

AUTODETERMINACION: FACTOR DECISIVO EN LA CALIDAD DE VIDA

Presentado por:

**Maria Isabel Arias Álvarez
Sandra Liliana Calle Valencia
Yolanda Espinosa Macea
Adriana Patricia Hernández**

Asesora: Luz Stella Isaza Mesa

Facultad de Educación

**Universidad de Antioquia
Medellín
2004**

Agradecimientos

Agradecemos la oportunidad que tanto la Institución: de Capacitación Los Álamos, como nuestra Universidad de Antioquia, nos brindó para implementar un proyecto que da cuenta de los conocimientos que a través de nuestro proceso de formación docente hemos adquirido. Este proyecto de grado ha sido una experiencia profesional y personal que nos ha enriquecido como seres humanos, estamos convencidas que esta es una labor que no termina aquí que por el contrario, incentiva a la búsqueda de enfoques y perspectivas que vayan más allá de lo meramente académico e impacten en las futuras generaciones que trabajen en por y para la mejor calidad de vida de las personas en situación de discapacidad.

A nuestra asesora de práctica, Luz Stella Isaza M., por dirigir y orientar este proyecto; su profesionalismo, experiencia, calidad humana, y espíritu investigativo, fueron y serán un motivo de admiración, respecto, que cada una valorará para su trayectoria en educación.

A los/as jóvenes que hicieron parte de nuestro proyecto, y a aquellos que de una u otra forma, se vincularon. Nuestro mayor reconocimiento y gratitud es para ellos, no hubiese sido posible llevar a cabo y culminar este trabajo sin su participación y colaboración.

A todos ellos, ¡muchas gracias!

TABLA DE CONTENIDO

AUTODETERMINACIÓN: FACTOR DECISIVO EN LA CALIDAD DE VIDA

I. IDENTIFICACIÓN

Presentación
Contexto General del estudio
Contexto institucional del estudio
Formulación del Problema
Justificación
Objetivos: Generales y Específicos

II. MARCO CONCEPTUAL

Presentación
Discapacidad Intelectual
Calidad de Vida
Autodeterminación
Ocio, Tiempo Libre y Recreación

III. MARCO METODOLÓGICO

Tipo de Investigación
Fases de la investigación
Población y la Muestra
Instrumentos de Recolección de Información

IV. PROPUESTA

Justificación
Objetivos
Metodología
Programación

V. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Observación Participante
Entrevista
Prueba Cualitativa de Conductas Autodeterminadas
Diarios Pedagógicos

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Formato de Entrevista

Formato de Prueba Cualitativa de Conductas Autodeterminadas

Formato de Planeación

Formato de Diario Pedagógico

AUTODETERMINACIÓN: FACTOR DECISIVO EN LA CALIDAD DE VIDA

I. IDENTIFICACIÓN

Presentación

El creciente y notorio avance de la educación especial a lo largo de los últimos años, ha sido un factor decisivo para que las personas con necesidades educativas especiales obtengan servicios más satisfactorios y significativos para su desarrollo individual y social.

Estos nuevos planteamientos han dado origen a conceptualizaciones y prácticas que avanzan cada vez más hacia una concepción más humana, más centrada en la persona. Actualmente, se hace énfasis en la calidad de vida de las personas con discapacidad y en la reivindicación de dimensiones como el desarrollo afectivo, la inclusión, los derechos, la autodeterminación. Esto significa, devolverles su estatus como personas con capacidades, voluntades, derechos, deberes, autonomía, dimensiones que cobran fuerza en los programas y servicios.

Por consiguiente, la calidad de vida y una de sus dimensiones básicas, la autodeterminación, es el referente teórico y práctico que define el objeto central de este estudio, no solo porque es un tema vigente en materia de investigación, sino porque parte de una nueva concepción de la 'persona en situación de discapacidad'.

La autodeterminación se desarrollará como un aporte a su comprensión, pero también, al logro de conductas tendientes a mejorar la capacidad de elección y de decisión y por ende, de formación integral de las personas con discapacidad intelectual, a través de la implementación de un programa ocio-recreativo.

Contexto general de este estudio

El contexto básico en el cual se inscribe este trabajo es la educación especial. Este es un concepto que a través de los años, ha pasado por diversos desarrollos y transformaciones que van desde enfoques clínicos o terapéuticos hasta enfoques educativos y sociales.

Un primer modelo educativo hacia los años 60, es aquel que intenta superar la condición de lo 'patológico' hacia una posibilidad educativa de la persona 'limitada o deficiente' en centros exclusivos y especializados. La segregación aún persistía en este modelo, especialmente porque continuaba trabajando desde una perspectiva de atención clínica proveniente de la medicina o de la psicología. No obstante, se responde para la época, a interpretaciones, programas, investigación, principios y filosofía. Una dificultad que enfrentaba este modelo, eran los altos costos y los pobres resultados, aspectos demostrados a lo largo de los años de que no era el camino a seguir.

La atención centrada en el ‘paciente’ que deja de lado a la familia y a la sociedad, lejos de los procesos de integración y de inclusión de las personas en situación de discapacidad, genera a finales de los años 70, voces a favor de la integración, la cual da lugar a grandes controversias y experiencias en búsqueda de una educación más equitativa para todos.

Es en esta nueva perspectiva que aparece el término de ‘necesidades educativas especiales’ – NEE¹– concepto adoptado en Europa a partir del informe Warnock en 1978 (Marchesi, Martínez, 1995), el cual obedece no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales y económicas específicas. Bajo este nuevo concepto se sustentan las políticas de integración de personas en situación de discapacidad en los diferentes entornos familiares, sociales, escolares y comunitarios. Coincide además, para esta época, la declaración del año internacional de la discapacidad por la ONU en 1981, y progresivamente, los convenios y desarrollos sobre derechos humanos; la mirada hacia el cuidado temprano e intervención temprana de la discapacidad; los programas y acciones en términos de la universalidad, la individualidad y las características culturales (UNESCO, 1994); y, las normas de igualdad de oportunidades para personas en situación de discapacidad.

Desde los años 90, diversos organismos internacionales y multilaterales abogan por una educación con calidad para las personas con NEE, lo que permite ir instaurando una nueva concepción: ‘educación inclusiva’ y ‘educación en y para la diversidad’. Es importante resaltar en esta década, “La declaración de Salamanca” (1994) que ofrece para el campo de la educación especial, una nueva estructura para la acción educativa de las personas con NEE, la aparición de las escuelas inclusivas, la valoración y estimulación temprana –que propende por desarrollar, reorientar y promover el desarrollo físico, intelectual y social e iniciar la preparación para la escolaridad–, la prevención, y otros programas y servicios educativos.

Otro hito importante en la década del 90, es el aporte de las asociaciones que plantean una concepción más integral de la persona en situación de discapacidad. Es el caso de la Asociación Americana para el Retraso Mental –AAMR– en 1992, que marcó una transformación decisiva en la concepción de la discapacidad intelectual, desde el punto de vista de la valoración, en tanto permite considerar además de los criterios de cociente intelectual CI y la etiología, los componentes relacionados con el sujeto y su entorno (Verdugo y Jenaro, 1997).

El nuevo paradigma, como es denominado, pone además un énfasis especial en la identificación de los tipos de apoyos y los recursos que se requieren, según sea la discapacidad, los que dependerán de las demandas y obligaciones del entorno. La utilización de estos apoyos mejorará las capacidades funcionales de las personas. Cabe mencionar que a partir de estos avances se genera la reflexión sobre el cambio de nominación del ‘retraso mental’, planteado en el paradigma de 1992 de la AAMR, por el de ‘discapacidad intelectual’ de acuerdo con la revisión del paradigma en el 2002 (Verdugo, 2003). Es importante aclarar que no solo se trata de un cambio de término, es ante todo, una transformación que responde a una concepción ‘centrada en la persona’.

¹ En adelante NEE.

Con el marco de los derechos, de la equiparación de oportunidades y del nuevo paradigma se adelanta entonces, de forma permanente hacia programas y servicios que crean nuevas formas de atención, en los que la situación de discapacidad no es determinante por sí sola, esto quiere decir que, la atención en una propuesta educativa está sujeta al análisis y la ampliación de otros factores contextuales fundamentales.

Desde el punto de vista del contexto nacional y local, la educación especial en nuestro país, da cuenta de procesos similares, con mayores vacíos, más dificultades de orden político, económico no sólo en lo que se refiere a la atención y los derechos sino a la formación de maestros.

Un modelo educativo, que primó en el país por los años 70 y 80 y que se ofreció como un programa paralelo al sistema regular, fue el de las aulas y escuelas especiales, el primero integrando alumnos en los espacios físicos, el segundo ofertado como un programa especializado, no obstante, ambos eran modelos segregados. A partir de los cambios legislativos, estas instituciones fueron sometidas a procesos de reestructuración para dar vía a procesos de integración real. Se reconoce por ejemplo, en la historia de estas escuelas la utilización de instrumentos de selección para las personas con NEE, como las pruebas psicológicas –de inteligencia- y las pruebas de aprestamiento que se acompañaban con información adicional de otros instrumentos como las anamnesis y las visitas domiciliarias.

Aun hoy se siguen implementando mecanismos de selección, pero la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994–, en lo que corresponde al sistema de educación regular promueve el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad y explicita en su artículo 46 que, "la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, son parte del servicio público educativo; en este sentido los establecimientos educativos organizarán directamente o por convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos".

Estas nuevas orientaciones comienzan a exigir revisiones de los sistemas de acceso, de enseñanza y de aprendizaje, de adaptaciones curriculares, de formación de maestros con el fin de hacer más efectiva la integración de los niños y niñas con NEE al sistema de educación regular y como perspectiva futura de garantizar el acceso a programas y servicios no solo educativos sino en salud, prevención, sociales, culturales, vocacionales y de empleo. Sin embargo, el panorama actual es difícil, pues en las nuevas políticas propuestas por la Ley General y su Decreto reglamentario 2082 de 1996, aunque reconocen la discapacidad como objeto de atención del sistema educativo, el derecho a la educación en el marco de la inclusión y la diversidad es una tarea arduo que ha progresado muy lentamente porque aún cuenta con problemas de índole económico, político –sindical–, calidad y formación. Queda por lo tanto, un largo camino por recorrer, pues los cambios deben darse no solo en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación de los centros y las instituciones educativas, sino en las concepciones y las actitudes asociadas con la discapacidad, que a veces son las que más apremios representan.

En el país las instituciones que continúan llevando el liderazgo en la atención de las personas con discapacidad son los centros especializados, y aunque basan su atención en modelos segregados, hay que reconocer que han sido ellos, quienes cuentan con avances significativos en aspectos relacionados con programas y servicios en el marco de la nueva legislación sobre derechos, oportunidades y calidad de vida.

Actualmente en la ciudad de Medellín, en los programas de educación regular se integran al aula, niños y niñas con déficit de atención con y sin hiperactividad, dificultades en el aprendizaje, problemas de comportamiento, deficiencias sensoriales y algunos casos de discapacidad intelectual. En los programas especializados de forma complementaria, se atienden niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, parálisis cerebral, autismo, plurideficiencias y otras discapacidades físicas o sensoriales.

Entre las nuevas modalidades y programas de atención tanto educativa como de rehabilitación producto de la interpretación y aplicación de la nueva legislación, se pueden enunciar los siguientes:

- *Programas de integración escolar:* Son los programas propios del sistema educativo regular donde ingresan niños y niñas en situación de discapacidad susceptibles de ser integrados, esto implica para la institución educativa adaptaciones curriculares y creación de programas de apoyo.
- *Aulas de apoyo:* Son aulas dentro del sistema educativo regular donde asisten los alumnos que presentan dificultades para integrar los contenidos curriculares en ciertas áreas – principalmente la lecto-escritura y el cálculo–, a un ritmo semejante al del resto de los alumnos y además, requieren de otras estrategias didácticas más individualizadas debido a la variabilidad de sus procesos cognoscitivos en determinadas situaciones de aprendizaje.
- *Unidades de atención integral:* Se concibe como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios. Estas unidades también tienen funciones de investigación, accesoria, fomento y divulgación, relacionadas con la atención educativa a poblaciones con limitaciones o con capacidades o con capacidades o talentos excepcionales (Decreto 2082 de 1986, Art. 15).
- *Programas pre y vocacionales:* Son parte de los programas especializados y están dirigidos al desarrollo de habilidades que se encaminan al aprendizaje y realización de un oficio de acuerdo con la habilidad y el interés de la persona y se desarrollan a través de la modalidad de talleres.
- *Programas tutoriales:* Son programas que ofrecen a la familia el conocimiento y el acompañamiento del desarrollo del niño o niña que presenta discapacidad. Se hace a través de manuales, visitas y capacitaciones sin desconocer el contexto.

- *Sistemas de apoyo:* Fueron definidos en el paradigma de 1992 y se han convertido en sistemas que se ofrecen a las personas en situación de discapacidad en los programas y servicios de acuerdo a las capacidades y potencialidades de los alumnos. Los apoyos dependen de cada situación particular y están determinados por una condición de tiempo: intermitente, extenso, limitado y generalizado.
- *Programas de día:* Son propuestas, generalmente de tipo educativas, que se ofrecen a las personas con discapacidad permanente en centros especializados, porque no son susceptibles de ser integrados. Son programas similares en jornadas al sistema regular.
- *Programa residencial:* Se define como un servicio que ofrece una institución especializada, convirtiéndola no solo en un espacio educativo, recreativo, deportivo y de satisfacción de necesidades básicas sino en un lugar de residencia, agradable y hogareño para las personas en situación de discapacidad, particularmente porque no cuentan con la posibilidad de estar con la familia. Para superar la condición de aislamiento, se propone un trabajo integrando de las personas y sus entornos con los servicios que requieren, de acuerdo con las necesidades, los gustos y las posibilidades.

En este orden de ideas, los nuevos enfoques que orientan la atención de las personas con necesidades educativas especiales, han permitido renovar los programas y los servicios desde una concepción diferente sobre la situación de discapacidad, más centrada en los derechos, las necesidades, en la persona, programas que cada vez más propenden por el desarrollo de las capacidades, las habilidades sociales, académicas y laborales según sean las, posibilidades y condiciones de las personas.

Contexto institucional de este estudio

Entre los programas de atención especializada que se ofrecen en la ciudad de Medellín para las personas con discapacidad se encuentra la Corporación Instituto de Capacitación los Álamos, ubicada en el municipio de Itagüí –Antioquia-Colombia–. Es una institución de beneficio social, autónoma, apolítica, sin ánimo de lucro, fundada en febrero de 1961 por un grupo de padres.

Además en su misión, ‘El Instituto de Capacitación Los Álamos es una entidad de carácter social que trabaja en la habilitación integral de las personas de todas las edades con discapacidad cognitiva, contribuye al desarrollo de comportamientos necesarios para facilitar la integración, la participación y la igualdad en el medio social, familiar y laboral. En su visión, se contempla como una Institución de que en el año 2005 será una empresa social líder en Colombia en procesos de habilitación integral, con métodos y programas dirigidos a la atención de personas con discapacidad cognitiva, a través de servicios humanos científicos.

Para esa época fue la primera institución en Colombia con un programa de educación especial y habilitación ocupacional en la modalidad de externado e internado para niños jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Actualmente, centra su labor alrededor de las personas con discapacidad intelectual, asociada en algunos casos, a patologías leves como síndrome convulsivo, déficit de atención, insuficiencia motriz cerebral, entre otras; poniendo de relieve

sus capacidades y no sus dificultades; además, basa su trabajo en los principios de normalización, integración, autonomía y equiparación de oportunidades. Estos principios implican involucrar a la familia y la comunidad en el proceso de habilitación integral, convirtiéndose en los promotores, gestores y veedores de las políticas y leyes que regulan la atención para la persona en situación de discapacidad.

Cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por: neurólogo, médico general, psicólogo, psiquiatra, nutricionista, educador físico, educador especial. Actualmente la institución desarrolla un programa denominado “convivir jugando”, mediante el cual se fomenta la formación de valores y habilidades sociales por medio de la práctica de la educación física, la recreación y el deporte. Cabe mencionar que la institución realiza convenios con el municipio de Itagui para atender niños y niñas en situación de discapacidad quienes requieren apoyos permanentes, bajo la modalidad de externado.

La institución en su propuesta de formación integral ofrece programas tales como:

- Estimulación adecuada para niños, niñas entre los 0 y 4 años.
- Apoyo a la integración escolar para niños y niñas que están en escuela regular presentan NEE
- Habilitación funcional para niños, niñas entre los 4 y 14 años.
- Habilitación ocupacional para jóvenes entre los 14 y 25 años
- Gerontología para adulto y adulto mayor entre los 35 y 70 años
- Programas de condiciones especiales para personas con discapacidad personal severa en todas las edades, considerados de baja habilidad.

Además, de los programas educativos dirigidos a la población y a las familias, la institución organiza eventos académicos, de gran interés en el campo de la discapacidad intelectual. Para este año, preparan el segundo congreso internacional sobre discapacidad intelectual que se llevará cabo en el mes de septiembre de 2004.

El programa en el cual se centra este trabajo, sobre autodeterminación es la población usuaria del programa residencial. Éste está integrado por en 11 grupos organizados de acuerdo con características de edad, sexo, capacidades y desempeño. Hace parte de este programa el de proyección a la comunidad. En los cuadros N° 1 y 2 se describen de forma general, la programación de las actividades cotidianas que se llevan a cabo con esta población.

Cuadro N° 1: programación de las actividades cotidianas: lunes a viernes

<i>Horarios</i>	<i>Actividades</i>
6:00 a 9:00 a.m.	Actividades de casa y arreglo personal.
9:00 a 4:00	Actividad pedagógica. Esta implica actividades de aprestamiento, clases dirigidas de pintura, talleres ocupacionales, granja, carpintería, manualidades –cueros, costuras y tejidos, pinturas sobre objeto–, traperas, etc.
4:00 a 7 p.m.	Actividades de hogar.
7:45 a 8:45 p.m.	Actividades recreativas.

Cuadro N° 2: programación de las actividades cotidianas: fin de semana

<i>Sábado</i>	<i>Domingo</i>
Paseos, campeonatos, competencias, juegos de mesas.	Competencias: de teatro, de juegos tradicionales, reinados y campeonatos de baloncesto, natación, voleibol.
Centros de interés basados en 4 actividades: baile, juegos tradicionales, juegos de mesa y deporte.	Tardes recreativas y manualidades.

Este programa se ofrece en la modalidad de internado o residencial y a la población usuaria se les cubren las necesidades básicas de alimentación, vestido, educación, recreación y salud. Según el nivel de discapacidad que presenten, participan de diferentes programas educativos de aprestamiento, escolaridad, formación pre-vocacional, vocacional y laboral.

Si bien, los programas residenciales, son escasos en nuestro medio, éste cuenta no solo con una gran trayectoria sino que ha sido un programa que se viene evaluando y fortaleciendo en los últimos años. Los servicios que se ofrecen, recogen los principios básicos sobre calidad de vida, derechos individuales, participación y disfrute de los bienes sociales. La población está conformada por niños y niñas en edades entre los 7 años y los 10 años, adolescentes de ambos sexos entre los 12 y 16 años y jóvenes entre los 18 y 25 años. Algunos pertenecen a los grupos de aprestamiento a los aprendizajes académicos básicos, a los programas académicos, a los programas pre-vocacionales, y además, participan de diferentes actividades recreativas y deportivas.

Como características de este programa podemos señalar el aprendizaje de hábitos de higiene y alimentación, cuidado personal y vida en el hogar. Sin embargo, las competencias relacionadas con las habilidades sociales, vida en comunidad y autonomía personal, no alcanzan a tener los desarrollos deseados, a pesar del incremento de los programas que las favorecen. Una de las causas a las cuales se debe esta situación, es que aún persiste en este tipo de programas, un modelo de atención proteccionista en algunas actividades y programas, lo que desarrolla dependencia de los alumnos de otros adultos, particularmente en actividades que implican la vida en comunidad y en las relaciones con otros contextos, personas y situaciones, presentándose dificultades para resolver problemas, tomar decisiones, hacer elecciones en las situaciones que ellos enfrentan (Verdugo, 1995).

Con esta población en particular, interesa poner atención en las conductas autodeterminadas que han desarrollado y que son susceptibles de desarrollar, aprovechando las actividades y los espacios de ocio, recreación, tiempo libre y deporte de los fines de semana, con el objeto de ampliar las habilidades en cuanto a toma de decisiones, capacidad de elección y resolución de problemas cotidianos tanto en el hogar –residencia– institución como en otros entornos a los que se tenga acceso.

Para avanzar en este propósito, además de contar con el apoyo institucional, se construirá una propuesta de trabajo basada en actividades de ocio y recreación, que permita desde las estrategias metodológicas, mejorar las condiciones en la toma de decisiones y posibilidades de elección para el desempeño personal de este grupo de alumnos, y así, contribuir de forma positiva a la implementación de nuevos programas que enriquezcan los servicios de la

institución, proyectada a humanizar cada vez más los servicios, a ofrecer nuevas alternativas de intervención y pedagógicas, y a transformar y enriquecer las experiencias y las vivencias cotidianas de los alumnos de este programa, acordes con la perspectiva de un nuevo paradigma sobre la discapacidad intelectual y con los principios sobre calidad de vida.

Formulación del Problema

¿Cuál es la incidencia de un programa ocio recreativo en el desarrollo de conductas autodeterminadas de personas en situación de discapacidad intelectual que se encuentran en un programa de modalidad residencial?

Justificación

La calidad de vida ha venido constituyéndose en un tema clave de la planificación y evaluación de los servicios y apoyos ofrecidos a las personas en situación de discapacidad, como consecuencia, la concepción sobre la discapacidad ha evolucionado, desde una perspectiva centrada en los servicios, hacia otra centrada en la persona. Bajo este nuevo enfoque se analizan no sólo, el funcionamiento de los servicios que se prestan a estas personas, sino en qué medida están respondiendo a sus necesidades.

Se afirma que la calidad de vida es un fenómeno subjetivo basado en la percepción de las personas sobre varios aspectos y experiencias de su vida cotidiana (Verdugo, 1999), pero a pesar de ello, el término no es solo cuestión del sentido común, es un concepto global, más amplio, que tiene impacto en el bienestar del individuo o en su satisfacción personal en los que confluyen aspectos como la familia, la vivienda, el ocio, la salud, la recreación, los sentimientos, los amigos, entre muchos otros aspectos. Se trata entonces, de un concepto multidimensional que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona, para el cual la investigación busca constantemente formas de evaluación e indagación cada vez más objetivas.

Otro concepto fundamental en el que se quiere hacer referencia es, en la autodeterminación, en tanto corresponde a una de las dimensiones básicas de la calidad de vida. Esta es entendida como "la posibilidad de tener control sobre la propia vida y destino y de elegir y de decidir sobre la propia vida sin interferencias innecesarias" (Jenaro, 2003:393), por lo tanto, es una dimensión indispensable y necesaria en la valoración personal sobre la calidad de vida que tenemos, la que deseamos y la que podemos tener.

Bajo esta perspectiva, se pretende construir una propuesta de trabajo que tenga como eje central desarrollar y potenciar la capacidad de autodeterminación y por ende mejorar la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad intelectual a través de actividades placenteras inscritas en el marco del ocio, el tiempo libre y la recreación.

