. Se ajusta a su horario de trabajo diario sin necesidad de que se lo recuerde su supervisor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
9. Realiza su trabajo más rápidamente si es necesario para, por ejemplo, ajustarse a la planificación o llegar a una fecha límite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
10. Cuida adecuadamente los instrumentos y aparatos del trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
11. Limpia la zona después de terminar el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12. Sigue trabajando con rapidez y precisión incluso si hay ruidos fuertes o distracciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13. Realiza las tareas laborales de forma cuidadosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14. Trabaja en silencio y no perturba o molesta a los demás trabajadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15. Escoge el trabajo de forma congruente con sus habilidades y capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16. Busca la ayuda de su supervisor, si es necesario, cuando surgen problemas o preguntas relacionadas con el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17. Pide instrucciones, si es necesario, antes de comenzar sus tareas laborales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18. Cambia de una tarea laboral a otra sin necesidad de instrucciones específicas del supervisor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19. Revisa su propio trabajo para decidir si es necesario mejorarlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20. Realiza trabajo extra por voluntad propia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Notas

Anexo 9. IDEA de Rivière.

I.D.E.A. Inventario de Espectro Autista (A. Rivière)

Alumno/a: _____ Fecha: _____

Instrucciones: El inventario I.D.E.A. tiene el objetivo de evaluar doce dimensiones características de personas con espectro autista y/o con trastornos profundos del desarrollo. Presenta cuatro niveles característicos de estas personas en cada una de esas dimensiones. Cada uno de esos niveles tiene asignada una puntuación par (8, 6, 4 ó 2 puntos), reservándose las puntuaciones impares, para aquellos casos que se sitúan entre dos de las puntuaciones pares. Así, por ejemplo, si la puntuación 8, en la dimensión de trastorno cualitativo de la relación, implica ausencia completa de relaciones y vínculos con adultos, y la puntuación 6 la existencia de vínculos establecidos con adultos en niños que son, sin embargo, incapaces de relacionarse con iguales, la puntuación 7 define a una persona con severo aislamiento, pero que ofrece algún indicio débil o inseguro de vínculo con algún adulto. Para aplicar el inventario I.D.E.A. es necesario un conocimiento clínico, terapéutico, educativo o familiar suficiente de la persona que presenta espectro autista. El inventario no se ha construido con el objetivo de ayudar al diagnóstico diferencial del autismo (aunque pueda ser un dato más a tener en cuenta en ese diagnóstico), sino de valorar la severidad y profundidad de los rasgos amistas que presenta una persona, con independencia de cuál sea su diagnóstico diferencial.

El inventario I.D.E.A puede tener tres utilidades principales:

- ✓ Establecer inicialmente, en el proceso diagnóstico, la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona (es decir, su nivel de espectro autista en las diferentes dimensiones).
- ✓ Ayudar a formular estrategias de tratamiento de las dimensiones, en función de las puntuaciones en ellas (como se sugiere en estos artículos).

✓ Someter a prueba los cambios a medio y largo plazo que se producen por efecto del tratamiento, valorando así su eficacia y las posibilidades de cambio de las personas con E.A.

Característicamente, las puntuaciones en torno a 24 puntos son propias de los cuadros de trastorno de Asperger, y las que se sitúan en torno a 50 de los cuadros de trastorno de Kanner con buena evolución.

Las doce dimensiones de la escala pueden ordenarse en cuatro grandes escalas:

- ✓ Escala de Trastorno del desarrollo social (dimensiones 1, 2 y 3).
- ✓ Escala de Trastorno de la comunicación y el lenguaje (dimensiones 4, 5 y 6).
- ✓ Escala de Trastorno de la anticipación y flexibilidad (dimensiones 7, 8 y 9).
- ✓ Escala de Trastorno de la simbolización (dimensiones 10, 11 y 12).

La suma de las puntuaciones de las tres dimensiones de cada escala proporciona una valoración del nivel de trastorno en dicha escala. De este modo, el inventario I.D.E.A. proporciona:

Una puntuación global de nivel de espectro autista (de 0 a 96).

Cuatro puntuaciones en las cuatro Escalas de: ✓ Trastorno del desarrollo social. ✓ Trastorno de la comunicación y el lenguaje. ✓ Trastorno de la anticipación y flexibilidad. ✓ Trastorno de la simbolización.

Estas puntuaciones varían de 0 a 24 puntos cada una, puesto que cada una de ellas están definidas por la suma de las tres dimensiones de cada escala. 12 puntuaciones (que varían de 0 a 8 cada una) que corresponden a las dimensiones evaluadas.

El cuadro siguiente puede emplearse para sintetizar las puntuaciones de la persona evaluada:

Dimensiones	Escala	Puntuación
Dimensión social		1+2+3
1.-Trastorno de la relación social		
2.-Trastorno de la referencia conjunta		
3.-Trastorno intersubjetivo y mentalista		
Dimensión de la comunicación y el lenguaje		4+5+6
4.-Trastorno de las funciones comunicativas		
5.-Trastorno del lenguaje expresivo		
6.-Trastorno del lenguaje receptivo		
Dimensión de la anticipación/flexibilidad		7+8+9
7.-Trastorno de la anticipación		
8.-Trastorno de la flexibilidad		
9.-Trastorno del sentido de la actividad		
Dimensión de la simbolización		10+11+12
10.-Trastorno de la ficción		
11.-Trastorno de la imitación		
12.-Trastorno de la suspensión		
Puntuación total en el espectro autista		

Dimensión Social

1. Trastorno de las Relaciones sociales.

1.1 Aislamiento completo. No apego a personas específicas. No relación con adultos o iguales.	8
	7
1.2 Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales.	6
	5
1.3 Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que a iniciativa propia.	4
	3
1.4 Motivación de relación con iguales, pero falta de relaciones por dificultad para comprender sutilezas sociales y escasa empatía. Conciencia de soledad.	2
	1
1.5.-No hay trastorno cualitativo de la relación	0

2. Trastorno de las Capacidades de referencia conjunta.

2.1 Ausencia completa de acciones conjuntas o interés por las otras personas y sus acciones.	8
	7
2.2 Acciones conjuntas simples, sin miradas "significativas" de referencia conjunta	6
	5
2.3 Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas, pero no abiertas.	4
	3
2.4 Pautas establecidas de atención y acción conjunta, pero no de preocupación conjunta.	2
	1
2.5.-No hay trastorno cualitativo de las capacidades de referencia conjunta	0

