

**CATEGORÍAS DE LA AUTODETERMINACIÓN POTENCIADAS POR
HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDENACIÓN Y CLASIFICACIÓN EN
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

LUISA FERNANDA ARROYAVE ARBELÁEZ
SELENE BOLÍVAR GARCÉS
CRISTINA CARDONA TORRES
ÁNGELA PATRICIA CASTAÑO GÓMEZ
ANA MARÍA QUIROZ AGUDELO
MARIA CATALINA ROBAYO ACEVEDO

Proyecto para optar al título de Licenciada
en Educación Infantil Especial

ASESORA
MARIA MERCEDES JARAMILLO
Magíster en Psicopedagogía

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL
MEDELLÍN
2003

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien nos iluminó y dio fortaleza para emprender con amor y sabiduría nuestro trabajo cada mañana.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional y comprensión durante todo el tiempo de ausencia.

A Mercedes Jaramillo, asesora de práctica, quien orientó nuestro trabajo y práctica pedagógica.

A Ana María Vélez, directora ejecutiva de la Corporación Hablemos, que con sus conocimientos, entusiasmo y energía acompañó y guió cada uno de nuestros días, impregnándonos de amor, deseo y lucha por el quehacer pedagógico.

A nuestros alumnos, fuente de toda inspiración.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
1. TÍTULO	4
2. FORMULACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	4
3. OBJETIVOS	6
3.1. General	6
3.2. Específicos	6
4. JUSTIFICACIÓN	8
5. MARCO TEÓRICO	11
5.1. Discapacidad Intelectual	11
5.2. Marco legal	24
5.3. Estado del arte	31
5.4. Calidad de Vida	37
5.5. Autodeterminación	44
5.6. Categorías de la Autodeterminación	51
5.6.1. Autonomía	51
5.6.2. Autorregulación	53
5.6.3. Capacitación Psicológica	54
5.6.4. Autorrealización	57
5.7. Competencia social y personal	58

5.8. Habilidades Cognitivas	62
6. DISEÑO METODOLÓGICO	77
6.1. Población	77
6.2. Muestra	77
6.3. Tipo de investigación	77
6.4. Instrumentos de recolección de datos	78
6.5. Cronograma de actividades	81
7. RESULTADOS	82
7.1. Análisis cualitativo de los datos	82
7.1.1. Resultados del pretest	83
7.1.2. Resultados del postest	86
8. HALLAZGOS	106
9. CONCLUSIONES	109
10. RECOMENDACIONES	115
BIBLIOGRAFÍA	117
ANEXOS	119

1. TÍTULO

“Categorías de la Autodeterminación Potenciadas por Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación en Personas con Discapacidad Intelectual”.

2. FORMULACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué efectos produce en las Categorías de la Autodeterminación, un Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación en un grupo de niños(as) y adultos(as) con Discapacidad Intelectual ubicados en talleres prevocacionales o actividades pedagógicas de la Corporación Habilitemos?

La población que atiende la Corporación Habilitemos posee un diagnóstico de Discapacidad Intelectual, razón por la cual presentan carencias en algunos aspectos de su vida personal y social, como lo son: Toma de decisiones, elección, seguridad, asunción de riesgos, resolución de problemas, autoevaluación, establecimiento de metas, logro de objetivos, autoinstrucción, liderazgo, autoeficacia, locus de control interno, habilidades cognitivas, autodefensa, autoconciencia, autocomprensión, entre otros, factores que minimizan u obstaculizan la adquisición y mantenimiento de conductas autodeterminadas que les permiten ser personas independientes y autónomas, capaces de valerse por sí

solos en aspectos básicos de la vida cotidiana y en situaciones inmediatas que el contexto les sugiere o exige. Dado esto se implementa un Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación para observar las categorías que emergen de la Autodeterminación y de forma implícita potenciar mediante el desarrollo intelectual competencias personales, sociales, prácticas y funcionales que le permitan adquirir o consolidar conductas autodeterminadas.

3. OBJETIVOS

GENERAL:

- Determinar las Categorías relacionadas con la Autodeterminación que aparecen en mayor medida, a partir de la aplicación de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación, en las actividades pedagógicas de las/los niños del grupo infantil y en los talleres prevocacionales de las/los adultos con Discapacidad Intelectual de la Corporación Habilitemos.

ESPECIFICOS:

- Identificar las conductas autodeterminadas que emergen en las actividades pedagógicas y talleres prevocacionales en las/los niños y adultos con Discapacidad Intelectual de la Corporación Habilitemos.
- Evaluar las diferencias entre el promedio de puntuación en una prueba de Autodeterminación aplicada a las/los niños y adultos con Discapacidad

Intelectual de la Corporación Habilitemos al iniciar y finalizar el proceso experimental.

- Crear un Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación al inicio de las actividades pedagógicas del grupo infantil y los talleres prevocacionales de las/los adultos con discapacidad intelectual, para observar las variantes que se presentan en la adquisición, mantenimiento o pérdida de las Categorías de la Autodeterminación.
- Analizar la incidencia de las actividades pedagógicas en las/los niños del grupo infantil y de los talleres prevocacionales de las/los adultos con Discapacidad Intelectual de la Corporación Habilitemos en la adquisición de la Autodeterminación.
- Explicar los factores que dinamizan la adquisición de conductas autodeterminadas, tanto en las/los niños como en las/los adultos con Discapacidad Intelectual de la Corporación Habilitemos que participan en actividades pedagógicas y talleres prevocacionales.

4. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad pese a los estudios realizados con personas con Discapacidad Intelectual sobre Autodeterminación, se ha observado que la participación en la toma de decisiones y elección sobre aspectos directamente relacionados con su vida presentan una carencia, en tanto son restringidas las oportunidades que desde el medio social se le brindan para ejecutar las mismas, debido al desconocimiento y falta de información sobre esta población, sus necesidades, capacidades y posibilidades. Existe la creencia de que la Discapacidad Intelectual es una condición inherente únicamente a la persona que la posee, desconociendo la participación de la familia, la escuela y el estado, en el ofrecimiento de apoyos para un desenvolvimiento óptimo de la persona en un ambiente determinado.

La posibilidad de propiciar un cambio debe partir de una concepción en la que se considere a la persona con Discapacidad Intelectual como poseedora de condiciones y habilidades, que puede incursionar activamente en los diferentes contextos si se brindan situaciones significativas para el mejoramiento de su calidad de vida.

De acuerdo a lo anterior, surge el interés por profundizar en el estudio de las conductas autodeterminadas manifiestas en las diferentes actividades que abarcan las esferas de la vida: Social, afectiva, personal, escolar, laboral, en las

que se mueven los seres humanos y en las que tienen limitaciones las personas con Discapacidad Intelectual.

La Autodeterminación, la Calidad de Vida y las Habilidades Sociales en el desempeño pedagógico y ocupacional de la persona, posibilitan un desenvolvimiento competente en las actividades cotidianas y propician un bienestar personal y social que apuntan a mejorar las condiciones de vida y el curso de la misma, de forma independiente y normalizada, dando la oportunidad de interactuar en un ambiente educativo que le facilite obrar, conociendo los objetivos que desea alcanzar, sus necesidades, y las elecciones que debe hacer para conseguirlos y de esta manera adquirir mayor control sobre su propia vida.

Por esto nace la necesidad de orientar esta investigación hacia el establecimiento de Categorías relacionadas con la Autodeterminación como una continuación de la anterior investigación: “Autodeterminación: Alternativa de Calidad de Vida en jóvenes y adultos con Retraso Mental de la Corporación Habilitemos” y como una base para futuras investigaciones enfocadas al mantenimiento y potenciación de las conductas autodeterminadas, y por ende las categorías con respecto a este término, emergentes de los talleres prevocacionales y en las actividades pedagógicas de las/los niños y adultos, ya que la identificación de estas categorías permitirán detectar el desempeño de los estudiantes en las diferentes actividades

que están encaminadas directamente a consolidar la conducta autodeterminada en mejora de la calidad de vida.

La importancia de esta investigación radica en que, como se mencionó anteriormente, se hace necesario conocer previamente los aspectos a trabajar: Las Categorías de Autodeterminación, para luego analizar como incide la aplicación de un Programa de Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación en la adquisición de las Categorías de la Autodeterminación, con el cual se pretende que los estudiantes de la Corporación Habilitemos tengan un mejor desempeño en todos los sentidos asumiendo sus dificultades como procesos de adaptación que los lleva a desarrollar al máximo sus capacidades y así, lograr niveles cada vez más altos de conocimiento y desempeño en el ámbito social y laboral, pues se requiere iniciar esta evaluación para en posteriores investigaciones hacer un diseño metodológico que permita la adquisición y mantenimiento de dichas conductas en pro de una mejora en la calidad de vida de estas personas.

“La tarea pedagógica fortalece los recursos cognitivos de la persona con Retraso Mental para que éste pueda integrar los objetos de conocimiento y movilizarlos hacia la solución de problemas” (Lopera, E. 1994)

5. MARCO TEÓRICO

5.1 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Cuando se inicia un trabajo con personas con Discapacidad Intelectual, no se puede dejar de lado la definición que desde la AAMR (1992) se propone y más aún cuando esta ha sido revisada y analizada.

A través de la historia de la Discapacidad Intelectual se han tenido diferentes concepciones, pasando desde las más peyorativas hasta llegar a unas de tipo humanista. Cabe señalar que dichas concepciones, han traído consigo implicaciones en el ofrecimiento de servicios a éstas personas teniendo una trayectoria desde la asistencia a una educación a partir de los apoyos.

La definición de la AAMR (1992) supuso un cambio de paradigma, dejando atrás la intervención asistencial para volcarse hacia una educación centrada en la persona, en los apoyos y en el ambiente. Éste nuevo paradigma materializa la necesidad de llevar a cabo tres grandes modificaciones en nuestras creencias, la primera hace referencia a la insuficiencia de la categorización (basada en la severidad de éste), para diferenciar dicha población. En segunda instancia se alude al funcionamiento actual y a la necesidad de describir con claridad las habilidades y limitaciones adaptativas que influyen en el funcionamiento actual de

las personas con Discapacidad Intelectual, y en tercer lugar el diagnóstico debe ser realizado con miras a una intervención y/o certificar una condición.

Estos tres cambios en las creencias evidenciaron la necesidad imperativa de introducir aspectos relevantes como:

- Una evaluación multidimensional, entendiéndose ésta como una evaluación basada en la interacción del sujeto con Retraso Mental, los contextos en los que se desenvuelve y a partir de esto surge el otro aspecto;
- Un nuevo sistema de clasificación dejando de lado la categorización basada en la intensidad de la deficiencia que tenía como único eje el coeficiente intelectual (CI), para dar lugar a una categorización a partir de los apoyos requeridos por la persona con Discapacidad Intelectual siendo éstos: Limitado, intermitente, extenso y generalizado.

Con base en lo anterior surge la definición de 1992:

“Retraso Mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de adaptación: Comunicación, autocuidado, vida en el hogar,

habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas-funcionales, tiempo libre y trabajo. El Retraso Mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad” (Luckasson, 1992). Ésta definición supone un proceso de tres pasos:

PRIMER PASO: DIAGNÓSTICO DEL RETRASO MENTAL

Determinar su selección para recibir los apoyos necesarios.

DIMENSIÓN I:

Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas.

Se diagnostica Retraso Mental sí:

1. El funcionamiento intelectual del individuo es aproximadamente de 70 a 75 puntos o inferior.
2. Existen discapacidades significativas en dos ó más áreas de habilidades adaptativas.
3. La edad de comienzo es inferior a los 18 años.

SEGUNDO PASO: CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Identificar los puntos fuertes y débiles así como las necesidades de apoyo en:

DIMENSIÓN II: Consideraciones psicológicas y emocionales.

DIMENSIÓN III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas.

DIMENSIÓN IV: Consideraciones ambientales.

TERCER PASO: PERFIL E INTENSIDAD DE LOS APOYOS NECESARIOS.

Identificar el tipo de apoyos e intensidad de los mismos en cada una de las cuatro dimensiones enunciadas.

Es de considerar que a partir de ésta definición el Retraso Mental dejó de considerarse como un rasgo absoluto del individuo, para entenderse como una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno.

Diez años después de planteada esta definición, se dio a conocer la revisión de la misma, la cual atiende a las críticas que se le habían hecho, entre estas las más significativas fueron: En la clasificación se abolieron los niveles de gravedad intelectual del déficit; el incremento de la puntuación criterio de 70 a 75 para definir el retraso mental; la ambigüedad en términos de comportamiento adaptativo

y su medida; la eliminación de los niveles de Retraso Mental que conllevó a la supresión de la categoría de Retraso Mental ligero; el incremento del rango del Coeficiente Intelectual produjo a su vez incremento en la representación de las minorías en la categoría diagnóstica; el sistema propuesto no es claro ante la heterogeneidad de la población.

Además de atender a estas críticas la definición del 2002, se ha centrado en sustituir la clasificación de categorías de conducta adaptativa y de niveles de Coeficiente Intelectual, por un modelo tripartito de la inteligencia donde se tiene en cuenta no solo el desempeño académico sino también el social y práctico.

La nueva definición mantiene algunos aspectos con respecto a la de 1992, entre los que se destacan: La orientación funcional y el énfasis de apoyo, los tres criterios de diagnóstico (capacidad intelectual, conducta adaptativa y edad de comienzo), el énfasis en la intensidad de los apoyos como criterio de clasificación y el término Retraso Mental. En cuanto a este último aspecto cabe anotar que en el presente trabajo no se utilizará dicho término debido a su carácter peyorativo, y en su lugar se empleará el término de Discapacidad Intelectual, que aunque no está totalmente establecido ya ha sido utilizado por algunos autores como Miguel Angel Verdugo, quien en su análisis de la definición de retraso mental del 2002 sustenta que dicho término (Retraso Mental) reduce la comprensión de las personas con Discapacidad Intelectual a un carácter puramente diagnóstico

enfaticando en lo psicopatológico; en contraste a esto, el nuevo término busca concebir a la persona como tal sin hacer demasiado hincapié en sus limitaciones. La definición de la AAMR del 2002, además de presentar los cambios basados en las críticas surgidas a la anterior definición, presenta novedades, es así como se le añadió una dimensión a las cuatro existentes hasta entonces: Participación, interacciones y roles sociales, especificando el contenido de otras dimensiones y proponiendo un punto de partida para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos y así se establece la estructura del proceso de evaluación con tres funciones: Diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos, de igual manera se avanza en la planificación de los apoyos al incluir la investigación realizada en los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Además se concibe la conducta adaptativa a partir de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas; precisando en mayor medida en la medición de la inteligencia y la conducta adaptativa; también se examina con detenimiento en que consiste el juicio clínico orientando hacia su aplicación y su relación con otros sistemas de clasificación.

En consecuencia con lo anterior, la definición de Retraso Mental, expuesta por la AAMR en el 2002 es la siguiente:

“El Retraso Mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”.

Para su aplicación, la anterior definición se basa en aspectos relevantes, entre los que se encuentran: Importancia del contexto, edad y cultura en la determinación de las limitaciones, en el funcionamiento del sujeto, las diferencias de comunicación, aspectos sensoriales, motores y de comportamentales, así como las capacidades que generalmente coexisten con limitaciones de la persona, recordando que al describir estas últimas el principal propósito es desarrollar un perfil de los apoyos necesarios; los cuales al ser ofrecidos de manera personalizada y apropiada mejoran el funcionamiento en la vida de la persona con Discapacidad Intelectual.

El enfoque de la definición de Discapacidad Intelectual se apoya en un modelo teórico multidimensional, el cual propone cinco dimensiones:

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

Dimensión II: Conducta Adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, Interacción y Roles Sociales

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

Estas dimensiones incluyen diferentes aspectos de la persona y el ambiente, y están encaminadas a organizar los apoyos los que a su vez permiten un mejor funcionamiento del individuo.

➤ **DIMENSIÓN I: HABILIDADES INTELECTUALES**

El Coeficiente Intelectual aunque no es el único factor, si es determinante a la hora de diagnosticar a una persona con Discapacidad Intelectual. En ésta dimensión se evalúa no solo la parte académica sino la inteligencia en general, la cual es definida por Luckasson y Cols (2002, p.40)¹ como “una capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia”

➤ **DIMENSIÓN II CONDUCTA ADAPTATIVA (HABILIDADES CONCEPTUALES, SOCIALES Y PRÁCTICAS)**

La conducta adaptativa es entendida como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”²

¹ Citado por Miguel Ángel Verdugo en “análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002”. Revista Siglo Cero

² Ibídem

A menudo las limitaciones en Habilidades Adaptativas van de la mano con capacidades en otras áreas, por tal motivo, la evaluación debe realizarse de manera distinta en los aspectos de la Conducta Adaptativa.

Con la nueva definición para diagnosticar limitaciones significativas en la Conducta Adaptativa, es necesario emplear medidas estandarizadas con población general, donde se incluya personas con y sin discapacidad; diferente esto al planteamiento clínico poco definido que se hacía en 1992.

➤ **DIMENSIÓN III: PARTICIPACIÓN, INTERACCIÓN Y ROLES SOCIALES**

Esta dimensión aparece en la de la definición del 2002, deja ver la necesidad de analizar las oportunidades y restricciones que tiene el individuo para participar de la vida en comunidad; centra su atención en evaluar la interacción de la persona con los demás y el rol social que ella desempeña; dicha evaluación se realiza a partir de la observación directa en la interacción que tiene el sujeto con su medio. En esta misma línea, los roles sociales se refieren a las actividades valoradas como normales para un grupo específico de la misma edad y relacionado a su vez con aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio o de otro tipo.

➤ **DIMENSIÓN IV: SALUD (SALUD FÍSICA, SALUD MENTAL Y FACTORES ETIOLÓGICOS)**

Tratando de cambiar la visión psicopatologizadora que se tuvo en el sistema de 1992 en la dimensión Consideraciones Psicológicas y Emocionales, se amplió para incluir aspectos no patológicos del bienestar emocional, enfocándose a la evaluación de aspectos más amplios de la salud como: la Salud física, la salud mental y los factores etiológicos.

La preocupación principal en ésta dimensión se origina en la dificultad que pueden tener las personas con Discapacidad Intelectual, en reconocer por un lado problemas físicos y de salud mental, y por el otro de comunicar los síntomas de la enfermedad, o buscar la ayuda médica para el tratamiento.

Así mismo, cobra valor los factores etiológicos trascendiendo de la simple enumeración de las etiologías existentes a una comprensión de la etiología con miras a la prevención.

Es de resaltar la influencia que tiene esta dimensión, pues el funcionamiento humano se ve afectado por cualquier condición que altere su salud física o mental, afectando al mismo tiempo los aspectos relacionados con otras dimensiones.

➤ **DIMENSIÓN V: CONTEXTO (AMBIENTES Y CULTURA)**

Esta dimensión se plantea desde una perspectiva ecológica, ya que tiene en cuenta los diferentes ambientes en que se desenvuelve un sujeto y que pueden proporcionarle oportunidades y generarle bienestar; las oportunidades que ofrecen los ambientes deben ser analizadas a partir de cinco aspectos: Presencia en los lugares de la comunidad, competencia, experiencia de elección y toma de decisiones, respeto en la asunción de un rol, participación social con familia y amigos.

Para que el ambiente pueda fomentar el bienestar debe ser estable, predecible y controlado. Además de los ambientes, en esta dimensión también se tiene en cuenta la cultura ya que muchos factores se ven influenciados por ésta. La evaluación del contexto se realiza a partir de un juicio clínico integral.