La población beneficiaria es un grupo de personas pertenecientes al programa residencial del Instituto de Capacitación los Álamos, con los cuales se parte de recuperar la capacidad de disfrute, aprovechando el tiempo libre de que disponen, para desarrollar conductas autodeterminadas. Esta propuesta se presenta como un espacio integrador y normalizador por

excelencia a través del cual estas personas tienen la oportunidad de proyectarse socialmente, en cuanto a las exigencias de un medio cada vez más exigente.

Se inscriben dentro de lo que llamamos conductas autodeterminadas todos aquellos comportamientos y aprendizajes que sirven de soporte para el bienestar y por ende para mejorar la calidad de vida personal. Atender las demandas de un medio social y cultural, donde las personas se enfrentan consigo mismo, con los demás y con sus iguales; expresar los deseos y las necesidades; asumir los riesgos, los errores y las frustraciones; tener la posibilidad de elegir; son experiencias que aportan elementos y herramientas valiosas para sortear las situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana pero también, para ser personas cada vez más autónomas, responsables e independientes.

En cuanto al ocio y el tiempo libre en el contexto de lo recreativo se parte de la concepción que es un tiempo para crear y producir algo nuevo, aquel que nos permite ser libres en un mundo de reglas y nos capacita para la auto-expresión y el desarrollo espiritual e intelectual. No se trata de un tiempo forzado, sino de la oportunidad de elegir libremente aquellas actividades de mayor preferencia, habilidad e interés entre una variedad de opciones, posibilitado el aprendizaje de conductas autodeterminadas. Esta es la principal estrategia para que las personas con discapacidad intelectual, expresen lo que desean y decidan sobre su propia vida, esto, proporciona bienestar personal y social en tanto se sientan más satisfechos consigo mismos, con sus iguales, con quienes viven, comparten y trabajan.

Por lo anterior, se hace necesario plantear una propuesta de ocio, tiempo libre y recreación, que parta de considerar la actividad como una actitud de vida, placentera y lúdica del ser humano, en donde el valor reside en la más profunda alegría que se experimenta en las diferentes situaciones y acciones. Es desde aquí donde podemos identificar el grado de bienestar y calidad de vida de un individuo e incluso de una colectividad, pues el ocio es un fenómeno global con múltiples manifestaciones que se concretan en distintas actividades como la práctica deportiva, la turística, la recreativa, la ecológica, la fiesta, la lúdica y la educativa.

La realización de esta propuesta en este contexto, se constituye en un medio para lograr la participación y potenciar el aprendizaje de conductas autodeterminadas en las personas con discapacidad intelectual que hacen parte del programa residencial de los Álamos. En consecuencia, esta propuesta, será un aporte positivo tanto para la institución en lo que se refiere a la cualificación de los programas y servicios, como para el grupo de alumnos quienes ampliarán sus capacidades y competencias personales frente a las demandas de un medio social, cultural y escolar

Para la ejecución de este proyecto se cuenta con recursos logísticos apropiados, en cuanto a instalaciones locativas y material didáctico y los soportes para el desarrollo de las diversas actividades que se plantean desde la propuesta ocio-recreativa. En lo que corresponde a la parte financiera para la ejecución de algunas actividades, se contará con el aporte de la institución quien proveerá los recursos necesarios, además se aprovechará la infraestructura que ya se tiene establecida para las salidas de los jóvenes fuera de la institución.

Desde el punto de vista de la formación, este es un proyecto que aporta en varias dimensiones. La primera, porque es a través de él que se amplía y articulan dos campos teóricos como la calidad de vida –autodeterminación– y el ocio y el tiempo libre, los cuales se vienen trabajando ampliamente como objetos de investigación. La segunda, referida a los procedimientos de indagación, verificación, contrastación, aplicación, comprensión, evaluación y sistematización de los objetos teóricos y prácticos en este contexto particular de la discapacidad intelectual y de los programas residenciales, los cuales nos permiten desarrollar competencias relacionadas con la investigación. Y la tercera, porque nos permite avanzar en procesos de autorrealización y de desarrollo personal así como tener la posibilidad de interactuar con otras personas y ámbitos fuera de lo académico.

Finalmente, se espera que este proyecto enriquezca el campo teórico de la educación especial, la formación de maestros en este campo, así como dejar con interrogantes que surjan de su desarrollo, para la creación de nuevos proyectos en autodeterminación y calidad de vida en las personas con discapacidad intelectual que hacen parte de diversos programas educativos integrados o especializados.

Objetivo general

Diseñar un programa de ocio recreativo que posibilite el desarrollo de conductas autodeterminadas en personas con discapacidad intelectual que pertenecen a un programa de modalidad residencial.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de conductas autodeterminadas relacionadas con la capacidad de elección y la toma de decisión de un grupo de personas con discapacidad intelectual que pertenecen a un programa residencial.
- Diseñar un propuesta de ocio-recreativo centrado en la persona que mejore el nivel de vida de un grupo de personas con discapacidad intelectual que pertenecen a un modelo residencial.
- Evaluar la efectividad de la propuesta en el desarrollo de conductas de autodeterminadas de un grupo de personas con discapacidad intelectual que pertenece a un programa residencial.

II. MARCO CONCEPTUAL

Presentación

Como ya se ha venido planteando, en el apartado de la identificación, el tema que nos ocupa tiene como eje central la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual en lo que respecta a la autodeterminación. En la búsqueda de estrategias para su desarrollo, también ha implicado el tema de ocio, tiempo libre y recreación.

En este orden de ideas, los cuatro componentes temáticos no solo se abordan desde el punto de vista conceptual, sino en la perspectiva de la comprensión que implican la aplicación de estos conceptos en el proceso de vida de todas las personas y especialmente si presentan discapacidad intelectual, pues sobre ellas se han tejido múltiples creencias relacionadas con su desarrollo, aprendizaje y desempeño.

Se inicia entonces con el tema de la ‘Discapacidad Intelectual’, la cual se inscribe en la nueva concepción del paradigma 1992 y el sistema revisado 2002. Desde esta concepción, se destaca la necesidad de considerar la inmersión de las personas con discapacidad intelectual en el medio social a partir de las relaciones e interacciones que tienen con sus entornos, pues como ya se había mencionado antes, con bastante frecuencia son excluidas y tienen pocas posibilidades de participación, pues aún persisten programas de atención que solo hacen énfasis en las ‘limitaciones’. Desconocer sus áreas funcionales o de mejor desempeño y los apoyos que requieren, de acuerdo con sus necesidades y disponibilidad en su ambiente natural, impide un proceso real de incorporación a la vida social, o sea un reconocimiento de la calidad de vida que se les ofrece, la que ellos mismos perciben y sobre la cual pueden decidir.

El segundo tema es el de ‘Calidad de Vida’ enfocado hacia las personas en situación de discapacidad. Se parte del reconocimiento de que, la calidad de vida es hoy un derecho mas que un deber. El medio social y cultural y concretamente el Estado ha de garantizar a todos sus habitantes una vida digna, y los derechos y deberes serán conocidos, respetados y de estricto cumplimiento. Sin embargo nos asalta cierta incertidumbre, cuando al interactuar con las personas con discapacidad intelectual y al considerarlos como forjadores de su propia vida, se observan que las condiciones no están dadas y la realidad es otra. El mismo Estado ostenta otras preocupaciones y coloca en último lugar la equiparación de oportunidades.

En este sentido, las acciones del gobierno colombiano para garantizar la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad es aun incipiente, fundamentalmente en materia de accesibilidad como transporte, infraestructura, empleo, salud y educación, entre otras. Además es claro que la mayor parte de los problemas que enfrentan las personas con discapacidad no son solo médicas, sino sociales, económicas y políticas. Esta historia de marginación y exclusión, implica por lo tanto, reconocer la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y avanzar en la creación de condiciones para acceder a las oportunidades y fomentar el desarrollo de las capacidades de elección, toma de decisiones y resolución de

problemas sobre los temas que los afectan directamente para hacer de su vida una vida plena y feliz.

Con base en estas tres conductas se avanza en el tema de la Autodeterminación, considerada una de las ocho dimensiones sobre la cual se valora la calidad de vida. En este contexto se parte del concepto que permite la comprensión de la persona con o sin discapacidad como el actor principal de su propia vida y por ende de las elecciones y decisiones que toma sobre ella. Por lo tanto se señala como de vital importancia el diseño de ambientes escolares que ofrezcan oportunidades a todos los alumnos/as para que puedan elegir y expresar sus gustos y preferencias en medio de ambientes enriquecidos de experiencias y relaciones.

El último tema, relacionado con el Ocio, el Tiempo Libre y la Recreación, no solo cobra importancia en este referente desde el punto de vista conceptual sino en la relación que se establece de este componente con el tema de la autodeterminación, pues es desde este contenido que se logra, el diseño de una propuesta para el desarrollo de las conductas autodeterminadas. Se busca igualmente comprender el ocio y el tiempo libre como la máxima expresión del ser humano, contrapuesta a las determinaciones de lo necesario, de la razón, de aquello que obliga, ya sea a trabajar, a estudiar perdiendo el carácter de lo lúdico.

"Queremos una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, que asegure una mejor calidad de vida para todos sin discriminaciones de ningún tipo, que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social"

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Distintas son las entidades y autores que vienen trabajando en el campo de la educación especial en torno a las concepciones frente a la discapacidad intelectual o el retraso mental y por ende en la atención a este grupo poblacional.

Autores como Verdugo (1995 y 2003), Verdugo y Jenaro (1997), Luckasson y cols.(1992 y 2002), Schalock (1995, 2001), y Meléndez (2002), y algunas instituciones y asociaciones como: la Asociación Americana sobre Retraso Mental –AAMR–, la Organización Mundial de la Salud –OMS–, y el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales –DSM–; el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad –INICO–, la organización no Gubernamental de referencia para las personas con discapacidad intelectual –FEAPS–; y, el Instituto Nacional de Servicios Sociales –INSERSO–, estos tres últimos en España, vienen aportando con sus investigaciones y desarrollos, una mayor comprensión, en este campo tan amplio y tan complejo como lo es, la discapacidad intelectual. Orientaciones que cada vez mas, están centradas en la persona y su relación con los entornos familiar y comunitario.

En esta perspectiva, tampoco pueden desconocerse, los trabajos realizados por otras disciplinas, que contribuyen a ampliar y a aclarar la concepción, tales como: la psicología, el trabajo social, la medicina, la salud ocupacional, la educación, entre muchas otras. Si bien se observen posturas diferentes, una de las contribuciones especiales, es el reconocimiento de las

personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho, seres integrales, que hacen parte de la sociedad y a quienes se les debe ofrecer las mismas garantías y oportunidades.

Para avanzar en los aportes que tanto autores como asociaciones han ofrecido, presentaremos en este apartado, de forma sintética, los elementos sobre la discapacidad intelectual relacionados con la definición, sus criterios, las dimensiones, los sistemas de apoyo y algunas implicaciones sobre la atención educativa.

Con relación específica al término de discapacidad intelectual y de retraso mental, y como ya fuera planteado en el capítulo de identificación, ambos términos son frecuentes en la literatura. No obstante, el concepto de discapacidad intelectual cobró sentido, a partir del paradigma de 1992 de la AAMR y ha sido no solo punto de definición sino de discusión.

De acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud –CIF–, el término que se acoge es el de discapacidad intelectual, en tanto concibe el funcionamiento humano y la discapacidad en relación con la condición de salud de las personas y de los factores contextuales –ambientes y personales–, en consecuencia una discapacidad no puede leerse exclusivamente sobre las alteraciones estructurales y las limitaciones en las habilidades sin considerar las posibilidades de participación.

Otro apunte que vale la pena destacar son las reflexiones sobre el concepto que hace Meléndez (2002), en cuanto a la comprensión de la discapacidad más allá de la competencia general que se asume en el concepto de inteligencia, que permita incluir las habilidades adaptativas y sus posibilidades de desarrollo en contextos no solo determinados sino que las favorecen.

Con relación al término de retraso mental, utilizado desde los años 50 –siglo XX–, por la AAMR, es importante aclarar que si bien fueron los que iniciaron las reflexiones sobre el cambio terminológico que corresponda a los nuevos desarrollos, la teorización y la investigación, afirman no haber encontrado otro más apropiado (Luckasson, 2002, citada por la AAMR, 2002:36), ya que no solo se trata de un cambio de término, sino de una transformación que implica responder a una nueva concepción y por ende a una nueva manera de entender la atención y la prestación de servicios.

En este orden de ideas, Verdugo y Bermejo (1998) aclaran que “la concepción que se tiene sobre las personas con discapacidad intelectual o retraso mental, se están reorientando de manera significativa en los últimos años, este cambio se refleja directamente en las prácticas de evaluación y de intervención que se llevan a cabo con esta población” (p.23). En tal sentido, se viene avanzando no solo en la terminología sino en la definición.

Al respecto, hay que anotar que el concepto de discapacidad intelectual, no es nuevo. Desde antes del siglo XX ya se diferenciaba este concepto con relación a otras patologías, aunque predominaba una tendencia eminentemente biologicista. En el siglo XX, y concretamente hacia los años 50, aunque siguen vigentes las tesis biologicistas, las cuales consideran a la discapacidad intelectual como una alteración constitucional del sistema nervioso central, empiezan a reconocer el concepto como una entidad diferente a otras patologías y marcan la pauta para una concepción más amplia en los campos de la salud y la psicología. Esto se debe

a gran parte, a que la AAMR en 1959, propone los criterios de la definición que aún hoy guarda relación con las actuales.

En un segundo momento, la asociación propone con el paradigma de 1992, la siguiente definición de retraso mental:

“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 habilidades de adaptación: comunicación, Autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto dirección, 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 y cols., 1992, citada por AAMR, 2002:38).

Es importante anotar que la definición de 1992 no deja de señalar como los sistemas anteriores, el criterio de funcionamiento intelectual como elemento diagnóstico, sin embargo, uno de los aportes, es que no se constituye en el único sistema de clasificación, superando el concepto de medición en ligero, moderado, severo y profundo, tan tradicional en esta tipología, aunque el DSM-IV, lo sigue utilizando.

Otro criterio que se añade en la definición, es el de habilidades de adaptación. Organizadas en 10 áreas, de las cuales, la persona puede presentar dificultad en dos más, en relación con su edad, su nivel de funcionamiento intelectual y los niveles de desempeños en el contexto, por lo tanto, la conducta adaptativa y la inteligencia son los temas recurrentes en esta definición.

Se enfatiza también, en esta definición, el análisis del funcionamiento del individuo en el momento presente, por ende plantea un enfoque más dinámico y real para ser revisado en diferentes situaciones. Además, se plantea la dificultad en el aprendizaje y en la ejecución de determinadas habilidades de la vida diaria, esto significa que la persona con discapacidad intelectual no solo presenta dificultades en la inteligencia conceptual, sino también en la inteligencia práctica y social (Stemberg, 1988; citado por Schalock, 2001).

Otro criterio que define el sistema de 1992, es la precisión sobre la manifestación de la discapacidad antes de los 18 años de edad, en el sentido que anteriormente solo se hacía referencia a su manifestación en el período del desarrollo.

La sustitución del concepto de medición del cociente intelectual -C.I- en el paradigma del 1992 fue remplazada por un diagnóstico que incluye el sistema de apoyos, requerido por cada persona desde sus condiciones individuales y su relación con el entorno. Este elemento se señala como uno de los más importantes en lo que respecta al programa de atención y de servicios.

En el paradigma 1992 igualmente, se propone un enfoque que integra las dimensiones necesarias en los procesos de diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (Verdugo y Jenaro, 1997). Estas dimensiones son:

- Dimensión 1: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.

- Dimensión 2: Consideraciones psicológicas /emocionales.
- Dimensión 3: Consideraciones físicas/salud/físicas/etiológicas.
- Dimensión 4: Consideraciones Ambientales.

En la décima revisión del sistema 1992, llevada a cabo por la AAMR en el 2002 se define el retraso mental como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales sociales y practicas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckanson, et al., citada por AAMR, 2002:39).

Con respecto al sistema 1992, este sistema mantiene el término de retraso mental, los criterios diagnósticos de funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y edad de aparición, el énfasis de los apoyos de acuerdo con las intensidades y la relación con el contexto, en una perspectiva más dinámica y ecológica. La diferencia radica en una nueva dimensión que incluye la participación, la interacción, las relaciones y los roles sociales en consonancia con la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud CIF (OMS 2001).

En este sentido las dimensiones, según esta concepción se enmarcan dentro de un modelo multidimensional, que son descritas por la AAMR (2002) como:

- *Dimensión I:* Capacidades intelectuales. En esta la inteligencia es una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez de aprendizaje y el aprender de la experiencia. La medición de la inteligencia puede tener diferente relevancia, dependiendo de si se está considerando, con objetivos diagnósticos o clasificatorios.
- *Dimensión II:* Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Corresponde al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria, esto implica la coexistencia de competencias en algunas habilidades y limitaciones en otras; documentación que debe extraerse de los ambientes comunitarios y culturales propios de los iguales de su edad y de las necesidades de apoyo individualizado.
- *Dimensión III:* Participación, interacciones y roles sociales. Esta nueva dimensión involucra los lugares específicos en los cuales una persona vive, juega, trabaja, se socializa e interactúa. Los ambientes positivos como los lugares típicos de la edad y diversidad cultural y lingüística de la persona, fomentan el crecimiento, el desarrollo y el bienestar del individuo. En ellos las personas con discapacidad intelectual experimentan no solo participación e interacción sino que asumen uno o más roles sociales valorados.
- *Dimensión VI:* Salud. El concepto de salud implica la salud física, la salud mental y los factores etiológicos, criterio que solo se trabajaba en definiciones anteriores. Se anota además, que las personas con retraso mental pueden tener dificultades en reconocer y manifestar a tiempo, no solo los problemas de salud física sino mentales, lo que implica programas de prevención, comprensión y tratamiento.

- *Dimensión V: Contexto –ambientes y cultura–.* El contexto describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales las personas viven en su vida cotidiana. El contexto representa una perspectiva ecológica, que engloba tres niveles diferentes. El ambiente social inmediato, incluyendo la persona, la familia y/o el auto defensores – microsistema–; el vecindario, la comunidad o las organizaciones que proporcionan educación o servicios de habilitación o apoyos –mesosistema–; y los patrones generales culturales, de la sociedad, de poblaciones más amplias del país o influencias socioculturales de la sociedad –macrosistema o megasistema–. Este último, determina frecuentemente lo que esta haciendo el individuo la manera proporcionar oportunidades y mejorar su bienestar.

En esta perspectiva multidimensional, la evaluación de la discapacidad intelectual cambia radicalmente y se supera la consideración única de los tests o pruebas psicológicas. La actividad evaluativa y diagnóstica va mas allá; un equipo interdisciplinario debe estudiar la persona de una forma global, o sea, no solo con la información que arrojan las pruebas que se apliquen de orden psicométrico, sino aquellas que describen la diversidad cultural, lingüística, aspectos comunicativos, comportamentales y pos supuesto las habilidades adaptativas.

En cuanto a las limitaciones en las habilidades adaptativas que plantea la definición, se requiere evaluarlas en un contexto típico y real para iguales en edad, procurando interpretar adecuadamente lo que son las diferencias culturales y las características propias de grupos étnicos.

Sin embargo, la evaluación no debe llevarnos a realizar una generalización en cuanto al funcionamiento o habilidades en los aspectos de la vida diaria y ámbitos, para señalar y etiquetar, porque pueden existir paralelamente potencialidades en otras áreas de adaptación. Por lo tanto la evaluación y el diagnóstico se deben centrar en la identificación de las fortalezas de cada individuo y así determinar los apoyos necesarios determinando su intensidad.

Por apoyo, la AAMR (2002) los entiende como “los recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson y cols., citada por la AAMR, 2002:187-189).

De igual forma los apoyos y su aplicación en personas con discapacidad intelectual constituye como ya se dijo en el punto de partida de la selección de los programas y servicios proporcionados por profesionales y centros, así como por la familia para un mejor funcionamiento del individuo.

Para el análisis de los apoyos resulta indispensable el estudio del contexto, en la perspectiva ecológica, la operativización del mismo en relación con las fuentes, las funciones, las actividades y las intensidades (AAMR 2002:183-187). En este último aspecto vale la pena anotar que la intensidad de las necesidades de los apoyos varía de acuerdo con las personas, las situaciones y las fases vitales.

Las intensidades que se proponen para los apoyos son:

- *Intermitente*: Se caracteriza por su naturaleza episódica. Esto significa que la persona no siempre necesita de él. El apoyo es de corta duración durante momentos de transición en el ciclo vital; por Ej.: pérdida de trabajo o crisis médica. Los apoyos intermitentes pueden ser a su vez, de alta o baja intensidad.
- *Limitado*: Se caracteriza por su consistencia temporal o tiempo limitado, pero no intermitente. Puede requerir de un número de profesionales y menos costos que otros niveles de apoyo más intensos; por Ej.: apoyos de entrenamiento laboral por tiempo limitado o durante el período de transición de la escuela a la vida adulta.
- *Extensivo*: Se caracteriza por una implicación regular; por Ej.: diario, en al menos, algunos ambientes, como la escuela, el hogar o el trabajo. Por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo, el apoyo puede ser a largo plazo.
- *Generalizado*: Se caracteriza por su constancia y elevada intensidad proporcionado en distintos ambientes y puede durar toda la vida. Estos apoyos suelen requerir mas personal y mayor intrusión de lo que requieren los apoyos extensos y limitados en el tiempo.

En el sistema de apoyos subyace un enfoque ecológico y se dirige a valorar la discrepancia entre las capacidades, habilidades, los requerimientos y demandas para funcionar en un ambiente concreto. Además, entre las funciones y actividades de apoyo, se propone la enseñanza, la amistad, la planificación económica, la ayuda al empleado, el apoyo conductual, la ayuda en el hogar, el acceso y la utilización de la comunidad, y la atención sanitaria.

De igual forma, AAMR (2002) propone un modelo de evaluación de apoyos y procesos de planificación que implica la consideración de cuatro pasos fundamentales:

- Identificación de áreas de apoyo relevantes:
 - Desarrollo humano
 - Enseñanza y educación
 - Vida en el hogar
 - Vida en la comunidad
 - Empleo
 - Salud y seguridad
 - Conductual
 - Social
 - Protección y defensa
- Identificación de actividades de apoyo relevantes para cada área:
 - Intereses y preferencias de la persona
 - Actividades de mayor probabilidad de participación
 - Lugares en los que la persona participa con mayor probabilidad

- Evaluación del nivel o intensidad de las necesidades de apoyo:
 - Frecuencia
 - Momentos de apoyo diario
 - Tipo de apoyo

- Redacción del plan individualizado de apoyos que refleje la persona:
 - Los intereses y preferencias de la persona
 - Áreas y actividades de apoyo necesitadas
 - Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará
 - Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas
 - Énfasis en los apoyos naturales
 - Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo
 - Resultados personales
 - Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos” (AAMR, 2002:190).

No pueden confundirse apoyos con servicios, pues los primeros implican aspectos más amplios y generales en los que intervienen otras personas y ambientes y también los servicios de los cuales requiere la persona.