3. Trastorno de las Capacidades intersubjetivas y mentalistas

3.1 Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (i.e. Intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas.	8
	7
3.2 Respuestas intersubjetivas primarias, pero ningún indicio de que se vive al otro como "sujeto".	6
	5
3.3 Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de T.M.	4
	3
3.4 Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de la tarea de TM de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.	2
	1
3.5.-No hay trastorno cualitativo de capacidades intersubjetivas y mentalistas	0

Dimensión de la Comunicación y el Lenguaje

4. Trastorno de las Funciones comunicativas.

4.1 Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significativa), y de conductas instrumentales con personas.	8
	7
4.2 Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i. e. Para "pedir"), sin otras pautas de comunicación.	6
	5

4.3 Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental.	4
	3
4.4 Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., con escasas "cualificaciones subjetivas de la experiencia" y declaraciones sobre el mundo interno.	2
	1
4.5.-No hay trastorno cualitativo de las funciones comunicativas	0

5. Trastorno del Lenguaje expresivo.

5.1 Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.	8
	7
5.2 Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.	6
	5
5.3 Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolálicas, pero que no configuran discurso o conversación.	4
	3
5.4 Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas.	2
	1
4.6.-No hay trastorno cualitativo del lenguaje expresivo	0

6. Trastorno del Lenguaje receptivo.

6.1 "Sordera central". Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones.	8
	7
6.2 Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código.	6
	5
6.3 Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso.	4
	3
6.4 Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.	2
	1
6.5.-No hay trastorno cualitativo de las capacidades de comprensión	0

Dimensión de la Anticipación/Flexibilidad

7. Trastorno de la Anticipación.

	8
7.1 Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica (p.e.: películas de vídeo). Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias.	7
7.2 Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios.	6
	5
7.3 Incorporadas estructuras temporales amplias (por ej. "curso" vs "vacaciones"). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.	4
	3
7.4 Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible.	1
7.5.-No hay trastorno cualitativo de las capacidades de anticipación	0

8. Trastorno de la Flexibilidad

8.1 Predominan las estereotipias motoras simples.	8
	7
8.2 Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios nimios.	6
	5
8.3 Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas.	4
	3
8.4 Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo.	2
	1
8.5.-No hay trastorno cualitativo de la flexibilidad	0

9. Trastorno del sentido de la actividad.

9.1 Predominio masivo de conductas sin meta. Inaccesibilidad a consignas externas que dirijan la actividad.	8
	7
9.2 Sólo se realizan actividades funcionales breves con consignas externas. Cuando no las hay, se pasa al nivel anterior	6
	5
9.3 Actividades autónomas de ciclo largo, que no se viven como partes de proyectos coherentes, y cuya motivación es externa.	4
	3
9.4 Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten.	2
	1
9.5 No hay trastorno cualitativo del sentido de la actividad	0

Dimensión de la Simbolización

10. Trastorno de la Ficción y la imaginación.

10.1 Ausencia completa de juego funcional o simbólico y de otras competencias de ficción.	8
	7
10.2 Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.	6
	5
10.3 Juego simbólico, en general poco espontáneo y obsesivo. Dificultades importantes para diferenciar ficción y realidad.	4
	3
10.4 Capacidades complejas de ficción, que se emplean como recursos de aislamiento. Ficciones poco flexibles	2
	1
10.5 No hay trastorno de competencias de ficción e imaginación	0

11. Trastorno de la Imitación

11.1 Ausencia completa de conductas de imitación	8
	7
11.2 Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.	6
	5
11.3 Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.	4
	3

11.4 Imitación establecida. Ausencia de modelos internos.	2
	1
11.5 No hay trastorno de las capacidades de imitación	0

12. Suspensión (capacidad de crear significantes).

12.1 No se suspenden pre - acciones para crear gestos comunicativos. Comunicación ausente o por gestos instrumentales con personas.	8
	7
12.2 No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. No hay juego funcional	6
	5
12.3 No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juegos de ficción.	4
	3
12.4 No se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden necesariamente con las situaciones	2
	1
12.5 No hay trastorno cualitativo de las capacidades de suspensión	0

Notas para la valoración adecuada de las dimensiones:

- a) Asignar siempre la puntuación más baja que sea posible. Por ejemplo, en la dimensión 8 (flexibilidad), si una persona tiene estereotipias y conductas rituales, pero también expresa preocupaciones mentales obsesivas y limitadas, la puntuación es 2.
- b) Naturalmente, las características positivas por las que se define cada nivel están ausentes en los anteriores. Por ejemplo, en la dimensión 12, se sobreentiende que las personas que obtienen la puntuación 8, y que por consiguiente no suspenden preacciones, tampoco suspenden acciones instrumentales, propiedades de las cosas o situaciones o representaciones. Por consiguiente, las personas con esa puntuación, ni se comunican mediante gestos suspendidos, ni pueden hacer o comprender juego funcional, juego de ficción y metáforas.
- c) Debe recordarse, que las puntuaciones impares, 7, 5, 3 y 1, se reservan para los casos claramente situados entre dos puntuaciones pares. Por ejemplo, una puntuación 1 en la dimensión 10 (ficción e imaginación) expresa que la persona evaluada es capaz de construir ficciones complejas, en que se observa una ligera inflexibilidad y que ocasionalmente pueden servir para evitar algunas relaciones.

Anexo 10. Cuestionario CAPYS.

EDUCACION PARA LA VIDA
C.A.P.Y S. A.C.
FICHA DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE: _____
FECHA DE INGRESO: _____
FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO: _____
VIVE CON: _____
DIRECCIÓN: _____
TELEFONO: _____ Celular: _____ Fax: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____ Edad: _____
Ocupación: _____
Nombre de la Empresa: _____
Puesto: _____
Dirección: _____
Tel. _____ FAX. _____ Celular: _____
NOMBRE DE LA MADRE: _____ Edad: _____
Ocupación: _____
Nombre de la Empresa: _____
Puesto: _____
Dirección: _____
Tel. _____ FAX. _____ Celular: _____
Quien sostiene a la familia: _____
Hermanos: (edad, viven con la familia, cómo participan): _____

MEDICAMENTOS: _____

Nombre del Médico: _____ Especialidad: _____
Tel: _____ Fax: _____
En caso de Emergencia llamar: (otra persona que no sean los padres o tutores)
Nombre: _____ Tel: _____
Dirección: _____ Parentesco: _____
Nombre: _____ Tel: _____
Dirección: _____ Parentesco: _____

ANTECEDENTES

PROCEDENCIA: Ultimo programa o escuela: _____
Dirección: _____ Tel: _____
Motivo del cambio: _____
RECOMENDADO POR: _____