Como se ha mencionado en otros párrafos el proceso de evaluación de la Discapacidad Intelectual comprende tres pasos que se interrelacionan entre sí:

En el diagnóstico se evalúan las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa (social, conceptual y práctica) y la edad de aparición. Entretanto en la clasificación y descripción se identifican las capacidades y limitaciones en las cinco dimensiones propuestas en aras de la planificación de apoyos. Y se finaliza con el establecimiento del perfil de

necesidades de apoyo para mejorar el funcionamiento, identificando los apoyos necesarios, su intensidad y la persona que los proporcionará.

Los apoyos están planteados para las siguientes áreas: Social, conductual, desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, protección y defensa.

En la propuesta de la AAMR del 2002 se definen los apoyos como “recursos y estrategias que permitan promover el desarrollo, la educación, intereses y bienestar personal y que mejora el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por los profesionales y agencias. Conllevando de esta manera al surgimiento de un modelo de proceso de planificación y evaluación del apoyo a partir de cuatro pasos:

1. Identificar áreas relevantes de apoyo
2. Identificar para cada área actividades relevantes
3. Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo
4. Escribir el plan individualizado” (Luckasson y Cols. 2002)

Los aspectos claves del modelo de apoyo son:

- El modelo está basado en un enfoque ecológico donde se tiene en cuenta para evaluar la conducta de la persona con Retraso Mental sus habilidades,

competencias contrastadas con las habilidades adaptativas necesarias para funcionar en un contexto.

- Los apoyos que contribuyen a un mejoramiento en el funcionamiento a nivel individual, se pueden ver afectados por factores protectores y riesgos de subjetividad en lo referido a la salud física, psicológica, al ambiente y sus exigencias o por otras discapacidades relacionadas.
- Se evalúan nueve áreas de apoyo potencial, éstas son: Desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, área conductual, área social y protección y defensa. Se determina para cada una de ellas los apoyos necesarios.
- Los apoyos apuntan a un equilibrio entre las condiciones del individuo y las exigencias de su entorno. Las funciones que cumplen los apoyos son: Enseñanza, amistad, planificación financiera, ayuda en el empleo, apoyo conductual, ayuda en la vida en el hogar, acceso, uso de la comunidad y ayuda en lo referente a la salud. Las fuentes de éstas funciones de apoyo pueden ser de dos tipos: Naturales o basados en servicios.

- Los resultados hacia los cuales propenden los apoyos están en la mejora de los siguientes aspectos: Independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y en la comunidad y bienestar personal.

Se puede decir que “el modelo multidimensional propuesto por la AAMR viene a plantear que la Discapacidad Intelectual no es algo que se tiene ni es algo que se es, y tampoco es un trastorno médico o mental: Discapacidad Intelectual se refiere a un estado particular del funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y está afectado positivamente por apoyos individualizados”³

5.2 MARCO LEGAL

Después de haber sido desprotegidos por la ley, negándoseles por mucho tiempo sus derechos, las personas con Discapacidad Intelectual empiezan a tenerse en cuenta y a ser amparadas por la ley, tanto en el ámbito nacional como internacional, es así como se plantea para ellas la igualdad de oportunidades, la rehabilitación, la educación y el empleo, entre otros, en pro de su integración social⁰. Por lo tanto el 27 de Diciembre de 1971 fue aprobado por la Asamblea

³ Verdugo, Miguel Ángel “Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la AAMR de 2002”. revista Siglo Cero Vol. 34 Num. 205- 2003 p.12

General de las Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos de la persona con Deficiencia Mental, donde se esclarece que:

LA PERSONA CON RETRASO MENTAL:

1. Debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos.
2. Tiene derecho a la atención médica y al tratamiento físico que requiera su caso, así como la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades y sus aptitudes.
3. Tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil.
4. De ser posible, debe residir con su familia o en un hogar que reemplace al propio, y participar en las distintas formas de la vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso de que sea necesario internarla en un establecimiento especializado, el ambiente y las condiciones de vida dentro de tal institución deberán asemejarse en mayor medida posible a los de la vida normal.
5. Debe contar con la atención de un tutor calificado cuando esto resulte indispensable para la protección de su persona y sus bienes.

6. Debe ser protegida contra toda explotación y todo abuso o trato desagradable.
En caso de que sea objeto de una acción judicial, deberá ser sometida a un proceso justo en que se tenga plenamente en cuenta su grado de responsabilidad, atendidas sus facultades mentales.
7. Si debido a la gravedad de su impedimento no puede ejercer efectivamente todos sus derechos, o si se hace necesario limitar o incluso suprimir tales derechos, el procedimiento que se emplee a los fines de esa limitación o supresión deberá entrañar salvaguardas jurídicas que le protejan contra toda forma de abuso. Dicho procedimiento deberá basarse en una evaluación de su capacidad social por expertos calificados. Así mismo, tal limitación o supresión quedará sujeta a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de apelación a autoridades superiores.

Los derechos expuestos anteriormente tienen una relación directa con la nueva definición del 2002 de la AAMR, en cuanto declaran la equidad y justicia de beneficios para personas con Discapacidad Intelectual, igualmente plantean la autonomía e independencia como movilizadores de habilidades para actuar en los diferentes contextos donde se desenvuelve, y enuncian tangencialmente la necesidad de los apoyos requeridos. De forma simultánea tienen en cuenta el aspecto psicológico y le dan un significado que va más allá del Coeficiente Intelectual, donde prima la inteligencia práctica y funcional que tiene o adquiere la

persona y con base a esta el aprendizaje de habilidades sociales que le aportan significativamente a su calidad de vida.

En el ámbito nacional también se han promulgado leyes que propenden a la igualdad de oportunidades de las personas con Retraso Mental, éstas se inspiran en las disposiciones emanadas de la Constitución Política de Colombia de 1991, más concretamente en los siguientes artículos:

- ✓ **ARTÍCULO 23:** En su párrafo tercero enuncia: “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellos se cometan”.

- ✓ **ARTÍCULO 47:** “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.

- ✓ **ARTÍCULO 54:** “Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes la requieren. El Estado debe propiciar la ubicación de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo con sus condiciones de salud.

- ✓ **ARTÍCULO 68:** En su último párrafo reglamenta “La erradicación del analfabetismo y la educación de las personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales son obligaciones del Estado”.

Así mismo en 1994, se expidió la Ley General de Educación (Ley 115), la cual hace referencia a la educación de las Personas con Necesidades Educativas Especiales en su título III: Modalidades de Atención Educativa a poblaciones”, en el capítulo I: Educación para Personas con Limitaciones o Capacidades Excepcionales. En sus artículos **46, 47 y 48**, hace referencia al derecho a una educación de acuerdo a sus condiciones conllevando a una integración social y académica. De igual manera se reglamenta la promoción de programas de desarrollo nacional y territorial para materializar lo establecido en los artículos **13 y 60** de la Constitución. También se hace alusión a la promoción de programas para la formación de docentes idóneos para los requerimientos de esta educación. De la misma manera, se refiere a las aulas de apoyo como alternativa para cubrir la atención educativa de las personas con limitaciones.

Dentro de la legislación Colombiana se encuentra la Ley 361 de 1997 sobre el discapacitado, donde se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y otras disposiciones en sus diferentes artículos, los cuales apuntan hacia la normalización de la persona discapacitada en el campo

educativo, laboral y de prestación de servicios por parte del Estado, en favor de la reivindicación de los derechos de esta población.

El Ministerio de Educación Nacional en el **Decreto N° 2082**, expedido el 18 de noviembre de 1996, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, contemplando aspectos generales sobre la educación especial, las orientaciones curriculares, la organización para la prestación de éste servicio educativo, la formación a educadores especiales, los apoyos financieros y la vigencia de la atención a ésta población.

Es importante anotar que a nivel departamental, se manejan resoluciones, ordenanzas, circulares que entran a apoyar las diferentes reglamentaciones del orden nacional. De esta forma se hacen explícitos los requerimientos legales a los que tiene derecho esta población en pro de la reivindicación de los mismos y de una vida más justa y digna desde el ámbito nacional e internacional.

➤ **La Ordenanza 10 del 2001**, por medio de la cual se adopta por parte del Departamento de Antioquia el Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad. Este tiene como objetivo coordinar acciones de prevención, habilitación, rehabilitación, educación, integración familiar y social, integración laboral, accesibilidad al deporte, recreación, cultura y turismo. Esta ordenanza es reglamentada por el Decreto 1672 del 2001, que decreta la integración del

Subcomité Departamental de Atención a la Discapacidad, las funciones y las directrices de funcionamiento.

- **Ordenanza 33 del 2001**, donde se establecen mecanismos para la atención integral a la población con discapacidad del Departamento de Antioquia, garantizando todos los servicios básicos como educación, rehabilitación, promoción social, profesional, laboral, deportiva, recreativa y cultural.
- **Ordenanza 08 del 2002**, por medio de la cual se modifica la Ordenanza 05 del 2001, que crea e institucionaliza un evento de estímulo y reconocimiento a la población con discapacidad.
- **Ordenanza 14 del 2002**. En esta se expide el estatuto de accesibilidad al medio físico y al transporte y se dictan disposiciones en cuanto a accesibilidad a las comunicaciones en el Departamento de Antioquia.
- **Resolución 037 del 2002**. Por medio de esta se conforma el Comité Técnico para dar cumplimiento al estatuto de accesibilidad al medio físico.
- **Ordenanza 18E del 2002**, por la cual se expide el código de convivencia ciudadana para el Departamento de Antioquia, en este se especifica la preferencia que tienen las personas con discapacidad para acceder a un servicio público o privado.
- **Ordenanza 20 del 2002**, por medio de la cual se ordena la creación de los Consejos Municipales de atención integral a la discapacidad, se especifica la integración de la misma, funciones, reglas básicas de funcionamiento, sanciones y estímulos.

Existe la legislación suficiente que apoya el desarrollo integral de las personas discapacitadas, es necesario entonces iniciar su divulgación en búsqueda de la protección y defensa de los derechos para que de esta manera, el cumplimiento de las leyes no sea un privilegio de unos pocos sino la realidad de todos.

La divulgación debe ser accesible a toda la comunidad, de forma tal que pueda ser comprendida y aplicada, lo que redundará en el mejoramiento de la calidad de vida de dicha población.

5.3 ESTADO DEL ARTE

La Autodeterminación es un elemento que , cobra valor en el trabajo con personas con Discapacidad Intelectual. Este apunta hacia la adquisición de conductas autónomas, que le permitan al individuo un desempeño independiente en el área social y personal, en pro del mejoramiento de la calidad de vida.

En el campo de la Educación Especial, se han trabajado diversos temas relacionados con la calidad de vida de las personas con Discapacidad Intelectual, dentro de los cuales se ha considerado la Autodeterminación como uno de los más relevantes, en tanto es entendida como una característica de la conducta que posibilita al sujeto actuar de forma autónoma e independiente frente a hechos o situaciones que tienen incidencia en su vida.

Con relación a esto, se han formulado algunos modelos teóricos que han impulsado el establecimiento de categorías que se desprenden de la

Autodeterminación para facilitar el desarrollo y evaluación de las mismas. Es así como Wehmeyer y sus colaboradores (1996), se han propuesto analizar por medio de varios instrumentos las características propias de cada categoría que interviene en la conducta autodeterminada, bajo el título “Principales Características de la Conducta Autodeterminada de las Personas con Retraso Mental”, la cual se desarrolló a partir de entrevistas a personas con Discapacidad Intelectual, además de utilizar para cada categoría diversas herramientas que detectan los principales elementos de la Autodeterminación, de la siguiente manera:

- Para examinar la Autonomía, se utilizó una lista de chequeo o verificación del funcionamiento autónomo (Checklist, Sigafos, Feinstein, Damond y Reiss, 1988). Esta escala mide la Autonomía Conductual de los adolescentes, consta de 78 ítems y está subdividida en 4 subescalas: Autocuidado y cuidado familiar, conducta, actividades lúdicas, actividad social y vocacional. La segunda medida de la autonomía fue el cuestionario de elecciones vitales (Life Choise Survey, Kishi, Teelucksingh, Zollers, Park-lee y Meyer, 1988), que contiene 10 ítems para medir las principales decisiones que se han de tomar a lo largo de la vida, así como las elecciones cotidianas.
- Para examinar la Autorregulación se utilizó la técnica de solución de problemas medios-fines (Platt y Spivack 1989). Ésta analiza la solución cognitiva de problemas que llevan a cabo las personas utilizando varias historias que

presentan una necesidad al inicio de la misma y que se satisface al final. El inventario de Asertividad para niños (Ollendick 1984), es un instrumento de 14 ítems con el que se evalúa el grado con el que alguien inicia las interacciones, da y recibe felicitaciones, define sus derechos y rechaza las demandas irracionales que le hacen.

- Para el Desarrollo Psicológico se utilizó la versión adulta de la escala Interno-Externo de Nowicki-Stickland (Nowicki y Duke 1974). Consta de 40 ítems que miden el lugar de control. La escala de autoeficacia para las interacciones sociales (Ollendick, Oswald y Crowe 1986), que mide la seguridad de una persona al poner en marcha una serie de conductas sociales empleando una escala de 5 puntos.
- Para examinar la Autorrealización, se utilizó la versión reducida del inventario de orientación personal (Jones y Crandall 1986). Está compuesta de 15 ítems y mide la comprensión que tiene la persona de sus propias emociones, capacidades y limitaciones.

El análisis realizado a partir de estos instrumentos permitió constatar que las principales variables que diferenciaban los grupos eran las medidas de Autonomía, especialmente las subescalas de manejo del dinero, actividades sociales y vocacionales y las de autocuidado y vida familiar. Le seguía en

importancia las medidas de Autoconciencia (inventario de orientación personal), Autorregulación (Asertividad y resolución de problemas), y Capacitación Psicológica (lugar de control).

Teniendo en cuenta que la presente investigación se apoya en el Entrenamiento de Habilidades Cognitivas a través de un programa de intervención con actividades específicas de ordenación y de clasificación, es necesario hacer alusión a los trabajos realizados en torno a la temática que involucra a las personas con Discapacidad Intelectual. Es así como el Dr. Carl Haywood, Dr. Penélope Brooks y Dr. Susan Burns diseñaron un programa publicado en 1992 bajo el nombre de COMIENZO BRILLANTE basado en los principios de desarrollo del niño sintetizado en trabajos de varios psicólogos del desarrollo ⁴ el cual está “diseñado para promover el desarrollo cognoscitivo y para superar barreras sociales y culturales en el acceso y uso de la inteligencia, se aplica a niños y niñas de 3 a 6 años de edad incluyendo a aquellos que tienen Discapacidad Intelectual”. Algunos de los objetivos que se planean allí son:

- Desarrollar las funciones cognoscitivas básicas
- Identificar las funciones cognoscitivas deficientes

⁴ Opinión Transaccional de Carl Haywood, de la naturaleza y desarrollo de la inteligencia de Jean Piaget en el desarrollo cognoscitivo de los niños, trabajo de Vigotsky sobre el contexto social de la adquisición cognoscitiva de la zona de desarrollo próximo y la teoría de Reuven Feuerstein de la modificabilidad cognitiva estructural.

- Desarrollar el pensamiento representacional

Está basado en siete unidades desarrolladas en un lapso de 30 a 40 minutos diarios, dichas unidades están organizadas de la siguiente manera:

UNIDAD 1: Autorregulación

UNIDAD 2: Concepto de número

UNIDAD 3: Comparación

UNIDAD 4: El papel-tomar

UNIDAD 5: Clasificación

UNIDAD 6: Secuencia y patrón

UNIDAD 7: Conceptos de letras – forma

Del mismo modo el trabajo realizado en 1995 por Mónica María Olarte sobre ESQUEMAS COGNITIVOS Y CÓDIGOS VERBALES EMPLEADOS POR LOS ALUMNOS DE PRIMERO Y TERCERO DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA DAR SOLUCIÓN A PROBLEMAS DE CLASIFICACIÓN Y SERIACIÓN, pretende indagar los esquemas cognitivos que poseen los niños frente a problemas de Clasificación y de Seriación y la manera como justifican sus respuestas. Se implementó un modelo de intervención pedagógica a partir de los resultados obtenidos en una prueba inicial, para luego aplicar la misma prueba al finalizar el período experimental con el fin de observar el grado de movilización de los esquemas cognitivos a partir de dicha intervención, de ahí que los niños fueron

ubicados en las etapas de desarrollo de acuerdo a las respuestas dadas en las actividades. A partir de éstas se encontraron dificultades en los evaluados para expresar verbalmente el criterio por el cual formaron la colección y el análisis a la relación parte todo, así como en la expresión de diferencias y semejanzas entre el material que se le presenta y la explicación sobre la operación realizada. Se halló además, que el niño hace uso de mayor número de palabras cuando se ve enfrentado a materiales conocidos, los nombra con un lenguaje familiar producto de su relación con el entorno.

De otro lado, Stella Cardona y otras, en su tesis realizada en 1997, analizan la incidencia de un programa de intervención pedagógica apoyado en dos modalidades: Seminario-taller con acompañamiento y Seminario-taller sin acompañamiento con el fin de movilizar esquemas propios para la construcción de las nociones lógico-matemáticas de Clasificación y Seriación. Así, algunos de los hallazgos fueron:

- La modalidad de seminario-taller más acompañamiento al maestro permitió generar mayor movilización en los esquemas clasificadorios y seriatorios de los niños con Síndrome de Down.
- La metodología propuesta de seminario-taller más acompañamiento permitió mayor compromiso del maestro en el proceso cognitivo del niño.
- Los niños con Síndrome de Down presentaron mayor cualificación en el aspecto social y emocional manifestando espontaneidad y creatividad al igual

que se notó un aumento en el repertorio y fluidez verbal y mejor aceptación de sus compañeros del grupo.

5.4 CALIDAD DE VIDA

La Calidad de Vida es un concepto global e ideológico, novedoso en el ámbito de la Discapacidad Intelectual, se desprende del concepto de normalización (Brown, 1988) y avanza hasta llegar al bienestar individual, social, físico, emocional y espiritual de una persona tomando en cuenta el contexto cultural y las necesidades y experiencias que posee. La Calidad de Vida es un aspecto clave en la provisión de servicios para mejorar las condiciones de vida y bienestar de las personas con Necesidades Educativas Especiales, constituyéndose en las posibilidades de vida reflejadas en términos de la inclusión, apoyos, Autodeterminación y capacidades, puestas en acción en ambientes naturales y normalizados a través de la producción de sistemas de apoyos individualizados, que propenden hacia la igualdad y la no-discriminación de las personas con Discapacidad Intelectual en el colectivo social y por lo tanto, impulsa el desarrollo de las habilidades adaptativas y el desempeño de su rol.