Como puede observarse, la nueva concepción, clasificación y sistemas de apoyos y evaluación de las personas con discapacidad intelectual entra en una nueva etapa. Se superan viejas ideas y estereotipos y se avanza en una dimensión que concibe la persona con capacidades y habilidades es capaz de relacionarse e interactuar en diferentes momentos, situaciones y contextos. Esta perspectiva, amplía la propuesta de educación y atención así como la de servicios, respondiendo a la actual tendencia, del derecho a una vida digna basada en la mejora sustancial del bienestar y por ende de su calidad de vida.

CALIDAD DE VIDA

El concepto de calidad de vida no es algo nuevo, pues su discusión se remonta desde la época de Aristóteles y Platón con preocupaciones que tenían como nodo la felicidad, elemento necesario y fundamental pero complejo en el ser humano.

Para entender la importancia de este concepto, es necesario entonces comprender su significado semántico y el uso que se le ha dado al término. De acuerdo con el significado, la calidad nos remite a la excelencia de los ámbitos humanos y a los valores positivos como la felicidad, el éxito, la riqueza, la salud y la satisfacción; y el concepto de vida que se relaciona directamente con calidad, se refiere a la esencia misma y a los aspectos fundamentales de la existencia humana. Es así como, en la historia de la aplicación del concepto, en el siglo XX, comienza a exhibirse la necesidad de estudiar el impacto de la satisfacción del individuo con distintas dimensiones de su vida: lo social, lo psicológico, lo económico y lo cultural. Un

ligero recorrido por los aspectos que han sido objeto de la investigación en calidad de vida, nos ampliaría su comprensión.

Entre las décadas del 50 y comienzos del 60, existe una preocupación por conocer el bienestar humano y las consecuencias de la industrialización de la sociedad, lo que hace surgir la necesidad de medir por medio de estándares las necesidades a través de datos y hechos vinculados al bienestar social de una población. Es así como este concepto aparece en debates públicos en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de la vida urbana, por ejemplo.

A mediados de los años 70 y comienzos de los 80, existe un proceso de diferenciación entre el perfeccionamiento de los indicadores sociales y la calidad de vida. La expresión comienza a definirse como concepto integrador que comprende todas las áreas de la vida, en una visión más multidimensional.

Durante los años 80, el término se adoptó como un concepto sensibilizador que debían poseer los profesionales de distintas disciplinas, ya que se contaba con un lenguaje común, capaz de guiar las prácticas de los servicios humanos, cada vez más, orientados a las personas, a su autodeterminación y al logro de una mayor satisfacción con su vida.

A lo largo de los años 90, aparece una preocupación relacionada con el estudio y el análisis de la calidad de vida relacionada con el ciclo evolutivo del individuo. La infancia, la adolescencia, la juventud y la vejez son grupos que terminan siendo influenciados por distintas y múltiples variables, las cuales merecen un especial reconocimiento. Bien se sabe que la calidad de vida no sería la misma, cuando interfieren criterios como la edad, las posibilidades y las percepciones de satisfacción que puede tener cada grupo. En este sentido, situaciones relacionadas con la salud, la edad u otros factores como la discapacidad determinan el nivel de participación en la sociedad. Esto significa que la calidad de vida de las personas también merece la revisión de las condiciones y las oportunidades que la sociedad ofrece en materia de programas, servicios, políticas y derechos.

Para esta misma década el concepto se amplía y hace énfasis en las intenciones y las acciones de las personas los cuales gozan cada vez de mayores posibilidades de elección, decisión y optan por una vida de más calidad. Al mismo tiempo, los servicios humanos, se ven obligados a proponer técnicas para mejorar los procedimientos de valoración de estos servicios, en la medida en que se cualifican aún más el grupo de evaluadores. Estos, tienen el compromiso de analizar los resultados no solo de acuerdo con la 'excelencia' de los servicios, sino también con el nivel de satisfacción que se tienen las personas con la propia vida.

Este concepto está impactando en ámbitos como la educación, la salud, la familia y los servicios sociales, dado que se piensa en las personas para modificar un estilo de vida y por ende su calidad, así mismo actualmente existe una creciente preocupación por las dinámicas sociales y psicológicas del bienestar percibido, entre las que se incluyen la integración social, la confianza interpersonal, el control interno, la autonomía e independencia, la confianza en uno mismo, las expectativas, los valores familiares, el trabajo y la vida en general.

En este orden de ideas y de acuerdo con Schalock y Verdugo (2002), el concepto de calidad de vida, puede usarse desde cuatro acepciones:

- “Una noción sensibilizadora que nos proporciona referencia y guía desde la perspectiva del individuo, centrada en las dimensiones centrales de una vida de calidad.
- Un constructo social que ofrece un modelo para evaluar las áreas centrales de CDV²
- Un tema unificador que provee una estructura sistemática para aplicar políticas y prácticas orientadas a la CDV”(p:36).

De igual manera, Bronfenbrenner (1979), postula una perspectiva ecológica a la hora de describir los numerosos contextos del comportamiento humano que se implican en este concepto. Para ello proponen los tres niveles del modelo sistémico:

- “El microsistema o contexto social inmediato. De él hacen parte la familia, el hogar, el grupo de iguales y el lugar de trabajo. Es el entorno más inmediato y el que afecta de forma directa la vida de las personas.
- El mesosistema o también el vecindario, la comunidad, las agencias de servicios y organizaciones. Este entorno y las oportunidades que ofrece, afecta a su vez el funcionamiento del microsistema.
- El macrosistema o los patrones culturales más amplios, las tendencias, los sistemas económicos sociopolíticos, los sistemas económicos y otros factores relacionados con la sociedad. Estos entornos afectan directamente el sistema de valores, las creencias, la información, los conceptos y las palabras que utilizan las personas para representarse los objetos sociales”

Este enfoque ecológico, defiende claramente la necesidad de incluir dimensiones e indicadores clave de calidad de vida, que reflejen los múltiples sistemas donde viven las personas (Schalock y otros, 2000). Tanto las dimensiones sobre la calidad de vida como los indicadores, vienen siendo trabajados por Schalock desde 1996, y por otros autores como: Bronfenbrenner (1979), Cullen (1999), Schalock y Keith (2000). Estas dimensiones se refieren a:

- *Bienestar emocional.* Abarca el nivel de satisfacción con las situaciones, con los amigos, con las actividades. El estrés y el estado mental en relación con la estabilidad emocional. El concepto de sí mismo que implica la autoestima y la imagen del cuerpo. La seguridad y la protección, etc. Puede coincidir en parte, con la búsqueda de la realización social y funcional.
- *Relaciones interpersonales.* Tiene relación con la implicación de las relaciones con los miembros de la familia, los amigos y conocidos, con quienes proporcionan actividades organizadas, como la iglesia, recreo, ocios y las redes sociales, y la vida social en general
- *Bienestar material.* Abarca los ingresos y los asuntos de tipo financiero, así como varios aspectos de la calidad ambiental, seguridad, protección, servicios recibidos de ayuda en casa, de salud. Todos estos son problemas importantes para muchos miembros de la

² CDV corresponde a la nominación calidad de vida, y es utilizada de forma textual.

población. La calidad de la vivienda, el nivel del mobiliario, los equipamientos, las pertenencias y el carácter de la necesidad, son aspectos relevantes de un ambiente material de calidad.

- *Desarrollo personal.* Se encuentra relacionado con la adquisición y uso de las habilidades. Estas competencias personales o el desarrollo de las conductas adaptativas, están enlazadas a las conductas de autodeterminación o sea, a la independencia y las habilidades para ejercer la elección o el control; la productividad, etc. Todo ello puede ser expresado por medio de la consecución de actividades funcionales en diferentes ambientes como el hogar, el trabajo y la comunidad y la escuela.
- *Bienestar físico.* Se centra en la salud, el estado físico, la movilidad y la seguridad personal. El estado físico y la movilidad, están relacionados con la capacidad física y pueden definirse mejor como capacidades funcionales relacionadas con actividades específicas. La seguridad física es la condición por la que se está libre de daño o lesión.
- *Autodeterminación.* Se relaciona con el locus del control interno y el incremento de la toma de decisiones. Sus componentes principales giran entorno a elegir, solucionar problemas, tomar decisiones, establecer logros y metas, autogestión, autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia, autoconciencia y auto conocimiento.
- *Bienestar/Inclusión social.* Incluye dos dimensiones fundamentales; la primera, la calidad y la aptitud de las relaciones personales en el seno de la vida en el hogar, con la familia y con los amigos; y la segunda, la implicación comunitaria relacionada con actividades comunitarias emprendidas y con el nivel de aceptación y apoyo dado por la comunidad.
- *Los derechos.* Incluye aspectos relacionados con la ciudadanía como son, el derecho a votar, la oportunidad de participar en actividades cívicas y las responsabilidades cívicas frente a procesos judiciales, entre otros.

Estado de la investigación en calidad de vida

A continuación se presentan algunas de las investigaciones que desde 1996 se vienen realizando en calidad de vida, donde se describen algunos aspectos relacionados con los investigadores, el tema de estudio, la población, los instrumentos para la recolección de información y algunos de los resultados.

Cuadro N° 3: Investigaciones en calidad de vida

<i>Autor/Año</i>	<i>Objetivo/Tema</i>	<i>Población objeto de estudio</i>	<i>Instrumento de Evaluación</i>	<i>Principales Resultados</i>
Verdugo y cols. (1996)	Evaluación de cambios en la CV como consecuencia del	Adultos con retraso mental y graves discapacidades	CAVI-R: Promoción de la CV Propiedad; Relación social; Participación; Control del entorno; Salud física y Seguridad personal	Los servicios residenciales de menor tamaño y más integrado en la

	paso de un contexto residencial institucionalizado a una vivienda normalizada			comunidad, aportan beneficios personales a la CV de sus usuarios, sin incrementar el coste.
Verdugo, Canal y Gómez (1997)	Evaluación de la CV de adultos con RM en servicios residenciales integrados en la comunidad	Adultos con retraso mental	Batería de cuestionarios dirigidos a usuarios del servicio residencial, cuidadores y familiares	Los usuarios de servicios residenciales integrados en la comunidad perciben un alto nivel de CV. Profesionales y familiares corroboran moderadamente sus opiniones.
ONCE 2001	Evaluación de la CV percibida por personas ciegas y con deficiencia visual. Orientaciones para la provisión de servicios y programas.	Jóvenes y Adultos ciegos y con deficiencia visual de la Comunidad de Castilla y León.	Quality of Life Questionnaire (QOL.Q), Schalock y Keith, 1993. -Quality of Student Life Questionnaire (QSL.Q)), Keith y Schalock, 1995. - WHOQOL-Bref Questionnaire, Versión Barcelona (The WHOWOL Group, 1996) - Subescala de aceptación de la escala de Ajuste a la Discapacidad (Escala de Nottingham, de Alan Dodds)	Investigación en curso.
Verdugo.M.A. y Martínez Ramírez, J.L. 2001.	Evaluación del autoconcepto en personas con discapacidad física y su influencia sobre su Calidad de vida.	Jóvenes y adultos mexicanos con discapacidad física.	- Quality of Life Questionnaire (QOL.Q), Schalock y Keith, 1993. -Quality of Student Life Questionnaire (QSL.Q)), Keith y Schalock, 1995. - Escala de autoconcepto para personas con discapacidad física (Tam, A.S.F., 1997)	Investigación en curso
Verdugo, M.A. y Sabeh, E. 2001.	Evaluación de la percepción de CV en niños e identificación de dimensiones e indicadores relevantes para los mismos desde su propia perspectiva.	- Niños españoles y argentinos de 8 y 12 años de escolaridad común. -Niños con necesidades educativas especiales.	- Preguntas abiertas. - Cuestionario KINDL (Ravens-Sieberer y Bullinger, 1995)	Investigación en curso
Verdugo, M.A. y Gómez Vela, M. 2001	Evaluación de la CV de alumnos con discapacidad	Alumnos con NEE escolarizados en centros de	Cuestionario	Investigación en curso

		integración a nivel de secundaria		
Verdugo MA y Jordán de Urries F. (2001)	Evaluación de la Calidad de Vida de personas con graves discapacidades y residentes en un centro residencial			
Gómez-Vela, M- Verdugo, M .A y canal R. 2002	Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad: intelectual en servicios residenciales.	118 adultos con retraso mental, usuarios de servicios residenciales integrados en la comunidad autónoma de castilla y león	Utilización de un cuestionario 54 ítems	Los servicios
Verdugo, M. A 2001	El papel de la psicología de la rehabilitación en personas con discapacidad y el logro de la integración de calidad de vida			
Miguel Ángel Verdugo / Cristina Jenaro 2001	Validación y Aplicación de la Escala de Calidad de Vida de Schalock y Keith (93) a adultos con discapacidad intelectual en contextos laborales	424 adultos con discapacidad intelectual de diferentes puntos de la geografía española. Una parte de ellos trabajaba en Empleo con Apoyo (160), otra en Centros Especiales de Empleo (115) y una última en Centros Ocupacionales (146), habiendo también 3 trabajadores autónomos.	Quality of Life Questionnaire de Schalock y Keith (1993), que consta de 40 ítems distribuidos en 4 subescalas (Satisfacción; Competencia/Productividad; Autodeterminación/Independencia y Pertenencia Social/Integración en la Comunidad).	Los datos obtenidos indican que, las mayores diferencias respecto a la calidad de vida, globalmente considerada, se han encontrado tanto respecto a variables propias del sujeto como a otras condiciones externas. Esto se refiere sobre todo a la competencia y a la autodeterminación, pero no hay diferencias en cuanto a su percepción de satisfacción y de integración en la comunidad.

Como puede apreciarse, desde 1995, comienza una ola de investigaciones por parte del Instituto de integración en la comunidad INICO (España), interesado por la definición, evaluación y puesta en marcha del concepto, con un objetivo en común: la calidad de vida de las personas con discapacidad y otros colectivos desfavorecidos.

En este sentido, la calidad de vida es objeto de estudio y de evaluación como un principio clave en la planificación de servicios centrados en la persona. Esto se constituye en una herramienta fundamental para la provisión de apoyos en los servicios ofrecidos o dirigidos a integrar estas personas a la comunidad, permitiéndoles desempeñarse satisfactoriamente en el contexto social en que viven y en los distintos ámbitos de su vida. Se han encontrado también, resultados que se dirigen a valorar positivamente ideas menos segregadoras y más comunitarias basadas en modelos de atención y apoyo a la comunidad, lo que arroja mejoras de las relaciones interpersonales, el bienestar material, el incremento de las conductas adaptativas, las competencias, el acceso, la participación y una satisfacción general más elevada (Ver cuadro N° 3 sobre investigaciones).

Hacen parte de las indagaciones, entre otras discapacidades, el estudio de las personas con discapacidad intelectual, niños y adultos y dentro de estos diversos programas, no sólo en los contextos familiar y escolar, sino de otros contextos como los amigos, los vecinos, la comunidad, la interacción con personas sin discapacidad de su misma o diferentes edades, cuyos resultados positivos ofrecen nuevas oportunidades de interacción.

Las investigaciones de Schalock y Verdugo (2002), vienen explorando en personas con discapacidad intelectual la calidad de vida, haciendo referencia en la participación activa y los cambios de los servicios que les son ofrecidos en el ámbito personal y en programas residenciales. Los resultados ofrecen alternativas en la calidad de vida a nivel social, educativo, comunitario y laboral para transformaciones más equitativas e inclusivas en los distintos ámbitos y ambientes.

Sobre el modelo residencial vale la pena destacar en la investigación sobre este aspecto la alternativa de pasar de un contexto residencial cerrado a uno abierto, donde la comunidad ocupa un papel preponderante por la experiencia de vivienda normalizada. En este sentido la transformación no es solo de acciones sino del concepto, ya que se tiene una mirada diferente sobre las posibilidades de la persona, la institución y la comunidad.

Los instrumentos que se utilizaron en las diversas investigaciones giran entorno a cuestionarios y escalas de valoración, o sea con una tendencia mayor en la evaluación cuantitativa, sin desconocer que, algunas de ellas se han enfocado en una perspectiva cualitativa.

En general las investigaciones aportan datos importantes y ofrecen prácticas en la aplicación de la calidad de vida y las distintas dimensiones que integra, aunque leído desde la visión de las personas en situación de discapacidad hace falta en la cotidianidad integrar elementos más significantes para el desarrollo de conductas claves como la autodeterminación –dimensión que se trabaja de forma más amplia en el siguiente apartado–.

De forma más general, se empieza a vislumbrar el uso de otros conceptos como el de ‘entornos saludables’ (Luckanson y otros, 1992; y Schalock y Kiernan, 1990), lo que en consecuencia hace pensar en que la calidad de vida es un compromiso que implica de muchas personas, ambientes y condiciones.

La calidad de vida en los entornos residenciales y de vivienda

La calidad de vida en una persona con discapacidad intelectual no se rige por principios diferentes a los de la calidad de vida de una persona sin discapacidad. Esta afirmación es en sí misma un principio esencial y determinante de otros.

Un criterio fundamental afirma que la calidad de vida aumenta cuando las personas perciben que pueden participar en decisiones que afectan a sus vidas. En este sentido, el otorgar el poder que por derecho les corresponde a las personas en cuanto a la gestión de sus propias vidas, en las medidas sociales y culturalmente semejantes a las del resto, es un reto pendiente en el caso de personas con discapacidad intelectual, con independencia del nivel e intensidad de los apoyos que requieran. Este implica que la calidad de vida se verá incrementada por la participación plena y la aceptación de la persona en la comunidad y con las mismas oportunidades que el resto (Schalock, 1996).

Por otro lado, desde el concepto actual de discapacidad intelectual (Luckasson y cols., citado por Verdugo y Jenaro, 1997) surge otro principio esencial para la participación y el desarrollo en su comunidad de las personas que manifiestan esta condición: toda persona, con independencia de su capacidad, puede progresar si se le ofrecen los apoyos adecuados. Estos apoyos no van sólo dirigidos al incremento en habilidades de adaptación, sino que también se han de planificar para diseñar y adaptar los entornos, tanto físicos como sociales y culturales, en los que vivimos, de modo que se posibilite que sean compartidos por todas las personas, tengan o no discapacidad intelectual

Otro apoyo esencial ha de dirigirse a potenciar que cada persona perciba que forma parte de una red social y afectivamente significativa; es decir, perciba que encuentra alrededor posibilidades de interacción real, recíproca, como persona con valor en sí misma, y no como consecuencia de la situación de discapacidad que manifiesta. Perciba, en definitiva, que tiene personas que le quieren como amigo o amiga (AAMR, 2002).

Lo expresado tiene gran importancia en la consideración de la calidad de vida en entornos residenciales y de vivienda, entendiéndose por tales las situaciones de vida en contextos diferentes al hogar familiar.

Las personas, todas las personas, necesitamos que nos enseñen a tomar decisiones, necesitamos información por adelantado, necesitamos tiempo suficiente para planificar acciones, necesitamos apoyo para acomodarnos a nuevas condiciones de vida. Y una vez que realizamos ese cambio, necesitamos tiempo, apoyo y personas afectivamente cercanas para recrear nuestra actividad en el nuevo contexto. El que la persona haya tenido oportunidades de desarrollo de sus habilidades adaptativas -que haya tenido apoyo para mejorar sus habilidades de comunicación sea mediante lenguaje oral o mediante códigos alternativos; que haya tenido

apoyos para mejorar sus habilidades de elección, de toma de decisiones, etc.-, es otro aspecto de gran incidencia en este proceso.

Además es necesario tener en cuenta que, una nueva casa no es de inmediato un hogar. Un entorno, como el hogar, es algo más que los elementos físicos que lo integran. Es una red con significado y sentido, tejida con lo físico, con las relaciones interpersonales que allí tienen lugar y con la historia y la cultura construida a lo largo del tiempo. Una casa se hace hogar día a día, a través de la vida diaria de relaciones; del entramado sutil e invisible de normas y reglas de lo cotidiano; del conjunto de recuerdos y vivencias, en definitiva de la historia compartida; son elementos que se deben tener en cuenta para ser construidos en los entornos residenciales, pues este se vuelve el hogar donde confluyen la cotidianidad de cada uno de los individuos, así mismo sus relaciones sociales, culturales, educativas, afectivas y recreativas. Pero, en el mismo sentido que lo anterior, la casa no es un lugar cerrado al exterior sino que, muy al contrario, la casa es un lugar en el que sus fronteras con el entorno comunitario han de ser flexibles, dinámicas, abiertas y modeladas por las personas que en ella viven (Verdugo y Bermejo, 1998).

Un entorno de vivienda normalizada puede ser tan segregador, tan restrictivo, tan pobre en su impacto sobre la calidad de vida de las personas como un entorno residencial. Y al contrario, un entorno residencial, potencialmente puede ser un entorno generador de calidad de vida y promotor activo de la participación en la comunidad.

Los entornos residenciales deben permitir a las personas con discapacidad intelectual la elaboración de su plan de vida futura, el nivel de apoyo que requiera, la participación en aspectos tales como la elección del lugar donde residir o las personas con las que convivir, las pertenencias que quiere mantener consigo o la decoración de la estancia son elementos importantes para una calidad de vida.

Un aspecto esencial para la calidad de vida, es que la vivienda o el entorno residencial sea un lugar física y psicológicamente seguro, saludable. Un lugar en el que las actividades y acciones sean, en la medida de lo posible, conocidas de antemano por quienes allí viven, y que cuente con las adaptaciones físicas y psicológicas precisas. Un factor también crucial es, en este sentido, la existencia y promoción de un clima de relación social positivo, respetuoso con los derechos de las personas y favorecedor de la participación en el entorno comunitario.

En definitiva, como en cualquier otro ámbito, nuestras acciones han de encaminarse al fomento permanente de las diferentes dimensiones de calidad de vida -bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, inclusión social y derechos autodeterminación- Schalock y Verdugo (2002) mediante la prestación del apoyo adecuado para el desarrollo de habilidades adaptativas, para la adaptación del entorno y para la creación de redes sociales significativas.

AUTODETERMINACIÓN

El avance teórico que se ha gestado desde los años ochenta respecto a la concepción de derechos y políticas públicas, en la atención y prestación de servicios a las personas en situación de discapacidad, pone de manifiesto que no se trata de un interés superfluo sino de una nueva visión que se ha venido promulgando y trabajando en pro del mejoramiento de la calidad de vida de estas personas. El reconocimiento del derecho de que pueden ser partícipes y activas de su vida, ha implicado nuevas concepciones pero especialmente viene cobrando gran importancia entre los profesionales e instituciones que son quienes diseñan programas para su educación y desarrollo.

En esta perspectiva, la concepción de discapacidad ha cambiado y aspiramos asistir a un cambio fundamental en la prestación de servicios y atención particularmente, de las personas con discapacidad intelectual. El modo de pensar, entender y hacer en este campo, ha generado importantes avances que propenden por el aumento de la calidad de vida, oportunidades, participación y desarrollo social, dirigidos a incrementar las opciones en una vida más integrada, donde el individuo es tenido en cuenta y su capacidad de decidir sobre su propia vida es un elemento fundamental para conseguir su bienestar y satisfacción personal.