Diagnóstico inicial: _____
Breve historia del desarrollo: _____

Ultima valoración psicométrica:
Fecha: _____
Responsable: _____
Pruebas aplicadas: _____
Resultados: _____

SALUD

¿Usa lentes? Si _____ No _____
Fecha de la última valoración: _____ Resultados: _____
¿Usa prótesis auditiva? Si _____ No _____
Fecha de la última valoración: _____ Resultados: _____
¿Cuenta con algún tipo de seguro contra accidentes o servicio médico de emergencia para su hijo? SI _____ NO _____
Datos de la aseguradora y/o servicio: _____

SALUD

Alergias a:
Alimentos: (especifique) _____
Medicamentos: _____
¿Presenta crisis convulsivas?: Si _____ No _____
De que tipo: _____
Frecuencia: _____
Factores que las precipitan: _____
Padecimientos que puedan afectar su desempeño diario: (especificar)

A. PARA LA VIDA INDEPENDIENTE

B. CON RELACIÓN AL TRABAJO

Para llenar la siguiente parte considere que, en cada una de las destrezas, se pueden presentar limitaciones (áreas débiles) y posibilidades (áreas fuertes). Para las áreas fuertes tome encuentra la conducta, situación o actividad que mejor exprese el desempeño para esa persona. Por ej. En Comunicación, si la persona no puede expresarse con palabras, pero se da a entender para expresar lo que quiere, entiende y sigue instrucciones esas serían sus áreas fuertes. En las áreas débiles considere aquella actividad que representa mayor dificultad para esa persona. Por ej. En el caso anterior, esa persona tiene dificultad para comunicarse en la comunidad por lo que requiere de apoyos en esa situación.

COMUNICACIÓN:

Se refiere a la habilidad para comprender y/o expresar información a través de la palabra hablada, escrita o lenguaje de señas o manual. Habilidad para comprender o recibir una petición una emoción, un saludo, comentario o protesta,

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

AUTOCUIDADO

Se refiere a destrezas que involucran el comer, uso del baño, vestirse, arreglarse e higiene personal.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

VIDA EN CASA

Funcionamiento diario en casa, cuidado de ropa, de sus pertenencias, preparación de alimentos, seguridad en casa, planeación de actividades y presupuesto de compras. Conducta y responsabilidades en casa.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

DESTREZAS SOCIALES

Conducta social para hacer amigos, mostrar aprecio, sonreír, esperar su turno, participar en juegos, cooperar, demostrar honestidad y confiabilidad. Conductas como: berrinches, interrumpir a otros, ser demasiado demandante, conducta sexual pública, interactuar con demasiada familiaridad, distancia interpersonal, etc.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

USO DE LA COMUNIDAD

Uso apropiado de los recursos de la comunidad (hacer compras, pagar y obtener servicios). Uso de instalaciones públicas. Manejo en la calle, uso de transporte público. Conducta apropiada en la comunidad, manejo de emergencias, e interacción social.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

AUTODIRECCIÓN

Incluye el aprendizaje y la capacidad para seguir un programa, iniciar actividades relacionadas con sus intereses, completar tareas, buscar ayuda en caso necesario, resolver problemas en situaciones familiares y nuevas. Capacidad para escoger o tomar decisiones y demostrar asertividad y autodefensa.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

SALUD Y SEGURIDAD

Se refiere a buscar el bienestar propio, dieta, acondicionamiento físico, hábitos diarios, chequeos médicos y dentales, identificación de enfermedades, tratamiento, prevención, primeros auxilios básicos, sexualidad y seguridad básica. Destrezas para protegerse a sí mismo, conocer las reglas y leyes.

Áreas Fuertes:

Áreas
Débiles:

ACADEMICAS FUNCIONALES

Habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con la escuela. No se refiere al grado o nivel académico sino a la adquisición de destrezas académicas que son funcionales en su vida independiente. Lectura, escritura, conceptos matemáticos prácticos básicos.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN

Variedad de intereses recreativos y de tiempo libre de acuerdo a su edad y que reflejan no solo las preferencias personales sino las normas culturales y de su grupo de pares. Destrezas para escoger o iniciar actividades, usar y disfrutar el tiempo libre tanto en casa como en la comunidad, en forma individual y en grupo. Incluye destrezas para interactuar en ambientes recreativos movilidad y aplicación de destrezas académicos funcionales.

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

TRABAJO

Se refiere a la capacidad para mantener un empleo de medio tiempo o tiempo completo (con apoyos o sin ellos) o participar en alguna actividad voluntaria en la comunidad. Destrezas relacionadas incluyen competencia en un trabajo específico, conducta social apropiada, hábitos laborales apropiadas (eje. terminar tareas, relación con jefes y compañeros, trabajo en equipo, aceptar la crítica, trabajo bajo presión, etc.)

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

CONSIDERACIONES PSICOLOGICAS Y EMOCIONALES

Factores que influyen o precipitan reacciones emocionales o conductuales. Tipo de reacciones ante la presión o la crítica, manías o conductas repetitivas que pueden afectar su desempeño cotidiano. En caso de contar con evaluaciones clínicas y diagnóstico de algún tipo de desorden emocional incluir el diagnóstico

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

CONSIDERACIONES AMBIENTALES

Características del ambiente que facilitan o restringen el desarrollo, el bienestar el crecimiento personal. Qué factores facilitan la independencia, la productividad y la integración a la comunidad. Que personas o circunstancias pueden ser consideradas apoyos u obstáculos.

¿Qué está haciendo la persona, donde, cuándo y con quién y qué, otras cosas que desea hacer?

SITUACIONES DE VIDA

Áreas Fuertes:

Áreas Débiles:

Anexo 11. MAPAS

<p>Escribe el nombre de 5 personas con las que platicues o sean tus amigos en tu colonia y cerca de tu casa.</p>	<p>Escribe el nombre de 10 amigos, con los que platicas y juegas.</p>
<p>Escribe el nombre de 5 personas en tu familia con las que pases mucho tiempo y con las que prefieres platicar.</p>	<p>Escribe el nombre de 3 personas que conozcas y con las que platicues pero, que no sean de tu familia, que no sean tus amigos y que no vivan cerca de tu casa.</p>



A Guillermo le gusta platicar con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta jugar con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta estar con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



A Guillermo le gusta salir con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta reír con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta caminar con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



A Guillermo le gusta ir a comer a:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta ir a jugar con:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta visitar:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



A Guillermo le gusta salir a caminar a:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

A Guillermo le gusta estar en:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Los lugares favoritos de Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



Los colores favoritos de Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)

La música favorita de Guillermo es:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Las personas favoritas de Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)

Las cosas favoritas de Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



La comida y bebidas favoritas de Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Los juegos favoritos de Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)

Los programas de televisión favoritos

De Guillermo son:

- 1)
- 2)
- 3)



La comida y bebidas que Guillermo odia son:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Los juegos que Guillermo odia son:

- 1)
- 2)
- 3)

Los programas de televisión que

Guillermo odia son:

- 1)
- 2)
- 3)



Los colores que Guillermo odia son:

- 1)
- 2)
- 3)

La música o las canciones que Guillermo odia son:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Las personas con las que Guillermo no le gusta estar son:

- 1)
- 2)
- 3)

Las cosas que Guillermo odia o no le gustan son:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)



¿Qué cosas le gustaría hacer de grande a Guillermo?