La aparición del concepto y la evaluación sistemática y científica del mismo es reciente, la idea comienza a conocerse a partir de la década de los 60, donde la posibilidad de evaluar la Calidad de Vida da origen al concepto, desde entonces,

surgieron varios intentos para cuantificar y evaluar la misma. Los primeros de ellos, tomaron como base indicadores sociales que evaluaban la calidad desde el entorno donde se desenvolvía el sujeto y el impacto que este tenía en él. El problema de este enfoque, radicó en que se ubicó específicamente en condiciones objetivas, de tipo económico y social. En un segundo momento, tuvo en cuenta los elementos subjetivos e imprimió al concepto el aspecto psicológico que le hacía falta. En la década de los 70 y a inicios de los 80, la Calidad de Vida comienza a entenderse como un factor integrador que reúne todas las áreas de la vida de una persona, adquiriendo así un carácter multidimensional que comprende tanto los componentes objetivos como subjetivos de la misma. Dos corrientes investigadoras aparecieron entonces; la primera utilizó una medida global de bienestar, felicidad o satisfacción como criterio y desde ella, evaluó cómo diversas medidas específicas se desarrollaban con este índice global (Baker, 1982). Bradburn (1969), que desarrolló la escala de diez ítems "Affect Balance Scale", llevó a cabo la investigación más destacada en esta línea, pretendiendo evaluar los sentimientos que la persona experimenta en su vida diaria a partir de sucesos positivos y negativos acontecidos en el pasado reciente de su vida. La segunda corriente de investigación dentro de la perspectiva psicológica con representantes como Flanagan (1978) y Campbell (1981), identificaron conceptual y empíricamente, dominios vitales específicos e hicieron preguntas a los individuos sobre sus reacciones hacia los mismos. Desde esta óptica, la Calidad de Vida de una persona fue definida como "La discrepancia entre su vida percibida y su vida

deseada y esta discrepancia fue concebida como una medida de satisfacción-disatisfacción, entendiendo la mayor satisfacción como un indicador de bienestar”⁵

Estudios más recientes (Denis, Williams, Grangreco y Cloninger, 1993), que han tratado acerca de la evaluación del concepto de Calidad de Vida, han propuesto ubicarla desde dos enfoques de investigación; uno de ellos, es el enfoque cuantitativo que tiene como propósito operacionalizar la Calidad de Vida, por medio de diferentes indicadores: Sociales (salud, bienestar social, amistad, standard de vida, educación, seguridad pública, ocio, vecindario, vivienda, e.t.c); Psicológicos (reacciones subjetivas del individuo a la presencia y ausencia de determinadas experiencias vitales); y Ecológicos (recursos del sujeto y demandas del ambiente). El otro enfoque es el cualitativo, que adopta una postura de escucha a la persona mientras relata sus experiencias, desafíos y problemas y cómo los servicios sociales pueden apoyarlos de forma eficaz.

A pesar del aparente desacuerdo entre los investigadores, las definiciones sobre calidad de vida y la metodología utilizada para su estudio, han tenido un impacto significativo en la evaluación y planificación de servicios a personas con discapacidad en los últimos años.

⁵ RYAN, J. SAE, R. KOBER, R. EGGLETON, Y. Impacto del Empleo sobre la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual. En Siglo Cero. Vol. 34 N° 188. 2000

Verdugo (1995) y Schalock (1996), han sido los autores que más han contribuido al estudio de este tema, aportando el constructo teórico y práctico del concepto de Calidad de Vida en personas que presentan Discapacidad Intelectual. Para Verdugo (1995) “La Calidad de Vida se convierte en un constructo social que a partir de la década de los ochenta capturó este cambio en la visión y por lo tanto se convirtió en un vehículo a través del cual la igualdad centrada en el consumidor, el fortalecimiento y el incremento en la satisfacción con las condiciones de vida podían ser alcanzados. La creencia general compartida por la mayoría es que, si los apoyos adecuados y apropiados están disponibles, la Calidad de Vida de las personas se incrementa significativamente”.⁶

Desde este punto de vista, la Calidad de Vida comprende todos los aspectos de la persona, de acuerdo a esto, la definición más aceptada por la Comunidad Científica Internacional es la propuesta por Schalock (1996): “Calidad de Vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: Bienestar Emocional, Relaciones Interpersonales, Bienestar Material, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, Inclusión Social y Derechos.

⁶ Verdugo, M. Schalock, R. 2001. El concepto de Calidad de Vida en los Servicios Humanos. En Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Discapacidad. P 106.

DIMENSIÓN	INDICADORES	
BIENESTAR EMOCIONAL	Seguridad Felicidad Autoconcepto	Espiritualidad Disminución del estrés Satisfacción
RELACIONES INTERPERSONALES	Intimidad Familia Amistades	Afecto Interacciones Apoyos
BIENESTAR MATERIAL	Ser propietario Seguridad Empleo Status socioeconómico	Comidas Finanzas Posesiones Protección
DESARROLLO PERSONAL	Educación Satisfacción Actividades Significativas	Habilidades Competencia Personal Progreso
BIENESTAR FÍSICO	Salud Ocio Seguros médicos Cuidados sanitarios	Actividades de la vida diaria Movilidad Tiempo libre Nutrición
AUTODETERMINACIÓN	Autonomía Decisiones Autodirección	Valores personales y metas Control personal Elecciones
INCLUSIÓN SOCIAL	Aceptación Apoyos Ambiente residencial Actividades comunitarias	Voluntariado Ambiente laboral Roles sociales Posición social
DERECHOS	Derecho a voto Accesibilidad Privacidad	Juicio justo Derecho a ser propietario Responsabilidades cívicas

Schalock y Verdugo (1997, 1999, en prensa), establecen tres razones de importancia, por las cuales el concepto de Calidad de Vida es relevante en la vida de las personas con discapacidad:

- Es un constructo social que está impactando el desarrollo de los programas y la provisión de servicios en las áreas de educación, salud, retraso mental y salud mental.

- Está siendo usado como un criterio para evaluar la efectividad de los servicios de las personas con discapacidad.

- La búsqueda de la calidad es manifiesta en tres niveles de los programas de servicios humanos: Las personas que desean una vida con calidad, los proveedores que desean conseguir un producto de calidad y los evaluadores (que son los consumidores, quienes realizan las políticas y quienes financian los programas) que desean logros de calidad.

A la hora de considerar la utilidad del concepto de Calidad de Vida, el Grupo de Investigación con Interés Especial en Calidad de Vida (SIRG) de la Asociación Americana para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (LASSID), del cual Schalock es su coordinador, propuso en Agosto del año 2000 en Estados Unidos un documento, en el cual establece los cinco principios conceptuales sobre Calidad de Vida:

- ❖ Para personas con Discapacidad la Calidad de Vida se compone de los mismos factores y relaciones que son importantes para aquellos que no la tienen.
- ❖ Se experimenta cuándo las necesidades de una persona están satisfechas y cuándo se tiene la oportunidad de perseguir una vida enriquecida en los contextos principales de la vida.
- ❖ Tiene componentes objetivos y subjetivos, pero es primordialmente la percepción del individuo la que refleja la Calidad de Vida que experimenta.
- ❖ Está basada en las necesidades individuales, elecciones y control.
- ❖ Es un constructo multidimensional influenciado por factores ambientales y personales como las relaciones íntimas, la vida familiar, amistades, trabajo, vecindario, ciudad de residencia, casa, educación, salud, estándar de vida y el estado de la nación de cada uno.

La Calidad de Vida comprende la totalidad del sistema social del individuo, permitiendo planificar y desarrollar programas para evaluar los aspectos personales, sociales y funcionales del ambiente que le rodea, por consiguiente, es indispensable conceptualizar acerca del desenvolvimiento social que tiene una

persona y la incidencia que ejerce este componente sobre su vida, porque cuanto mejor el sujeto comprenda las variables del entorno y el papel de la competencia personal y social en su propia existencia, mejor será su desempeño e interacción interpersonal y por ende su Calidad de Vida, la cual se incrementa considerablemente cuando el sujeto es autónomo y tiene una participación activa en todos los aspectos que componen su vida, ya que a través de las habilidades y competencias que maneja logra ser independiente, contribuyendo estas a la potencialización de conductas autodeterminadas que le permiten valerse por sí sólo en un alto porcentaje.

5.5 AUTODETERMINACIÓN

En los estudios hasta ahora realizados, se han conceptualizado algunos modelos teóricos desde diferentes autores que apuntan hacia la comprensión de la Autodeterminación como concepto personal. Las primeras teorías hechas al respecto, nacen en el campo de la Psicología de la Personalidad, donde la Autodeterminación se relaciona con la “Determinación del destino propio o del curso de acción sin coacción” ⁷. De esta forma, Angyal (1941) afirma que la característica propia del ser humano es la autonomía, entendida esta como el

⁷ Whemeyer, M:L. 2001. Autodeterminación: Una visión de conjunto. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Discapacidad. Salamanca. P 16.

gobierno de sí mismo, que está sujeto a una determinación externa dada por los factores sociales que surgen en él.

En el campo de la Psicología Motivacional, se encuentra el trabajo de Deci y sus colegas (Deci & Ryan, 1985), quienes definen la Autodeterminación como “La capacidad de elegir y de realizar estas elecciones en lugar de que posibilidades de refuerzo, controles o cualquier otro tipo de fuerzas o presiones sean los determinantes en las conductas de uno”⁸

En el área de la Educación Especial, el concepto de Autodeterminación, ha tomado mayor trascendencia para impulsar la práctica de nuevos programas dedicados a las personas con Discapacidad Intelectual, ya que a través de este concepto se refleja una visión más positiva que la existente hasta ahora, de las posibilidades y condiciones de vida de estas personas. Durante la última década, la Autodeterminación cobró importancia en la educación y formación de estudiantes con discapacidad, y debido a esto, se dieron a conocer algunas conceptualizaciones que daban respuesta a las necesidades educativas. Martín y Marshall (1995), resumieron la definición evolutiva de Autodeterminación, describiendo a los individuos que: Saben cómo elegir, saben qué quieren y cómo conseguirlo, planteándose unos objetivos, para llegar a la consecución de los mismos, dando cuenta del conocimiento de las fortalezas y debilidades que

⁸ Ibídem, p 118

presenta un individuo, permitiendo por parte de este un reconocimiento de sí mismo y de las posibilidades que tiene (Whemeyer, 2001).

La Autodeterminación se convierte en un factor primordial a la hora de realizar un trabajo con personas con Discapacidad Intelectual. Schalock (1996), la considera como un aspecto esencial de la intervención pedagógica, que permite proveer los apoyos necesarios que requiere esta población, entendiéndola como una dimensión que no se enseña, sino que se promueve y fomenta por medio de una estructura compleja de apoyos, donde la persona pueda elegir, tomar decisiones y resolver problemas.

Whemeyer M.L, es el autor más conocido en este campo y su definición es probablemente la más aceptada y difundida en lo que respecta a la Autodeterminación en la Educación Especial, comprendiendo acciones que le permiten a las personas realizar funciones, generalmente asociadas con actividades propias de la vida adulta. Este autor (1996), define la Autodeterminación teniendo en cuenta la función y el propósito de las acciones, de la siguiente manera: “La Autodeterminación se refiere a la actuación como agente causal principal en la vida de uno mismo y la realización de elecciones y toma de decisiones relativas a la Calidad de Vida de uno mismo libres de toda influencia o interferencia externa excesiva”⁹. Luego en 1998, el mismo autor, la define de un

⁹ *Ibíd*em, p 121.

modo más simple, refiriéndose a esta como el control que una persona tiene sobre su vida y su destino.

La Autodeterminación no es un programa o un listado de ítems directamente relacionados con el aspecto conductual, esta trasciende a la aplicación de la misma en las diferentes acciones y entornos donde la persona con Discapacidad Intelectual se desenvuelve, por consiguiente, es un proceso que varía según las necesidades y habilidades individuales para generar una vida con calidad. Al afirmar esto, se reconoce el derecho de las personas con Discapacidad Intelectual de incidir y elegir en aspectos que influyen de forma directa sobre su vida, incluyendo el tipo de oportunidades educacionales, vocacionales u ocupacionales que desea, teniendo en cuenta la confluencia entre la motivación y la habilidad para ejecutar algún tipo de actividad en específico que le permita incursionar en la comunidad de la forma más normalizada posible.

La conducta autodeterminada es una característica fundamental de la persona. En términos de la ejecución de las acciones, en la Autodeterminación se evidencian cuatro categorías principales: Autonomía, Autorregulación, Capacitación Psicológica y Autorrealización, las cuales surgen a medida que la persona va adquiriendo los elementos que componen la Autodeterminación entre los que se encuentran: Elección, toma de decisiones, resolución de problemas, establecimiento de metas, adquisición de habilidades, el control interno,

autoeficacia, expectativas de resultado, autoconocimiento y comprensión (Whemeyer, Kelchner y Richards, 1996).

Otros elementos esenciales que contribuyen al fomento de la Autodeterminación son: La comunicación, las interacciones sociales significativas y recíprocas, la posibilidad de controlar eficientemente la conducta del otro, la permanente anticipación de la información, la información de lo realizado, la actuación en un contexto de oportunidades y de respeto a la diversidad y el aumento y mantenimiento de la autoestima.¹⁰ Estas herramientas, en conjunto con los apoyos brindados a la persona con discapacidad intelectual y el reconocimiento de sus potencialidades, generan una ganancia en la independencia y permiten mejorar la Calidad de Vida y lograr mayor control personal sobre lo que acontece en el medio y los sentimientos que esto le provoca.

Como apunta la Declaración de Seattle, la Autodeterminación es un derecho personal, por lo tanto, es una obligación ética de los profesionales y organizaciones amparar este derecho, promoviendo y promulgando los medios para asegurarlo, sin dar paso a negligencias que puedan causar daño físico o moral a la persona con discapacidad, en tanto esta no sea capaz de discernir y elegir sobre acciones que arriesguen su integridad y Calidad de Vida.

¹⁰ PALOMO, R. TAMARIT, J. 2000. Autodeterminación: Analizando la Elección. En: Revista Siglo Cero. Vol. 31 (3), p 21-43

En este sentido, es importante que las estructuras organizativas expresen y efectúen su posición institucional. La Organización Estadounidense sobre el Retraso Mental (The Arc), lo explicita del siguiente modo:

- Las personas con Retraso Mental han de tener oportunidades de adquirir habilidades y desarrollar creencias que les posibiliten tener mayor control sobre sus vidas. Deben tener libertad para ejercer control y Autodeterminación de sí mismos con el apoyo que requieran de sus amistades, familia y de los individuos a los que ellos elijan.
- Todas las personas con Retraso Mental, incluyendo aquellas con mayores y más significativas discapacidades, pueden expresar preferencias y usarlas para hacer elecciones. Cuando se realizan elecciones que afectan sus vidas, las personas deben estar presentes y participar. Aún cuando en el caso de alguna discapacidad puede ser más difícil, toda persona debe tener la oportunidad de aprender habilidades sobre la toma de decisiones, para expresarlas y ser respetadas por los demás.
- La persona con Retraso Mental debe:
 - Ser tratada con dignidad y respeto y deben ser reconocidos y cumplidos sus sueños y deseos
 - Tener un amplio rango de experiencias propias de la comunidad para comprender las opciones disponibles donde aprende, vive, trabaja y juega

- Proporcionársele las adaptaciones y el apoyo necesario para tomar decisiones que tengan un impacto en sus vidas
- Tener la oportunidad de defenderse ella misma, sin miedo a castigos y con el reconocimiento de que sus demandas y sugerencias serán escuchadas y tenidas en justa consideración
- Tener control sobre sus recursos financieros, servicios de apoyos formales e informales
- Los profesionales, los miembros de la familia y el público en general deben apoyar y capacitar a las personas con Retraso Mental para que tengan mayor control sobre sus vidas (The Arc, octubre 1998, <http://www.thearc.org/posits/selfdetpos.html>).

De nuevo la Declaración de Seattle (Julio, 2000), menciona como una acción necesaria para apoyar la Autodeterminación lo siguiente: “Debe promoverse una comprensión de la discapacidad como una consecuencia de la organización de la sociedad y de las actitudes de las demás personas (el modelo social), más que como el inevitable resultado de la deficiencia del individuo (el modelo médico). Con base en lo anterior, se puede decir que la Autodeterminación, no es solo una mayor independencia física o un mayor control del entorno comunitario, es una cuestión de adecuada interdependencia social y personal en la que el sujeto conoce lo que necesita, es capaz de expresarlo y actuar para conseguirlo, convirtiéndose en el agente causal de lo que acontece en su vida, potencializando

de esta forma conductas autodeterminadas que le permiten desenvolverse de forma independiente y autónoma, teniendo en cuenta los propios criterios de decisión y elección.

Es así, como se observa de forma directa la importancia de la Autodeterminación en personas con Discapacidad, ya que esta facultad le permite al sujeto reconocerse y ser un miembro activo de la comunidad, estableciendo su criterio y convirtiéndose en un participante activo.

5.6. CATEGORÍAS DE LA AUTODETERMINACIÓN

A partir de la definición sobre Autodeterminación planteada en las investigaciones de Wehmeyer se proponen cuatro categorías: Autonomía, Autorregulación, Capacitación Psicológica y Autorrealización¹¹, las cuales intentan explicar las acciones que realiza una persona para lograr una conducta autodeterminada.

5.6.1. AUTONOMÍA:

Capacidad que tiene una persona para actuar teniendo en cuenta sus intereses, gustos y deseos sin la presencia de agentes externos que modifiquen su conducta, no dejando de lado algunas variables como por ejemplo la cultura, la familia y la sociedad. Ésta contiene las siguientes habilidades:

¹¹ Wehmeyer (1996). "Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con Retraso Mental". Revista Siglo Cero. Vol. 27 N° 168 p.17-23

- **HABILIDAD PARA ELEGIR Y TOMAR DECISIONES:** “Capacidad de seleccionar de un conjunto de posibles acciones aquellas que, dadas las circunstancias logra una meta con más probabilidad. La elección encierra una serie de conceptos, en primer lugar debe haber un elector seguidamente dadas las condiciones puede hacer más de una cosa, es decir no está completamente determinada”¹². El desarrollo de ésta habilidad permite a la persona reconocer situaciones en las cuales se le brinden diferentes opciones que le permitan tomar decisiones involucrando las dimensiones cognitiva, emotiva y motivacional.

“Enseñar a elegir es importante por diversas razones, pero sobre todo porque elegir es un derecho de toda persona sea cual sea su condición y por lo tanto no hacerlo es una forma de discriminar”¹³

- **HABILIDADES DE VIDA INDEPENDIENTE, SEGURIDAD Y ASUNCIÓN DE RIESGOS:** Habilidades que le permiten a una persona interactuar minimizando riesgos y anticipando situaciones que impliquen peligro alcanzando así niveles de seguridad.

¹² Diccionario OXFORD de la mente. Richard L. Gregory. Ed. Alianza, Madrid, 1987

¹³ PALOMOS, Rubén. TAMARIT, Javier (2000). “Autodeterminación: analizando la elección” Revista Siglo Cero, Vol. 31 (3) p. 28

- **HABILIDADES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** Referida a la capacidad que tiene el individuo para aplicar los conocimientos a situaciones nuevas de la cotidianidad resolviendo eventos no conocidos, así le brinda a la persona tener un mayor repertorio de alternativas para la solución de un conflicto. Para ésta se requiere identificar el problema y elegir una alternativa de solución.

5.6.2. AUTORREGULACIÓN:

“Es un sistema complejo de respuesta que permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes y tomar decisiones sobre como actuar, para actuar y para evaluar los resultados obtenidos y revisar sus planes cuando sea necesario” (Whitman, 1990, citado en Wehmeyer, 1996)¹⁴ . Ésta es una capacidad que requiere de:

- **HABILIDAD DE AUTO-OBSERVACIÓN:** Capacidad que tiene la persona para analizar el ambiente social y físico propio, como una forma de automonitorizar la propia conducta.