Independientemente del grado de discapacidad, de la edad, el sexo, la condición social, la raza o religión, es importante para toda persona decidir sobre su propia vida, ser parte de su familia, de su barrio, de su pueblo, de su cultura, de una sociedad; pero ser realmente 'tenida en cuenta', escuchada, tratada con respeto y permitirle tomar sus propias decisiones, son factores incidentes para toda persona. En este sentido, se puede vislumbrar por qué para toda persona con o sin discapacidad, es un aspecto de la vida que influye directamente en su bienestar emocional, físico, psicológico y social y por ende, no debe pasarse por alto si en verdad se quiere contribuir significativamente en la vida de estas personas.

En nuestra medio social, las personas con discapacidad intelectual han tenido mermada sus facultades de decisión, control y elección sobre muchos asuntos de sus vidas, bajo estigmas que limitan su capacidad de libre albedrío, juicios y apreciaciones que, arrojan resultados sin concluir sus acciones y que los pone en una situación de ambivalencia. Por una parte, esta la atención o modelo proteccionista en el que se ha inscrito la educación para las personas con discapacidad; y por el otro, la indiferencia por el miedo que genera la diferencia y lo extraño. Visto así, podemos entender las razones por las cuales, para las personas en situación de discapacidad, ser los actores de sus vidas es un aspecto que depende de otras personas; aunque cabe anotar que todos nosotros por ser parte de una sociedad, dependemos de las determinaciones de otros, pero en el caso puntual de la discapacidad, ser el encargado y responsable de la propia vida se convierte en una lucha por el reconocimiento de la igualdad, la equidad y la autonomía.

El hombre, por naturaleza tiene la capacidad de perfeccionarse y de superarse día a día, por lo tanto parece ser una condición del hombre la búsqueda permanente de la plenitud. Para llegar a tan preciada meta, es necesario vivir en sociedad. El ser humano necesita de los demás para construir un mundo o ambiente propicio en el cual alcanzar la plenitud, causa esencial de la satisfacción personal y de forma más categórica la felicidad.

Las condiciones personales y socioculturales que facilitan los procesos en los que la automotivación, la promoción del potencial humano, el apoyo de las competencias personales y la exposición a experiencias positivas de bienestar emocional, físico y social, son los que en consecuencia redundan en el desarrollo de una conducta autodeterminada que hace que las personas tengan una vida más productiva, enriquecedora y satisfactoria.

Sin embargo, hay que decir que, a pesar del desarrollo social y cultural de las naciones y de los logros en el reconocimiento del libre albedrío de las personas con discapacidad intelectual, desde la constitución, la psicología, el sector salud, la educación, ésta es una población a la que con muchísima frecuencia se le caracteriza por comportamientos sedentarios, la pasividad y la adhesión a las opiniones de otros. Pareciera que estas características vinieran dadas por la naturaleza, como si la discapacidad intelectual fuera un ‘paquete’ que se adquiere y no está presta al cambio. Infortunadamente este es el panorama general respecto al trabajo con personas en situación de discapacidad. La familia, la escuela y la sociedad reproducen, sin siquiera advertirlo, formas de exclusión y segregación de estas personas, pues hacen por ellos lo que podrían hacer por sí mismos, los sobreprotegen generando dependencia e infantilización, en vez de concederles la dignidad del riesgo que implica el crecimiento, el desarrollo de la capacidad de elegir, tomar decisiones y resolver sus problemas, o sea de adquirir una conducta autodeterminada.

Aunque se ha hablado del concepto de autodeterminación durante más de diez años, su definición y aplicación del concepto ha sido trabajada con más claridad por M. Wehmeyer (1992) y en trabajos posteriores por Wehmeyer y Schalock (2001). Estos autores plantean que la autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida, de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias. Definición que pone el acento en la posibilidad de actuación, condición indispensable para elegir o tomar decisiones que afecten directamente, alguna situación o aspecto relacionada con la propia vida.

Siguiendo a Wehmeyer (1996), existen en las acciones autodeterminadas cuatro características fundamentales: la autonomía, la autorregulación, el desarrollo psicológico –capacitación– y la autorrealización. Las dos primeras pertenecen al grupo de las capacidades y las otras dos, pertenecen a la categoría de las actitudes. Wehmeyer las describe así:

- *Autonomía.* Una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propios gustos, preferencias, intereses, necesidades o capacidades, de forma independiente, libre de las influencias externas e interferencias no deseadas. “Como es obvio, nadie es totalmente independiente o autónomo por completo” (Wehmeyer, 1996:17).
- *Autorregulación.* Según Whitman (1990, citado por Wehmeyer 1996:20), la autorregulación es “un sistema complejo de respuesta que permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes y tomar decisiones sobre cómo actuar para, actuar y evaluar los resultados obtenidos y revisar sus planes cuando sea necesario”.

Además según los autores, la autorregulación implica: las estrategias de autocontrol, autoevaluación y auto-refuerzo; el establecimiento de metas y conductas de logro; las conductas de resolución de problemas; y por último, las estrategias de aprendizaje observacional.

- *Desarrollo o capacitación psicológica.* Las personas que actúan de forma psicológicamente capacitadas lo hacen en función de su creencia de que “tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellas –locus de control interno–, poseen las habilidades para alcanzar logros deseados –autoeficacia– y, si deciden aplicar sus habilidades, los logros identificados se conseguirán –expectativa de resultado–” (Wehmeyer, 1996:26).
- *Autorrealización.* “La gente autodeterminada se autorrealiza si hace uso de un conocimiento comprensivo y razonablemente acertado de ellos mismos, sus puntos fuertes y sus limitaciones, para actuar de una determinada manera así como sacar provecho de ese conocimiento” (Wehmeyer, 1996:26). La autorrealización depende de la experiencia, de la interpretación que demos al ambiente y de la significación que nos vean.

A medida que estas capacidades y actitudes se vayan adquiriendo, la conducta autodeterminada irá surgiendo a manera de elecciones, toma de decisiones, resolución de problemas, establecimiento de metas, adquisición de habilidades, auto-observación, evaluación y auto-refuerzo, locus de control interno, atribuciones positivas de autoeficacia y expectativas de resultado, autoconocimiento y conocimiento de sí mismo (Wehmeyer, 1996:17).

Por tanto, la promoción de la autodeterminación implica ofrecer a los individuos oportunidades para elegir y ejercer control sobre distintos aspectos de su vida y permitirles incrementar sus capacidades a través de la comprensión de las situaciones que redunden en la solución de los problemas, la toma de decisiones y el planteamiento de metas. La autodeterminación es un proceso que varía de persona a persona, y depende de sus deseos, necesidades, de su significación y de la satisfacción de vida. Kennedy (1996) plantea que la autodeterminación “es de lo que trata la vida, sin ella puedes estar vivo pero no estarás viviendo, sino tan solo existiendo” (p:395).

Estos tres componentes de la conducta autodeterminada, la elección, la toma de decisiones y la resolución de problemas, se constituyen en tres de los aspectos más relevantes de este concepto, aplicables a las personas con discapacidad intelectual no solo porque son susceptibles de ser desarrolladas sino porque es a través de ellos que tienen la posibilidad de desenvolverse en sus entornos familiar y social y comunitario haciéndose partícipes activos de su propia vida, y por ende mejorar sustancialmente su la calidad de vida.

- *Elección.* Quizá se ha destacado este componente más que cualquier otro en cuanto a su importancia para lograr una calidad de vida positiva. Elegir es, sencillamente, comunicar una preferencia y, la instrucción en la realización de elecciones se centra en ayudar a identificar una preferencia o a comunicar la misma. Excepto en circunstancias especiales,

no suele ser necesario ‘enseñar’, estas habilidades aunque a veces, se requiera capacitar o enseñar modos nuevos, alternativos o incluso mas apropiados de indicar preferencias a personas con problemas para comunicarse. Los profesionales y los programas deben destinarse sobre todo al desarrollo de oportunidades para realizar elecciones, de modo que se ofrezcan experiencias de control y se enseñe que no todas las alternativas son posibles, que algunas están limitadas por otras personas (Shevin y Klein, 1984, citados por Schalock y Verdugo, 2002:319).

- *Toma de decisiones.* La toma de decisiones es el proceso que consiste en seleccionar o llegar a una conclusión sobre cuál de las soluciones posibles, es la mejor, dadas unas circunstancias, valores, prioridades y necesidades. De acuerdo con Beyth-Marom, Fischhoff, Jacobs Quarel y Furby (1991) “la mayor parte de los modelos de toma de decisiones incluyen los siguientes pasos: (a) una lista de alternativas de acción relevantes, (b) una identificación de posibles consecuencias de esas acciones, (c) una evaluación de la probabilidad de que tenga consecuencia, (d) un análisis de la importancia relativa de cada consecuencia, y (e) una integración de esos valores y probabilidades para identificar el curso de acción más atractivo (citados por Schalock y Verdugo, 2002:21).

- *Solución de problemas.* Normalmente las habilidades de solución de problemas se centran en la resolución de problemas de dos tipos: solución de problema impersonales y solución de problemas interpersonales o sociables. La solución de problemas sociales destaca las estrategias cognitivas y conductuales que permiten a los individuos interactuar unos con otros y por tanto, afrontar las demandas de un mundo social cada vez más amplio. Gran parte de la intervención educativa y rehabilitadora de los programas de intervención para personas con discapacidad, se ha centrado en el entrenamiento de en habilidades sociales. Aunque esto sea importante, debe dársele un mayor énfasis a las habilidades de solución de problemas, de lo contrario no se podrá dar respuesta a los déficits en las interacciones sociales. La instrucción en solución de problemas incluye tres aspectos centrales: la identificación del problema; la explicación y el análisis del problema; y la solución del problema. Quienes se dediquen a esta instrucción deben servir como modelos de rol mediante la verbalización de los pasos de la solución de problemas de forma cotidiana, proporcionando los apoyos y adaptaciones adecuados a los individuos (Wehmeyer y Kelchner, 1994; citados por Schalock y Verdugo, 2002:319).

Por lo expuesto anteriormente, se entiende que la autodeterminación es una habilidad adaptativa que se destaca del resto de las habilidades, dado que llevar una vida autodeterminada es tener la posibilidad de hacer elecciones y responsabilizarse por ellas. Ser autodeterminado es ser una persona y no sólo un individuo. Cuando una persona es autodeterminada, elige desde su subjetividad. La constitución de ser persona es un proceso que se inicia durante los primeros vínculos de afecto y se mantiene activo, abierto a confirmaciones y revisiones, durante toda la vida. Analizar este proceso requiere considerar componentes como el cuerpo, la mente, los encuentros, los otros y la propia historia.

Las personas con discapacidad intelectual tienen una historia contada por otros, que le dan sentido y significado, de los cuales, aquellos no se suelen apropiar. Por lo general las personas no son impulsadas a construir una historia propia; su presente parece no diferenciarse de su

pasado. Cuando hay señales de cambio, éstas son renegadas o censuradas. No se sienten poseedores de un pasado sobre el cual proyectarse para desplegar sus ideales en un futuro elegido. El recuerdo, la reflexión y el anhelo no se entretienen –por falta de entrenamiento para lidiar con los avatares de la vida, no por falta de adecuación o de raciocinio–, por lo que los proyectos se asemejan a las fantasías, siendo sustentados por un discurso vacío.

Además de las características, componentes y conductas, la autodeterminación como concepto no estaría completa sin hacer alusión a los principios y valores en los que ella se fundamenta. Principios y valores que sustentan una perspectiva de derecho, de reconocimiento, de posibilidades y de oportunidades y los cuales logran inscribirse en la actual concepción de discapacidad intelectual que viene trabajándose desde la aparición del paradigma de 1992 (AAMR, 1992) y su actual revisión (AAMR, 2002) en cuanto a la definición de las dimensiones y el sistema de apoyos. De forma general, podemos definir los principios y valores:

- *Libertad.* Capacidad del individuo para planificar una vida con los apoyos necesarios contando con su familia y amigos.
- *Autoridad.* Capacidad de una persona para controlar ciertas sumas de dinero, para acceder a servicios, para efectuar sus limitaciones funcionales.
- *Autonomía.* Recursos que ayudaran a la persona con discapacidad a vivir una vida en la comunidad.
- *Responsabilidad.* Aceptación del rol en la comunidad mediante el empleo competitivo, el asociacionismo y la participación por los otros miembros de la comunidad.

Los valores que contribuyen a la autodeterminación:

- *Respeto.* Reconocimiento del valor del individuo como persona con sus capacidades y habilidades.
- *Elección.* Es ser capaz de elegir de la variedad de los modos de vida, de las preferencias individuales de las cuales disfrutan la mayoría de las personas.
- *Propiedades.* Apoya a las personas para que sean los dueños de su vida y tengan la posibilidad de poseer bienes materiales.
- *Apoyos.* Es la ayuda o apoyo a la cual cualquier persona accede cuando necesita tomar una decisión importante o dar un paso en su vida.
- *Oportunidades.* Posibilidades que invitan a las personas a explorar las oportunidades presentes en su comunidad. Es la oportunidad para asumir riesgos, cometer errores y aprender de ellos. Ser dueño de su vida le permite tener control sobre ella y tener posibilidad de acceder a los servicios que su discapacidad requiere.

Esta nueva perspectiva implicaría que, la persona con discapacidad intelectual puede contratar, gestionar y si fuera necesario, despedir aquellos que le proporcionan un servicio. También se le otorga el control sobre la gestión de sus asuntos financieros. Ser dueño de su vida y tener capacidad de decisión y control sobre ella, significa que el individuo acepta la responsabilidad de sus acciones y decisiones. Estos aspectos entonces deben ser reconsiderados e incluidos como ‘estándar’ de los programas y servicios educativos, de salud, sociales, laborales a los que ellos acceden.

Barreras para la autodeterminación

Para impulsar la autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual, destacamos el planteamiento de Bambara, Cole y Koger (1998, citados por Palomo y Tamarit, 1999), sobre la limitación de oportunidades de elección y de control que viene acompañada el desarrollo de las conductas autodeterminadas. Según señalan estos autores, las personas con necesidades de apoyo toman pocas decisiones, bien sea por que pobreza de los ambientes, por la falta de habilidades o porque las personas que podrían ofrecer esas oportunidades tienen miedo al riesgo. Sin embargo señalan que la solución es fácil. Solo basta crear ambientes ricos organizados en torno a las preferencias de la persona, que den suficientes oportunidades de elegir y aprender, que se enseñen habilidades de forma sistemática y que todo el proceso se someta a revisiones periódicas ya que la promoción de la conducta autodeterminada, es en principio un proceso continuo.

Otra barrera, son los conflictos que surgen alrededor de la elección. Según Bambara, Cole y Koger (1998, citados por Palomo y Tamarit, 1999), el principal error es entender la elección como un asunto de todo o nada. En un extremo estaría la sobreprotección, y por el otro, la permisividad irresponsable. La sobreprotección se puede deber a que las personas que conviven con una persona con alguna discapacidad, creen que esta no entiende las consecuencias de sus actos. Lo que consiguen con ello es justamente que nunca lo aprendan, ya que se les niega la experiencia de acertar o fallar. Por otro lado, no analizar de manera crítica las elecciones que se realizan, puede suponer riesgos para la persona o privarle de actividades alternativas que le podrían interesar. Todo lo anterior resalta nuevamente la importancia de dar a las personas en situación de discapacidad, todos los apoyos que sean necesarios para que tomen decisiones con la suficiente información. La falta de apoyos flexibles e individualizados también podría señalarse como un obstáculo para promover la conducta autodeterminada.

La última dificultad que señalan los autores, es la falta de relaciones estables. Es necesario establecer relaciones estables para poder desarrollar la confianza mutua entre la persona con discapacidad y la gente que la rodea. Si los profesionales de los centros cambian con frecuencia o no hay una red estable de amigos, por ejemplo en la perspectiva de la planeación centrada en la persona, es difícil lograr esos objetivos. Se deben hacer esfuerzos para crear redes de apoyo que no dependan de la remuneración económica, y que por tanto, garanticen a las personas en situación de discapacidad un equilibrio en los servicios que se le prestan.

Las personas con discapacidad intelectual (Bambara, Cole y Koper, 1998; citados por Palomo y Tamarit, 1999), pueden considerarse como sujetos autodeterminados, cuando son capaces de:

- Vivenciarse y saberse valiosas para sí mismas y para los demás.
- Hacer y decidir siendo conscientes de sus capacidades y sus limitaciones.
- Cuidar y disfrutar su cuerpo.
- Encontrarse con otros y hacerse respetar por ellos, aunque pudieran pensar diferente.
- Contar la propia historia desde las experiencias que consideren más importantes.

- Ser personas diferentes de familiares, vecinos y profesionales sin temor al error, sin sentirse sancionados.

La autodeterminación no es un camino fácil de desarrollar; es un proceso que requiere modificar todo un sistema educativo de dependencias. Es necesario transferir el control y la responsabilidad a los alumnos discapacitados en cuanto al desempeño de sus acciones en la comunidad que están atravesadas por situaciones individuales y sociales que componen toda una cotidianidad.

Desarrollar la capacidad de su determinación es un proceso permanente, ninguna persona con discapacidad debe ser excluida por la aparente severidad de su discapacidad o estatus económico. La autodeterminación requiere un cambio de los sistemas, por ejemplo: considerar a las personas con discapacidad como ciudadanos valiosos con muchos talentos considerándolos como individuos con derechos y responsabilidades, apoyar los servicios requeridos por la persona y capacitarla, no controlarla.

Llevar una vida autodeterminada siempre es una elección. Que las personas con discapacidad intelectual cuenten con la oportunidad de elegir vivir su vida con autodeterminación es una responsabilidad que deben asumir las instituciones donde estas personas viven, crecen y aprenden. Educar ‘desde’ y ‘para’ la autodeterminación es habilitar la inclusión social

Estado de la investigación en Autodeterminación:

Se le atribuye el haber empleado por primera vez el término autodeterminación a Nirje (1976, citado por Montero, 2003), en el contexto del principio de normalización y gracias a la convicción de muchas personas que han trabajado desde las tres últimas décadas, en proporcionar a personas en situación de discapacidad, mayores oportunidades de participar activamente y disfrutar su propia vida.

Actualmente los aportes en investigación a la conceptualización, práctica y avances en la prestación de servicios y apoyos a estas personas, deja entrever que se ha hecho y que se está haciendo mucho en el campo de la discapacidad para cambiar las condiciones de vida de quienes deben estar más en el centro del escenario social (Montero, 2003).

A continuación referimos algunas investigaciones en el ámbito de la autodeterminación.

- Evaluación de la calidad de vida de personas con graves discapacidades y residentes en un centro residencial de Blasco y Verdugo (2001). Este trabajo trata de ofrecer una visión general sobre la calidad de vida de las personas con discapacidad desde una metodología basada en observación participante y a través de escalas y cuestionarios. Se realizó con cuatro personas con discapacidad intelectual sobre su experiencia en los ámbitos referidos a las dimensiones de calidad de vida: bienestar emocional, relaciones interpersonales y *autodeterminación*. Del análisis de los resultados obtenidos se desprenden las siguientes afirmaciones:

- Las personas que educan, atienden y cuidan a estas personas son la principal fuente de apoyo y el factor determinante en la percepción que tienen sobre la calidad de vida.
 - El entorno cobra especial significado en la mejora de los sentimientos de bienestar, el aprovechamiento de los apoyos en el logro de mayores niveles de autodeterminación.
 - El conocimiento de la experimentación de la calidad de vida es fundamental para guiar los servicios de vivienda, elaboración de programas personalizados, fortalecimiento de la identidad y el desarrollo de aspiraciones y valores.
- Servicio de vivienda alternativa al marco residencial ordinario de López (2001). La investigación propone la vivienda alternativa como facilitadora de la integración tanto física como social con un carácter funcional e independientemente de la discapacidad que manifiesten las personas. Además presenta como líneas de acción válidas para llevar a cabo un programa de calidad, las siguientes:
 - Seleccionar a los residentes en función de criterios de edad, nivel de apoyo, tratamientos médicos, trastornos de conducta y relacionales.
 - Formación para el entrenamiento en tareas que se desarrollan en el ámbito de una vivienda ordinaria.
 - Desarrollo de un currículum general donde se recojan los referentes conductuales relativos a las áreas de habilidades adaptativas.
 - Una evaluación dirigida hacia la consecución de las conductas deseadas teniendo en cuenta el nivel de adquisición de las habilidades en todos los ambientes.

De los datos obtenidos en la evaluación se ha de elaborar un programa de calidad de vida. La implantación del programa confirmará que el cambio del entorno residencial al piso tutelado producirá mejoras significativas en la conducta adaptativa y en las dimensiones de calidad de vida especialmente la autodeterminación, en tanto permite un mayor nivel de autonomía e independencia.

- Autodeterminación en escenarios de vivienda y trabajo: Un estudio de muestras igualadas en adultos con retraso mental de Wehmeyer y Bolding (2000). En este trabajo los autores reflexionan sobre la importancia vital que tiene la autodeterminación, para las personas con discapacidad intelectual en los entornos de vivienda, y la necesidad de diseñar programas individualizados que contemplen el aprendizaje de las habilidades adaptativas. La autodeterminación como un constructo personal e identificador de factores, es nuevamente señalada como el primer agente causal en la vida personal para tomar decisiones y elecciones acerca de la propia calidad de vida, libre de influencias o interferencias externas (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998, citados por Palomo y Tamarit, 1999).

El ambiente se convierte en un factor decisivo que influye en la autodeterminación de las personas. A la vez es un agente de apoyos en ambientes reducidos y de control, es decir, en ambientes de vivienda pequeños que se parezcan a lo que se identifica como hogar (Tossebro 1995). La importancia de la autodeterminación pasa entonces por apoyar a las personas para que vivan, trabajen, se diviertan y aprendan en sus propias comunidades. Esto exige, teóricamente, una relación recíproca entre las experiencias de control y toma

de decisiones y el desarrollo de la propia autodeterminación. Por lo que las personas, con discapacidad intelectual, deben ser apoyadas para tomar decisiones, establecer metas y experimentar, en la medida de sus posibilidades, el control de sus vidas. En este desarrollo personal es inevitable el entrenamiento sistemático de las habilidades adaptativas.

- Autodeterminación en adultos irlandeses con discapacidad intelectual que viven en hogares de grupo de Noonan, Linehan, Emerson, Robertson, Hatton, Gregory, Kessissoglou, Hallam, Knapp, Jaerbrink, Netten, Hillery y Durkan (2001). La investigación parte del presupuesto de que las personas que viven y trabajan en entornos de autodeterminación disponen de más posibilidades de elegir y de sentirse satisfechos, así la calidad de vida del individuo va a depender parcialmente del contexto vital. Las interrogantes que se plantearon fueron los siguientes: 1. ¿Qué características individuales predicen la mayor utilización de la capacidad de elegir por parte de los residentes? 2. ¿Qué propiedades ambientales predicen la mayor utilización de la capacidad de elegir por parte de los residentes?