- 1)
- 2)
- 3)

¿A dónde le gustaría vivir a Guillermo cuando sea grande?

- 1)
- 2)

¿Cómo sería la casa donde vivirá Guillermo?

A Guillermo ¿Con quién le gustaría vivir?

Cuando Guillermo salga del CVH ¿Qué quiere hacer?





¿Cuántos días a la semana Guillermo se baña?

¿Qué es lo que hace Guillermo cuando se mete a bañar?

¿Cuántas veces al día Guillermo se lava los dientes?

¿Qué desodorante usa Guillermo y cuántas veces lo usa?

¿Guillermo se rasura?

¿Qué debe hacer Guillermo para estar limpio?



¿Cuándo va Guillermo al médico?

¿Guillermo va al dentista?

¿Qué hace Guillermo cuando le duele algo?

¿Guillermo hace ejercicio? ¿Qué ejercicio le gustaría hacer?

¿Guillermo come cosas sanas y saludables?

¿Guillermo mantiene limpia su ropa?

¿Qué debe hacer Guillermo para estar sano y saludable?



¿Guillermo elige qué cosas comer?

¿Guillermo elige cuando jugar?

¿Guillermo elige cuando ver la televisión o usar la tablet?

¿Guillermo elige qué ropa utilizar?

¿Guillermo elige los lugares a donde irán los fines de semana?

En casa, ¿Qué cosas elige Guillermo?

En casa, ¿Qué decisiones toma Guillermo?

En la escuela, ¿Qué cosas elige Guillermo?

En la escuela, ¿Qué decisiones toma Guillermo?



¿Qué es el respeto para Guillermo?

¿Quiénes respetan a Guillermo?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

¿Quiénes no respetan a Guillermo?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

¿Qué hace Guillermo cuando alguien no lo respeta?

¿Qué es lo que debería de **decir** Guillermo cuando alguien no lo respeta?

¿Qué es lo que debería de **hacer** Guillermo cuando alguien no lo respeta?



Anexo 12. Conformación de Red de Apoyo.

¿Quién forma parte del equipo?

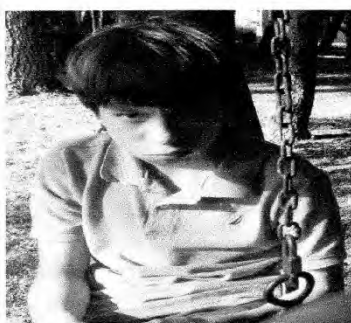
PaO
Ignacio

And

Mir -
Ivonne

Equipo de
GUILERMO

ma má



monse

estoy de acuerdo de estas
personas estén en mi equipo

Anexo 13. Programa de Intervención (Historias Sociales Activas).

Sesión	“El baño”		
Objetivo:	Comprender y hacer uso adecuado del sanitario.	Duración	50 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Registro - Sanitario 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	10 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.
Supervisión	5 min		La facilitadora con ayuda de un apoyo masculino pedirá que se supervise a Guillermo cuando haga uso del sanitario.
Registrando	5 min		La facilitadora registrará las conductas que hace Guillermo en el sanitario, por si es necesario modificar alguna Historia Social Activa posterior.
Valoración Final	15 min		La facilitadora junto con Guillermo hablará si hay algún cambio en cuanto al uso del sanitario.

Sesión	“Las manos”		
Objetivo:	Comprender la importancia de lavarse las manos así como también llevarlo a la práctica.	Duración	50 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Registro - Agua, jabón y toalla. 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	5 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió. Posteriormente la facilitadora le brindará los elementos necesarios para lavarse las manos y le pedirá que haga el uso adecuado de dichos elementos ya que se supervisará.
Lavándose	10 min		La facilitadora supervisará que Guillermo lleve a cabo el lavado de manos.
Registrando	5 min		La facilitadora registrará las conductas que hace Guillermo en el lavado de manos, por si es necesario modificar alguna Historia Social Activa posterior.
Valoración Final	5 min		La facilitadora junto con Guillermo hablarán si hay algún cambio en cuanto al lavado de manos.

Sesión	“Los dientes”		
Objetivo:	Comprender la importancia de lavarse los dientes así como también llevarlo a la práctica.	Duración	50 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción

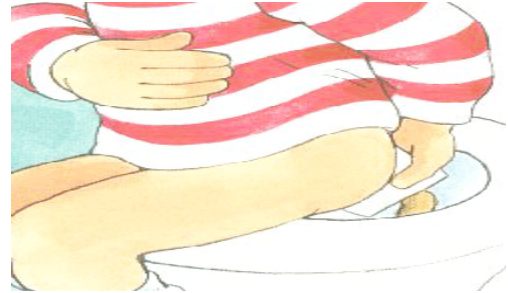
Leer la Historia Social Activa	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Registro - Cepillo de dientes - Pasta de dientes - Vaso y Agua 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	5 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.
Explicando el registro	10 min		La facilitadora le explicará a Guillermo que debe de cumplir con el reto que se presenta en la historia el cual consiste en que los martes, jueves y viernes después del descanso tendrá que lavarse los dientes. Se le darán los elementos para que realice la actividad y él tendrá que llenar el registro cada que lo haga.
Lavado de dientes	10 min		La facilitadora supervisará que Guillermo lleve a cabo el lavado de dientes.
Registrando	5 min		La facilitadora supervisará que Guillermo haga el registro de las actividades.
Valoración Final	10 min		

Sesión	“Higiene Personal”		
Objetivo:	Conocer e identificar lo que implica mantener la higiene personal a diario, así como también comprender las consecuencias de no llevarlo a la práctica. (Hacer uso del desodorante)		Duración 50 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Registro - Desodorante - Espejo 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	5 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.
Explicando el registro	15 min		La facilitadora le explicará a Guillermo que debe de cumplir con el reto que se presenta en la historia el cual consiste en que después de ir a educación física tendrá que hacer uso del desodorante y tendrá que bañarse diario y verse al espejo para ver si está peinado o no. Él tendrá que llenar el registro cada que lo haga.
Usando desodorante el	5 min		La facilitadora supervisará que Guillermo lleve a cabo las actividades.
Registrando	5 min		La facilitadora supervisará que Guillermo haga el registro de las actividades.
Valoración Final	10		

Anexo 14. Historias Sociales Activas.