¹⁴ Wehmeyer (1996) citado por PALOMOS, Rubén. “Autodeterminación: analizando la elección” Revista Siglo Cero, Vol. 31 (3) p. 23

- **AUTOEVALUACIÓN:** “Organización sistemática para cuantificar, cualificar y valorar los logros o éxitos en uno o varios campos de la conducta”¹⁵ , es decir, la persona hace un juicio sobre lo correcto de un comportamiento realizando una comparación de lo que está haciendo con lo que debería haber hecho.
- **HABILIDADES DE ESTABLECIMIENTO DE METAS Y LOGRO DE OBJETIVOS:** Capacidad que le permite al individuo dominar y controlar sus propios actos a partir de la consecución de tareas sencillas para lograr un objetivo que desemboque en la satisfacción personal.
- **HABILIDAD DE AUTOINSTRUCCIÓN:** Tiene en cuenta la función que implica establecer una red de aspiraciones y reglas para autodirigir las responsabilidades de sus acciones y decisiones sin necesidad de fuerzas externas.

5.6.3. CAPACITACIÓN PSICOLÓGICA:

“Capacidad de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente teniendo presente que si al ejecutar tales

¹⁵ Diccionario de psicología. Friedrich Dorsch. Ed. Herder. Barcelona, 1994.

conductas se obtendrán los resultados deseados. Está directamente relacionada con el conocimiento que se tiene de sí mismo de manera global y precisa así como sobre sus capacidades, limitaciones y el aprovechamiento de éstas”¹⁶

Para Zimmerman (1990) la Capacitación Psicológica se refiere a múltiples dimensiones de control percibido incluyendo dominios cognitivos, de personalidad y motivacionales¹⁷, siendo ésta una actitud que incluye lo siguiente:

- **HABILIDADES DE LIDERAZGO:** Capacidad para dirigir la fuerza de voluntad hacia cosas útiles y necesarias a partir de una lucha y esfuerzo constante para obtener la aceptación de un grupo con el fin de favorecer su integración facilitando así el logro del objetivo propuesto.
- **EXPECTATIVAS DE RESULTADO Y AUTOEFICIENCIA POSITIVA:** Habilidades que posee una persona en función de alcanzar una meta establecida.
- **LOCUS DE CONTROL INTERNO:** “Proceso mediante el cual el sujeto es capaz de controlar su conducta o sus operaciones mentales. Se asocia a

¹⁶ WEHMEYER, M. L. Una visión de conjunto. Pág. 123

¹⁷ ALZATE, C.et.al (2002). La autodeterminación: Alternativa de Calidad de vida en las Personas con Retraso Mental. P 10.

los procesos relacionados con la metacognición”¹⁸, es así como el individuo tiene la capacidad de ejercer control sobre las circunstancias.

- **HABILIDADES MOTIVACIONALES:** Valor que está dentro del sujeto impulsándolo a actuar de acuerdo a sus gustos e intereses, a hacer las cosas dándole la posibilidad de cambiar y de luchar todos los días para ser mejor.
- **HABILIDADES COGNITIVAS:** Capacidad de realizar determinadas actividades intelectuales como son: Pensar, conocer, aprender, reflexionar y memorizar recurriendo a la percepción, el reconocimiento y la representación.
- **HABILIDADES PERSONALES:** Características propias de la persona las cuales determinan las relaciones interpersonales que construye en su cotidianidad. Involucra sentimientos positivos como el cariño y la ternura y también sentimientos negativos como la indiferencia, la envidia y el rechazo.

¹⁸ Diccionario de Pedagogía y Psicología. Ed. Cultural S.A., Madrid-España, 1999.

- **HABILIDADES DE AUTODEFENSA:** Capacidad que le permite al sujeto reconocer, alejar o poner obstáculo a una acción lesiva.

5.6.4. AUTORREALIZACIÓN:

Según Wehmeyer (1996), la Autorrealización comprende un conocimiento razonable de sí mismo, cualidades y limitaciones que permitirán una actuación provechosa partiendo de dicho conocimiento. Una conducta que da cuenta de Autorrealización depende de la experiencia e interpretación que la persona le da a su propio entorno y está influenciado por la evaluación que hagan los demás, se fundamenta en el equilibrio de los aspectos de la personalidad que tienden a la expansión de las potencialidades del sujeto.

La Autorrealización contiene:

- **AUTOCONSCIENCIA:** “Conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo y de sus propias operaciones mentales”¹⁹ brindando la posibilidad de analizar, juzgar y criticar la relación que existe entre el pensar y el actuar.
- **AUTOCOMPRESIÓN:** Reflexión que cada uno hace frente a sus actos; permite modificar y adquirir comportamientos que lo llevan a adaptarse a

¹⁹ Diccionario de Pedagogía y Psicología. Ed. Cultural S.A., Madrid-España, 1999.

situaciones nuevas y a poner en juego la perseverancia y constancia en pro de alcanzar mayor seguridad y firmeza.

Las Categorías de la Autodeterminación y los subcomponentes son factores fundamentales a la hora de una persona ser lo más independiente posible y autónoma, convirtiéndose en el motor que da vida y movimiento a cada uno de los actos que se ejecutan en ella. Como es sabido, las personas con Discapacidad Intelectual presentan un déficit en el ámbito cognitivo, razón por la cual la aprehensión, el aprendizaje y puesta en práctica de estos conceptos pueden llevar procesos más lentos en comparación a las personas que no tienen ningún tipo de discapacidad, sin embargo es importante resaltar que los Categorías de la Autodeterminación son puntos clave y necesarios a la hora de adquirir conductas autónomas que si bien no le permiten al sujeto aprender a leer y escribir, se convierten en movilizadores de una vida práctica y competente en la cual la persona con limitación puede desenvolverse de forma independiente, utilizando las habilidades que posee o va adquiriendo no solo en el contexto escolar y ocupacional, sino también en el campo familiar y social.

5.7. COMPETENCIA SOCIAL Y PERSONAL

La Autodeterminación exige al sujeto una actuación en el entorno teniendo en cuenta aspectos personales y sociales que le permitan un funcionamiento

adecuado en el mismo, por ello es indispensable que este adquiera una Competencia Personal y Social que le den la capacidad para asimilar y actuar de forma efectiva en acontecimientos sociales y en relaciones interpersonales que le demanden un mayor rendimiento para lograr los resultados esperados de acuerdo a lo que el contexto inmediato requiere de él.

La Competencia Social en términos de Verdugo (1995), “se refiere a la adecuación de las conductas interpersonales a un determinado contexto social”, lo cual encamina a la persona con Discapacidad Intelectual en un desenvolvimiento interactivo en su vida, más allá de la mayor o menor competencia intelectual que posea, de ahí la importancia que se le otorga a lo social dentro del concepto de Autodeterminación, ya que este nivel de competencia se caracteriza por la complejidad y variabilidad de las acciones de la persona en el ambiente, asociadas a los logros sociales que, tanto en la infancia como en la vida adulta, se relacionan con el nivel de aceptación o rechazo, de aislamiento o integración social del individuo por parte de otras personas.

Según Schalock (1999), la Competencia Social - llamada por él Inteligencia Social- “implica la capacidad para comprender y manejarse de forma efectiva con acontecimientos y objetos sociales e interpersonales, incluyendo la capacidad para actuar manifestando los deseos propios en las relaciones interpersonales, para manifestar las habilidades sociales apropiadas, ser empático y reflexivo y para lograr los resultados deseados en las relaciones interpersonales”. Este

concepto resalta la relevancia de la dimensión social en la vida y desarrollo de las personas con Discapacidad Intelectual, anotando la natural complejidad de los contextos, en tanto en estos tiene sentido afirmar que sus reglas, patrones comportamentales y demandas situacionales influyen directamente en las acciones que el sujeto ejecuta en la cotidianidad, en concordancia, le posibilita valorar el ajuste que hace de sus actos a determinado ambiente, “midiendo” el impacto que generan los comportamientos específicos (Habilidades Sociales) sobre los agentes sociales del entorno (padres, maestros, compañeros, etc), a través de una reflexión en función de una situación o rol específico, donde el sujeto realiza un intercambio en el que tiene en cuenta el punto de vista propio y el de otras personas, así, la actividad social de un individuo se define por la competencia personal y las habilidades sociales que posea para dar respuestas interpersonales, entendiendo esto como un proceso continuo y recíproco, donde los individuos se incluyen mutuamente en torno a la conducta interactiva. De esta manera, según la definición de Retraso Mental que la AAMR (2002) plantea, una de las características de esta condición es la limitación en las habilidades sociales, las cuales son indispensables en la adquisición de la Competencia Social y Personal, sin embargo, a través de una adecuada intervención pedagógica, la persona puede llegar a adquirirlas en cierta medida, de tal forma que tendrá la posibilidad de relacionarse apropiada y significativamente con sus pares y no pares. El concepto de Habilidades Sociales, es entendido como las conductas que requiere una persona dentro del ámbito social para entablar en forma

competente relaciones interpersonales, en otras palabras, son la base del comportamiento social competente.

Lo anterior cobra importancia para las personas con Discapacidad Intelectual, en cuanto a la Autodeterminación, porque en la interacción con otras personas están incluidos aspectos como el conocimiento de sí mismo y de los demás, la empatía y la adopción de roles - lo cual se relaciona con percibir una situación desde el lugar del otro -; y el autocontrol y autorregulación en función de la conducta propia y de la que muestran las personas con las que interactúa. De la misma forma, las Habilidades Sociales son una variable crucial que marca una respuesta específica que se devela en una situación específica con relación a otros sujetos.

En esta línea de Competencia y Habilidades Sociales, está comprendida la Competencia Personal, la cual contiene a las dos anteriores. Esta le supone a la persona con Discapacidad Intelectual (teniendo presentes sus capacidades y limitaciones), una apreciación del entorno en el que actúa al igual que de la realidad que vive, con el fin de desempeñar un papel importante en el desarrollo personal, en el cual sobresalen factores como las oportunidades de elegir en diferentes situaciones y de controlar aspectos relacionados con su vida, pues dichas oportunidades son indispensables en la calidad de la misma.

5.8 HABILIDADES COGNITIVAS

“Las habilidades cognitivas hacen referencia a las capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento, ya que han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, por vía procedimental de manera que detrás de todo procedimiento humano hay una habilidad que posibilita que dicho procedimiento se ejecute. Esto no supone en ningún caso que una habilidad pueda ser reducida a un procedimiento”²⁰.

La acción de las Habilidades Cognitivas se facilita a través de las estrategias de aprendizaje, por tal motivo, estas últimas deben enseñarse de acuerdo a las habilidades perceptivas y cognitivas. El desarrollo de las Habilidades Cognitivas debe ser un objetivo primordial en el proceso educativo de toda persona, en especial de las que presentan Discapacidad Intelectual; este fin apunta a educar sujetos autónomos, críticos, analíticos, reflexivos, creativos, capaces de valerse por sí solos, sino bien en la totalidad de este, en un espacio amplio que le permita incidir y decidir sobre aspectos básicos e importantes de su vida, a la vez que maneja competencias personales que se revierten en la independencia de cuidados básicos de higiene y seguridad.

El Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas para personas con Discapacidad Intelectual, apunta a potenciar el desarrollo cognitivo, es una

²⁰ Monereo, FC. Estrategias de Aprendizaje. 2000. Editorial EDIVOC. Primera edición. Madrid. P 25.

estrategia metodológica que favorece el proceso de aprendizaje, estimula y desarrolla habilidades de pensamiento, percepción, atención, memoria y lenguaje, a la vez que incrementa la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones, y hacer elecciones.

Las Habilidades Cognitivas se dividen en seis bloques de acuerdo al orden natural en el que se procesa una información: Observación/comparación, ordenación/clasificación, representación, retención/recuperación, interpretación, inferencia/transferencia y evaluación.

En la presente investigación se hará énfasis en las habilidades de Ordenación y Clasificación, no obstante, a continuación se describirán cada una de las habilidades.

- **OBSERVAR Y COMPARAR:** Ímput y primera fase de análisis.

Observar tiene que ver con la habilidad de dirigir y controlar de forma metódica la percepción de objetos, sucesos y/o procesos. Está relacionada con acciones de atender, percibir, identificar, encontrar, notar, e.t.c. Además, entre los procedimientos que se relacionan con esta habilidad está: La toma de notas, las autoobservaciones y los dibujos.

La Habilidad de Comparar consiste en el establecimiento de una relación de semejanzas y diferencias entre diversos acontecimientos o hechos. Está ligada con comportamientos como distinguir, diferenciar, controlar o verificar.

- **REPRESENTAR:** Abstracción y personalización.

Habilidad consistente en reproducir a través de imágenes y/o símbolos, hechos o acontecimientos específicos; incluye conductas como reproducir, recrear, producir, simular, modelar o simbolizar. Las técnicas en que se apoya son las metáforas, los diagramas, las gráficas, los mapas conceptuales y las subhabilidades de representación gráfica, icónica, verbal y cinética gestual.

- **RETENER Y RECUPERAR:** Memorización.

La habilidad de retener hace alusión al almacenamiento y/o conservación de toda clase de datos en el sistema cognitivo. Se refiere a respuestas de codificación, catalogación y etiquetación, empleando mnemotécnicas, organizadores previos, códigos o etiquetas para la base de datos.

La recuperación es la habilidad de elaboración por la que se reintegran las informaciones almacenadas en la memoria. Está unida a conductas indicadores de reactivación, actualización, mantenimiento, recuerdo, evocación y olvido. Entre

las técnicas están: La reconstrucción, el reaprendizaje, el recuerdo, el repaso, las asociaciones y la recapitulación. Incluye las subhabilidades de: Codificación cognitiva, evocación, reconocimiento, reconstrucción, entre otros.

- **INTERPRETAR, INFERIR Y TRANFERIR:** Utilización de la información previamente aprendida y aplicación de aprendizajes a nuevos contextos.

La Habilidad de Interpretar tiene que ver con el argumento de un significado personal a un hecho o acontecimiento. Está relacionada con acciones como parafrasear, comprender, razonar, argumentar o justificar.

Inferir es la capacidad de completar una información a partir de supuestos que no tienen una suficiente fuerza probatoria. Los indicadores con los que se relaciona son: Deducción, anticipación, probabilidad, suposición, pronóstico, previsión o prospección.

La Habilidad de Transferir consiste en aplicar con acierto los procesos adquiridos en una tarea, a otras tareas distintas. Designa respuestas como generalizar, aplicar, resolver, solucionar, demostrar, facilitar, inhibir o bloquear.

- **EVALUAR:** Valoración de los procesos seguidos, productos conseguidos y decisiones adoptadas.

Esta habilidad consiste en otorgar un valor a la comparación entre la cuantificación o medición de una conducta o fenómeno y un criterio. Se relaciona con conductas como: Opinar, enjuiciar, probar, apreciar, estimar, criticar o examinar.

- **ORDENAR Y CLASIFICAR:** Organización y síntesis.

Las actividades de Ordenar y Clasificar han recibido un tratamiento específico en la matemática, hasta el punto de convertirse en objeto de conocimiento y estudio de esta ciencia en la forma de relaciones de equivalencia y orden. Sin embargo, no puede afirmarse que este tratamiento corresponda de forma específica y exclusiva a las matemáticas, ya que estas habilidades cobran vigencia en la vida cotidiana y el comportamiento general del hombre, presentando un marcado carácter funcional en el desarrollo y adecuación del ambiente de la vida de un ser humano.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y lo citado por Carlos Maza y Carlos Arce, en su libro Clasificar y Ordenar, los objetos globales de estas habilidades se pueden esquematizar de la siguiente manera:

- **Objetivo Funcional:** Las clasificaciones y ordenaciones se construyen con base en el criterio de la utilidad que presenta esta labor organizativa para el hombre.

- **Objetivo Descriptivo:** Consiste en agrupar y ordenar los estímulos que presenta la naturaleza con base al criterio de su propia organización, antes que en preferencia al hombre.
- **Objetivo Constructivo:** Se refiere a la Clasificación y Ordenación de conceptos construidos por el hombre (en su sentido más amplio), que ayudan a interpretar conceptos y relaciones presentadas en la naturaleza o bien otros conceptos construidos previamente.

El tipo de elementos sobre los que se aplican las actividades de Ordenación y Clasificación, no corresponden a los objetivos uno por uno. Al primero se le asignan objetos artificiales presentes en la naturaleza; al segundo elementos naturales a los que se les pueden aplicar criterios descriptivos; y el tercero agrupa los elementos que presentan un criterio estrictamente funcional en referencia al hombre, no al propio elemento natural.

Como se observa desde esta perspectiva, las Habilidades de Ordenar y Clasificar están relacionadas con amplias esferas del saber, espacios donde un sujeto se desenvuelve y las hace prácticas de acuerdo a los elementos que se presentan y a las agrupaciones y secuencias que se hacen de ellas, teniendo en cuenta las exigencias y requerimientos del contexto.

LAS PRIMERAS FORMAS DE ORDENACIÓN: La Ordenación de los elementos de un concepto o conjunto inicial se toma en consideración a la variación de uno o

más criterios; cada elemento que lo conforma no pierde su individualidad sino que entra en relación con otros elementos al mismo nivel de concreción. Las formas fundamentales de Ordenación son:

1. ORDENACIÓN LINEAL: Es la forma lógica más simple de Ordenación, donde se presentan múltiples modalidades, se dejan de lado las ordenaciones lineales de tipo temporal, en la que se determinan los sucesos que fueron antes que otros o después que ellos. No tiene tratamiento matemático, sin embargo tiene gran importancia con el nivel preescolar de enseñanza. Las propiedades que caracterizan la Ordenación Lineal varían de un autor a otro, la definición más común es la que define la existencia de tres propiedades fundamentales de esta relación:

- a. Todo elemento del conjunto considerado es menor o igual a sí mismo.

- b. Si un elemento a del conjunto es menor o igual que otro elemento b , y también sucede lo contrario, entonces los dos elementos son iguales (respecto a la variable considerada naturalmente).

- c. Si un elemento a del conjunto es menor o igual que otro elemento c del mismo conjunto, entonces a es menor o igual que c .

2. ORDENACIÓN MÚLTIPLE: Consiste básicamente en la consideración simultánea de dos ordenamientos lineales sobre un conjunto determinado.

La Ordenación hace alusión a la habilidad de disponer sistemáticamente elementos teniendo en cuenta sus diferencias a partir de un atributo o parámetro “estableciendo en forma simultánea las relaciones asimétricas entre ellos”. Ésta tiene que ver con los indicadores de reunir, organizar, catalogar, seriar o listar siendo por ende una operación contraria a la Clasificación puesto que ésta última se enfoca en la categorización en cambio la Ordenación se refiere a una seriación unidimensional, es decir, se centra en las diferencias que se dan entre los objetos. De acuerdo a esto existen tres etapas que dan cuenta del desarrollo de la Ordenación:

➤ **Primera Etapa: Ordenación Global**

“Se caracteriza por la evaluación global y no analizada”. Es decir, los niños son capaces de hacer grupos de 2 ó 3 objetos ordenados entre sí, pero no llegan a contemplar una serie.

➤ **Segunda Etapa: Ordenación Empírica**

Comprende la transición entre el pensamiento preoperatorio y operatorio; aquí el sujeto ordena a través del método de ensayo y error, sin embargo no se puede

decir que es una Ordenación Operatoria dado que está ausente de ella la comprensión de la reversibilidad y la transitividad que implican toda operación de ordenación. En ésta etapa los individuos no logran intercalar nuevos elementos a la serie, prefiriendo volver a empezar toda la Ordenación, demostrando incapacidad para comparar sólo con los más pequeños o los más grandes.