Los participantes en el estudio fueron un grupo de 60 adultos que vivían en hogares compartidos con una edad de 40,6 años, el 55% eran varones, la media de edad de dejar su casa era de 21,7 años y el tiempo que llevaban viviendo en el entorno actual era de 5,8 años. Algunos de los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- En cuanto a la conducta adaptativa, las personas que viven en hogares grupales están por encima de la norma en funcionamiento independiente (alimentación, aseo, vestido, desplazamientos, etc.).
- En los factores ambientales la variable dependiente fue la capacidad de elección y las variables independientes fueron las prácticas de gestión (planificación, formación y supervisión individual), el número de residentes, las características institucionales y los costes de los apoyos. Los mayores predictores de la elección resultaron ser las características institucionales y las prácticas de gestión.
- El estudio sobre las características individuales se centró en el número de redes sociales, en las conductas adaptativas, en la edad, en los resultados obtenidos en las pruebas PASS-ADD y en los problemas de salud. Los mayores predictores de la elección fueron la conducta adaptativa y el derecho a elegir.

Los autores concluyen afirmando que las características individuales y ambientales influyen en el ejercicio del derecho a elegir y los niveles de conducta adaptativa, son predictores del mayor nivel de elección. A la hora de realizar elecciones dentro de un marco de autodeterminación, sea cual sea el modelo de vivienda, es importante tener en cuenta las prácticas de gestión y su impacto en las experiencias cotidianas.

- Autodeterminación: Una visión de conjunto conceptual y análisis empírico de Wehmeyer (2001). El autor analiza el significado histórico del concepto de autodeterminación y sus implicaciones en los servicios para las personas con discapacidad intelectual. Posteriormente identifica las acciones que se están llevando a cabo en el campo educativo y en los servicios de adultos para promover y aumentar la autodeterminación. Concluye

con un análisis de la evidencia empírica de la importancia del trabajo en el logro de una conducta cada vez más autodeterminada para alcanzar una mayor calidad de vida.

OCIO, TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN

En este apartado se hace referencia a los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación por la importancia que cobran en materia de la discapacidad intelectual cuando se trata del fomento de las conductas autodeterminadas y por la búsqueda permanente sobre programas y servicios, especialmente educativos, que busquen superar los esquemas y estereotipos sobre esta población, estableciendo para ellos relaciones más dinámicas, oportunidades de participación e interacción que respondan a sus necesidades e intereses, así como la búsqueda permanente de una vida más plena y feliz.

En este sentido el apartado, después de hacer precisión sobre los conceptos y aclarar la relación dinámica que se establece entre ellos, se adentra en las implicaciones fundamentales que comportan en la vida de cualquier individuo como un derecho humano básico que compromete la calidad de vida de las personas, independiente de su edad y sexo, creando cambios que son vistos como significativos desde la relación consigo mismo, con el medio social, con la cultura y con el ambiente.

Después, se hace énfasis en la relevancia que tienen las propuestas ocio-recreativas en el tiempo libre en el fomento de la educación de personas en situación de discapacidad y más específicamente con discapacidad intelectual, para luego describir los desarrollos más recientes de investigaciones en esta área, que nos permitan trazar nuevos caminos y orientar estrategias efectivas para la atención educativa, profesional y de servicios que se prestan a las personas con NEE.

Iniciando con los conceptos pasemos a definir y a diferenciar cada uno de ellos.

Ocio

El concepto de ocio, según el diccionario de la real academia de la lengua, se define como:

- Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad.
- Tiempo libre de una persona.
- Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas.
- Obras de ingenio que uno forma en los ratos que le dejan libre sus principales ocupaciones.

Se observa en estas acepciones, una que hace referencia al ocio como la cesación de la actividad laboral, enmarcada en una acción ociosa, de pereza o de holgazanería, sinónimo a 'no producción', 'no hacer nada' o en su caso extremo 'el hacer por el hacer'. La segunda acepción, deja leer un concepto de ocio más amplio donde se implica la persona, en el sentido de que puede realizar actividades de libre albedrío, sin imposiciones, solo haciendo uso de sus

gustos y necesidades, además aparece vinculado con el concepto de tiempo libre. La tercera, parece estar haciendo referencia a un nuevo elemento, la diversión; y en la cuarta, ingresa un nuevo elemento, la capacidad creativa del sujeto.

Si bien existe una aproximación en estas definiciones, la investigación y el desarrollo teórico sobre el concepto de ocio, lo promueven como un elemento clave de la sociedad moderna, íntimamente ligado a significados relacionados con el bienestar y la calidad de vida (Gorbeña, González y Lázaro, 1997), y como elemento esencial para el individuo en su desarrollo personal y social (Setién, 1996, citado por González, 2001).

En este sentido, el ocio en las últimas décadas, ha empezado a ser considerado un bienpreciado de la humanidad, incluido en los ámbitos de la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad generando cambios actitudinales y comportamentales en las personas, lo que a su vez se transfiere en relaciones más sanas. Esta importancia se debe a que actualmente, es considerado un derecho fundamental. Como lo plantea Cuenca Cabeza (2004) “la vida no se entiende sin ocio; es decir, sin televisión, sin música, sin salir de paseo o hacer un viaje, sin deportes que practicar o que ver” (p:29). Esto significa que en el actual mundo de valores se ha producido un cambio y el ocio se ha situado en los primeros puestos.

Antes, el ocio era sinónimo a tiempo de descanso para seguir trabajando; ahora, el trabajo es sólo un medio para proporcionar ocio. Sin embargo hoy, el ocio no es posible sin educación, como una nueva manera de implantación del ocio y de concebir la vida. “La clave de disfrutar del ocio no es el dinero, sino una serie de valores basados en el respeto de la persona humana y sus potencialidades, por eso, la educación del ocio trata de que la persona descubra cuanto antes esas cualidades” (Cuenca Cabeza, 2004:33).

Otra definición clásica, que aún tiene vigencia sobre el ocio es la propuesta por Dumazedier (1971), también conocida como de las tres “D”: descanso, diversión y desarrollo, tres funciones básicas para el óptimo desempeño personal. El descanso, pensado como la posibilidad para darse un ‘respiro’, una ‘tregua’ de las actividades que demandan rutinización o gran esfuerzo, gozado en sí mismo, el cual no pretende la evasión de la realidad. La diversión, entendida como la capacidad de disfrute, de gozo espontáneo, de satisfacción frente a la acción libre de ser ejecutada. Y el desarrollo personal, como derecho potenciador de la libre personalidad, en tanto permite definirse en el ser y en el hacer.

Esta idea de la educación para la vida, nada nueva, surgió en el siglo XIX, llegando incluso a sectores minoritarios. Esto significa, la posibilidad de que el ocio se extendiera a la mayoría de la sociedad y de las personas, incluidas las que presentan alguna discapacidad. En la tarea de buscar y encontrar aquello que más nos satisface, definir nuestros gustos y ampliar las posibilidades de disfrute, hace que la sociedad se esmere cada vez más en darle cubrimiento. Por lo tanto, en esta nueva perspectiva se trata de preparar a las personas para que disfruten del ocio desde la libertad, desde el conocimiento, pero también desde la formación. Pero, como ya se ha señalado, para poder enseñarlo se tiene que contar con educadores de ocio o especialistas en ello.

El ocio comprende diversas formas de expresión y actividad cuyos elementos son a menudo de naturaleza física, intelectual, social, artística ó espiritual. En esta línea, se pueden clasificar, en un primer grupo, las físicas –fisiológico– y psicológicas –emocional, cognitivo, intelectual, conductual y comportamental–; y en un segundo grupo, las que se refieren a lo externo – contextos, entornos, ambientes, cultura, interacciones y relaciones–. Ambas clasificaciones están interrelacionadas pues lo personal, lo individual necesita del otro para construirse y proyectarse socialmente, como su razón de ser, por lo tanto requiere la consideración del ser, sus gustos, sus preferencias, sus deseos y sus propias vivencias al servicio de un colectivo.

Según el Valls Jiménez (2000) en la conferencia realizada en Compostela sobre ‘Una experiencia institucional para promover el ocio activo’ propone otra clasificación de ocio, haciendo énfasis: en el tiempo sin hacer nada, ocio pasivo, y el tiempo libre que se dedica a conocer y a aprender por placer, ocio creativo/activo. En esta última se encuentran actividades como las visitas a los museos, parques, cines, viajes de aventura, restaurantes, bibliotecas, iglesias y todos los servicios públicos de la comunidad. Es así como las administraciones locales encuentran aquí, un enorme campo de acción cuando disponen del presupuesto para fomentar estas actividades y se configuran en una alternativa para integrar y convertir el ocio pasivo en un ocio creativo/activo.

Participar de actividades de ocio y hacerlo en compañía de otros, trae consigo sus propias ventajas. Incluye la libertad de elegir, la creatividad, la satisfacción, el disfrute, promueve la salud mental y el bienestar, además, propicia una amplia gama de oportunidades que permite a los individuos y a los grupos, elegir actividades y experiencias adecuadas a sus propias necesidades, intereses y preferencias.

El ocio entonces, es más que un espacio donde el individuo puede darse la oportunidad de realizar acciones creativas, lúdicas, de descanso para recuperar energías. Es también un espacio para reflexionar sobre sí mismo, visualizar las metas o hasta generar un proyecto de vida con calidad, cuyas acciones pueden permitir un vínculo directo con la comunidad y por ende de mejora de la calidad de vida personal, familiar y social.

Tiempo Libre

Como puede observarse hasta el momento, el concepto de tiempo libre, aparece de forma reiterada como un criterio fundamental del concepto de ocio, tiempo sin el cual estas acciones no podrían ser realizadas. Carison y otros (1979) definen el tiempo libre como “la porción de tiempo que no tiene obligación de subsistencia o demandas de existencia, en el cual se pueden hacer elecciones voluntarias de experiencias” (citado por González, 2001:1).

Aquí vale la pena detenernos un poco para aclarar que el tiempo libre como una dimensión relativamente objetiva, hace referencia a un marco temporal; mientras el ocio se refiere más a una forma de ser, una experiencia humana con actitudes y valores que abarcan las dimensiones lúdica, creativa, festiva, ambiental –ecológica– y solidaria, para realizar actividades en los ámbitos cultural, deportivo, turístico y/o recreativo. No obstante, autores como Munné (1980), plantea el ocio exclusivamente como tiempo libre, cuyo principio fundamental es la libertad a manera de autocondicionamiento.

En el contexto nuestro, tanto el ocio como el tiempo libre se consagran en la Constitución Política Colombiana de 1991 como un derecho inalienable en su título I, capítulo 2, artículo 52. Y de acuerdo con la ONU (1948) y más específicamente con la carta aprobada por la Asociación Mundial del Tiempo Libre y Recreación (WLRA, 1993), se precisan los principios, políticas y estrategias de educación sobre los beneficios del tiempo libre, en estrecha relación con el ocio.

La carta describe como propósito fundamental de la educación, desarrollar los valores y actitudes de las personas y dotarlas de los conocimientos y destrezas que les permita sentirse más seguras y obtener mayor disfrute de su existencia. Desde esta perspectiva de la educación, queda plenamente reconocida y justificada la educación del tiempo libre como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que trasciende a otras esferas del conocimiento.

En este sentido, la Asociación Mundial del Tiempo Libre y La Recreación, hace un llamado a todos los países para que adelanten acciones coordinadas entre todas las instituciones de la sociedad y aseguren así el derecho a la igualdad de oportunidades, de recursos y estrategias de las personas en situación de discapacidad para que alcancen la calidad de vida anhelada. Enfatiza además, en la necesidad de influenciar la capacitación de los profesionales y administradores que están involucrados directa o indirectamente en organizaciones del tiempo libre para que se reconozca la importancia y el potencial de aprendizaje de la educación en el tiempo libre, en el desarrollo personal, social, físico, afectivo e intelectual. Esto a su vez, tendrá un impacto sobre la familia, la comunidad y por ende en toda la sociedad.

Recreación

Siguiendo con los conceptos, la recreación, que como ya se deduce, pertenece o tiene una relación directa con el concepto de ocio y tiempo libre. La recreación podría ser definida como una práctica social a la que se le asigna, entre otras, la función educativa (Mesa Cobo, 1996) pero no como un simple fin, sino como un medio más eficaz para promover procesos de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. De igual forma, estos procesos se proponen como parte de la educación temprana en la infancia y han sido valorados incluso por Vigotsky desde su teoría psicosocial, cuando propone a la recreación como “la actividad general que se manifiesta primero en la dimensión sociocultural y colectiva para después ser apropiada por el niño o los adultos, mediante la interacción con otros –adultos, iguales, recreadores, etc.–, es decir, se aprenden los lenguajes lúdicos y las formas de recrearse, pues éstos, comparten elementos del imaginario social y al mismo tiempo, transmiten las normas y las reglas de la realidad social y cultural” (citado por Mesa Cobo, 1996:3). Esto convierte a la recreación en un problema de la cultura y de las formas de relación que se establecen entre los grupos de pares y de la comunidad en general.

Es importante señalar cómo en el país, algunos criterios sobre recreación están explicitados en la Ley 181 de 1995. La recreación se describe como una vivencia de disfrute y desarrollo para la promoción del ser humano y su potencialización, es decir una proyección de sus habilidades, capacidades, aptitudes y destrezas. Igualmente desde el Sistema Nacional del

Deporte se reconoce a la recreación como la puerta de ingreso a los procesos de formación deportiva, entrenamiento y alto rendimiento, y se propone además como una acción única y exclusiva del tiempo libre, orientada solamente hacia la distracción o el descanso.

El ocio, el tiempo libre y la recreación se inscriben en una relación dinámica que se orienta hacia la apertura de espacios y actividades dirigidas al descubrimiento y fortalecimiento de habilidades físicas, sensoriales, cognitivas y sociales que apoyan la construcción de un proyecto de vida, no solo saludable sino feliz, que faciliten la participación del individuo en los procesos de construcción social de manera organizada y coherente con sus necesidades y expectativas; y se desarrollan tanto de forma espontánea, libre y voluntaria como dirigida, tomando como marco los valores individuales y sociales y apoyadas en las expresiones culturales y las tradiciones propias de cada cultura.

Ocio, tiempo libre y recreación en el contexto de la discapacidad

No obstante, para lograr la comprensión del ocio, el tiempo libre y la recreación en la mejora de la calidad de vida, se debe comprender y dar cabida a la oportunidad de elegir libremente aquellas actividades de mayor preferencia e interés entre una variedad de opciones. Por lo tanto, se debe haber interiorizado la cultura del ocio, pero, ¿Qué pasa con las personas que no tienen esa conciencia del ocio del disfrute o de la recreación, o quizás no tienen la oportunidad de elegir por estar en un ambiente de privación cultural o por que estar en una situación de discapacidad, bien sea física, intelectual o social?

Con relación a las personas en situación de discapacidad, las actividades ocio-recreativas en el tiempo libre, juegan un papel fundamental como estrategia de soporte no solo de los procesos terapéuticos y pedagógicos sino de los apoyos técnicos especializados que deben ser definidos para llevar cabo los programas. Programas que se orienten a la habilitación, integración e inclusión de las personas en sus ambientes naturales, coherentes con sus necesidades particulares.

Siguiendo a Schalock (1996), la discapacidad no puede seguirse leyendo independiente de la interacción entre la persona y el entorno en el que se vive. Igualmente, sugiere rescatar la importancia de las actividades ocio recreativas especialmente en el fomento del bienestar personal, y en el caso de las personas con discapacidad intelectual, en el desarrollo cognitivo, autónomo y de conductas autodeterminadas. Aspectos decisivos en la calidad de vida (AAMR, 2002).

Es de anotar que los programas en el área de ocio-recreación y tiempo libre, para las personas en situación de discapacidad han sido orientados con un matiz terapéutico de corte rehabilitador y enmarcados en un contexto académico, lejos de ser una vivencia que se caracterice por la libertad, voluntariedad, motivación personal. Es evidente que se les presenta como una actividad determinada y obligatoria que no produce placer ni disfrute. Sin embargo, sabemos que la situación actual basada en principios como la inclusión, han de permitir cada vez más a las personas en situación de discapacidad, el cumplimiento de la premisa de su desarrollo integral y de la posibilidad de toma de decisiones para elegir los programas y

servicios que libremente estén en condiciones de realizar y que por supuesto desde las opciones que la comunidad le ofrezca.

En el caso concreto de las personas con discapacidad intelectual, los programas con tendencia rehabilitadora que no fomentan el uso del tiempo libre ni el desarrollo de habilidades para llevar a cabo actividades recreativas adecuadas en el área del ocio y el esparcimiento, no son carencias propias de la discapacidad sino de los sistemas educativos implementados. Por lo tanto, los profesionales que participan en los servicios de apoyo de su proceso educativo necesitan utilizar estrategias significativas de aprendizaje que les ayuden en la construcción de habilidades para participar activa y libremente en actividades ocio-recreativas que reflejen sus intereses, sus deseos y a la vez sus elecciones.

En esta perspectiva, la AAMR en 1992 destaca la importancia de estas habilidades, cuando hace referencia a la necesidad de potenciar el desarrollo de intereses diversos, relacionados con el ocio y el entrenamiento, bien sea personal o interacción con otros, donde sea posible reflejar las preferencias y las elecciones personales y, si la actividad se lleva a cabo en público, la adecuación a la edad y normas culturales. Son habilidades de este tipo: elegir temas de interés e iniciarse en ellos; utilizar y disfrutar, ya sea en solitario o con otros, de actividades recreativas y de ocio tanto en el hogar como en la comunidad; jugar con otros socialmente; respetar el turno; finalizar o rechazar determinadas actividades recreativas o de ocio; ampliar la duración de la propia participación; y, ampliar el repertorio personal de intereses, conocimientos y habilidades. Son habilidades relacionadas, el comportarse adecuadamente en la situación de ocio y esparcimiento; el comunicar las elecciones y las necesidades; el participar en la interacción social; el aplicar las habilidades escolares funcionales; y contar con una adecuada movilidad (FEAPS, 2000).

Comparativamente, el área de ocio y tiempo libre, en el paradigma de 1992, forma parte de una de las diez habilidades adaptativas. En el sistema 2002, esta área entra a hacer objeto de reflexión y desarrollo en la dimensión III de participación e interacción y roles sociales. Aquí se analiza la calidad de los entornos en los cuales la persona vive, juega, trabaja, se socializa e interactúa y la posibilidad del desarrollo para asumir los patrones de recreo y ocio (AAMR, 2002).

A partir de la propuesta de la AAMR (1992 y 2002) y la concepción de calidad de vida propuesta por Schalock (1996), el concepto de autodeterminación, cobra un nuevo significado en el ámbito del ocio, campo donde más se puede potencializar esta habilidad. En el contexto de la discapacidad, un componente básico en el desarrollo de los servicios de ocio sería la posibilidad de elección de las personas. Desafortunadamente, sigue siendo un área que recibe poca atención. Como resultado se ofrecen actividades pasivas sin pensar siquiera en determinar las preferencias de cada participante. Estas preferencias sin embargo, son de gran importancia cuando se desarrolla un programa de ocio, para dar la oportunidad a cada participante de demostrar habilidades de elección sobre sus gustos y necesidades. Es necesario y perentorio que los profesionales hagan un esfuerzo por reconocer las preferencias de las personas incapaces de verbalizarlas o expresarlas de manera habitual, como también, el utilizar material y proponer actividades acordes con la edad, la cultura, el desempeño y el desarrollo de las capacidades, que a su vez permitan ampliar la interacción social con los

iguales, propiciando un mayor repertorio de habilidades para utilizar su tiempo libre en actividades de ocio y hacer uso de los servicios públicos que ofrece la comunidad en esta materia.

Debido al gran margen de tiempo libre que presentan las personas con discapacidad intelectual, ya que se caracterizan más por un ocio pasivo con poca intervención de los profesionales y de las redes de apoyo en esta área, se hace necesario implementar programas ocio-recreativos en el tiempo libre. Estas personas tienen derecho a realizar actividades satisfactorias como bailar, pasear, recrearse, entre otras, como parte de su desarrollo integral. No obstante, es importante resaltar algunas premisas sobre el ocio orientado a las personas con discapacidad intelectual:

- Es una de las áreas básicas si se quiere mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.
- Reduce comportamientos inapropiados o excesivos como las estereotipias, los balanceos, las auto-estimulaciones, entre otras.
- Mejora otras habilidades en otras áreas a nivel afectivo, cognitivo, de lenguaje, motor y social.
- Incrementa la propia satisfacción personal, el bienestar y el mejoramiento de la salud.
- Favorece la inclusión en la comunidad. Mientras, con más entornos interactúe, más posibilidades tiene de poner en práctica distintas habilidades.
- Favorece la participación de las personas con discapacidad en las actividades adaptadas con apoyos o sin apoyos.
- Permite la adquisición de habilidades autodeterminadas en cuanto a la capacidad de elección a través de aprendizajes no formales.
- Amplía la motivación en actividades que más le gustan, las cuales pueden realizar y poner en práctica en su tiempo libre.

La tendencia en los programas ocio-recreativos, está dirigida a prestar los apoyos adecuados a cada persona para que pueda participar de manera activa y plena en la sociedad, y dado que las experiencias de ocio se da de manera diferente en cada persona, se hace necesario diseñar programas amplios que abarquen distintas necesidades, intereses y habilidades. Para ello es importante tener un conocimiento individual de cada participante, así como identificar y utilizar los servicios ocio-recreativos que la comunidad ofrece –piscinas, canchas deportivas, museos, restaurantes, cines, bibliotecas, iglesias y todos los demás servicios públicos disponibles– para la realización de actividades, específicamente los fines de semana.

En este sentido, a la hora de diseñar programas de ocio y recreación en el tiempo libre orientados a las personas con discapacidad intelectual, el Manual de Buenas Prácticas (FEAPS, 2000), propone tener en cuenta algunos planteamientos, cuestiones y recomendaciones, a saber:

- Destacar la importancia creciente del ocio.
- Proponer estrategias para aumento de la demanda de los programas.
- Comprender y reconocer las implicaciones del concepto de discapacidad intelectual, calidad de vida y autodeterminación.

- Dar respuesta individual a las necesidades de ocio.
- Favorecer la autogestión, fomentando una mayor participación de las personas con discapacidad intelectual en la toma de decisiones que afecten su tiempo libre.
- Aumentar la presencia de las personas con discapacidad intelectual en el ocio comunitario.
- Contar con ayudas técnicas y la supresión de barreras arquitectónicas y de comunicación.
- Fomentar la profesionalización en la prestación de servicios de ocio, lo que implica a su vez la necesidad de desarrollar líneas de trabajo de calidad para evaluar la prestación del servicio.
- Ampliar la financiación con recursos económicos y materiales que garanticen la estabilidad de los programas.
- Contar con redes de información y utilizar tecnología informativa.

Por último es pertinente, afirmar que una vez que los profesionales, los programas y los servicios han definido el desarrollo de habilidades para el ocio-recreativo en el tiempo libre, se debe continuar investigando, apoyando con estudios que cada vez más aporten un mayor conocimiento y un cambio de actitud sobre las necesidades y las realidades de las personas que presentan discapacidad intelectual.

Investigaciones de ocio, tiempo libre y recreación en el contexto de la discapacidad

Las investigaciones encontradas en este campo son no solo recientes sino escasas. Sin embargo de los pocos hallazgos realizados en nuestro idioma, vale la pena destacar los trabajos del Instituto de Estudios de Ocio, perteneciente a la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad de la Universidad de Deusto, Bilbao (España), quien ha marcado una nueva tendencia en esta área, su actividad universitaria, se realiza en actividades de formación, investigación y documentación, para la cual propugna una visión esencialmente positiva y humanista del ocio, considerándolo como un ámbito imprescindible de la educación integral de la persona, desde sus múltiples contextos de Cultura, Turismo, Deporte y Recreación.