¿Qué debo hacer después de ir al baño?

Cuando hacemos del baño nos ensuciamos las manos de pipí y popó aunque no nos demos cuenta.



Debemos tener las manos limpias porque al salir del baño podríamos encontrarnos a un amigo o a la persona que nos gusta y si nos saludan los ensuciaríamos de pipí y popo.



Cada vez que hago pipí o popo YO tengo que lavarme las manos para tenerlas limpias y poder tocar a las personas sin ensuciarlas.



Lavarse las manos después de hacer del baño es una regla importante y todas las personas lo hacen. Además, si **YO me lavo las manos con agua y con jabón** las otras personas van a querer saludarme y acercarse a darme la mano.

A partir de hoy cada que vaya al baño **VOY A LAVARME LAS MANOS CON AGUA Y JABÓN** para que mis amigos quieran saludarme.



Dibuja qué paso en la historia.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing. It is divided into two horizontal sections by a single line, with the top section being slightly larger than the bottom section.

¿Qué tengo que hacer?

Guillermo fue al supermercado a comprar cosas para lavarse las manos y los dientes.

Se dio cuenta que para verse bien y que las personas se le acercaran a saludarlo **tenía que estar limpio y oler bien.**

Para verse bien compró un peine y gel para peinarse.

Para oler bien escogió un desodorante que le gustara y que oliera rico.

Cuando fueron a pagar no sabía cuánto tenía que pagar porque no hizo la suma de todo lo que compró.

Cuando pagó tampoco sabía cuánto cambio le tenían que dar.

Cuando Guillermo llegó a su casa **probó el desodorante, se peinó, se lavó las manos y los dientes.**
Cuando fue al colegio empezó a tener más amigos.



¿De qué trata la lectura?

¿Qué necesita Guillermo para verse bien?

¿Qué tiene que aprender Guillermo para que pueda pagar en el super?

¿Qué fue lo que aprendiste de la lectura?

¿Qué necesita Guillermo para verse bien y tener más amigos en el colegio?

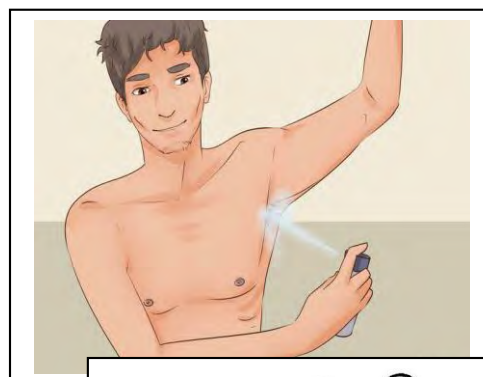
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

¿Qué pasa después del recreo?

Guillermo después del recreo fue a su clase de Arte, pero al ponerse a trabajar su maestra se dio cuenta de que **había ensuciado su trabajo por traer las manos sucias.**



Los compañeros de Guillermo se dieron cuenta que en **el salón olía a sudor** y la maestra de Arte les pidió que para la siguiente clase todos se lavaran las manos y que se echaran desodorante.



Guillermo después de recreo y **antes de ir a su clase de arte se lavó las manos y se echó desodorante** y su maestra lo felicitó por ser **un adolescente muy limpio.**



¿Qué cosas necesita hacer Guillermo para ser un adolescente muy limpio?

¿Qué pasa si Guillermo no usa desodorante?

¿Qué pasa si Guillermo no se lava las manos?

¿Qué pasa cuando llego al colegio?

Guillermo llegó al colegio y se acercó a saludar a sus amigos, pero **nadie quiso saludarlo porque no se había peinado y no se había lavado los dientes** antes de salir de su casa.



Al siguiente día Guillermo se despertó y **se peinó para verse bien. Antes de salir de su casa se lavó los dientes** y cuando llegó al colegio sus amigos se acercaron a saludarlo y estaban muy contentos de ver a Gustavo tan limpio y peinado.



Dibuja qué paso al inicio de la historia.

The image contains two empty rectangular boxes stacked vertically. The top box is smaller and wider, while the bottom box is larger and narrower. Both boxes are intended for drawing the beginning of a story.

¿Qué tengo en la cabeza?

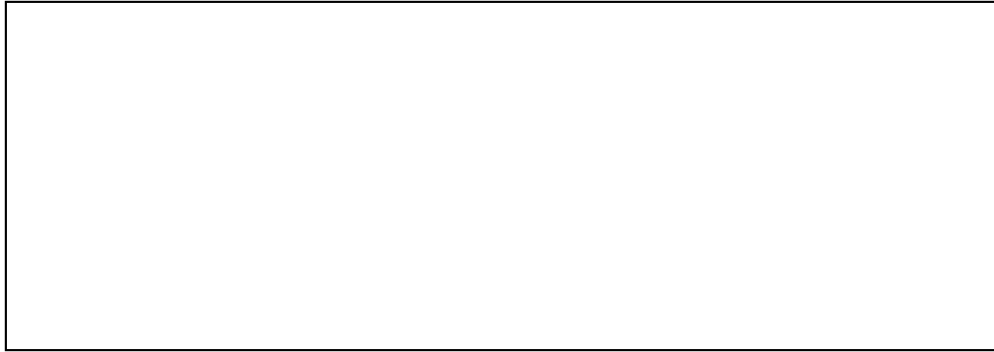
Guillermo fue al colegio y una de las niñas que le gusta se le acercó a saludarlo, pero al darse cuenta de que Guillermo no se había lavado la cabeza ni se había peinado, se fue corriendo.

Al otro día Guillermo **llego al colegio muy limpio y peinado** y sus amigos, maestros y la niña que le gusta se le acercaron a saludarlo y a abrazarlo.