➤ **Tercera Etapa: Ordenación Operatoria**

En esta etapa la persona es capaz de solucionar problemas de ordenación e intercalación de objetos en una serie estableciendo relaciones de “mayor que” y “menor que” dando cabida a la transitividad y reversibilidad necesarias para conservar las características de la serie de acuerdo a un atributo establecido conllevando al desarrollo de una habilidad lógica-deductiva.

LAS PRIMERAS FORMAS DE CLASIFICACIÓN: La Habilidad de Clasificación tiene como aspecto fundamental la agrupación de un conjunto en clases, teniendo en cuenta uno o más criterios. Las formas de Clasificación son:

1. FORMACIÓN DE UN CONCEPTO: Constituye la forma lógica más primaria de Clasificación, es una agrupación de objetos, acontecimientos o situaciones que permiten reunir todo tipo de cosas discriminablemente diferentes, en una misma clase expresándolas como equivalentes, fundamentados en atributos de criterios

comunes que abarca a todos los elementos que los reúnen llevando consiguientemente a la separación de estos elementos de otros no equivalentes, expresados mediante un signo o símbolo.

2. DICOTOMÍA: Permite agrupar todos los elementos de un concepto o en dos subconceptos, teniendo cada uno de estos un elementos de concepto inicial; los dos subconceptos tendrían al menos un atributo de criterio diferente, aplicable a todos los elementos del concepto inicial.

3. DIVISIÓN: Formación de subconjuntos en función de uno o más criterios.

4. DOBLE DICOTOMÍA: Consideración simultánea de dos dicotomías de un mismo concepto, donde los dos conceptos empleados son compatibles, no se refieren a distintos atributos del mismo criterio, a la par de que todos los elementos del concepto inicial presenten atributos respecto a los dos criterios empleados.

La Clasificación comprende la habilidad de identificar los atributos de un concepto o acontecimiento que los acreditan como pertenecientes a una clase. Se relaciona con conductas como catalogar, jerarquizar o categorizar. Es un sistema de elementos o clases que guardan entre sí una relación de inclusión jerárquica, teniendo en cuenta las propiedades de los objetos.

Una clase es aquella que tiene que ver con la relación de pertenencia a un grupo, a partir de la cual se organiza la información que rodea el entorno de acuerdo a la percepción que tiene la persona de semejanzas y diferencias entre los objetos, en función de estas se forman clases que, en un principio son amplias, pero que con el tiempo y la adquisición de otras habilidades se van convirtiendo en categorías cada vez más específicas. Mónica Olarte en su tesis “Esquemas Cognitivos y Códigos Verbales Empleados por los Niños de los Grados 1º y 3º de Educación Básica para dar Solución a Problemas de Clasificación y Seriación”, cita a Piaget (1983: 176, 177), Margarita Gómez (1984, 273); y Constance Kamil (1984: 274), quienes definen la Clasificación como el instrumento intelectual que le permite al sujeto organizar mentalmente la realidad en la cual está inserto, mediante la abstracción de atributos o cualidades que definen objetos determinados, estableciendo semejanzas y diferencias entre ellos. Referencia además la afirmación de Margarita Gómez de que la Clasificación cumple dos funciones a saber: En primer lugar, contribuye al conocimiento del mundo exterior; y en segunda instancia se convierte en un sistema de organización del pensamiento, ya que asigna una coherencia de acuerdo a unas leyes lógicas.

El proceso que siguen los niños para llegar a las estructuras de Clasificación le permiten un progreso en su desarrollo intelectual dado que posibilitan operar de manera más compleja los datos que recibe del exterior y a su vez, establecer relaciones entre ellos para adquirir nuevos conocimientos. Lo anteriormente dicho deja entre ver que la Clasificación implica realizar operaciones con clases. Dichas

operaciones, obedecen a un sistema de leyes que constituyen la Clasificación, es así como para que un niño logre operar con clases comprendiendo las leyes de dicha habilidad, es necesario que recorra el camino que esto requiere, pasando por cada una de las etapas (que más adelante serán mencionadas), ya que de esta manera irá construyendo y redesacubriendo el conocimiento cada vez de forma más elaborada y compleja.

Con relación a los procesos que sigue el sujeto para clasificar, la definición de Castorina y Palau (1981, 20), brinda desde otra óptica de la Clasificación dos aspectos que son fundamentales para la misma, diferenciándola básicamente en dos tipos - de las clases que pueden surgir -: La clase disyunta y las relaciones de inclusión jerárquica. La primera como su palabra lo dice, es una clase que excluye los elementos porque no cumplen las características del grupo; y la segunda que se refiere a que una clase puede estar incluida en una categoría superior, donde el sujeto debe comprender que una subclase posee menos elementos que la clase a la cual pertenece. Esto le implica al sujeto la capacidad para establecer semejanzas y diferencias entre ciertos objetos; y a partir de esto, descomponer una clase en subclases, de esta manera, en el transcurso de su proceso evolutivo, la persona irá descubriendo las propiedades de la Clasificación, dando lugar a etapas diferenciadas descritas por Piaget e Inhelder (1969) a saber:

➤ **Primera Etapa: Colecciones Figurales**

En esta el niño no mira la totalidad de los elementos, sino que los considera por separado, agrupándolos de acuerdo a las características del último objeto, de esta manera en la comparación entre dos objetos se olvidan las semejanzas anteriores, por esto las semejanzas establecidas entre ellos, frecuentemente son diferentes a las que estableció la primera vez, así en muchas ocasiones el objeto no es semejante al grupo, pero forma parte de él en la constitución de la figura, en consecuencia la construcción que hace el niño es de formas espaciales pero no inclusivas.

➤ **Segunda Etapa: Colecciones no Figurales:**

Esta etapa requiere un cambio en la actividad clasificatoria del sujeto, donde la pertenencia de los elementos al todo figural pierde importancia a favor de las características comunes de los elementos. En este segundo nivel se da una clasificación intermedia en la que puede reunir dos colecciones yuxtapuestas sin un criterio único. Las principales dificultades que encuentra el sujeto en esta etapa están relacionadas con la diferenciación de distintas propiedades de un mismo objeto, dejando piezas heterogéneas sin incluir en los grupos formados. Paralelo a esto, en esta etapa el sujeto va descubriendo las diferencias entre los elementos que pertenecen a un mismo conjunto, identificando las propiedades físicas de cada uno de ellos, sin embargo aún no tiene la capacidad para comparar cualitativamente la extensión de una colección con la subcolección, de

ahí que una de las principales características de este nivel es que el sujeto no comprende la inclusión jerárquica.

➤ **Tercera Etapa: Clasificación Operatoria:**

En este nivel se exige un equilibrio entre dos propiedades de la Clasificación: Comprensión y Extensión. Al clasificar se agrupan elementos de acuerdo a sus semejanzas y al mismo tiempo se separan de otros a partir de sus diferencias, esto es Comprensión. Y la Extensión, se basa en las relaciones de parte todo, es decir de pertenencia e inclusión.

Este nivel se caracteriza por la superación de las dificultades de los niveles previos, lo que implica que se realizan clasificaciones jerárquicas en las que se hace evidente la reversibilidad, así como la formación de grandes clases. La principal adquisición en este nivel tiene que ver con la comprensión y adecuada utilización de las relaciones de inclusión, ya que según Piaget e Inhelder (1976), esta es de naturaleza operatoria y por lo tanto es la condición necesaria de las clasificaciones propiamente jerárquicas. También en esta etapa, la persona es capaz de responder correctamente a preguntas de inclusión de clases, dado que conserva el todo independientemente de las partes en que se encuentra dividido. Al mismo tiempo puede realizar diferentes consideraciones teniendo en cuenta un solo criterio ó, eligiendo criterios para realizar una clasificación de acuerdo a un material presentado; y finalmente logra anticipar formas de clasificar un material sin necesidad de hacerlo de forma concreta.

Según los autores mencionados, puede hablarse de Clasificación propiamente dicha cuando se ha llegado a la última etapa, donde priman las relaciones de inclusión y pertenencia inclusiva.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1. POBLACIÓN

El trabajo investigativo se realiza con la población escolarizada de la Corporación Habilitemos conformada por niños y adultos con edades comprendidas entre los 6 y los 56 años con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual. La población pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4 del municipio de Medellín.

6.2. MUESTRA

La muestra está conformada por 21 alumnos con Discapacidad Intelectual de los cuales 6 pertenecen al grupo infantil y los demás a los talleres prevocacionales.

La selección de ésta se hizo de forma aleatoria, es decir, no se tuvo en cuenta ningún criterio específico de selección.

6.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca en un enfoque Cualitativo, ya que se apoya principalmente en la coexperiencia, la vivencia y la participación, desarrollando una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados.

Igualmente se basa en la observación para obtener información acerca del tema que se propone investigar. Es de tipo descriptivo-explicativo, ya que intenta describir situaciones o eventos explicando por qué ocurren, en qué condiciones se dan y como están relacionadas las variables.

6.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para llevar a cabo los objetivos establecidos en la investigación se hace necesario proponer un diseño metodológico en el que se determinen los instrumentos que se utilizarán para obtener la información requerida y precisa que de cuenta de las conductas autodeterminadas que facilitan establecer criterios claros para evidenciar las Categorías y Subcategorías de ésta. Por lo tanto, se hace necesario tener en cuenta que los instrumentos son planificados cuidadosamente para que cumplan con la característica de confiabilidad y validez que requieren, las cuales conducirán a la diferenciación de los aspectos significativos y los que no tienen importancia. Es así como el trabajo se apoyará en los siguientes:

- a) **OBSERVACIÓN:** “Registro visual de lo que ocurre en una situación real clasificando y consignado los acontecimientos pertinentes de acuerdo con

algún esquema previsto y según el problema que se estudia”²¹. Ha sido la técnica más utilizada para adquirir información, en ella el investigador se relaciona con las personas o grupos que desea investigar teniendo en cuenta costumbres, aptitudes y estilos de vida. Para llevar a cabo la observación es necesario definir previamente los objetivos y establecer unos parámetros que guíen las conductas y situaciones a observar.

- b) **DIARIO DE CAMPO:** Instrumento que posibilita la reflexión sobre la práctica educativa; es el espacio donde se anotan los hechos observados de primera mano para posteriormente tener un punto de apoyo al momento de releer y visualizar el proceso evolutivo de los conocimientos y la conducta del alumno, mediatiza la comprensión de los motivos y significados de las acciones y reacciones de éste como agente activo en el contexto escolar; a su vez propicia el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y prospectivos dentro del proceso investigativo y reflexivo docente. En la presente investigación, el Diario de Campo tiene una finalidad de registrar las conductas y comportamientos de las/los estudiantes en el contexto escolar para partir del mismo en la identificación y determinación de las categorías de las conductas autodeterminadas que se evidencian en ellos. A

²¹ CANALES, FH, et.al. (1986). Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud. Editorial Limusa. México p. 160

partir de la observación se consigna en él la descripción de los sucesos relevantes que sirven de pauta para el análisis y jerarquización de los resultados que atañen al problema investigativo.

- c) **ESCALA TIPO LIKERT (TEST):** Este tipo de escala tiene en cuenta un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios; que dan a conocer la reacción de los sujetos a quienes se les administra. A cada afirmación se le asigna un valor numérico con el fin de obtener mayor precisión a la hora de dar los resultados. Así como se diseñó una escala para detectar las Categorías de Autodeterminación y su frecuencia de aparición en los alumnos con Discapacidad Intelectual de la Corporación Habilitemos partiendo de una prueba de pretest a manera de dar un diagnóstico inicial, donde los resultados obtenidos serán comparados en un postest luego de haber implementado un Programa de Habilidades Cognitivas a lo largo del proceso experimental. Éste test será aplicado y administrado por las docentes de los alumnos involucrados en la investigación dando cuenta de la periodicidad en la que se manifiestan las conductas autodeterminadas, de la siguiente manera: Nunca (0), A veces (1), frecuentemente (2), y siempre (3) (ver anexo 1).

6.5 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	OBJETIVO	FECHA
Diseño de la escala (anexo 1)	Construir un instrumento de recolección de datos el cual permita apreciar las conductas autodeterminadas de los alumnos	Abril 21 a Mayo 9
Aplicación del pretest	Establecer el nivel inicial de Autodeterminación que poseen los sujetos de la muestra	Junio 9 al 12
Aplicación del programa de entrenamiento en habilidades Cognitivas de ordenación y clasificación (anexo 2)	Introducir tanto en las actividades pedagógicas como en los talleres prevocacionales el trabajo con habilidades cognitivas de ordenación y clasificación que posibilite el mantenimiento o incremento de los componentes de la Autodeterminación	Julio 14 a Septiembre 11
Aplicación del postest	Comparar y analizar las diferencias encontradas con respecto a los datos obtenidos en la prueba inicial y los efectos producidos por las habilidades cognitivas sobre la Autodeterminación	Septiembre 15 al 18

7. RESULTADOS

7.1. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

La información obtenida para el análisis de la presente investigación se recolectó a través de los siguientes instrumentos: El test de evaluación de las Categorías de la Autodeterminación, el cual se aplicó en un primer momento para observar las conductas autodeterminadas que presentaban los sujetos, y en un segundo momento, luego de la aplicación del Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación para visualizar la incidencia de dicho programa en la adquisición, mantenimiento o pérdida de éstas conductas; simultáneamente se utilizó la observación directa que se registró en el diario de campo y cuadernos observadores, los cuales al igual que el test, fueron ejecutados por las estudiantes de práctica de la Corporación a niños(as) y adultos(as) sin la intervención de otros profesionales.

En la aplicación del test se tuvo en cuenta tres niveles de calificación, con el objetivo de ubicar a los sujetos de acuerdo a las conductas autodeterminadas que presentaron en cada una de las Categorías de la Autodeterminación.

Así, el nivel bajo corresponde a los sujetos que mostraron una poca o nula capacidad al momento de incidir y ejercer control en aspectos de su vida, sin que intervengan influencias externas que modifiquen su comportamiento.

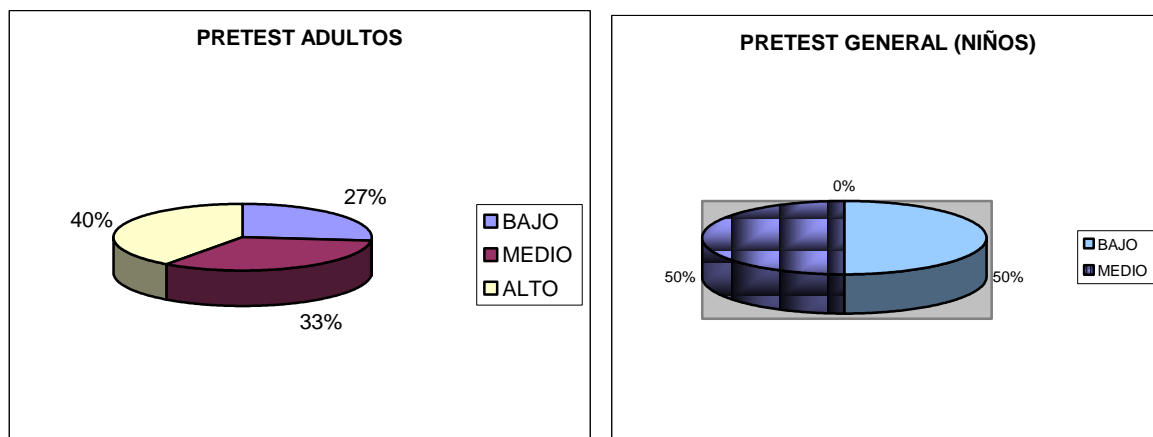
En el nivel medio se encuentran los sujetos que algunas veces manifestaron

conductas autodeterminadas, observando en éstas heteronomía en su ejecución. Y por último, en el nivel alto se situaron los sujetos que tenían una alta capacidad de accionar sobre su vida, convirtiéndose en agentes causales de la misma.

7.1.1. RESULTADOS DEL PRETEST

Con relación a lo anterior y en términos generales, respecto a los talleres prevocacionales de las/los adultos, se encontró que el 27% de la población (4 sujetos), se ubicó en el nivel bajo, mientras que el 33% (5 sujetos) en el medio y el 40% (6 sujetos) en el alto.

En la puntuación general de las actividades pedagógicas del grupo infantil se encontró que el 50% (3 sujetos) se ubicaron en el nivel bajo y el 50% (3sujetos restantes) en el nivel medio, encontrando la no presencia de sujetos en el nivel alto.



Analizando de forma específica cada una de las categorías del pretest se encontró que:

- En las/los adultos en la Categoría N° 1: Autonomía, el 26.7% (4 sujetos), fue ubicado en el nivel bajo, mientras que el 40% (6 sujetos) en el medio y el 33.3% (5 sujetos) restante en el alto.

En las/los niños en la Categoría N° 1: Autonomía, el 66.7% (4 sujetos) se ubicó en el nivel bajo y el 33.3% (2 sujetos) en el medio

- En las/los adultos en la Categoría N° 2: Autorregulación, se presentó una igualdad de porcentajes en cada uno de los niveles, el cual corresponde al 33.3%, equivalente a 5 sujetos en cada nivel, siendo este porcentaje junto con el del nivel alto de la categoría número 1, los más bajos de la totalidad de las categorías.

En las/los niños en la Categoría N° 2: Autorregulación, el 83.3% (5 sujetos) corresponde al nivel bajo, y el 16.7% (1 sujeto) al nivel medio, sin la ubicación de sujetos en el nivel alto, siendo esta categoría la que presenta un mayor número de sujetos en el nivel bajo.

- En las/los adultos en la Categoría N° 3: Capacitación Psicológica, el 20% (3 sujetos), corresponde al nivel bajo, el 20% (3 sujetos) al medio y el 60% (9 sujetos) al alto, siendo esta donde más sujetos se ubicaron en el nivel alto.

En las/los adultos en la Categoría N° 3: Capacitación Psicológica, el 20% (3 sujetos), corresponde al nivel bajo, el 20% (3 sujetos) al medio y el 60% (9 sujetos) al alto, siendo ésta donde más sujetos se ubicaron en el nivel alto. En los niños en la Categoría N° 3: Capacitación Psicológica, el 66.7% (4 sujetos) se situó en el nivel bajo y el 33.3% (2 sujetos) en el medio, sin ubicarse sujetos en el alto.

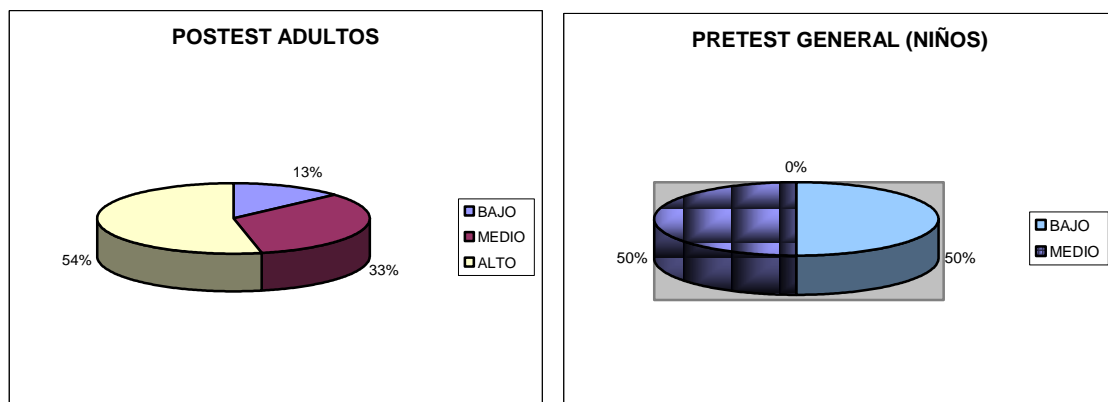
- En las/los adultos en la Categoría N° 4: Autorrealización, el 33.3% (5 sujetos) se situó en el nivel bajo, el 26.7% (4 sujetos) en el medio y el 40% (6 sujetos) en el alto.