Algunas de las temáticas de investigación que aparecen registradas en la página web pertenecientes a la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad que ayudan a dimensionar las nuevas propuestas relacionadas con el libre ejercicio y disfrute del ocio, son:

- Análisis descriptivo de la oferta de ocio de las asociaciones de y para personas con discapacidad: el caso de Bilbao. (ONCE, 1996). Esta investigación realiza un análisis descriptivo de la oferta de programas de ocio de las asociaciones de y para personas con discapacidad en Bilbao, así como de los profesionales que en ellas trabajan. De todos los resultados obtenidos, se destaca que la oferta de ocio desarrollada desde las asociaciones es amplia, variada y cubre todos los ámbitos. También se constata que las actividades que realizan los usuarios no difieren de las del resto de la población, pero el entorno, hoy por hoy, no ofrece garantías suficientes para que se produzca una adecuada integración y es por ello que las asociaciones dan respuesta a una necesidad demandada por los propios colectivos. Aún así, se incide en la necesidad de una mayor formación de los profesionales que trabajan en estas asociaciones en temas relacionados con los diferentes ámbitos del ocio.

- Análisis descriptivo del acceso de las personas con discapacidad a los equipamientos de ocio: el caso de Bilbao del grupo de la ONCE (1996). Se recogen además del equipamiento, las opiniones, formación e identificación del conocimiento que tienen de esa realidad los gestores o técnicos de dichos equipamientos. Entre las conclusiones está el afirmar que el colectivo de personas con discapacidad no participa de una forma estable y en consonancia con el resto de la población, de la oferta de ocio comunitaria de su ciudad debido a la existencia de diversas y variadas barreras tanto físicas como barreras de cara a la programación. Por otro lado, también se ha observado como el nivel de cualificación de los profesionales que trabajan en los equipamientos de ocio de Bilbao es bajo en relación a los temas que afectan a las personas con discapacidad como usuarios de dichos equipamientos. Todo esto ha llevado a concluir que en Bilbao, aún no se conseguido la equiparación de oportunidades para todos sus ciudadanos, al menos en el ámbito del estudio

- Prácticas de ocio de personas con discapacidad psíquica en Bilbao del grupo de la ONCE (1998). El estudio analiza las prácticas de ocio de las personas adultas con diversos tipos de discapacidad –física, motriz, auditiva, visual, psíquica-. Se identifican estilos de ocio de los diferentes colectivos teniendo en cuenta los grupos de edad, y otras variables de interés que la literatura ha demostrado que influyen en la conducta de ocio como la satisfacción con el ocio experimentado, la percepción de beneficios derivados de las actividades, el papel que juegan diversos tipos de barreras sociales y personales en el acceso y disfrute del ocio, la preferencia por actividades, de tipo cultural, deportivo, turístico o recreativo, el grado de aburrimiento en el tiempo libre, las relaciones sociales vinculadas al ocio, etc. Se estudian además la relación que estas variables tiene con el sexo, la edad, situación laboral, nivel de estudios y por supuesto, tipo de discapacidad. El estudio ofrece datos de actualidad sobre la vivencia real del ocio de las personas con discapacidad y puede servir para orientar las intervenciones de futuro en esta materia.

- Protocolo de evaluación del grado de inclusión de las personas con discapacidad en las zonas de uso público de los espacios naturales protegidos de Madariaga (1999). El objetivo de este trabajo ha sido revisar y mejorar el protocolo de evaluación de accesibilidad e inclusión en espacios naturales protegidos con la intención de publicar la herramienta que evalúa el grado de accesibilidad e inclusión en equipamientos de ocio en relación con los colectivos de las personas con discapacidad. El estudio desarrolla una breve exposición teórica, se aborda de una manera más concreta el binomio medio natural y colectivos de personas con discapacidad, posteriormente se plantean los objetivos que persigue esta investigación, y se aborda en profundidad la metodología utilizada en este estudio: elaboración de un protocolo de evaluación. Luego se describen los datos obtenidos en los parques analizados de una manera general, y por último se recogen las propuestas de mejora elaboradas fruto del planteamiento teórico que enmarca el estudio y relacionadas con el protocolo de evaluación y con los datos obtenidos. La utilidad de la herramienta radica en ser un método relativamente sencillo de obtener información relevante para evaluar las condiciones que facilitan la inclusión en un equipamiento, sus programas y sus servicios. La innovación que presenta, con respecto a otras herramientas existentes, es la formulación y operativización de tres ámbitos de inclusión: física, comunicativa y social. Habitualmente, se analiza la accesibilidad y las condiciones que

garantizan la inclusión en el medio físico con detalladas mediciones de los espacios y condiciones de los locales. En algunas ocasiones, se incluye también la evaluación de las condiciones de comunicación, considerando la existencia de elementos facilitadores para las personas con discapacidad sensorial. Pero pocas veces se considera, al evaluar equipamientos, servicios o programas, lo que sea denominado inclusión social y que hace referencia al grado en que diversos aspectos de la gestión del equipamiento –las opiniones de los profesionales, la metodología en la programación de actividades, la política de gestión, de publicidad y marketing y de personal– facilitan, más allá de un adecuado acceso físico o una buena señalización, la verdadera participación de las personas con discapacidad en la oferta de ocio del equipamiento.

- Práctica deportiva escolar en niños/as con discapacidad visual de Madariaga (2000). Esta investigación responde a la importancia del deporte escolar en los niños como ámbito para desarrollar hábitos de vida enriquecedores y a la demanda social de las personas con discapacidad visual. El objetivo ha sido realizar un estudio que diagnostique la situación en el deporte escolar de niño/as ciegos/as de segundo y tercer ciclo de educación primaria –8 a 12 años–, en la escuela pública ordinaria y en centros específicos. La metodología incluye un análisis documental y un análisis de la realidad. En función de los resultados obtenidos se han elaborado pautas, estrategias, objetivos, y acciones que permitan orientar la actuación en materia deportiva escolar para los alumnos/as ciegos/as. Es decir, insistiendo en los valores educativos del deporte establecer elementos facilitadores que permitan al niño/a ciego/a, igual que a sus compañeros, desarrollarse de una manera integral vivenciando la práctica deportiva escolar y obteniendo los beneficios que ello reporta.
- Evaluación del grado de inclusión en equipamientos de ocio de Madariaga (2001). Los esfuerzos se han centrado en dos grandes líneas de trabajo, la primera de ellas hace referencia a mejorar la herramienta de evaluación del grado de inclusión, y la segunda de ellas referidas a estudiar diferentes realidades, al inicio fueron los espacios naturales protegidos, posteriormente los parques nacionales, y en el último año se recogieron datos relativos a hoteles, museos y polideportivos. El objetivo de este trabajo ha sido adaptar el protocolo de evaluación del grado de inclusión al caso de los equipamientos de ocio que nos permita evaluar equipamientos turísticos, equipamientos culturales, equipamientos deportivos. Por último, se esbozan los grandes retos de futuro con el fin de trazar líneas de trabajo que permitan avanzar hacia una inclusión global en materia de gestión de servicios y programas de ocio para todos los usuarios.
- Legislación autonómica en torno al ocio y la discapacidad de Lázaro (2001). El objetivo es conocer cuál es la situación del derecho al ocio del colectivo de personas con discapacidad y analizar las políticas que se están desarrollando en las comunidades autónomas de España, para conocer la situación actual del derecho al ocio, así como las políticas de ocio que de dicha normativa se derivan. Asimismo, este estudio intenta iluminar -más desde una perspectiva de investigación social que desde el conocimiento jurídico-, el camino que debieran seguir los responsables del mundo del derecho, del diseño de políticas, los encargados de su ejecución, y la sociedad en su conjunto. Una de las conclusiones más importantes que se ofrece en este estudio es que para las personas con discapacidad, el

derecho al ocio es un derecho conculcado; aunque esto no quiere decir que la gente con discapacidad no disfrute del ocio, sino que los poderes públicos y la sociedad, ni lo facilitan como debieran, ni lo garantizan como establecen los principios fundamentales que rigen su acción.

- Otra investigación, de corte internacional, representativas en el área de ocio, tiempo libre y recreación para la población que presenta discapacidad intelectual es la de Blas Galán, de la Universidad de Salamanca realizada entre 1991- 1993. El tema central era la integración social de las personas con discapacidad a través del ocio y el tiempo libre en la Comunidad Autónoma de Castilla de León, realizada con Instituciones y Asociaciones Públicas y Privadas y Clubes de Ocio. Entre los resultados que se destacan, los sujetos con deficiencias solo se relacionan entre si y con los profesionales reduciendo las relaciones al centro y al hogar; se invierte pocos recursos a los programas de ocio y tiempo libre; se muestra gran aceptación y participación en los programas de ocio, al realizarse en un ambiente adecuado para el disfrute personal y social; la implicación familiar favorece las actitudes de aceptación para las personas con discapacidad en el proyecto de integración social a través del ocio y el tiempo libre; la realización de actividades de ocio deben ser adaptadas a sus necesidades; y se requiere un cambio de actitud de la sociedad para conseguir que las personas con discapacidad sean aceptadas como miembro de la misma, con derechos y deberes.
- En el contexto nacional, Wiswell y la IDRDR en el marco del Proyecto Re-creando a Bogotá en el año 2002 se propuso buscar, promover, mantener y fortalecer a través de las acciones recreativas ejecutadas por el programa de Atención Recreativa para las Personas con Limitación bajo la concepción de soporte de habilitación e integración funcional. El proyecto responde entonces a la ciudad como una estrategia diseñada para generar actividades recreo-formativas orientadas a promover la integración y participación socio-familiar de los niños y niñas jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad: física, sensorial o cognoscitiva, con el fin de contribuir de manera efectiva a sus procesos de habilitación funcional y por ende a su bienestar integral e integración socio-familiar, fundamentados en la conciencia de sus posibilidades y habilidades. En conclusión se propone que los conceptos actuales sobre la atención e intervención de las personas con alguna discapacidad, fundamentados en la caracterización que propone la Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF 2001), se han visto drásticamente cambiados; y la misma situación social, la creación del Sistema Social de Riesgo y la reforma de la intervención en protección social, marcan nuevos enfoques y nuevas maneras de abordar la política de discapacidad para los próximos años en materia de recreación; y aunque ésta no es la panacea a través de la cual se pueden encontrar soluciones a la problemática social, es una estrategia positiva para el desarrollo y promoción de nuevas formas de ver el mundo, de abordarlo y transformarlo.
- En el contexto local, en la Universidad de Antioquia las estudiantes M. Arbelaez, S Arias, C. Castaño, C. Galvis, L. Gutiérrez, P. Rendón y V. Restrepo en el año 2000, realizaron un estudio para caracterizar el desarrollo psicomotor de la población con síndrome de Down y retardo mental atendida en dos programas educativos: Edufines e ICOAMM de la ciudad de Medellín con el fin de realizar el diagnostico de necesidades, limitaciones y habilidades

a nivel psicomotor de 7 hombres y 2 mujeres entre 18 a 30 años con Síndrome de Down y 14 hombres y 15 mujeres entre 13 a 20 años que presentan Retardo Mental. Entre las conclusiones se propone que para mejorar la competencia motora y la calidad de los movimientos en las personas con síndrome Down y Retardo Mental, no solo han de trabajarse las actividades que se llevan a cabo durante la infancia, sino además con los afianzamientos que se realizan en la edad adulta. Es fundamental el trabajo interdisciplinario entre educador físico y educador especial para la planeación y ejecución de programas deportivos. A partir de la aplicación del test psicomotor se concluye que las personas con síndrome Down y Retardo Mental, se presentan dificultades en aspectos como: equilibrio estático, movimiento poco elaborado no muy refinados, posturas inadecuadas y prevalencia de reflejos primitivos. En una actividad psicomotriz es necesario realizar adaptaciones que permitan un mejoramiento tanto en la calidad como en condición de cada persona, respetando su ritmo y destreza.

Las investigaciones a nivel nacional están enfocadas en la parte recreativa en el área de Educación Física, como materia impuesta para el mantenimiento físico de las personas que presentan discapacidad. Más no se ha prestado atención a la realización de actividades de ocio integradas en la comunidad, y muy pocos estudios tienen en cuenta la instrucción en el hogar y en la comunidad en general. Además, no se demuestra como se puede enseñar el ocio en ámbitos naturales donde en realidad se practican actividades, ni técnicas para la generalización y mantenimiento.

Sin embargo, la consecuencia principal que se deriva de todos estos estudios es que existe una perentoria necesidad de trabajar en el campo del ocio, básicamente en dos direcciones. Por un lado, en los programas y servicios educativos y recreativos para que sean ellos, además de otros agentes, los que trabajen con la propia persona con discapacidad para dotarle de recursos personales que le permitan un conocimiento, desarrollo de habilidades y por ende un mayor disfrute del ocio. Y por otro lado, en buscar, proponer y aplicar estrategias para que el entorno social y comunitario cada vez más sensibilizado, programe actividades desde una política de inclusión y desarrolle acciones en aras a la eliminación de las barreras arquitectónicas y actitudinales con las que se tropieza la persona con discapacidad cuando intenta participar en actividades de ocio de su entorno social.

En materia de Ocio, Tiempo Libre y Recreación falta mucho por hacerse, todavía queda mucho camino por recorrer, pero tenemos la certeza de que ya se han dado los primeros pasos, hemos empezado a caminar y no queremos, ni podemos detenernos, se hace necesario entonces continuar anudando esfuerzos para que se sigan realizando proyectos de esta magnitud. Con lo anterior, se puede observar que la bibliografía actual dedica muchas páginas a este tema, pero falta llevarlo a la práctica, la temática es muy reciente y esta en su apogeo, se podría decir, que únicamente estamos gateando en estos procesos, pero al menos implica repensar el quehacer educativo en el cual los docentes estamos inmersos; significa darle una perspectiva nueva a los proyectos educativos para que trasciendan más allá de lo académico e impacten a futuras generaciones que trabajan en pro de la calidad de vida de las personas con Discapacidad, en nuestro caso Intelectual.

III. MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Según Taylor y Bogdan (1986) "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas [...] y en las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. [...] Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología que reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva" (p:48).

De acuerdo con Pérez Serrano (1990), por método se entiende "el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad", y agrega, "el término técnica hace referencia al conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte [...] También puede entenderse como la habilidad para operar conforme a las reglas o los procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte" (p:25).

En este sentido, el estudio titulado: "Autodeterminación: Factor Decisivo en la Calidad de Vida", por la forma como ha orientado la búsqueda y da respuesta a los objetivos y más concretamente al problema de investigación, se inscribe en un modelo de tipo cualitativo el cual busca desde enfoques etnográficos y de investigación acción, llevar a cabo los procedimientos para llegar de forma más directa y veraz no solo el conocimiento de una realidad sino a la búsqueda de alternativas de trabajo implicando la participación. La participación de aquel grupo poblacional, con el cual se desarrolló este estudio.

Algunos procedimientos de la investigación etnográfica, adquieren relevancia en este estudio debido al análisis de aspectos cualitativos propios de los comportamientos de las personas con discapacidad intelectual, población objeto de este estudio. Esto significa, ahondar en el conocimiento de sus formas de relación, interacciones con los otros –pares, otras personas de la institución y de la comunidad–, conocimiento y apropiación del contexto social y cultural en los que participan y se desarrollan, y nivel de autonomía, entre muchos otros.

Para hacerlo fue necesario, adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y sus costumbres, sus concepciones sobre la vida, lo que tienen, sus formas de disfrutar las cosas, de elegir sobre ellas, o sea, en una primera etapa implicó ir más allá, para descubrir sus propias motivaciones, informaciones y estado de desarrollo de las conductas autodeterminadas, objetivo central de este estudio.

Fases del proyecto

La *primera fase*, es exploratoria e involucra directamente a la población con la cual se va a desarrollar el proyecto. Para ello, se parte de la observación, de la interacción y la conversación espontánea, elementos que permitieron identificar los posibles jóvenes que deseaban participar de una experiencia que tenía como eje central el aprendizaje de conductas

autodeterminadas con base en actividades de ocio, tiempo libre y recreación. Esta fase implicó insertarse durante el primer semestre en la vida del grupo y convivir con ellos para ser aceptadas, aprender su cultura, comprenderla y describir lo que acontece, las circunstancias en que suceden las interacciones comprendiendo el uso de las formas de expresión y de lenguaje de los participantes. De forma complementaria en esta fase, se revisaron los servicios que presta la institución a nivel recreativo. Una vez identificada, la muestra se amplió con mayor precisión, a través de la entrevista individual, sobre sus intereses, necesidades, preferencias, gustos, funcionalidad en el desempeño de algunas actividades e historia individual.

La *segunda fase*, implicó el diseño de una prueba exploratoria de tipo cualitativa que permitiera indagar de forma más específica el proceso en que se encuentran los alumnos con relación a las conductas autodeterminadas. Es prueba se aplica en dos momentos uno inicial y otro final. El primero para indagar el estado de desarrollo de las conductas en cuanto a la elección, la toma de decisiones y la resolución de problemas como componentes básicos de la autodeterminación. La segunda, con el objetivo de hacer un seguimiento de la de la evolución de las conductas autodeterminadas en tanto efectividad en la implementación y aplicación de la propuesta. De igual forma se pretende identificar los tipos de apoyo requeridos por los alumnos/as, quién los otorga y de qué manera.

La *tercera fase*, paralela a la segunda, parte del diseño de una propuesta educativa para el desarrollo de las conductas autodeterminadas a través de un programa de ocio, tiempo libre y recreación. Para emprender el proceso educativo y garantizar la pertinencia cultural de la práctica propuesta, las interacciones profesoras-alumno/a y alumno/a-alumno/a, la implementación de las acciones, las estrategias metodológicas sugeridas, los procesos de aprendizaje en vía de desarrollo, el sistema de apoyos, etc., fueron sometidos permanente a un ejercicio de indagación, revisión y definición que permitiera leer las necesidades particulares de los alumnos/as y los contextos de actuación institucional o comunitario.

La *cuarta fase*, responde a la tarea permanente de ajuste e implementación de la propuesta, lo que implicó la selección del instrumento para el registro y el análisis de la información recogida de la aplicación, o sea, el diario pedagógico. Analizar los diarios pedagógicos, definir para ellos sistemas de categorías y subcategorías, hacer análisis de contenidos de muchas de las observaciones y valoraciones de los resultados de las acciones de la propuesta, constituyen el ejercicio vital para esta cuarta fase.

Población y Muestra

La institución educativa donde se lleva a cabo este estudio es el Instituto de Capacitación los Álamos que atiende a niños y niñas, jóvenes y adultos que presentan discapacidad intelectual asociada en algunos casos, a patologías como el síndrome convulsivo, el déficit de atención, los problemas de comportamiento, la insuficiencia motriz cerebral y los trastornos psiquiátricos, entre otros. La población requiere apoyo de tipo intermitente, limitado, extenso y generalizado de acuerdo con sus necesidades individuales.

El número total de alumnos de la institución es aproximadamente de 400, a quienes se les brinda en las modalidades de internado, externado y medio abierto, los programas de

estimulación adecuada, apoyo en la integración escolar, habilitación funcional, habilitación ocupacional gerontología y el programa de baja habilidad.

La *muestra*, la conforman 30 jóvenes de la modalidad de internado o también denominado residencial, servicio que se presta la Institución las 24 horas todos los días del año con provisión de hospedaje, alimentación, recreación, educación y habilitación. Las características más relevantes de este grupo son:

- Adolescentes y pre-adolescentes
- Edades entre los 11 años y los 26 años de edad
- Pertenecen al programa de subsidio y protección de Bienestar Familiar
- 16 mujeres y 14 hombres
- De acuerdo con las edades y nivel de desarrollo, algunos alumnos/as participan de los programas académicos, los programas pre-vocaciones y de diferentes actividades recreativas y deportivas tanto institucionales como a nivel local o de comunidad.

Para efectos de definición y organización en el registro de información, la muestra se especifica por códigos respetando el derecho a la privacidad, como se presenta en la tabla N° 4; sin embargo es importante anotar que la muestra usualmente excedía el número de alumnos/as, debido a la convocatoria general que se hacía en algunas actividades con plena libertad para elegir participar.

Cuadro N° 4: Caracterización de los sujetos de la muestra

<i>Sujetos</i>	<i>Código</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>
1	MARA	Femenino	15 años
2	ANLI	Femenino	26 años
3	SAVA	Femenino	14 años
4	CAMI	Masculino	19 años
5	LARA	Masculino	16 años
6	TONI	Masculino	14 años
7	CELI	Femenino	24 años
8	ERCE	Femenino	46 años
9	ALFE	Masculino	21 años
10	TITA	Femenino	14 años
11	NICO	Masculino	15 años
12	RITA	Femenino	18 años
13	PEPE	Masculino	16 años
14	LOAN	Masculino	18 años
15	FERO	Masculino	18 años
16	ROCA	Masculino	13 años
17	REDI	Masculino	13 años

<i>Sujetos</i>	<i>Código</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>
18	QUIR	Femenino	13 años
19	ESLA	Femenino	17 años
20	OSMO	Masculino	18 años
21	NERI	Femenino	12 años
22	NICE	Femenino	11 años
23	ARTU	Masculino	11 años
24	MARI	Femenino	17 años
25	VARI	Masculino	20 años
26	MATI	Femenino	11 años
27	MAGA	Femenino	24 años
28*	LIPE	Masculino	18 años
29	DABU	Masculino	13 años
30	REMU	Masculino	23 años

* Este es un alumno que no pudo continuar su participación en la propuesta.

Instrumentos para la recolección de la información

Como ya se expresó en las distintas fases, los instrumentos utilizados en la recolección de información fueron: la observación participante, la entrevista individual y grupal, la prueba exploratoria de tipo cualitativo sobre conductas autodeterminadas y el diario pedagógico.

Observación participante. Criterios como las edades, el contexto físico, geográfico, social, cultural y personal del que participan los alumnos/as, las formas de interacción, las relaciones de convivencia, las formas de participación, fueron elementos recogidos a través de esta estrategia que se llevó a cabo durante el primer semestre de este proceso y no solamente involucró a los alumnos que iban participar de la experiencia sino a la población del programa residencial, las auxiliares, otras profesoras, los coordinadores del programa y la coordinadora pedagógica de la institución. Interacciones espontáneas y dirigidas, conversaciones, pequeñas encuestas, participación en actividades en situaciones reales y cercanas fueron las que proporcionaron un marco de referencia para ir consolidando la experiencia.

Entrevista individual. En este instrumento se recogen aspectos generales de la vida de cada alumno/a, en cuanto son ellos quienes pueden aportar información acerca de su bienestar individual y social. Por lo tanto, el objetivo es acopiar información desde el punto de vista de la persona respecto a sus habilidades y conductas adaptativas relacionadas con preferencias, participación y elecciones acerca del vestido, la comida, las actividades cotidianas, las relaciones sociales, las actividades de ocio y tiempo libre, en los contextos institucional y comunitario. La entrevista es no estructurada, lo que permite entonces, recoger información específica sobre estos aspectos a partir de la interacción espontánea, la conversación fluida, la ejemplificación de las situaciones indagadas, para ir más allá de un simple SI o NO como valoración.