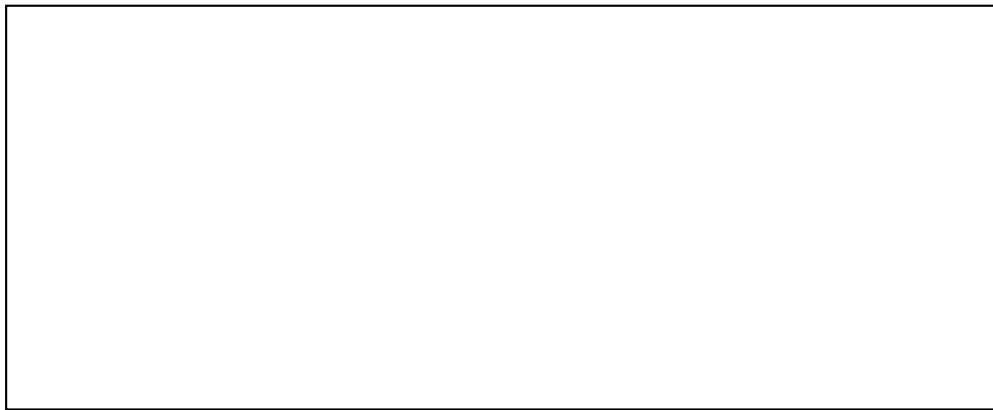
Guillermo aprendió que tiene que lavarse el cabello todos los días y que debe de peinarse para que la niña que le gusta se le acerque a saludarlo.



Dibuja la cara de la niña que crees que puso la niña cuando vio a Guillermo con el cabello sucio y despeinado.



Dibuja la cara que crees que puso la niña, maestros y amigos de Guillermo cuando se lavó el cabello y se peinó.



¿Qué aprendió Guillermo en la lectura?

¿Por qué no quiere ser mi novia?

Guillermo llegó al colegio con ganas de cantarle a la niña que le gusta una canción de amor, pero cuando se acercó la niña se alejó de Guillermo porque **le olía la boca, las manos las tenía sucias y olía a sudor.**

Guillermo llevó al colegio su cepillo de dientes, desodorante y jabón de manos para estar limpio y oler bien.

Guillermo volvió a intentar cantarle a la niña y la niña se alegró de ver que **Guillermo tenía limpios los dientes y las manos y que olía a desodorante.**



¿Qué puede pasar si Guillermo huele a sudor?

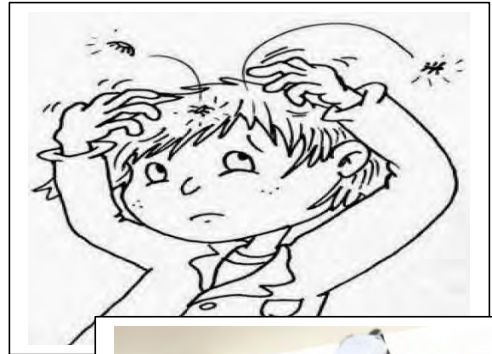
¿Qué puede pasar si a Guillermo le huele mal la boca?

Tacha lo que necesita Guillermo para estar limpio y oler bien.



¿Por qué me pasa esto?

Guillermo no se había lavado el cabello y los dientes por 4 días.



Cuando fue al colegio su maestro le dijo que le saldrían insectos en el cabello y que tendrían que cortarle todo el cabello para que se le quitaran.

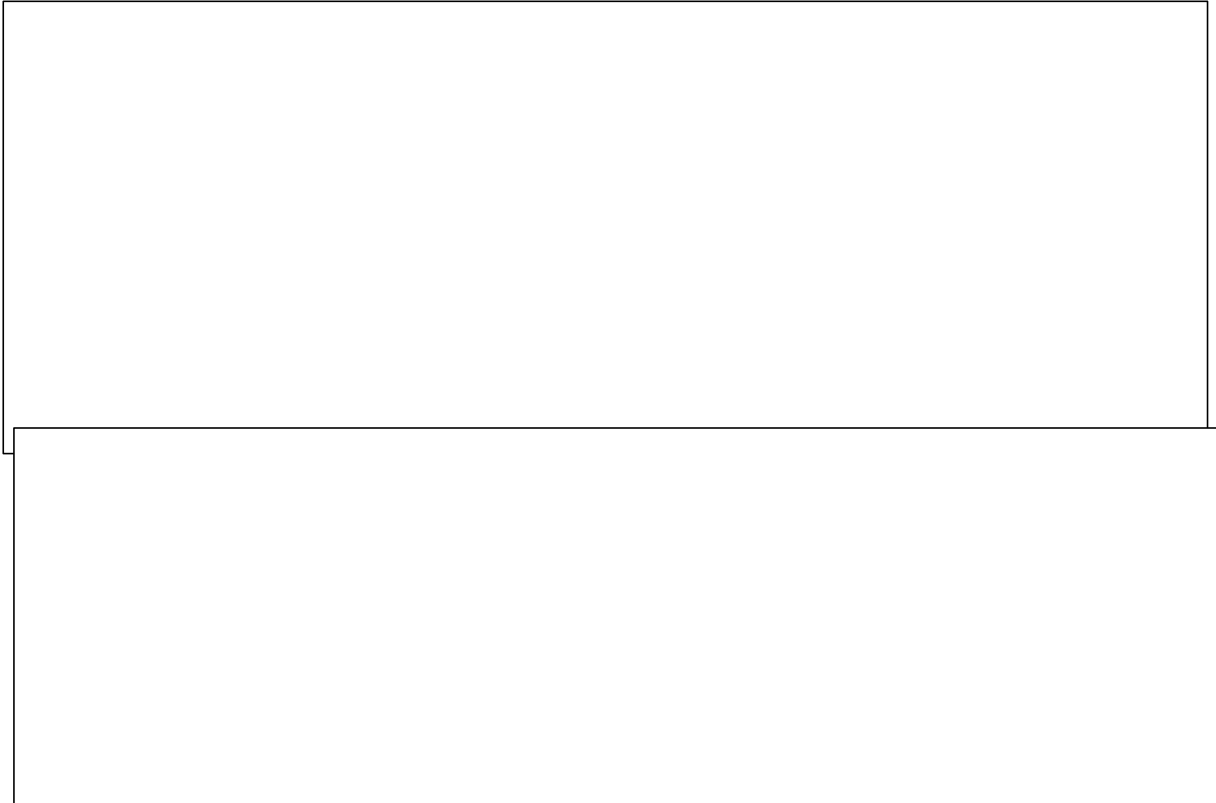


El maestro le dijo que los dientes los iba a tener llenos de caries y que tendría que ir con el dentista.