En las/los niños en la Categoría N° 4: Autorrealización, el 66.7% (4 sujetos) se ubicó en el nivel bajo y el 33.3% (2 sujetos) en el medio, encontrando la no presencia de sujetos en el nivel alto, llevando a que esta categoría al igual que la categoría número uno y tres, sean las que presentan un mayor número de sujetos en el nivel medio.

7.1.2. RESULTADO DEL POSTEST

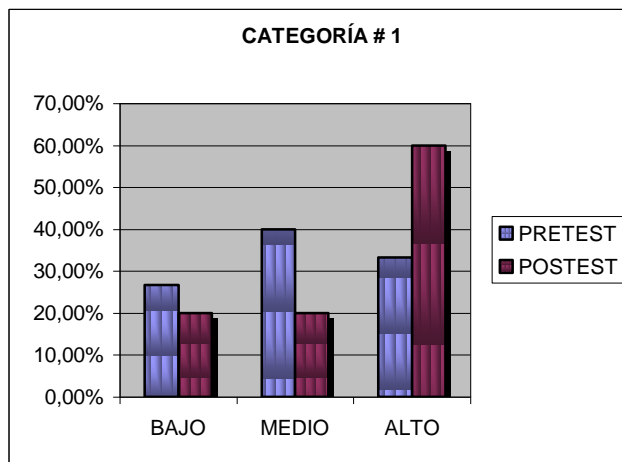
En el segundo momento, después de llevar a cabo la totalidad del Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación, realizado durante ocho semanas, se aplicó el postest, encontrándose que en lo concerniente a los talleres prevocacionales de las/los adultos, hubo variaciones significativas con respecto al resultado anterior. Así el 13.3% (2 sujetos) se ubica en el nivel bajo, el 33.3% (5 sujetos) en el medio y el 53.4% (8 sujetos) en el alto, reflejándose el paso de dos sujetos del nivel bajo al medio e igualmente dos sujetos del nivel medio al alto.

En el grupo infantil, se encontró que la totalidad de los sujetos permanecen en el mismo nivel en el que se hallaban ubicados en la prueba inicial, sin embargo se produjo un ascenso en el puntaje del mismo nivel por parte de todos los sujetos.



De igual forma se aprecian cambios en los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías:

- En las/los adultos en la categoría N° 1: Autonomía, el 20% (3 sujetos) se ubicó en el nivel bajo, el 20% (3 sujetos) en el medio y el 60% (9 sujetos) restante en el alto, donde un sujeto ascendió del nivel bajo al medio y tres pasaron del nivel medio al alto.



En el análisis realizado a las/los adultos se encontraron avances significativos, no obstante con relación a las demás categorías fue la que presentó mayor estabilidad, ya que los sujetos de la muestra en un primer momento, a través de sus actos, daban cuenta de la capacidad que poseían para actuar de forma independiente de acuerdo a su criterio sin que estuvieran implicados agentes

externos que modificaran su conducta, pudiéndose extraer de lo anterior que el programa aplicado más que desarrollar esta habilidad, permitió potencializarla de tal manera que se obtuvo como resultado una constante en el comportamiento autónomo.

Dentro de la Autonomía, la resolución de problemas fue la subcategoría que presentó un mayor nivel de adquisición y consolidación, evidenciada en la planificación de soluciones ante problemas y dificultades que surgían en la cotidianidad de los talleres, manifestándose de esta manera, tal como lo afirma Juan Mayor (1988), alternativas de respuesta que les permitieron alcanzar ciertos objetivos por medio del entrenamiento y mecanización del trabajo a desarrollar en la actividad ocupacional.

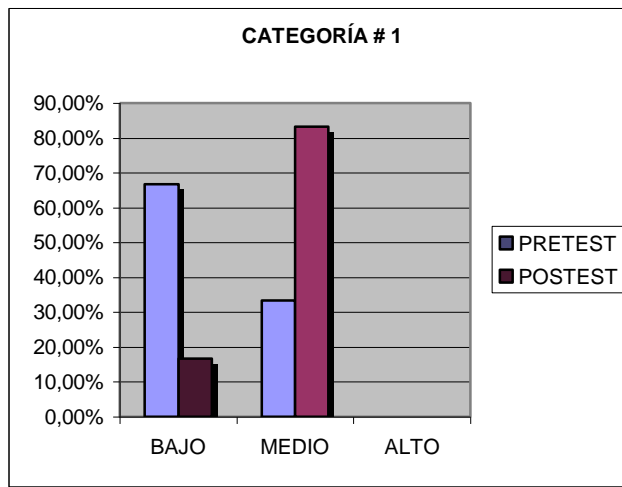
Sucesivamente se presentó como consecuencia de la anterior subcategoría, la habilidad para elegir y tomar decisiones, ya que el sujeto al estar capacitado para actuar apropiadamente ante las dificultades surgidas, haciendo uso del repertorio de estrategias de solución que posee, selecciona las pertinentes para realizar el trabajo asignado, presentando de forma general un desempeño acorde a las exigencias que le impone una situación determinada.

En la habilidad de vida independiente se presentó un menor grado de incremento en comparación a las dos subcategorías anteriormente mencionadas, puesto que la mayoría de los sujetos tenían una previa introyección de las habilidades de autocuidado, las cuales les permitieron tener un adecuado desempeño ocupacional y escolar. De la misma manera, la mecanización de las actividades

generó una mayor iniciativa al momento de actuar espontáneamente de acuerdo a un fin personal o colectivo.

La habilidad de seguridad y asunción de riesgos, fue la subcategoría que tuvo un menor ascenso dentro de la categoría de Autonomía, debido a que algunos sujetos presentaron una Discapacidad Intelectual con necesidad de apoyo extenso y generalizado, lo cual interfiere en la identificación de situaciones de peligro y por ende en la reacción apropiada ante éstas, además de la sobreprotección y subvaloración de los padres por la misma condición de discapacidad. Sin embargo, los sujetos restantes de la muestra, a diferencia de los anteriores, poseen un alto nivel cognitivo, práctico y funcional, razón por la cual lograron proveer y actuar ante el peligro, reflejándose en ellos un mantenimiento en dicha habilidad.

- En las/los niños del grupo infantil la Categoría N° 1: Autonomía, el 16.7% (1 sujeto), se ubicó en el nivel bajo y el 83.3% (5 sujetos) en el medio, sin tener presencia de sujetos en el nivel alto. Siendo esta categoría una de las que presentó mayor incremento.



La Autonomía fue la categoría que tuvo un mayor ascenso, ya que gran parte de los sujetos estaban en el inicio de la escolarización, factor que les exigió y creó la necesidad de ser independientes a la hora de desenvolverse en el contexto e interactuar con sus pares, lo que les permitió adquirir un alto nivel en la conducta adaptativa al igual que como lo afirma Miguel Angel Verdugo en la definición de Discapacidad Intelectual de la AAMR del 2002, específicamente en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas: Lenguaje, relaciones interpersonales, seguimiento de reglas, comida, aseo, vestido, entre otras.

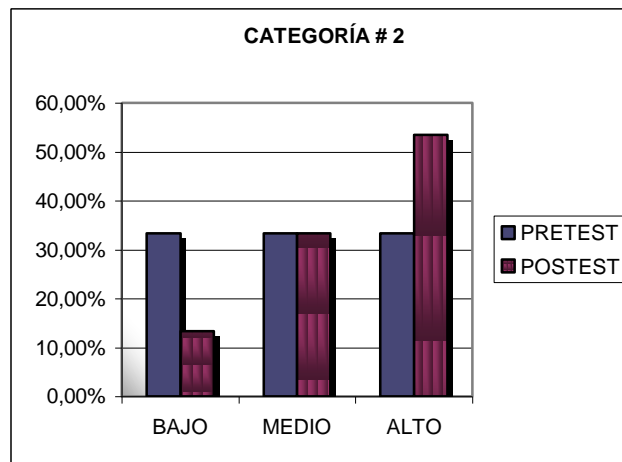
La habilidad para elegir y tomar decisiones fue la subcategoría que se ubicó en el nivel más alto, puesto que las actividades pedagógicas exigían a los sujetos, seleccionar entre un conjunto de posibles acciones, aquella que fuera concordante con el objetivo que se pretendía alcanzar, mientras que en otros contextos como el familiar estos son sobreprotegidos y convertidos en personas heterónomas, ya

que los padres suplen todas las necesidades que se les presentan, evitando así que surjan situaciones en las que se vean enfrentados ante una elección y toma de decisión.

En la habilidad de seguridad y asunción de riesgos, se demostró un avance similar a la anterior subcategoría, donde las actividades pedagógicas y el contexto escolar en general, enfrentaban a los sujetos ante situaciones de riesgo que antes eran previstas y resueltas por los padres o adultos, lo que conllevó a la necesidad de identificar y actuar frente al peligro que puede surgir en la cotidianidad.

Por el contrario la habilidad de vida independiente y la resolución de problemas, fueron las subcategorías que presentaron menor ascenso, debido a los sujetos hasta ahora comienzan a suplir las necesidades básicas de autocuidado, factor que aún los hace dependientes en aspectos primarios como alimentación y desplazamiento, restando de esta manera autonomía en sus actos. De otro lado, por el déficit cognitivo propio de las personas con Discapacidad Intelectual, existe una limitación para planificar soluciones frente a posibles problemas surgidos en las actividades pedagógicas o el contexto que encierran estas, sin olvidar que la competencia social que tiene el sujeto y las experiencias significativas que ha vivido son pocas, lo que les resta repertorios de respuesta a la hora de resolver una situación problema.

- En las/los adultos la Categoría N° 2: Autorregulación, el 13.3% (2 sujetos) se ubicó en el nivel bajo, el 33.3% (5 sujetos) en el medio y el 53.4% (8 sujetos) en el alto, evidenciándose el paso de tres sujetos del nivel bajo al medio y de igual forma tres sujetos del nivel medio al alto.



La Autorregulación fue la categoría que presentó un mayor nivel de adquisición, evidenciado en la complejidad del análisis que hacían y de las repuestas que daban los sujetos frente a sus actuaciones en determinados contextos, evaluando de esta manera el proceso seguido y los resultados obtenidos.

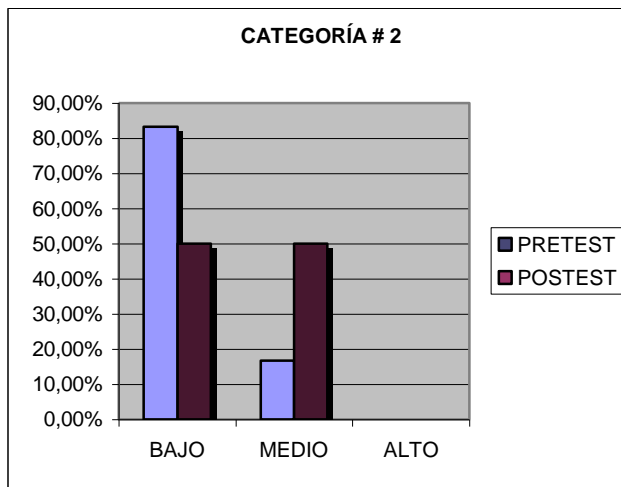
Dentro de esta categoría se dio un avance relevante en la habilidad de autoinstrucción, la cual reflejó –como se dijo anteriormente- la capacidad de los sujetos para hacer un análisis reflexivo de los actos que ejecutan, estableciendo reglas para autodirigir el trabajo, convirtiéndose en el responsable de las decisiones que toma sin necesidad de fuerzas externas que manipulen su elección

y proceder, lo que conllevó a que la subcategoría de establecimiento de metas y logro de objetivos tuviera un ascenso en la misma medida, ya que los sujetos presentaron una mayor capacidad para dominar y controlar las acciones que lo llevaban a la consecución de tareas sencillas para lograr un objetivo que a la vez proporcionaba satisfacción personal.

Seguida de esta subcategoría, se ubicó la habilidad de autoobservación, donde los sujetos de una forma reducida, adquirieron pautas para analizar el ambiente social y físico propio, teniendo en cuenta la influencia que estos ejercen sobre sus conductas y el grado de autonomía e independencia que les permite alcanzar e imprimirle a sus actos.

Dentro de esta categoría, la subcategoría que se presentó en menor medida fue la autoevaluación, debido a que las actividades ocupacionales realizadas en los talleres tienen un alto nivel de mecanización, por lo que los sujetos tienen interiorizadas las pautas de trabajo, factor que les permite desarrollar los ejercicios de forma eficiente y con calidad, sin tener en cuenta la valoración del mismo.

- En las/los niños del grupo infantil en la Categoría N° 2: Autorregulación, se encontró que el 50% (3 sujetos) se ubicó en el nivel bajo y el 50% (3 sujetos) restante en el medio, sin presencia de sujetos en el nivel alto, dándose de igual forma el paso de dos sujetos del nivel bajo al medio.

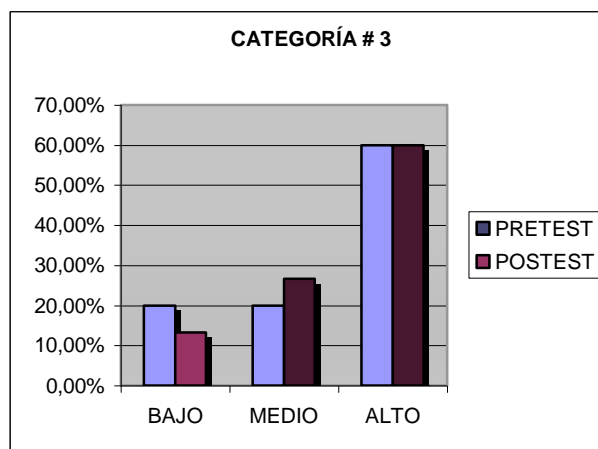


En el análisis se observó un menor ascenso en la categoría de Autorregulación, lo que demostró la poca competencia analítica que poseen los sujetos, debido a la edad cronológica y al déficit intelectual y social que presentan, afectando de esta manera la capacidad de reflexionar acerca del desempeño que le exige el ambiente en el que se desenvuelve y sus respuestas frente a dichos requerimientos.

Dentro de esta categoría se dio un incremento igual en tres de las subcategorías: Habilidad de autoevaluación, establecimiento de metas y logro de objetivos; y habilidad de autoinstrucción. En estas los sujetos reflejaron mayor flexibilidad de pensamiento y deseos a la hora de aprender, factor que demuestra el inicio de la etapa escolar por la que atraviesan, lo que hace que sean influenciables al momento de valorar las actividades que realizan reconociendo los aciertos y errores en estas, donde previamente plantearon metas personales, en las cuales para la adquisición de las mismas, buscaron estrategias para facilitar su

desempeño, tales como: Preguntar, observar el trabajo de los compañeros aprendiendo de este y buscar el apoyo que necesitaban, fuese físico o humano. La habilidad de autoobservación, aunque presentó incremento, fue evidenciado en menor medida, dado que los sujetos dejaron ver cierta incapacidad para prever la influencia del contexto social y físico sobre sus actos, los cuales se caracterizan por ser heterónomos, debido a la dependencia que aún manejan con sus maestros y padres, sumado a la dificultad de atender y comprender dos patrones de conducta al mismo tiempo.

- En las/los adultos en la Categoría N° 3: Capacitación Psicológica, el 13.3% (2 sujetos) se situó en el nivel bajo, el 26.7% (4 sujetos) en el medio y el 60% (9 sujetos) en el alto, siendo esta categoría en conjunto con la categoría número uno, las que más porcentaje presentan en este último nivel, donde un sujeto pasó del nivel medio al alto al igual que un sujeto del nivel bajo al medio.



En la Capacitación Psicológica, se evidenció que los sujetos en menor medida presentaron las conductas necesarias para alcanzar los resultados deseados en el desarrollo del trabajo ocupacional, teniendo en cuenta las exigencias del contexto en contraposición al desconocimiento de las capacidades y limitaciones que cada uno posee y la utilización que hace de las mismas.

En orden descendente se presentó la subcategoría de expectativas de resultados y autoeficacia positiva, donde se dio un mayor incremento en los sujetos, demostrando ciertas características que dieron cuenta de la utilización de estrategias que les permitieron alcanzar resultados óptimos que estuvieron acordes al modelo presentado, a las instrucciones dadas y a los objetivos propuestos por ellos mismos en un tiempo preestablecido, teniendo en cuenta tanto los intereses personales como colectivos para llevar a cabo sus responsabilidades y terminar las tareas con calidad, lo cual les implicó reconocer las dificultades surgidas a lo largo del trabajo, así como ejecutar el procedimiento apropiado para este, razón que justifica una ganancia en el área motivacional - aún cuando esta sea una de las subcategorías que menos se incrementó -, porque en ocasiones, los estudiantes manifestaron el deseo y gusto propio y por ende pudieron demostrar satisfacción o insatisfacción por el mismo.

De la misma manera el factor emocional tuvo incidencia en el aspecto anterior y el puntaje obtenido, puesto que las expectativas de las y los sujetos venían determinadas por las experiencias vividas, así aquellos que habían tenido éxito en su vida tendían a buscarlo de nuevo en el desarrollo de las actividades y en su

desempeño escolar, mientras que las y los demás procuraban evitar el fracaso mas que buscar el éxito menguando así su participación en las actividades propuestas, en las que se evidenció además falta de interés y de motivación (Mayor, Juan. 1998).

Seguidamente en las habilidades cognitivas, se produjo un progreso notable en las acciones mentales de conocer, aprender, reflexionar y memorizar, lo que movilizó la comprensión de instrucciones simples y complejas en la realización de las actividades, la ordenación y clasificación de sucesos u objetos y la representación de los mismos, puesto que llevaron a cabo los pasos necesarios para su ejecución en forma coherente y secuencial, al igual que establecieron semejanzas y diferencias entre los objetos, agrupándolos de acuerdo a un atributos específico, por ejemplo: Ordenación de objetos según su tamaño, seriación de láminas para interpretar un mensaje, clasificación de objetos del entorno según su función, color, forma u otra característica, lo que les facilitó la resolución de problemas cotidianos como buscar el material apropiado de acuerdo a su taller, utilizar adecuadamente los implementos de trabajo y organizar el espacio después de terminadas las actividades.

Uno de los aspectos que contribuyó al aumento del puntaje al igual que lo afirma Monereo (2002), fue el hecho de que el Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas hiciera énfasis en la Clasificación y Ordenación, ya que están relacionadas con actividades que los sujetos realizan en el transcurrir

cotidiano haciendo referencia directa a las capacidades que expresan mediante comportamientos en cualquier momento, los cuales fueron potencializándose cada vez más a través de la práctica en el desenvolvimiento social. La habilidad de ordenación se manifestó en la organización sistemática que los sujetos lograron hacer de los hechos o situaciones a los que se veían enfrentados, mientras que la habilidad de clasificación posibilitó después de agrupar objetos concretos hacer abstracciones mentales que se vieron trasladadas al plano de la vida diaria, tal como se ejemplificaban anteriormente.