Prueba cualitativa de conductas autodeterminadas. Este instrumento se utiliza para conocer el nivel de desarrollo e interiorización que han alcanzado los y las jóvenes en cuanto a conductas autodeterminadas relacionadas con la capacidad de elegir, de tomar decisiones y de resolver problemas. Estas conductas están inscritas tanto en las habilidades de comunicación, sociales y vida en comunidad como de ocio y tiempo libre.

En la aplicación de prueba se hace necesario ampliar la información con la observación directa del alumno/a en situaciones específicas que involucren estas tres conductas, pues no se trata de ítems que puedan ser medidos a manera de test. La prueba además requiere de la observación y valoración que hace referencia a si el joven necesita de apoyos específicos y las personas que los otorgan.

La propuesta pedagógica: Si bien este no es un instrumento específico para recolectar información, es la estrategia fundamental de aplicación que permite recoger la información descrita en los diarios pedagógicos. Por efectos de organización y amplitud, la propuesta se presenta como un capítulo independiente, posterior a la metodología.

El diario pedagógico. Este es un instrumento que nos permite sistematizar la información que se lleva a cabo en cada sesión de trabajo, que fueron diseñadas y programadas como parte de la propuesta ocio-recreativa en el tiempo libre. El objeto de este instrumento es registrar el acontecer de las situaciones, las emociones, la convivencia, la participación, las expresiones, los aprendizajes y las reflexiones, propias de los procesos, o sea, aquellos aspectos más formales referidos a la planeación de la situación de aprendizaje, sus objetivos, su metodología, sus dificultades, los apoyos implementados y toda la información relevante que permita no solo dar cuenta del proceso sino de la calidad de la propuesta diseñada.

En este sentido el diario pedagógico esta sujeto al análisis intencionado de categorías como:

- Propuesta metodológica: es el componente que a manera de investigación acción permite una definición de las acciones, estrategias y procedimientos que permiten llevar a cabo el desarrollo de las actividades. Es importante aclarar que si bien este componente está definido en la propuesta, es el aspecto que más requiere de ajustes no solo por la participación real de los alumnos en experiencias para las elecciones, toma de decisiones y resolución de problemas, sino por la reflexión personal que como maestras hacemos de este proceso.
- Apoyos: las estrategias o recursos que requieren los y las jóvenes para llevar a cabo el desarrollo de una elección, toma de decisión o resolución de problemas, estas en el contexto de una actividad más amplia. Los apoyos se revisan en tiempo, tipo y persona que lo otorga.
- Dificultades: relacionadas con el desarrollo de la actividad.
- Resultados: con relación a los objetivos.
- Valoraciones, Observaciones y Reflexiones: elementos básicos del ejercicio de reflexión crítica del maestro que le permite ampliar, mejorar y redefinir las acciones para garantizar un mejor proceso.

IV. PROPUESTA OCIO-RECREATIVA PARA EL DESARROLLO DE CONDUCTAS AUTODETERMINADAS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Justificación

En las últimas tres décadas la perspectiva con referencia al concepto, la práctica y servicios ofrecidos a las personas que presentan discapacidad intelectual, se ha fundamentado en el desarrollo de propuestas y estrategias de trabajo que aporten significativamente a la formación integral de estas personas. En este sentido ya no sólo se piensa en el desarrollo de las dimensiones académicas e intelectuales, sino en las dimensiones relacionadas con la capacidad de goce y disfrute que está implícita en el desarrollo de las actividades y acciones que se emprenden. Cobra por lo tanto, un papel relevante las nuevas orientaciones tanto teóricas como prácticas que se vienen fortaleciendo desde la década del 90 en el campo de la recreación, el deporte, el ocio y el tiempo libre para las personas con discapacidad, en un intento por humanizar los servicios, por ofrecer nuevas alternativas terapéuticas y pedagógicas y por transformar y enriquecer las experiencias y vivencias cotidianas acordes con la perspectiva de un nuevo paradigma sobre la discapacidad y sobre la calidad de vida.

Por lo expuesto al inicio, el trabajo que se presenta a continuación es una propuesta ocio-recreativa, que no solo se inscribe en la concepción mencionada, sino que incluye un nuevo principio de vida: el disfrute, elementos de los que estamos convencidas por los beneficios e impacto positivo que tienen en el desempeño individual, social y comunitario de las personas con discapacidad en tanto las tareas, funciones, actividades y ocupaciones propenden por la satisfacción y gratificación personal.

Ciertamente toda actividad académica, social u ocupacional no deja de tener un componente educativo cuando se inscribe en el marco de la recreación, el ocio y el tiempo libre., pero es a través de estas propuestas que se posibilita el desarrollo de aprendizajes como conductas autodeterminadas, la potenciación de actitudes y aptitudes y la introyección de valores, que no se logran en los otros modelos porque no incluyen elementos como la motivación, la voluntariedad y la satisfacción propias de estos.

Es claro que las personas con discapacidad intelectual necesitan acceder a todos los servicios para su desarrollo, desde los programas de estimulación infantil hasta los referidos a la etapa preescolar, a programas educativos que incluyan la enseñanza de habilidades académicas, la preparación y formación para el empleo a través de programas pre y vocacionales que los capacite para ser parte de la sociedad; el acceso a los servicios de salud, centros de diagnóstico y evaluación; en fin, todas las oportunidades para vivir en forma independiente y tener un lugar en la comunidad. Pero también necesitan participar en las diferentes formas de recreación y ocupación del tiempo libre. No con fines exclusivamente terapéuticos o rehabilitadores diseñados para la adquisición de habilidades, sino con la garantía de avanzar en la construcción de una vida plena, activa y feliz.

La recreación implica mucho más que la capacidad de disfrute. Todas las actividades que la materializan requieren del aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades entre los que se destacan la socialización, la motivación, la comunicación o forma de expresión gestual, oral y corporal, el desarrollo de la creatividad, la integración social y de experiencias, el desarrollo de la espontaneidad, el manejo y autocontrol de las emociones, el desarrollo del juicio crítico, la participación y el trabajo en equipo, entre otras; no obstante éstos no serían posibles si además no se recupera la capacidad de aprehender a divertirse, la alegría y el deleite, bastante disminuidas en las personas con discapacidad intelectual.

En el contexto de la discapacidad, la recreación juega un papel fundamental como estrategia de soporte de los procesos terapéuticos y pedagógicos que se adelantan desde el sector salud y educativo. Actualmente, en los programas de habilitación e integración a la comunidad se insiste en incorporar actividades recreativas serias, fundamentadas técnicamente y coherentes con las necesidades particulares de las personas, lo que permite hacer cada vez más evidentes los resultados positivos de estas acciones en los contextos reales en los que se realizan, pues no se puede olvidar que la “la discapacidad resulta de la interacción entre la persona y el entorno en que vive” retomando a Schalock (1991).

La recreación promueve y facilita por lo tanto, la interacción persona-entorno, generando sistemas de enlace y armonización basados en códigos diferentes, emocionales, lúdicos, cercanos, de fácil interpretación y asimilación, para lo cual se hace necesario revisar las nuevas tendencias teóricas relacionadas con la concepción de ocio como parte de las propuestas recreativas, es decir, una tendencia que merece ser explorada en tanto aporta nuevas formas de comprender nuestra acción de crear o producir, que nos permite ser libres en un mundo de reglas y nos capacita para la auto-expresión y el desarrollo espiritual e intelectual.

La importancia de propuestas en el marco del ocio y la recreación para el desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual, son un referente conceptual que no puede dejar de resaltarse porque es el objetivo central de esta propuesta, en nuestro caso, es el papel que cumpliría en la mejora de la calidad de vida y particularmente en la dimensión de autodeterminación. Tomar decisiones o tener la oportunidad de elegir libremente, expresar deseos, intereses, necesidades y preferencias, tener conocimiento y confianza en sí mismo, asumir las implicaciones de sus actos, son entre otras, las prácticas y conductas autodeterminadas que aportan en el control de la propia vida y proporcionan bienestar personal y social, por el hecho de lograr que las personas se sientan más satisfechos consigo mismos, con sus iguales, con quienes viven y con quienes comparten.

Este doble énfasis en la autodeterminación mediada por una propuesta recreativa permite flexibilizar, por un lado las barreras y limitaciones que usualmente se han asociado al desarrollo de conductas autodeterminadas, pues se piensa que mientras más autonomía o poder de decisión tengan las personas, más dificultades se presentan en el logro de los objetivos establecidos en los diferentes programas y servicios que se les ofrecen, y por el otro lado, está superar o romper con viejas concepciones que han orientado los programas y servicios hacia modelos de tipo proteccionista, que ven a las personas con discapacidad intelectual como seres incapaces de tomar decisiones sobre su propia vida y menos aún, hacerse responsable de

ella o de sus decisiones. Esto tampoco quiere decir que haya que modificarlos a tal punto de caer en extremos de permisividad irresponsable. De lo que se trata es de ofrecer todos los apoyos que sean necesarios o como lo expresan Wehmeyer y Bolding (2000): “de acuerdo con la identificación de las preferencias personales, los deseos individuales y las habilidades únicas, es decir de autodeterminación” (p:12); tratar de superar los contratiempos y los prejuicios en ambientes enriquecidos y potenciados para su desarrollo.

Población

La propuesta está dirigida jóvenes con discapacidad intelectual que pertenecen al programa residencial del Instituto de Capacitación Los Álamos.

Objetivo General

- Favorecer el desarrollo de conductas y prácticas autodeterminadas que permitan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual a través de la implementación de una propuesta ocio-recreativa basada en principios de comunicación, participación y oportunidades.

Objetivos Específicos

- Facilitar la interacción, ubicación y participación persona-entorno a través del conocimiento y utilización de los recursos físicos, locativos y humanos con que cuenta la institución educativa y la comunidad de la cual hace parte.
- Reconocer la importancia de la capacidad de disfrute en las actividades de ocio-recreación y tiempo libre que permita una vida plena, activa y feliz.
- Fortalecer las habilidades sociales y de comunicación necesarias en la realización de tareas, funciones, actividades y ocupaciones acordes con una vida autónoma.
- Ofrecer experiencias diversas de autodeterminación para tomar decisiones, tener la oportunidad de elegir libremente, expresar deseos, intereses, necesidades y preferencias, tener conocimiento y confianza en sí mismo y asumir las implicaciones de los actos.
- Generar espacios que promuevan la elección y la toma de decisiones basadas en los intereses, gustos, necesidades y preferencias de las personas.
- Fomentar experiencias de éxito – fracaso donde se promueva el desarrollo personal de la población con discapacidad.
- Generar espacios para las personas con discapacidad intelectual, donde tengan oportunidad de elegir sobre sus vidas y lo que les afecta.
- Promover actitudes de liderazgo, autodefensa y autodeterminación frente a las diversas situaciones vivenciales.
- Permitir explorar su mundo para que asuman riesgos y tomen determinaciones sobre las diversas actividades que se les presenten.
- Fortalecer la auto confianza y la autoestima como aspectos relevantes para el positivo desarrollo de la autodeterminación.
- Confrontar a las personas con su condición de discapacidad partiendo de sus propias apreciaciones sobre su integralidad como ser humano.

- Resaltar las capacidades individuales de las personas con discapacidad y ayudarles a aceptar sus limitaciones.
- Encaminar las valoraciones de las distintas actividades en el proceso y no únicamente en el resultado.

Referente conceptual³

La autodeterminación en el contexto de la calidad de vida

El avance teórico y el desarrollo de la investigación científica, que se viene gestando desde los años ochenta, nos inscriben una nueva concepción de derechos y políticas públicas en la atención y prestación de servicios dirigidos a las personas en situación de discapacidad. No se trata de un interés superfluo, sino de una nueva visión que se promulga y trabaja en pro del mejoramiento de la calidad de vida de estas personas.

Si bien la calidad de vida está representada en el nivel de satisfacción y bienestar personal de un individuo, con relación a lo que es, a lo que tiene y a lo que desea, autores como Schalock y Verdugo (2002), proponen ocho grandes dimensiones para valorarla que hacen alusión al bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico y la autodeterminación.

En el contexto de la discapacidad intelectual, cobra especial importancia el desarrollo de este último componente de la calidad vida, como un principio del derecho que tienen las personas para decidir y realizar, de un modo libre, su proyecto de vida, de dirigir el curso de su vida y del deber que tienen los demás de respetar y potenciar esa capacidad de autonomía.

Aunque el conocimiento por la conducta autodeterminada es todavía muy reciente, con la ampliación de algunos modelos teóricos y con la comprensión del concepto, hasta ahora empieza a conocerse, difundirse y por ende aplicarse en el mundo educativo. Wehmeyer (1992) es el autor más reconocido en este campo y su definición es probablemente la más aceptada y difundida, al proponer la autodeterminación como un proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias; lo que en consecuencia se apreciaría como la característica disposicional de la persona para asumir una conducta autodeterminada.

En términos operativos, las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización. Estas cuatro características surgen a medida que las personas adquieren los elementos propios de la autodeterminación, entre los que se merecen destacarse la elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas, el control interno; la autoeficacia

³ Es importante aclarar que este referente a manera de síntesis recoge dos algunos de los conceptos claves que ya fueron trabajados en el desarrollo del capítulo II sobre marco conceptual: autodeterminación y ocio-tiempo libre y recreación, necesarios de ser presentados en este apartado por la estructura misma que tiene la propuesta.

positiva, las expectativas de resultado y el autoconocimiento (Wehmeyer, 1996; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996).

El desarrollo de la conducta autodeterminada en las personas con discapacidad intelectual, como ya se dijo es reciente; en el ámbito de la Educación Especial ha suscitado un gran interés la conceptualización y aplicación del término. Se intenta superar ciertos prejuicios y presupuestos acerca de la total incapacidad de estas personas para actuar con autonomía, tomar decisiones, autorregular y controlar su conducta o ser autoconscientes.

Educar para la autodeterminación, es educar para elegir una vida más satisfactoria, y quien disfruta es la persona como individuo que decide lo que desea, quiere necesita y lo hace.

La promoción de la autodeterminación implica por lo tanto ofrecer a las personas oportunidades para elegir y ejercer control sobre distintos aspectos de su vida y permitirles incrementar sus capacidades en áreas como la solución de problemas, la toma de decisiones y el planteamiento de metas. Es un proceso que varía de persona a persona, de sus deseos, de sus necesidades, de su significación y satisfacción de vida. Kennedy (1996) plantea, en este sentido que la autodeterminación “es de lo que trata la vida sin ella puedes estar vivo pero no estarás viviendo, sino tan solo existiendo” (Citado por Jenaro, 2003:394).

Las características que definen el comportamiento autodeterminado surgen del desarrollo y adquisición de múltiples componentes interrelacionados, entre los que se incluyen: habilidades para el planteamiento y logro de metas, autorregulación, autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia, habilidades de autoconsciencia y autoconocimiento, habilidades de elección, solución de problemas y toma de decisiones.

Estas tres últimas conductas tienen especial relevancia porque se constituyen en el punto de partida de la propuesta, para el desarrollo de conductas autodeterminadas, de un grupo de alumnos que pertenecen a un programa residencial, en el contexto de actividades de ocio, recreación y tiempo libre.

Elección. Es comunicar una preferencia. La instrucción en la realización de elecciones se centra en ayudar a identificar una preferencia o a comunicar la misma. Excepto en circunstancias especiales, no suele ser necesario ‘enseñar’, estas habilidades aunque a veces, se requiera capacitar o enseñar modos nuevos, alternativos o incluso mas apropiados de indicar preferencias a personas con problemas para comunicarse. Los profesionales y los programas deben destinarse sobre todo al desarrollo de oportunidades para realizar elecciones, de modo que se ofrezcan experiencias de control y se enseñe que no todas las alternativas son posibles, que algunas están limitadas por otras personas (Shevin y Klein, 1984:319).

Toma de decisiones. Es el proceso que consiste en seleccionar o llegar a una conclusión sobre cuál de las soluciones posibles, es la mejor, dadas unas circunstancias, valores, prioridades y necesidades. De acuerdo con Beyth-Marom, Fischhoff, Jacobs Quarel y Furby (1991), la toma de decisiones incluye los siguientes pasos: -una lista de alternativas, -una identificación de las consecuencias, -una evaluación de la probabilidad de que tenga consecuencia, -un análisis de

cada consecuencia, y -una integración de esos valores para identificar el curso de acción más atractivo.

Solución de problemas. Normalmente las habilidades de solución de problemas se centran en problemas impersonales y problemas interpersonales o sociales. La solución de problemas sociales destaca las estrategias cognitivas y conductuales que permiten a los individuos interactuar unos con otros y por tanto, afrontar las demandas de un mundo social cada vez más amplio. Gran parte de la intervención educativa y rehabilitadora de los programas de intervención para personas con discapacidad, se ha centrado en el entrenamiento de en habilidades sociales. Aunque esto sea importante, debe dársele un mayor énfasis a las habilidades de solución de problemas, de lo contrario no se podrá dar respuesta a los déficits en las interacciones sociales. La instrucción en solución de problemas incluye tres aspectos centrales: -la identificación del problema; -la explicación y el análisis del problema; y -la solución del problema. Quienes se dediquen a esta instrucción deben servir como modelos de rol mediante la verbalización de los pasos de la solución de problemas de forma cotidiana, proporcionando los apoyos y adaptaciones adecuados a los individuos (Wehmeyer y Kelchner, 1994:319)⁴.

El ocio, la recreación y el tiempo libre

Actualmente se ha evidenciado un continuo cambio de actitudes hacia el ocio y el tiempo libre, cuyo resultado es el incremento de la importancia de esta área como experiencia humana en el bienestar, la satisfacción y la calidad de vida en general. En este sentido, los servicios de ocio son relativamente recientes para las personas que presentan discapacidad intelectual y surge con el cambio de paradigma propuesto por la AMRR en 1992 cuando presenta al ocio y al tiempo libre como una de las 10 habilidades adaptativas.

Se especifica además desde este paradigma que quien, apoye y aplique los recursos y estrategias, para solucionar problemas que garanticen la inclusión social, mejorando la calidad de vida a nivel personal, social y cultural de esta población que están en una condición de desarraigo social debido a las dificultades que presentan para acceder a un ocio más normalizado; están a su vez favoreciendo el desarrollando de otros profesionales por conocer y explicar este fenómeno desde los programas educativos y en consecuencia empiezan a referirse como objetos de investigación.

De los pocos hallazgos que se conocen, podemos resaltar los de la Universidad de Deusto, (España), pionera y experta en el tema, ya que cuenta con un Instituto de Estudios de Ocio, perteneciente a la cátedra ONCE ocio y discapacidad. Para ellos el ocio se concibe desde una perspectiva multidimensional, otorgándole un carácter preventivo, educativo, terapéutico y rehabilitador, pero fundamentalmente plantean el ocio como un fin en si mismo, considerándolo como experiencia integral de la persona, un derecho humano fundamental en el ámbito de intervención educativa, política y de gestión, que se da a través de manifestaciones culturales, turísticas, deportivas y recreativas.

⁴ Para mayor información referida a este tópico, ver capítulo II: Marco conceptual, de este texto.

Gorbeña (1996, citado por González, 2001:1), “otorga al ocio gran importancia como elemento clave de la sociedad moderna íntimamente ligado a conceptos de bienestar y calidad de vida.” (González, 2001:1). Desde este planteamiento entendemos el ocio como un aspecto clave para la calidad de vida y un derecho humano capaz de mejorar las condiciones de vida tanto a nivel personal como social.

Inicialmente el ocio sólo se orientaba a una actitud personal que se da en el tiempo libre, para realizar actividades que más le gustan y le satisfacen a las personas; sin embargo desde la concepción actual, el ocio es un fenómeno de orden social que posibilita oportunidades y alternativas de elegir a personas y grupos, experiencias de bienestar y esparcimiento que se ajustan a las necesidades, los intereses y las preferencias de los individuos para utilizar constructivamente el tiempo libre de que disponen.

Lo importante no es la actividad que realicemos en ese periodo, sino que la hayamos elegido libremente, por nosotros mismos y sin un fin concreto. Su desarrollo debe resultarnos satisfactorio y placentero (Munne, 1980). Por consiguiente, la condición del ocio no es disponer de tiempo no ocupado, sino de tener la necesidad de estar ocupado en actividades enriquecedoras.

Cuando hablamos de tiempo libre no se hace referencia únicamente al periodo de tiempo que dispone la persona después de llevar a cabo sus tareas diarias, bien sea laborales, educativas, sociales, familiares. El tiempo, verdaderamente libre, está constituido por aquellos momentos de nuestras vidas en las que después de satisfacer nuestras obligaciones, nos disponemos a realizar una actividad que más o menos podemos llegar a escoger o como lo expresa Camerino (2000) citado por Osuna, 2004), la libertad predomina sobre las necesidades inmediatas.

La asociación Mundial del Tiempo Libre y recreación (WLRA, 1993) plantea que: “el tiempo libre promueve la salud general y el bienestar, ofreciendo una gama de oportunidades que permiten a los individuos y grupos elegir actividades y experiencias adecuadas a sus propias necesidades, intereses y preferencias. La gente alcanza su mayor potencial en el tiempo libre cuando toma parte en las decisiones que determinan las condiciones de dicho tiempo libre.”⁵

Con respecto a la recreación, se puede apuntar que corresponde al desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en su tiempo libre con tendencia a satisfacer motivaciones psicosociales de descanso, entretenimiento, socialización, aventura. Es decir, es la disposición particular, positiva y favorable de cambio, mejora y progreso, que se expresa en el tiempo libre mediante actividades recreativas. Éstas se pueden diferenciar según el nivel de implicación en: recreación espontánea que acentúa la evasión, la rutinización de una tarea y el disfrute del tiempo libre disponible; y, la recreación dirigida que posibilita la potencialización de nuestras capacidades humanas, mediante la implicación lúdica en actividades grupales que son planeadas y coordinadas para una población específica.

⁵ CARTA INTERNACIONAL DE LA WLRA PARA: LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE. Redactada y aprobada en el seminario Internacional de la WLRA (Asociación Mundial de Tiempo Libre, en Jerusalén, Israel, del 2-4 de agosto de 1993 y ratificado por el directorio de WLRA en Jaipur, India, el 3 de diciembre de 1993.

Para el caso que nos ocupa, propuesta de ocio, recreativa y de tiempo libre dirigido a personas con discapacidad intelectual, estas se convierten en la mejor estrategia para el desarrollo de conductas autodeterminadas, que sólo pueden ser llevadas a la práctica en un cambio de concepción sobre el disfrute, la recreación, el descanso personal. Las mejores actividades para llevar a cabo esta propuesta se enmarcan en el juego, los deportes, las manualidades, las artes, los paseos, las actividades de cocina, entre muchas otras. Actividades que les permiten a las personas, estar a gusto consigo mismas, disponer de tiempo para el ocio y la recreación, bajo los principios de diversión y de disfrute. Por lo tanto la participación en el ocio y experiencias recreativas deben estar íntimamente ligadas a sentimientos de placer, y satisfacción, teniendo en cuenta que esta motivación del disfrute está dirigida por la persona en sí y no está asociado con refuerzos externos o de control social; lo que implica autonomía y libertad de elección, para escoger la actividad como para realizarla.