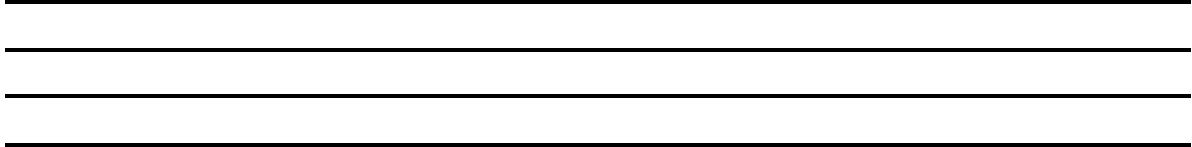
Guillermo regreso a su casa y se lavó el cabello y los dientes y aprendió que tenía que lavarse diario.



Dibuja que podría pasar si Guillermo no se lava el cabello por 4 días seguidos.

Two large, empty rectangular boxes stacked vertically, intended for drawing a scenario where Guillermo does not wash his hair for four consecutive days.

¿Qué aprendiste de la lectura?

Four horizontal lines provided for writing the answer to the question about what was learned from the reading.

Tacha ¿Cuándo que lavarte el cabello y los dientes?

Nunca

2 días a la semana

Diario

¿Por qué me enfermé?

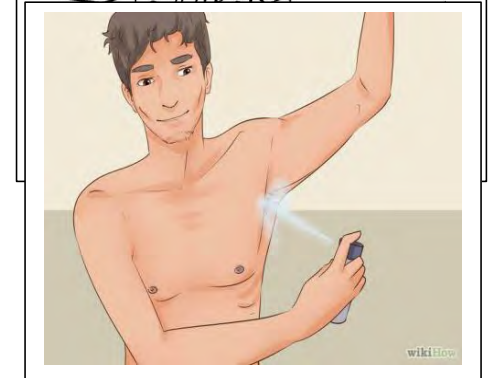
Guillermo después de la clase de educación física tenía convivió y decidió comer un sándwich pero no se había lavado las manos ni se había puesto desodorante.



Cuando era la hora de la salida a Guillermo le empezó a doler el estómago y oía mucho a sudor. Su maestro y sus compañeros le dijeron que le había pasado eso por comer con las manos sucias y por no ponerse desodorante.



Guillermo aprendió que tiene que lavarse las manos antes de comer y que debe ponerse desodorante después de la clase de educación física.



Tacha ¿Cómo tenía las manos Guillermo cuando comió el sándwich?

Limpias	Sucias
---------	--------

Tacha ¿A qué olía Guillermo cuando no se puso desodorante?

A sudor	A perfume
---------	-----------

¿Qué le pasó a Guillermo por comer con las manos sucias y por no ponerse desodorante?

¿Qué aprendió Guillermo de la lectura?

Anexo 15. Programa de Intervención. (Cartas Descriptivas Clases de Computación).

Sesión 1		“Nuevas clases”		
Objetivo:	Conocer los cambios en el horario de Guillermo y la razón de esos cambios.		Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Cómo estuvieron las vacaciones?	10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas impresas - Horario 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y hablarán sobre cómo estuvieron sus vacaciones.	
Escogiendo a las personas	30 min		La facilitadora le explicará a Guillermo la actividad la cual consiste en pensar y elegir a las personas que cree que son importantes para él y las cuales deberán de estar en una junta para hablar sobre el próximo ciclo escolar de Guillermo.	
Nuevo horario	20 min		La facilitadora le explicará a Guillermo que a partir de esa semana tendrá que empezar a tomar clases de computación para que el próximo año pueda ir a más clases integradas y pueda estar más preparado, esas clases las tomará con la facilitadora y se le presentará el nuevo horario y se le preguntará qué le gustaría aprender y qué le parecen los cambios.	

Sesión 2		“Aprendiendo a buscar en la web”		
Objetivo:	Identificar y aprender a hacer búsquedas de catálogos en la web.		Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción	
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas impresas para anotar las tiendas y productos encontrados. 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.	
Elegir tiendas	10 min		La facilitadora le explicará a Guillermo el objetivo de la clase, el cuál es aprender a buscar productos en las tiendas para llegar y no perder tiempo buscando. Guillermo tendrá que elegir 2 tiendas en las cuáles le guste comprar ropa o comida o algo que sea de su preferencia. La facilitadora le irá indicando lo que debe de hacer y Guillermo tendrá que ir palomeando lo que va haciendo.	
Buscar tiendas	20 min		Guillermo realizará la búsqueda de tiendas. La facilitadora le irá indicando lo que debe de hacer y Guillermo tendrá que ir palomeando lo que va haciendo.	

Buscar catálogos	20 min	- Lista de pasos a seguir.	La facilitadora le dirá a Guillermo que para terminar la clase tendrá que buscar una lista de productos en el súper y tendrá que colocar los precios en cada producto que se encuentran en una hoja impresa.
Cerrar sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.
Sesión 3 y 4	“¿Por qué es importante comprar productos de aseo personal?”		
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Comprender la importancia de comprar artículos de higiene personal. Aprender a hacer búsqueda de productos en catálogos de la web. 	Duración	120 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	15 min	- Historia Social Activa - Hojas Blancas - Lista de productos - Lista de pasos a seguir	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	15 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió con ayuda de unos ejercicios impresos.
¿Qué cosas comprarías tú?	30 min		La facilitadora le preguntará a Guillermo ¿Cuáles son los productos que necesita para su aseo personal, dónde los compraría y si sabe cuánto cuestan?
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min		La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.
Buscar catálogos y productos	50 min		Guillermo realizará la búsqueda de la tienda y los productos que le piden en la lista impresa. La facilitadora le irá indicando lo que debe de hacer y Guillermo tendrá que ir palomeando lo que va haciendo.
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.

Sesión 5	“Haciendo la lista de productos”		
Objetivo:	Aprender a hacer búsqueda de productos en catálogos de la web.	Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción

Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de productos - Lista de pasos a seguir 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.
Buscar catálogos y productos	50 min		Guillermo realizará la búsqueda de la tienda y los productos que le piden en la lista impresa. La facilitadora le irá indicando lo que debe de hacer y Guillermo tendrá que ir palomeando lo que va haciendo.
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.
Sesión 6 y 7	“Sacando presupuesto”		
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de la higiene personal. • Aprender a sacar el presupuesto de una lista de productos. 	Duración	120 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historias Sociales Activas 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer las historias sociales activas.
Resumiendo	30 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió con ayuda de unos ejercicios impresos.
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas Blancas 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.
Buscar precios	20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades impresas 	Guillermo realizará la búsqueda de la tienda y los productos que le piden en la lista impresa y anotará los precios de cada uno de los productos. La facilitadora le irá indicando lo que debe de hacer y Guillermo tendrá que ir palomeando lo que va haciendo.
Presupuesto	30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de productos - Lista de pasos a seguir 	Guillermo tendrá que sumar todos los precios para sacar el presupuesto de lo que va a gastar con ayuda de la calculadora. Por lo tanto, se le pedirá que busque una calculadora en el buscador. Y se le preguntará con que billetes debe de pagar y cuánto cambio le regresarán con ayuda de actividades impresas.
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.