La subcategoría de habilidades de autodefensa, presentó un incremento en tanto los sujetos utilizaron diversos recursos –que les permitieron tener una mayor calidad en la interacción -, como comunicar a personas que simbolizan seguridad acontecimientos que indicaban peligro para sí mismos y para otros, lo cual complementa la habilidad de vida independiente, seguridad y asunción de riesgos, porque ellos reconocieron y dieron cuenta cuándo un evento, situación u objeto representaba un riesgo para su integridad.

En las habilidades personales, los sujetos presentaron poco avance en las relaciones interpersonales en lo que respecta a la comunicación de opiniones, deseos e intenciones, a la expresión de sentimientos positivos o negativos en forma apropiada y a la aceptación de los sentimientos que otras personas dan a conocer, en concordancia, la mayoría de los estudiantes evidenciaron falencias en comportamientos como interactuar apropiadamente con personas extrañas, tener

una actitud de tolerancia frente a situaciones que les generaban disgusto y reaccionar adecuadamente en ambientes que contaban con condiciones que se salían de la cotidianidad escolar, desencadenando esto en el bajo nivel obtenido en la subcategoría de locus de control interno, de tal manera que se vieron afectas las formas de autocontrol en cuanto al aspecto funcional, cognitivo social y emocional; y del control que se ejerce sobre las circunstancias, a razón de que manifestaron de forma inapropiada las sensaciones generadas por las actividades realizadas, al igual que lo afirma Schalock (1.999), sin atender a los efectos que pudieran ocasionar sus expresiones en las otras personas y sin tener en cuenta su accionar en el contexto escolar y el impacto que este produce en los agentes sociales del entorno.

De igual forma las habilidades de liderazgo tuvieron variaciones reflejadas en actividades colectivas y en características como dirigir la consecución de una actividad, responsabilizarse de una tarea específica, tomar la iniciativa para llevar a cabo una actividad, factor que conllevó al logro de un fin común y a la potenciación de esta habilidad por parte de algunos sujetos que tenían una alta competencia social, lo cual les permitió llevar la vocería del grupo y mediar en diferentes situaciones surgidas en este, repercutiendo directamente en el área social, ya que necesariamente requirieron de elementos y valores como el respeto, la responsabilidad, el dar a conocer sus ideas de forma clara y precisa y el ajustar sus comportamientos de acuerdo a un entorno específico.

- En las/los niños en la Categoría N° 3: Capacitación Psicológica, el 50% (3 sujetos) se ubicó en el nivel bajo y el 50% (3 sujetos) en el nivel medio, encontrándose ausencia de sujetos en el nivel alto, pasando solamente un sujeto del nivel bajo al medio.



De igual forma se encontró un menor ascenso en los sujetos, ya que mostraron carencias al momento de actuar en pro de la adquisición de los logros deseados y planteados en las actividades pedagógicas, olvidando en la mayoría de las ocasiones los requerimientos que el contexto inmediato les sugería, sumado al desconocimiento de sus habilidades, dificultades y la utilización de estas en el entorno.

Dentro de esta categoría, la habilidad cognitiva fue la subcategoría que se situó en una escala superior con respecto a las otras, encontrando que la edad cronológica y mental fueron aspectos que favorecieron el incrementos de las mismas, ya que

evidenciaron una mayor capacidad para expresar las inquietudes a partir de sus intereses, los cuales fueron más allá del aspecto académico, trascendiendo hacia la comprensión, actuación y modificación del entorno, teniendo en cuenta que los objetivos propuestos por ellos mismos fueron los que movilizaron su participación activa en las actividades planteadas.

Sumado a la subcategoría anterior, el área motivacional reflejó el agrado que los sujetos mostraron frente al desarrollo de las actividades del programa, evidenciándose el nivel de satisfacción o insatisfacción en los trabajos realizados, los cuales por estar relacionados directamente con las actividades llevadas diariamente en el grupo, dieron muestra de interés y compromiso en el consecución de las mismas.

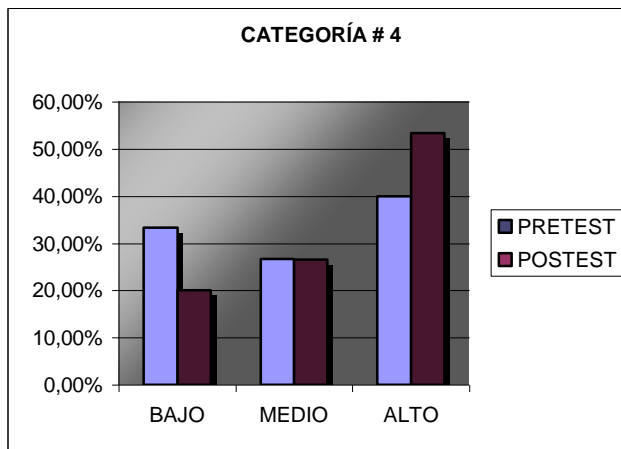
Seguidamente, en la subcategoría de habilidades personales se encontraron logros en el campo comunicativo, donde los sujetos expresaron sus pensamientos, opiniones e intenciones teniendo en cuenta las de otras personas, evidenciándose un mejoramiento en el establecimiento de relaciones interpersonales, mediante las que ejercieron un mayor control sobre sus conductas y los elementos del entorno, explicado esto a través de la aparición o potenciación de algunas de ellas como controlar los impulsos y expresiones, aceptar el fracaso en la realización de una tarea y corregir los errores cometidos durante esta.

En esta misma línea en la subcategoría de habilidades de autodefensa, se hizo evidente un menor avance, ya que aún cuando expresaron su subjetividad, tendieron a mostrarse más crédulos que los adultos, ocasionando esto que fueran

vulnerables ante el peligro, dado que las limitadas experiencias - debido a su corta edad y a las restringidas posibilidades sociales -, no les permitieron identificar claramente cuando una situación significaba riesgo o cuando una persona tenía la intención de agredirlos.

Al igual que la subcategoría anterior, las habilidades de liderazgo tampoco obtuvieron un avance significativo, puesto que siempre estuvieron en función de ganar un reconocimiento individual dentro del grupo, además de mostrarse dependientes en la realización de las actividades, esperando que otras personas tomaran la iniciativa para desarrollarlas, demandando constante atención y aprobación por parte de otros, factores que obstaculizaron el hecho de que se presentaran habilidades como dirigir una actividad grupal responsabilizándose de esta para lograr un objetivo común.

- En las/los adultos en la Categoría N° 4: Autorrealización, el 20% (3 sujetos) se presentó en el nivel bajo, el 26.6% (4 sujetos) en el medio y el 53.4% (8 sujetos) en el alto, pasando ésta con la categoría número dos, a ser las que menos porcentaje presentaron en este último nivel, donde dos sujetos pasaron del nivel medio al alto, al igual que dos sujetos ascendieron del nivel bajo al medio.



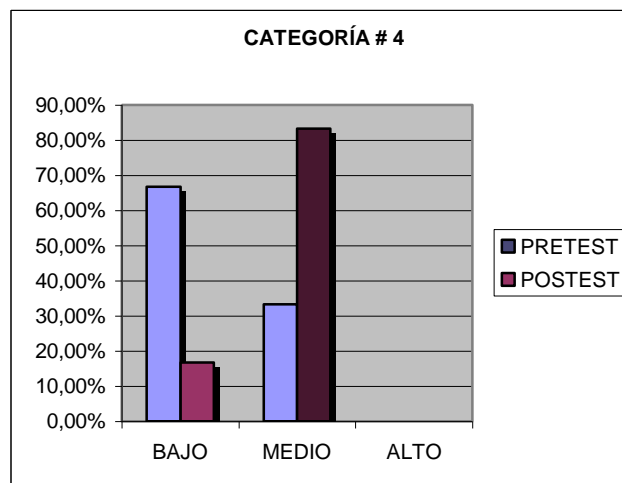
La Autorrealización tuvo un ascenso en segunda escala dentro de la totalidad de las categorías, donde los sujetos adquirieron un conocimiento propio de las fortalezas y debilidades que tenían y a partir de esto procurar un desempeño productivo y eficiente dando cuenta de la interpretación que él mismo hace del entorno y el juicio que los demás emiten de su trabajo, fundamentándose así como lo afirma Wehmeyer (1.996), en el equilibrio de los aspectos de la personalidad que tienden a la difusión de las potencialidades del sujeto.

En orden descendente, la subcategoría de autoconciencia, aparte de reforzar el conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo, brindó la posibilidad de hacer un análisis crítico y emitir un juicio de valor de la relación dada entre el pensar y el proceder, los cuales fueron manifestados al momento de asumir las responsabilidades y consecuencias derivadas de sus actos.

Seguidamente, la subcategoría de autocomprensión se vio reflejada en la adquisición de comportamientos apropiados para afrontar las situaciones que se

les presentaban, permitiéndoles adaptarse a las experiencias nuevas en las cuales se evidenciaba la perseverancia y constancia en la realización de los trabajos, donde los sujetos buscaban alcanzar un mayor nivel de seguridad y firmeza en el ámbito personal y ocupacional.

- En las/los niños en la Categoría N° 4: Autorrealización, el 16,7% (1 sujeto) se ubicó en el nivel bajo y el 83.3% en el nivel medio, encontrándose la ausencia de sujetos en el nivel alto, de la misma forma se presentó el ascenso de tres sujetos del nivel bajo al medio.



En las/los niños, la Autorrealización fue una de las categorías que tuvo mayor ascenso, demostrando las adquisiciones obtenidas en el reconocimiento de sus capacidades y limitaciones, aspecto que permitió tener un mejor desempeño pedagógico, escolar, personal y social.

Al igual que los adultos las subcategorías de Autoconciencia y Autocomprensión

se presentaron en el mismo orden de ascenso, poniendo de manifiesto en los sujetos el conocimiento que poco a poco fueron logrando de sí mismos, además de una reflexión entre su pensamiento y las consecuencias derivadas de éste al actuar, identificando así cuando un hecho está dentro de la norma y cuando no, permitiéndoles modificar y adquirir comportamientos y actitudes que los llevaron a adaptarse a situaciones nuevas.

8. HALLAZGOS

En la investigación, emergen algunos aspectos que influyeron en el ascenso, disminución o permanencia de conductas autodeterminadas, tanto para el grupo de las/los niños como para el grupo de las/los adultos.

- En primera instancia, las dificultades en cuanto al **lenguaje verbal**, - determinado en gran parte por el nivel cognitivo del sujeto- tuvo una incidencia en la poca participación en las actividades del programa que requirieron de esta habilidad, porque obstaculizó el incremento de conductas autodeterminadas que implican expresar sentimientos, dar razón de su comportamiento, proponer ideas, preguntar lo que no comprende, entre otras.
- Un segundo elemento fue la **Competencia Social** (entendida como la adecuación de las conductas interpersonales a un determinado contexto social), en tanto ésta influyó de forma propicia y adversa de acuerdo al mayor o menor grado en el que se presentó; por consiguiente, pudo generar mayores posibilidades al establecer relaciones interpersonales que lo llevaron a tener un mejor nivel de adaptación, interacción y participación en actividades colectivas, donde se le hizo necesario autorregular su conducta y reconocer la importancia del trabajo en equipo para alcanzar un resultado óptimo, de esta manera se incrementó la capacidad de comprender las condiciones del entorno

para ajustarse al mismo. Sin embargo al presentarse falencias en este nivel de competencia se restringieron las oportunidades de relacionarse en acontecimientos sociales y en actividades colectivas donde se vio afectado el intercambio comunicativo que estas requirieron para que las/los sujetos se incluyeran mutuamente en una conducta interactiva. La influencia negativa se evidencio además, en la dificultad para interpretar las condiciones de las actividades grupales y en consecuencia tener el rendimiento esperado de acuerdo a las exigencias del ambiente.

- El **apoyo** experimentado en el ámbito familiar por las/los sujetos fue el tercer elemento que intervino en los resultados obtenidos, donde se observó un aumento significativo del puntaje total de las/los sujetos que vivían en condiciones favorables y contaban con el respaldo constante de los padres o tutores los cuales han estado presentes en el proceso formativo y pedagógico de sus hijos demostrando interés y compromiso en lo que se refiere a ellos (as).
- Un cuarto y último elemento fue el **componente cultural**, el cual tuvo un papel relevante al momento de las/los sujetos adquirir, mantener y potencializar conductas autodeterminadas, ya que los valores y costumbres aprehendidos se trasladaron al estilo personal de pensamiento y acción de cada uno (Verdugo. M.A. 2002), observándose que presentaban una carencia cultural que se manifestó en la poca iniciativa a la hora de participar activa y

espontáneamente en el desarrollo de las actividades planteadas propias del programa y las demás pertenecientes al trabajo pedagógico y prevocacional, obteniendo como resultado una permanencia o disminución en el puntaje total de la prueba.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado a la información obtenida en el test y en la observación constante se concluye que:

- Las habilidades cognitivas de ordenación y clasificación posibilitan una organización mas sistematizada del pensamiento, que se ve reflejada en el desempeño de las/los sujetos en las actividades tanto cotidianas como escolares, permitiendo a la vez un continuo afianzamiento de dichas habilidades y con ello a un aumento y mantenimiento de las conductas autodeterminadas.
- Las habilidades cognitivas se convierten para la/el sujeto con Discapacidad Intelectual en una herramienta que le permite mejorar su desempeño a nivel social y laboral de acuerdo a las exigencias del contexto en el que se desenvuelve.
- La adquisición y mantenimiento de las conductas autodeterminadas, se proyectó hacia otros aspectos de la vida del sujeto; de esta manera la habilidad de liderazgo posibilitó la ampliación de la competencia social ya que a partir de esta se logra reconocer y tener en cuenta al otro y su punto de vista.

- Las habilidades de liderazgo influyen en la calidad de vida de las personas con Discapacidad Intelectual ya que hacen parte de conductas autodirigidas que promueven la autodeterminación lo que a su vez es necesario para que ellos(as) convivan en una estructura social que facilite su incursión en el ámbito educativo a partir de lo que se derivan aspectos importantes asociados con la competencia personal y social.
- El grado de Discapacidad Intelectual incide directamente en la capacidad de las/los sujetos para prever y asumir los riesgos, lo que deja ver la necesidad de apoyo en este aspecto, el cual es de vital importancia para alcanzar un mayor grado de independencia.
- La familia tiene una función determinante en la aparición y mantenimiento de conductas autodeterminadas, dado que con su actitud, pueden vehicular u obstaculizar este proceso.
- Las personas con Discapacidad Intelectual se ven inmersas en dos sociedades, una general a la que también pertenece su familia, y otra conformada por sus pares; en la primera adquiere hábitos y conductas propias de la cultura y el contexto, lo que inciden en el concepto y trato que sus familias les dan, esto a su vez influye en su desempeño social y

escolar; en la segunda se permite el desarrollo de conductas autodeterminadas.

- Las experiencias y conocimientos previos determinan en gran medida la motivación y participación de las/los sujetos en las actividades que implican novedad para ellos ya que se ven enfrentados a situaciones que les generan problemas, permitiéndoles utilizar su repertorio de respuestas aunque no siempre se obtenga el éxito tenga en ellas.
- La motivación y el interés de las/los sujetos frente a una actividad son factores determinantes a la hora de desarrollar conductas autónomas que le permiten un mayor nivel de participación en el grupo, conllevando a la vivencia y exploración de aprendizajes significativos en el contexto escolar.
- Al finalizar el Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas de Ordenación y Clasificación se evidenció en cada uno de los talleres cambios que dinamizaron conductas autodeterminadas necesarias para un desempeño adecuado en las tareas propias de cada grupo.
- En el taller de MANUALIDADES el Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas brindó a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades colectivas que sirvieron de referente para adquirir, mantener

y poner en práctica conductas autodeterminadas en el desempeño de las actividades ocupacionales y cotidianas, siendo las más destacadas: La elección y la toma de decisiones, la capacidad de liderazgo, la iniciativa para interactuar con sus pares y las habilidades de vida independiente.

- En el taller ECOLÓGICO se obtuvo avances en la adquisición, potencialización y mantenimiento de conductas autónomas e independientes manifestadas en el trabajo de: mantenimiento de la zona verde, compostaje, implementación de la huerta y reciclaje, siendo éste último el más beneficiado, ya que las actividades de clasificación y ordenación trabajadas en el programa incrementaron estas capacidades a la hora de realizar un trabajo eficiente y de alta calidad en la selección y organización del material.

- En el taller de COSTURA la metodología de participación activa propuesta en las actividades, facilitó avances no sólo en el campo cognitivo sino también socio-afectivo dada la secuencialidad y el énfasis de las tareas propias del taller, trabajadas de manera grupal e individual y donde se establecieron una serie de intercambios con respecto al saber previo y a las experiencias adquiridas dentro y fuera de la institución, además se favoreció el logro del objetivo propuesto, evidenciado en las respuestas

dadas, lo que a su vez llevó a algunos a asumir el liderazgo orientado hacia la propia satisfacción.

- En el taller de PAPEL ARTESANAL se obtuvo un incremento en la secuencialidad de las tareas (rasgar, licuar, secar...) potenciadas por las actividades de ordenación, las cuales contribuyeron a una mayor calidad del producto, destacándose el trabajo en equipo como complemento a los resultados exigidos. Las actividades de clasificación contribuyeron a fortalecer los conceptos y nociones requeridos dentro de la formación prevocacional como tamaño, color y grosor aplicados al proceso de fabricación del papel donde las/los alumnos(as) hicieron comparaciones, establecieron diferencias y ejecutaron actividades sin indicación previa, emitiendo juicios o comentarios sobre los resultados obtenidos así como en la resolución de algunos los problemas surgidos en las rutinas de trabajo, lo que potenció conductas autodeterminadas, principalmente la autonomía y la autorregulación.

- El Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas permitió al GRUPO INFANTIL, adquirir y potenciar conductas autodeterminadas, evidenciándose en las/los niños(as) una mayor capacidad para desempeñarse con independencia, participar en las clases, solucionar problemas cotidianos y utilizar el material concreto de forma adecuada.

- El lenguaje verbal incide en la adquisición de conductas autodeterminadas del sujeto que le permiten participar de forma activa en el desarrollo de ejercicios pedagógicos y ocupacionales.

RECOMENDACIONES

- Tener en cuenta en el trabajo pedagógico y ocupacional actividades que involucren elementos de ordenación y clasificación, apoyados en el uso de material concreto y significativo para el alumno(a).
- Emplear la metodología de acción – participación para llevar a cabo actividades pedagógicas y del taller prevocacional, ya que impulsa la adquisición de conductas autodeterminadas.
- Implementar formas alternas de comunicación que le permitan al sujeto la consecución de las tareas y funciones asignadas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.
- Incluir de forma participativa, a la familia en actividades que promuevan conductas autodeterminadas relacionadas con la independencia y la resolución de problemas principalmente, con el fin de mejorar el desempeño funcional del sujeto en el grupo infantil y el taller prevocacional.
- Desarrollar el programa de entrenamiento en habilidades cognitivas de ordenación y clasificación en un contexto diferente y con una población que

presente otro tipo de discapacidad, para conocer su incidencia bajo condiciones distintas.

- Realizar una investigación que determine cual es la incidencia de la familia en la adquisición y mantenimiento de conductas autodeterminadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Política de Colombia. 1991.
- Declaración de los Derechos de la Persona con deficiencia Mental. Asamblea Nacional de las Naciones Unidas. 1971.
- Decreto N° 2082 de 1996.
- Diccionario de Pedagogía y Psicología. ED. Cultural. S.A... Madrid-España 1999.
- EGGLETON, Ian; ROBERTSON, Sue; RYAN, Justine y KOBER, Ralph. "Impacto del empleo sobre la calidad de vida de personas con Discapacidad Intelectual". En: Siglo Cero, Vol. 31 N° 188, 2000.
- KHEMKA, Ishira y Otros. Una Mirada más de cerca a la toma de Decisiones Interpersonales en adultos con y sin Retraso Mental. En: Siglo Cero, Vol. 32. P. 5-16, Salamanca, 2000.
- Ley 361 de 1997. Legislación colombiana sobre el discapacitado.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional.
- LOPERA, Egidio. Procesa- Pascal: Un Proyecto Curricular Basado en Estrategias de Aprendizaje. Universidad de Antioquia. 1996.
- MAZA, Carlos. ARCE, Carlos. Ordenar y Clasificar. Madrid. Editorial Síntesis. 1991.
- MHEMEYER, M y Otros. Principales Características de la Conducta Autodeterminada de las Personas con Retraso Mental. En: Siglo Cero, vol. 27, N° 168, p. 17-23, Salamanca, 2000.
- MONJAS, Maria Inés. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Ciencias de la educación Preescolar y Especial. Madrid, 1996. 424 páginas.
- OSORIO, Diana. GARCÍA, Astrid. SALDARRIAGA, Beatriz. BARRANTES, Marianella. FERNÁNDEZ, Margarita. Programa de Enseñanza de

Habilidades Sociales para Jóvenes y Adultos con Retraso Mental de la Corporación Habilitemos. 277 páginas. Medellín, 2001.

- PALOMO, Rubén y Otros. Autodeterminación: Analizando la Elección. En: Siglo Cero, Vol. 31, p. 21-43, Salamanca, 2000.
- PIAGET, J. INHELDER, B. La Génesis de las Estructuras Lógicas Matemáticas. Editorial Delachaur Et Niesth. México. 1959.
- SCHALOCK, R.L. Hacia una nueva concepción de la Discapacidad. En: Revista Siglo cero, Vol. 30 (1), Pág. 5-20, España 1999.
- TAMARIT. Propuestas para el fomento de la Autodeterminación en personas con Autismo y Retraso Mental.
- VERDUGO, Miguel Ángel y otros. Eficacia de un Programa para enseñar habilidades de Interacción Social a Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil. En: Siglo Cero, Vol. 26, N° 162, Noviembre-Diciembre, p. 15-25, Salamanca, 1995.
- VERDUGO, Miguel Ángel y SCHALOCK, R.L. El Concepto de Calidad de Vida en los Servicios Humanos. En: apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida. Actas de las IV jornadas Científicas de Investigación sobre Discapacidad. 2001. P. 105-111.
- VERDUGO, Miguel Ángel. Las Personas con Retraso Mental.
- VERDUGO, Miguel Ángel. El Cambio de Paradigma en la Concepción del Retraso Mental: Una Nueva Definición de la AAMR. En: Siglo Cero.
- VERDUGO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 34 (1) N° 205, España 2003.
- WHEMEYER, M.L. Autodeterminación: Una visión de conjunto. En: Apoyos, Autodeterminación y Calidad de vida. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Discapacidad. 2001. P. 114-129.
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Tercer congreso: "La Atención a la diversidad en el sistema Educativo". Universidad de Salamanca. www.USA.es.

ANEXO 1

TEST PARA EVALUAR LAS CATEGORÍAS DE LA AUTODETERMINACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
 DIAGNÓSTICO: _____
 EDAD: _____ SEXO: _____
 TALLER / GRUPO: _____
 INSTITUCIÓN: _____
 APLICACIÓN INICIAL: _____
 APLICACIÓN FINAL: _____

Lea cuidadosamente cada una de las pautas y conteste de acuerdo a las siguientes alternativas: 0: Nunca 1: A veces 2: Frecuentemente 3: Siempre. Coloque una equis (x) en la alternativa elegida.

CATEGORÍAS	0	1	2	3
AUTONOMÍA				
1. HABILIDAD PARA ELEGIR Y TOMAR DECISIONES:				
a. Elige su lugar de trabajo				
b. Selecciona su grupo de amigos(as)				
c. Elige entre diferentes opciones				
d. Selecciona la estrategia pertinente para realizar el trabajo asignado				
e. Toma decisiones ante situaciones nuevas				
2. HABILIDADES DE VIDA INDEPENDIENTE:				
a. Posee iniciativa para realizar una actividad				
b. Utiliza las habilidades de autocuidado en su desempeño escolar				
c. Actúa espontáneamente de acuerdo a un fin personal o colectivo				
3. HABILIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:				
a. Planifica soluciones frente a posibles dificultades				
b. Reacciona apropiadamente frente a situaciones nuevas e inesperadas				
c. Utiliza estrategias adecuadas para resolver problemas cotidianos				
d. Busca los apoyos necesarios para desempeñar				

la actividad asignada									
e. Modifica el plan diseñado para ajustarlo a nuevas necesidades									
f. Soluciona un problema por sí solo(a)									
4. HABILIDAD DE SEGURIDAD Y ASUNCIÓN DE RIESGOS:									
a. Pide ayuda cuando lo necesita									
b. Identifica situaciones de peligro									
c. Actúa ante situaciones de peligro									
AUTORREGULACIÓN									
1. HABILIDAD DE AUTOOBSERVACIÓN:									
a. Expresa sus capacidades y limitaciones en actividades que le son planteadas									
b. Da a conocer su estado de ánimo									
e. Acepta su responsabilidad cuando ha cometido una falla o error									
2. HABILIDAD DE AUTOEVALUACIÓN:									
a. Reconoce cuando no ha dado todo de sí mismo(a) para llevar a cabo una actividad									
b. Acepta las sugerencias que se le hacen en la realización de una actividad									
c. Expresa afirmaciones positivas de sí mismo cuando cree que las merece									
3. HABILIDAD DE ESTABLECIMIENTO DE METAS Y LOGRO DE OBJETIVOS:									
a. Plantea metas personales a corto y mediano plazo									
b. Asume las dificultades surgidas en el proceso de una acción dirigida a un logro									
c. Modifica sus acciones por aquellas que le posibiliten llevar a cabo lo que se ha propuesto									
d. Da prioridad a las necesidades inmediatas para el cumplimiento de sus metas									
e. Reinicia procesos para la consecución de sus logros sin necesidad de volver a comenzar									
f. Cambia la meta que se propone de acuerdo a las circunstancias									

g. Identifica con anticipación los obstáculos que le impiden alcanzar el logro propuesto								
4. HABILIDAD DE AUTOINSTRUCCIÓN:								
a. Busca estrategias que faciliten su desempeño								
b. Pregunta cuando tiene dudas								
c. Sigue la secuencia de un plan de trabajo entendiendo los beneficios que este le pueda traer								
d. Observa el trabajo de los demás y aprende de él								
e. Busca el apoyo necesario de otras personas para mejorar su desempeño								
CAPACITACIÓN PSICOLÓGICA								
1. HABILIDAD DE LIDERAZGO:								
a. Propone ideas para realizar actividades								
b. Escucha las ideas de sus compañeros								
c. Ejerce liderazgo en el grupo								
2. EXPECTATIVAS DE RESULTADO Y AUTOEFICACIA POSITIVA:								
a. Lleva a cabo su responsabilidad sin indicación previa								
b. Realiza las actividades con el procedimiento apropiado, dando cuenta de éste								
c. Realiza las actividades en el tiempo que se le determina previamente								
d. Realiza las actividades buscando resultados óptimos								
e. Pregunta el proceso para llegar a un resultado óptimo								
f. Corrige los errores que comete con el fin de terminar sus trabajos con calidad								
g. Busca realizar la actividad acorde a un modelo presentado								
h. Da terminación a sus trabajos para ver el resultado final								
i. Los resultados evidenciados en su trabajo son acordes a las metas que él mismo se propone								
3. LOCUS DE CONTROL INTERNO:								
a. Cuida su lenguaje y expresiones frente a								

personas y situaciones que le disgustan									
b. Controla sus impulsos en momentos de ofuscación									
c. Manifiesta su inconformidad en forma apropiada									
d. Tiene en cuenta lo expresado por el otro para arrojar sus propios juicios y opiniones									
e. Reacciona positivamente frente a acusaciones, quejas, reclamos, entre otros, justas e injustas que otras personas le hacen sobre su conducta									
f. Realiza correcciones aceptando sugerencias para modificar su trabajo									
g. Reacciona positivamente frente al fracaso, aceptando la frustración									
4. HABILIDADES COGNITIVAS:									
a. Comprende y sigue órdenes simples y complejas									
b. Clasifica objetos atendiendo a una o más variables									
c. Conoce la utilidad de los objetos que tiene a su alcance									
d. Encadena hechos o eventos en una secuencia lógica									
e. Interpreta señales y gestos cotidianos									
f. Representa de diferentes formas situaciones u objetos									
g. Recupera información luego de suministrársele un estímulo									
h. Anticipa sucesos simples									
5. HABILIDADES PERSONALES:									
a. Trabaja con entusiasmo dando lo mejor de sí									
b. Se interesa por las actividades que realiza									
c. Expresa de forma verbal y no verbal sus emociones y sentimientos									
d. Expresa apropiadamente sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas									
e. Responde adecuadamente ante los sentimientos									

de otras personas hacia él								
f. Da a conocer su posición ante opiniones, decisiones y actuaciones de otras personas, exponiendo las razones de su desacuerdo								
g. Comunica a otras personas sus deseos, opiniones e intenciones								
6. ÁREA MOTIVACIONAL								
a. Demuestra satisfacción o insatisfacción por los trabajos realizados								
b. Se muestra interesado por iniciar actividades nuevas								
7. HABILIDAD DE AUTODEFENSA:								
a. Comunica cuando es agredido								
b. Se defiende cuando es agredido								
AUTORREALIZACIÓN								
1. AUTOCOMPRENSIÓN:								
a. Reflexiona ante actos que ejecuta								
b. Modifica y adquiere comportamientos que lo llevan a adaptarse a situaciones nuevas								
c. Es perseverante en la realización de trabajo en búsqueda de alcanzar mayor seguridad y firmeza								
2. AUTOCONCIENCIA:								
a. Da razón de sus actos								
b. Identifica cuando un acto esta dentro de la norma y cuando no								
c. Es consciente de los actos que realiza								
d. Emite juicios de valor frente a sus comportamientos								
e. Asume las responsabilidades y consecuencias derivadas de las decisiones tomadas								

ANEXO 2

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDENACIÓN CLASIFICACIÓN EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

OBJETIVO:

Potencializar por medio de actividades, las habilidades cognitivas de ordenación y clasificación en niños(as) y adultos(as) con Discapacidad Intelectual.

FECHA:

Julio 21 a Septiembre 18

METODOLOGÍA:

El programa a desarrollar tiene varios componentes metodológicos con el fin de que las/los estudiantes puedan manifestar o expresar de diversas formas la asimilación de los conceptos de ordenación y clasificación que adquieren, a partir de la utilización de diferentes métodos, los cuales son implementados de forma individual y grupal.

- **Explicativa:** Exposición de lo que se piensa o siente dando a conocer la causa de ello.
- **Demostrativa:** Dar a conocer de forma concreta algo, dando las razones del por qué del mismo.
- **Argumentativa:** Razonamiento que permite demostrar algo.
- **Inductiva:** Inducción hacia la asimilación de un conocimiento esperado; parte del razonamiento que va desde lo particular a lo general.
- **Deductiva:** Deducción e inferencia que da como resultado el extraer las consecuencias de una proposición o supuesto.
- **Acción-participación:** Vivencia moderada por actividades o ejercicios específicos para la adquisición de conocimientos basados en la experiencia directa.
- **Taller:** Trabajo dirigido con un término de tiempo.

Los ejercicios se desarrollan de forma intercalada y cíclica, tomando una a una las actividades que conciernen a la habilidad cognitiva de ordenación y clasificación. En cada taller o grupo, se presenta una variación de acuerdo a la temática a trabajar.

ACTIVIDADES DE ORDENACION

OBJETIVO: Facilitar a través de estrategias metodológicas la adquisición, desarrollo y/o mantenimiento de la habilidad de ordenación necesaria para percibir, almacenar, asimilar y recuperar conocimientos.

TEMA	ACTIVIDAD	INDAGACION	DESARROLLO
1. Orden Temporal.	Cuento: "Las Aventuras de David".	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hiciste ayer? • ¿Qué vas a hacer hoy? • ¿Qué vas a hacer mañana? • ¿Qué haces en la mañana? • ¿Qué haces en la tarde? • ¿Qué haces en la noche? 	Lectura del cuento, induciendo a la reconstrucción verbal del mismo, donde cada alumno(a) expresa una parte de lo leído. Preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucedió primero? • ¿Qué sucedió después? • ¿Cuándo sucedió?
2. Ordenación de la Jornada Diaria.	Seriación de láminas (alusivas a la jornada escolar según el grupo).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacemos cuando llegamos a la corporación? • ¿Qué actividades realizamos después del descanso? • ¿Qué debemos hacer antes de irnos a la casa? 	Conversatorio inicial. Presentación de láminas. Descripción y ordenación de las láminas según como correspondan de acuerdo al orden del día.
3. Establecimiento del orden del trabajo del taller o actividad pedagógica.	Realización de mímica (por parte de las profesoras).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se hace al iniciar la actividad pedagógica /taller? • ¿Por qué lo hacemos? • ¿Qué hay que tener en cuenta para desarrollar la actividad 	Conversatorio inicial. Observación de la mímica. Interpretación por parte de cada alumno(a). Recuento de lo observado.

		<p>pedagógica /taller. ¿Que pasaría si no se hace ello?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde mas se pueden realizar las actividades que se desarrollan en el grupo? 	
4. Recuento de la actividad pedagógica o el taller.	Juego: “Tingo-Tango”	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se hizo hoy en el taller /actividad pedagógica? • ¿Qué se hizo primero? • ¿Qué se hizo luego? • ¿Que fue lo último que se realizó? • ¿Cómo se hizo? • ¿Qué te gusta más de lo realizado? • Confrontación: ¿Qué se hace primero y por que? 	<p>Recuento de lo realizado por parte de la profesora. Escritura de ello en el tablero. Desarrollo del juego estableciendo la secuencia del desarrollo de la actividad pedagógica o el taller.</p>
5. Ordenación Ascendente y Descendente.	Ordenación de los alumnos de mayor a menor y de menor a mayor.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué personas son más altas del grupo? • ¿Cuales son mas bajas? • ¿Para que se organicen las cosas y las personas? 	<p>Realización de filas atendiendo al orden ascendente y descendente. Tarea: Pegar tiras de papel de mayor a menor y de menor a mayor.</p>
6. Recuento de historietas.	Reconstrucción de la historieta: “J.C y sus amigos”.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante tener amigos? 	<p>Lectura de la historieta. Presentación de</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que más te gusta de tus amigos? • ¿Qué animales conoces? • ¿Cuáles son los animales que más te gustan? • ¿Qué animales pueden ser amigos entre sí? 	<p>láminas. Ordenación de la secuencia de la historieta a la par que se realiza una reconstrucción verbal de la misma.</p>
7. Ordenación de Regletas.	Juego con regletas: "Construcción de la Casa."	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces las regletas? • ¿Haz jugado con ellas? • ¿Qué figuras podemos armar con ellas? • Ordénalas estableciendo algún criterio. 	<p>Presentación del modelo de la casa. Imitación de la figura de la casa.</p>
8. Seriación de Láminas.	Formación de una secuencia: "La Planta".	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo nacen las plantas? • Observación de las láminas e interpretación. • ¿Qué necesitan para crecer? 	<p>Presentación de láminas: Crecimiento de una planta. Ordenación por parte de los alumnos en forma secuencial. Creación de una historieta a partir de las imágenes.</p>

ACTIVIDADES DE CLASIFICACIÓN			
OBJETIVO: Potenciar la habilidad de clasificación a partir de actividades que le permitan al alumno(a) categorizar objetos, situaciones o eventos de acuerdo a un criterio establecido.			
TEMA	ACTIVIDAD	INDAGACIÓN	DESARROLLO
1. Clasificación de elementos del entorno.	Juego de Adivinanzas.0	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una adivinanza? • ¿Qué adivinanzas conoces? • Juguemos a las adivinanzas. 	Exposición del concepto de adivinanza. Presentación, lectura y explicación de adivinanzas con cartel y láminas.
2. Clasificación de los elementos de trabajo.	Selección de los elementos de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué necesitamos para trabajar en el taller/actividad pedagógica? • ¿Para qué sirven las herramientas de trabajo? • ¿Dónde más utilizamos estas herramientas? 	Presentación de los elementos, expuestos en una cartelera de acuerdo a cada grupo. Conversatorio sobre los elementos encontrados y selección de ellos.
3. Agrupación de los elementos de aula.	Dinámica: ¿Cuál pertenece al conjunto?.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • ¿Para qué sirve cada elemento? • ¿Qué tienen en común? • ¿Dónde se pueden encontrar?. 	Observación de los elementos que hacen parte del aula. Presentación de láminas y ubicación de las mismas en el espacio correspondiente. Conversatorio sobre el resultado obtenido.
4. Clasificación de las personas	Juego: “El Rey manda”.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos alumnos son 	Clasificación del grupo por

del grupo.	Caracterización física de los alumnos.	<p>en el grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos son hombres? • ¿Cuántas son mujeres? • ¿Quiénes utilizan lentes? • ¿Quiénes tienen cabello corto? • ¿Qué grupos se podrían formar? 	características físicas (Dirigida por el profesor). Desarrollo del juego.
5. Agrupación de elementos por forma.	Clasificación de Bloques Lógicos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un cuadrado? • ¿Qué es un círculo? • ¿Qué es un triángulo? • ¿Qué es un rectángulo? • ¿Qué objetos del aula se parecen a estas formas? 	Clasificación de bloques de acuerdo a las formas establecidas.
6. Agrupación de elementos por tamaño.	Juego de apareamiento: de "Prendas de Vestir".	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es la ropa que usas? • ¿Cómo es la ropa que usan las personas de tu familia? • ¿Qué diferencia hay entre el uniforme que tienes puesto y el de tus compañeros? 	Presentación de la ficha de apareamiento. Conversatorio de las prendas dibujadas con preguntas abiertas e intercaladas: ¿A quién puede pertenecer cada una de las prendas de acuerdo a las personas que están dibujadas, por qué?, ¿a quién pertenecería el elemento

			sobrante? Realización del apareamiento. Conversatorio final sobre los elementos encontrados y la correspondencia dada entre persona y prenda.
7. Agrupación de elementos por color.	Cuento: "El Arco Iris"	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el arco iris? • ¿Cuáles son los colores del arco iris? • ¿Cuál es el color que más te gusta? • ¿Por qué son importantes los colores? 	Lectura del cuento y participación intercalada de los alumnos(as). Representación concreta de cada color; exposición en el tablero (mariposas). Relación del color con dos elementos del aula.
8. Agrupación de elementos por función.	Realización de rompecabezas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetos necesitan las personas para estudiar? • ¿Con qué se hace de comer? • ¿Qué se necesita para sembrar una planta? 	Presentación de las fichas de los rompecabezas y construcción del mismo.