Sesión 8	“Mi correo electrónico”		
Objetivo:	Aprender a abrir y hacer uso del correo electrónico.	Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	- Lista de pasos a seguir	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.
Sacar correo electrónico	25 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que saque su correo electrónico con ayuda de la facilitadora.
Aprender a enviar y leer los correos.	25 min		La facilitadora le explicará a Guillermo como hacer uso del correo electrónico y enviará y recibirá por correo el presupuesto para imprimirlo, todo esto con ayuda de apoyos visuales.
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.
Sesión 9 y 10	“Salir a comprar”		
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a hacer el uso de las listas y presupuesto para comprar en el supermercado. • Comprender la importancia de la higiene personal. 	Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Salir al supermercado	15 min	- Historia Social Activa	La facilitadora y Guillermo saldrán al supermercado para comprar los productos de la lista con la que sacaron el presupuesto.
Buscando los productos	30 min		Guillermo buscara en el súper los productos que aparecen en la lista.
Pagando	5 min	- Lista del súper	Guillermo irá a apagar y revisará si es necesario que le den cambio o no. La facilitadora supervisará la actividad.
Regresando al Colegio	15 min	- Hojas blancas	La facilitadora y Guillermo regresarán al colegio.
Leer la Historia Social Activa	15 min	- Economía de fichas	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	5 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.
Economía de Fichas	40 min		- Contrato

			actividades o no. Se le pedirá que firme un contrato donde se comprometa a realizar los registros. Al final del mes si registra todo tendrá una recompensa.
--	--	--	---

Sesión 11	“El primer registro”		
Objetivo:	Comprender la importancia de la higiene personal.	Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Economía de Fichas 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.
Resumiendo	40 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.
Registrando	5 min		La facilitadora supervisará que Guillermo lleve a cabo el registro de las actividades.
Sesión 12	“Usando el correo electrónico”		
Objetivo:	Aprender a abrir y hacer uso del correo electrónico.	Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de pasos a seguir - Link de video 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.
Abriendo y leyendo el correo electrónico	25 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que abra su correo electrónico con ayuda de la facilitadora y los apoyos visuales.
Video	25 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que lea sus correos y que realice la actividad que viene en el correo la cual consiste en ver un video sobre la higiene personal.
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.

Sesión 13	“Recordando la higiene”		
Objetivo:	Comprender la importancia de la higiene personal.	Duración	60 minutos
Actividad	Duración	Material	Descripción
Leer la Historia Social Activa	15 min		La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.

Resumiendo	45 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Hojas blancas 	La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.
-------------------	--------	---	---

Sesión 14		“Recordando la higiene”		
Objetivo:	Comprender la importancia de la higiene personal.	Duración	60 minutos	
Actividad	Duración	Material	Descripción	
Leer la Historia Social Activa	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Social Activa - Hojas blancas 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.	
Resumiendo	45 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.	
Sesión 15		“El PowerPoint”		
Objetivo:	Aprender a usar el programa PowerPoint.	Duración	60 minutos	
Actividad	Duración	Material	Descripción	
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de pasos a seguir - Actividad por correo 	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.	
Abriendo el programa e identificar las funciones básicas	30 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que abra su correo electrónico con ayuda de la facilitadora y los apoyos visuales para que lea la actividad que tiene que realizar. Guillermo abrirá el programa de PowerPoint y con ayuda de la facilitadora y apoyos visuales comenzará a explorar que puede realizar.	
Usando el PowerPoint	20 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que lea de nuevo su correo para que sepa la actividad que tiene que realizar y comenzará a realizar una presentación sobre su caricatura favorita.	
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.	







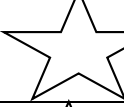




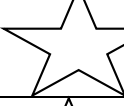










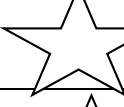







Sesión 16		“Recordando la higiene”		
Objetivo:	Comprender la importancia de la higiene personal.	Duración	60 minutos	
Actividad	Duración	Material	Descripción	
Leer la Historia Social Activa	15 min	- Historia Social Activa	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca a leer la historia social activa.	
Resumiendo	45 min	- Hojas blancas	La facilitadora le pedirá a Guillermo que le explique de qué trato la historia y qué fue lo que aprendió.	

Sesión 17		“El PowerPoint de la higiene”		
Objetivo:	Aprender a usar el programa PowerPoint.	Duración	60 minutos	
Actividad	Duración	Material	Descripción	
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	- Lista de pasos a seguir - Actividad por correo	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.	
Usando el PowerPoint	50 min		La facilitadora le pedirá a Guillermo que abra su correo electrónico con ayuda de la facilitadora y los apoyos visuales para que lea la actividad que tiene que realizar. Guillermo abrirá el programa de PowerPoint y con ayuda de la facilitadora y apoyos visuales comenzará a realizar la actividad, la cual es una presentación sobre la higiene personal que presentará en su clase de ajuste.	
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.	

Sesión 18		“El PowerPoint de la higiene”		
Objetivo:	Aprender a usar el programa PowerPoint.	Duración	60 minutos	
Actividad	Duración	Material	Descripción	
Iniciar sesión y entrar al explorador	5 min	- Lista de pasos a seguir	La facilitadora y Guillermo irán a la biblioteca y se le pedirá que ingrese a su sesión y que se meta al internet.	
Usando el PowerPoint	50 min		Guillermo abrirá el programa de PowerPoint y con ayuda de la facilitadora y apoyos visuales terminará	

		- Actividad por correo	la actividad, la cual es una presentación sobre la higiene personal que presentará en su clase de ajuste.
Cerrar Sesión	5 min		La facilitadora pedirá a Guillermo que cierren la sesión.

Anexo 16. Programa de Intervención. (Ejemplo de la Rúbrica de las Clases de Computación)

Actividades del día	¿Lo lograste?		
1. Iniciar Sesión			
2. Entrar al explorador			
3. Elegir tiendas			
4. Buscar tiendas			
5. Encontrar catálogos			
6. Buscar Comercial Mexicana			
7. Buscar catálogo			
8. Buscar productos			
9. Anotar precios en la hoja			
10. Cerrar páginas			
11. Cerrar sesión			



Lo hice solito



No lo hice



Necesite apoyo para hacerlo