No obstante, es necesario implementar en los programas y propuestas dirigidos a las personas con discapacidad intelectual, la realización de actividades satisfactorias, no por el mero hecho de disfrutar de ellas, sino porque es un derecho. Además porque en el ámbito educativo ha prevalecido el modelo de un ocio pasivo debido al gran margen de tiempo libre de que disponen estas personas, por la poca intervención de los profesionales y de las redes de apoyo en esta área. Esto ha implicado más dificultades aún para el fomento de conductas autodeterminadas, que les permita acceder a un ocio normalizado⁶.

Metodología

Esta propuesta encuentra su justificación en la necesidad de generar espacios de esparcimiento que involucren actividades lúdicas, deportivas, recreativas y de manejo del tiempo libre, con la intencionalidad de mejorar las habilidades frente a diversos valores personales relacionados con la autodeterminación como: la autoconfianza, la autoestima, la participación, la toma de decisiones, y así favorecer de forma progresiva la calidad de vida en la población del programa residencial que tiene la institución.

Para la aplicación de la propuesta se proponen dos jornadas semanales, con una intensidad horaria de cuatro horas, los días sábados y domingos como espacios y días 'ideales' para que los jóvenes que pertenecen al programa de tipo residencial, participen en actividades para el ocio y el tiempo libre que tienen un carácter no académico. Se propone la utilización de muchos de los espacios internos y externos a la institución.

Para la realización del programa ofrecido, es necesario apoyarnos en un método educativo: la construcción social del individuo, este modelo utilizado propicia nuevas formas de aprender, partiendo de los intereses y las necesidades de cada sujeto. El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción de conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa a través de su valor lo que ofrece su entorno. Así mismo se explica la génesis del comportamiento y del aprendizaje, lo cual debe hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia socio-cultural (Vigotsky, 1979; citado por Díaz y Hernández, 1998:14)

⁸Para mayor información referida a este tópico, ver capítulo II: Marco conceptual, de este texto.

Para poder interpretar el aprendizaje de estas conductas, se realiza a cada alumno una entrevista y una prueba para evaluar conductas autodeterminadas con el fin de identificar los gustos, las preferencias, las necesidades y las posibilidades de los jóvenes que han de participar de la propuesta, además porque se convierte en el insumo para la planeación de las actividades y las temáticas elegidas de acuerdo con unos parámetros generales de elaboración: habilidades adaptativas, objetivos, estrategias y materiales utilizados. Además se complementa con la ejecución y la evaluación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Aprovechando la rutina de la institución de los fines de semana, se adecuaron sesiones de salida a lugares públicos alternadas cada 15 días. No obstante, la implementación en la metodología de la propuesta, para el procedimiento y el desarrollo global de cada sesión de trabajo, se realiza en tres momentos:

Antes:

- La planeación conjunta de la actividad. Parte de Las sugerencias, opinión y participación de los alumnos, las cuales son adaptada a los intereses de ellos, para la construcción del programa recreativo basado en actividades para ser ejecutada los fines de semana sábados y domingos.
- La indagación de conocimientos previos. Indagar por los conocimientos, las capacidades para el diseño y la adaptación de las actividades, utilizando básicamente la observación y la pregunta.
- Material variado y llamativo acorde a su edad y a su nivel de desempeño. Es una estrategia de aprendizaje que posibilita la motivación y a la vez potencializa la elección en una variedad de opciones.

Durante:

- Las preguntas generadoras. Permiten indagar a los alumnos por medio de preguntas el que hacer, para que y como utilizarlo para construir conocimiento. Las preguntas están presentes durante todo el proceso y no es uso exclusivo de una fase implementada en la metodología .
- Instrucción verbal y material -modelo-. Toda actividad a realizar la requiere y más aún si es nueva para las/os jóvenes, la cual en ocasiones, se apoya de un modelo para así hacer sus propias creaciones.
- Planteamientos de situaciones. En cada actividad, se les presenta situaciones problema, como por ejemplo no tener resuelto todos los recursos materiales, físicos o humanos, las cuales han de resolver por sí solos y permite desarrollar y valorar las conductas autodeterminadas.

Después:

- La evaluación conjunta y participativa. Al final de cada sesión, es necesario hacer el ejercicio con los alumnos, donde se evalúen las actividades y las estrategias utilizadas mediante: la confrontación, la verificación y la satisfacción.

Recursos

La realización del programa se llevará a cabo por medio de un plan de actividades de recreación, ocio y tiempo libre con los alumnos del programa residencial, donde se requiere del apoyo permanente de auxiliares y coordinadores responsables del programa así como de la institución. Entre ellos se pueden enunciar:

- Recursos económicos para el transporte, el refrigerio y las entradas a lugares públicos, adelantando las respectivas diligencias para buscar descuentos y bonos en algunos de ellos.
- Recursos físicos y locativos con que cuenta la institución tales como: aulas, canchas, zonas verdes, comedor, salón múltiple, material fungible y concreto, instrumentos deportivos y material didáctico.
- Apoyo y gestión de la institución para la consecución y utilización de otros espacios de la comunidad y la ciudad.
- Material didáctico necesario para la realización de las diferentes actividades que se programen, como papel de diferentes clases, comestibles, témperas, etc.

Sesiones de trabajo

Todas las sesiones de trabajo se organizan a partir de cuatro grandes núcleos temáticos: manualidades; cocina; salud y belleza; y recreación y deportes –salidas–; actividades que están enmarcadas en las habilidades adaptativas las cuales tienen como objetivo el desarrollo de las conductas autodeterminadas: elecciones, toma de decisiones y resolución de problemas. Estas sesiones responden a la estructura de: temática, descripción, áreas de adaptación, objetivos, análisis de la tarea y metodología⁷.

Sesión: N° 1

- Temática: Juegos recreativos -tarjetón, alcanzar una estrella, desafío a tu ingenio-.
- Descripción: se realizará actividades lúdicas y recreativas como ‘abre bocas’ y motivación para iniciar el programa ocio-recreativo del semestre, simulando algunos juegos que se están pasando por la televisión.
- Areas de Adaptación:
 1. Ocio y tiempo libre.
 2. Comunicación.
 3. Autodeterminación
- Objetivos:
 - 1.1 Promover la participación de las diversas actividades para que cada uno la lleve a cabo según sus gustos e intereses.
 - 2.1 Comprender y transmitir información de forma verbal y a través del movimiento corporal.
 - 3.1 Decidir hacer una actividad o no en función de su necesidad.
 - 3.2 Solucionar problemas en situaciones novedosas.

⁷ La propuesta total consta de 45 sesiones de trabajo que dieron inicio en febrero y terminaron en octubre 30 de 2004. Las sesiones que aquí se presentan solo constituyen una muestra de las mismas.

- **Análisis de la tarea:**
 1. Convocar a la población a trabajar.
 2. Preparar y ambientar el espacio para realizar la actividad ocio recreativa.
 3. Iniciar la actividad con indagar el lugar donde la gustaría visitar en los paseos que se realizan cada 15 días la Institución, mediante el juego de un tarjetón con láminas de diversos lugares recreativos, culturales y turísticos. Donde cada uno pasará a elegir y votar según sus gustos y referencias.
 4. Por último se propone la actividad “alcanzar la estrella” se plantean distintas acciones lúdicas y recreativas.
 5. Organizar el lugar de despedida.
- **Metodología:** Después de haber convocado a la población, se inicia adecuando el lugar con los materiales -poncheras con agua y pimpones; harina con confites, dulces colgantes. Se decora un área del salón con láminas alusivas a lugares turísticos que les gustaría visitar cada 15 días, los sábados.
 La primera actividad se realizará por medio de un tarjetón de elección de lugares a visitar. Cada participante tendrá la oportunidad de elegir el lugar, por último se contarán los votos y se dará a conocer su opinión y gustos para tenerlos en cuenta para planear las salidas.
 La segunda actividad es alcanzar una estrella desafiando tu ingenio. Se decora el salón con varias estrellas (Fomi) con acciones sorpresas pegadas al respaldo, para que las alcancen todos los participantes con los ojos tapados y las manos amarradas, dando la posibilidad para que utilicen de manera creativa, y expresiva los otros sentidos. Además permite que los demás lo dirijan, para que ejecute la acción correspondiente de cada estrella como: atrapa un dulce colgante, coge el pimpón con la boca, saca el dulce de la harina, cante, baile, sede el turno, ganaste un dulce entre otras. Por último se realizara la evaluación conjunta de la actividad.

Sesión: N° 2

- **Temática:** Salida al planetario.
- **Descripción:** Visitar un lugar cultural de la ciudad como el planetario para aprender mientras se divierten.
- **Áreas de adaptación:**
 1. Autodeterminación.
 2. Comunicación.
 3. Habilidades sociales.
- **Objetivos**
 - 1.1 Elegir entre diferentes opciones para divertirse en un lugar público.
 - 2.1 Participar en conversaciones de forma espontánea sobre sus gustos y preferencias acerca del entorno cultural.
 - 3.1 Interactuar de forma espontánea con otras personas fuera de la institución.
- **Análisis de la tarea:**
 1. Saludar y motivar a la población por medio de una actividad “lectura del cuento---“Facundo el astronauta”.
 2. Indagar según la temática del cuento saberes previos acerca del universo.
 3. Recortar, colgar y decorar el bus con elementos pertenecientes al universo (estrellas, luna, sol).

4. Ubicación en el bus y conversación del universo.
 5. Visita al planetario, película y visita al museo.
 6. Regreso a la Institución.
- Metodología: Esta salida al planetario se va a dar en tres etapas (antes, durante, después); con el fin de analizar el proceso que se llevará a cabo en esta sesión.
Antes de la actividad
Saludar y convocar a la población para explicarles la sesión de trabajo.
 - Iniciar con las temáticas de prevención y seguridad: ¿Qué hacemos en caso de pérdida?, ¿Sabemos el teléfono de la Institución?, entre otras.
 - Luego de realizar la motivación por medio de un cuento llamado “Facundo el astronauta”, donde se trabajan estrategias de lectura (predicción-hipótesis-relación con lo que se viva en ese momento).
 - Se les invita a realizar decoración acerca de la temática de la salida “el universo” para decorar el bus.
 - En el bus se realizará un Conversatorio ¿Sabes como es el universo?, ¿en que planeta vivimos?, ¿Conoces las estrellas y los astronautas?
 Durante será la visita al planetario (película- visita guiada).
Después: Se realizara una evaluación conjunta de la actividad, por medio de preguntas (¿si te gusto?, ¿te gustaría regresar?) y recogiendo impresiones bien sea a través de gestos y/o silencios.

Sesión: N° 3

- Temática: Actividad de Culinaria, Realización de recetario.
- Descripción: Motivar a los alumnos a la realización conjunta de una planeación de posibles recetas a realizar.
- Áreas de adaptación
 1. Autodeterminación
 2. Comunicación
 3. Ocio y recreación
- Objetivos
 - 1.1 Pactar normas para el desempeño de la actividad.
 - 1.2. Decidir hacer una acción o no en función de su necesidad
 - 1.3 reconocer la importancia de lo que sé esta haciendo.
 - 1.3. Tener la oportunidad de elegir libremente por medio de sus deseos e intereses.
 - 2.1 Participar de conversaciones de forma espontánea sobre gustos y preferencias relacionadas con las recetas de comida.
 - 2.2 Interactuar de forma espontánea con los compañeros sobre las actividades cotidianas.
 - 2.3 Crear espacios lúdicos donde expresen emoción, comentarios, en función de su convivencia.
 - 3.1 Tener iniciativa para llevar a cabo las actividades de integración con los compañeros.
 - 3.2 Escoger una actividad de ocio para entretenerse cuando se le presenta la oportunidad
- Análisis de la tarea
 1. Convocar a la población.
 2. Generar un dialogo por medio de preguntas generadoras frente al proyecto.

3. Explicación sobre las 4 temáticas a trabajar los sábados y domingos y sus implicaciones frente a las actividades propuestas.
 4. Explicación de una de las temáticas como es la culinaria.
 5. Dar la posibilidad para realizar una planeación conjunta sobre las posibles recetas.
 6. Realización del recetario con apoyo de revistas y libros de cocina.
 7. Propiciaremos dialogo que permitan la participación y la opinión, sobre la clase de comidas que realizaremos (refrigerios, bebidas, comidas y postres)
 8. Organización por grupos de trabajo para la actividad de comida.
- Metodología: Iniciaremos convocando la población para ubicarlos en el salón de trabajo, donde se iniciara un dialogo por medio de preguntas generadoras, ¿Qué actividades les gustaría realizar? ¿Cuáles son las temáticas que se han trabajado? Aquí iremos involucrando la temática a trabajar los sábados y domingos y sus implicaciones frente a las actividades propuestas (salidas, compromisos y acuerdos), se hará énfasis en la autonomía, la participación y la cooperación que ellos tendrán dentro del programa ofrecido para luego introducir la practica de las conductas autodeterminadas como son: la elección, la autonomía para participar a través de actividades que ellos consideren que les gusten, y a la vez le permita el disfrute de estas.
Continuaremos con la planeación conjunta donde sé de la participación de forma espontánea, donde la opinión, los gustos y las preferencias estén relacionadas con las recetas de comida, llegando aun acuerdo o consenso, entre los alumnos. Para luego introducir temas relacionado con la preparación, la precaución con algunos alimentos e implementos de cocina y las herramientas de trabajo.
Presentaremos apoyo material por medio de revistas y libros de cocina para hacer la lista de platos a preparar, acordes a la temática donde tendremos en cuenta la opinión frente a los conocimientos previos de recetas, cada uno podrá elegir que plato le gustaría realizar y luego una puesta en común para leer todos. Para clarificar los contenidos de esta temática se hará necesario explicar las diferentes categorías, como son; (refrigerios, bebidas, comidas y postres), utilizando material llamativo soportado por unas carteleras donde se escribirán el orden de preparaciones de las recetas –profesoras- y apoyado con laminas alusivas, además se abrirá un espacio para dialogar sobre la posible organización por grupos de trabajo para la realización del recetario. Al final convocaremos a los alumnos a una actividad para la valoración en función de la evaluación de la actividad propuesta
Se requiere: Apoyo Visual, se utilizarán revistas, libros de recetas para apoyarse en la elección de las recetas y la realización de los carteles.

Sesión: N° 4

- Temática: Manualidades.
- Descripción: se realizará un stand con dos actividades de artesanías -collares, pulseras, anillos- y decoración de un rincón paisa, -silletas, pegar y decorar figuras y objetos propios de la cultura paisa-.
- Areas de adaptación:
 1. Auto-determinación
 2. Ocio y recreación.
 3. Habilidades sociales.
 4. Comunicación.

- **Objetivos**
 - 1.1 Elegir y tomar decisiones de acuerdo a las preferencias e intereses de los objetos necesarios en la realización de actividades manuales-creativas.
 - 2.1 Reconocer la importancia de la capacidad de disfrute en las actividades ocio – recreativas y tiempo libre que permitan una vida activa, plena y feliz.
 - 3.1 Fortalecer las habilidades sociales necesarias en la realización de tareas, funciones, actividades y ocupaciones acordes con la vida autónoma.
 - 4.1 Pactar normas, indagar con quienes y para qué las realiza.
- **Análisis de la tarea:**
 - 1. Convocar la población a trabajar.
 - 2. Presentar las actividades y los materiales y modelos ¿Cuáles, en que orden?
 - 3. Posibilitar la elección de escoger la actividad que más le arremete entre artesanías y decoración.
 - 4. Realización de la actividad.
 - 5. Expones el objeto terminado.
 - 6. Recoger el material y organizar le lugar de trabajo.
- **Metodología:** Partiendo de los intereses de los alumnos se presentan las dos actividades para esta sesión como son las artesanías y la decoración. Se les explica al grupo en que consiste y el como se realiza y para que se va hacer. Es decir estas actividades se darán en tres tiempos.
 - 1. Se pactan las normas, si eligen participar en dos actividades dirigidas pro cada practicante.
 - 2. Se divide el grupo de trabajo, luego se explica como se va a realizar, mostrando los materiales y los modelos, claro esta, indagando para que creen ellos mismos otras ideas, otros estilos, nuevos aprendizajes.
 - 3. Se presentan los trabajos realizados, que cada uno lo exponga a sus compañeros y explique como lo hizo, para que lo hizo...

Por último cada uno valorará su trabajo, también se hará una valoración grupal según la participación, el entusiasmo en la realización de las actividades.

Sesión: N° 5

- **Temática:** Caminata al parque ecológico del barrio Bariloche
- **Descripción:** Ir de caminata al parque ecológico ubicado cerca de la institución para que los jóvenes disfruten del lugar y la naturaleza
- **Areas de adaptación:**
 - 1. Autodeterminación
 - 2. Utilización de la comunidad
 - 3. Ocio y recreación
 - 4. Salud y seguridad
- **Objetivos**
 - 1.1 Explorar el entorno y sus alrededores para que asuman riesgos y tomen precauciones hacia el lugar.
 - 1.2 Decidir hacer una acción o no en función de su necesidad
 - 1.3 reconocer la importancia de lo que se esta haciendo.
 - 2.1 Facilitar la interacción, ubicación y participación persona-entorno a través del conocimiento y utilización de la comunidad.
 - 3.1 Elegir actividades para divertirse en compañía de otros.

- 4.1 Reconocer algunas normas de comportamiento frente a una salida.
- Análisis de la tarea
 1. Convocar la población
 2. Diálogo sobre el vestuario adecuado para salir al parque
 3. Medidas de precaución y prevención de accidentes
 4. Introducir la temática el mantenimiento de un buen estado físico
 5. Salida al parque
 6. Diálogo de indagación sobre el parque, la función de este y quienes lo utilizan
 7. Introducir la temática del disfrute de los espacios públicos
 8. Llegada y realización de actividades (aire, tierra y mar y Maria ordena)
 9. Dar la opción de que ellos elijan como divertirse en su tiempo libre
 10. Regreso a la institución
 - Metodología: Comenzaremos convocando la población en el salón donde se hace referencia sobre el vestuario adecuado para salir al parque, por medio de preguntas para orientar la temática el mantenimiento sobre el buen estado físico y la importancia de llevar la ropa adecuada para estar frescos y cómodos, nos apoyamos en: Preguntas ¿Con qué tipo de ropa podemos salir a caminar ¿Podemos utilizar cualquier ropa para salir al parque? Luego continuaremos hablando para que se utilicen las medidas de precaución y como aplicarlas para prevención de accidentes, entre ellas: tener cuidado al pasar la calle, mirar ambos lados para pasar la calle, esperar el turno para pasar, caminar por la acera, entre otras.
- Luego con los alumnos y en compañía de la auxiliar al parque ecológico Bariloche, en el trayecto se genera un dialogo para indagar sobre el lugar, ¿Qué es un parque?¿Cuál es la función dentro de un barrio ¿Quienes lo utilizan? A la llegada al parque se invita a los alumnos a quienes les gustaría
- Divertirse. Allí se propone diferentes actividades (aire, tierra y mar y Maria ordena) dando la opción de quienes quieren participar y luego se da la posibilidad para que ellos puedan elegir como divertirse en su tiempo libre, se finaliza con el regreso a la institución.
- Apoyo Verbal, es necesario anunciar, señalar símbolos que permitan orientar la llegada al lugar.

Sesión: N° 6

- Temática: Salud y belleza. -¡Consintámonos! Cuidemos nuestro cuerpo-
- Descripción: Comunicar la importancia de cuidarse el cuerpo y consentirlo, acompañado de actividades prácticas -Arreglarse las uñas de las manos y los pies, hacerse mascarillas, masajearse, cuidarse el cabello, tener una buena apariencia física-
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación
 2. Comunicación
 3. Autoayuda
 4. Habilidades Sociales
- Objetivos
 - 1.1 Fortalecer la autoconfianza y la autoestima como aspectos relevantes para el positivo desarrollo de la autodeterminación.
 - 1.2 Expresar deseos, intereses, necesidades y preferencias.

- 1.3 Tener conocimiento y confianza en sí mismo y asumir las implicaciones de los actos.
- 2.1 Participar de conversaciones de forma espontánea sobre gustos y preferencias relacionadas con el cuidado del cuerpo.
- 2.2 Participar de actividades donde se potencialicen la comunicación verbal y las expresiones emocionales.
- 3.1 Tener conciencia de su imagen corporal.
- 3.2 Practicar hábitos saludables entorno a su bienestar.
- 3.3 Practicar normas entorno a su satisfacción personal.
- 4.1 Fortalecer las habilidades sociales y de comunicación necesarias para el desarrollo de la autonomía.

- **Análisis de la tarea**
 1. Convocar la población
 2. Explicar el tema la importancia de cuidar el cuerpo y su influencia en el bienestar
 3. Introducir el tema de la autoestima y la autoconfianza en nuestra cotidianidad
 4. Hacer preguntas ¿Qué actividades realizan para verse o sentirse bien?
 5. Mostrar textos y revistas relacionado con el tema
 6. Mostrar diferentes actividades que se pueden realizar en nuestra cotidianidad con relación a la imagen corporal
 7. Dar la opción para elegir la practica de cuidado de nuestra imagen
 8. Opinar sobre la opción tomada, sus aciertos y desacierto
 9. Evaluación de la actividad
- **Metodología:** Convocar la población en el salón, dar un cordial saludo y explicar el tema la importancia de cuidar el cuerpo y su influencia en el bienestar personal, se involucra el tema sobre la autoestima y la autoconfianza en nuestra cotidianidad, se realizan preguntas generadoras hacia el tema a trabajar, ¿por qué hablar del cuidado del cuerpo?, ¿Que actividades realizan para verse o sentirse bien? ¿Les gustaría verse bien? ¿Qué hacen las personas para verse bien?.
Se propiciaran material llamativo y variado como textos, revistas relacionado con la temática sobre el cuidado del cabello, las mascarillas, el arreglo de la cara y demás actividades que se pueden practicar en nuestra cotidianidad con relación a la imagen corporal.
Se introduce el concepto de conductas de autodeterminación, donde se da la opción para elegir una actividad, tomar decisiones y solucionar problemas, relacionado con la temática. Entre ellas el cuidado de nuestra imagen: mascarillas, arreglo de uñas, peinados con gomina y masajes corporales, además podrán comunicar sus gustos y preferencias entre sus compañeros, en esa medida pueden interactuar con el material y decidir, opinar que hacer y como practicarlo solo o acompañado. Se colocaran los materiales de acuerdo a cada una de las categorías nombradas anteriormente.
Luego entre los alumnos se realizara la evaluación frente la opción tomada, sus aciertos y desaciertos frente a lo elegido ¿Les gustó la actividad? ¿Qué opinan de la actividad? En esa medida sé realizar una evaluación de la misma.
Apoyos Físico: Es necesario llevar la mano del alumno sobre la posición adecuada para la realización de la aplicación de la mascarilla, peinado y en el arreglo de las manos.

- Temática: Deporte – Aeróbicos
- Descripción: Realización de actividad de aeróbicos.
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación
 2. Autocuidado
 3. Habilidades sociales
- Objetivos
 - 1.1 Ofrecer experiencias para tomar decisiones.
 - 1.2 Tener la oportunidad de elegir libremente, expresar deseos, intereses, necesidades y preferencias.
 - 1.3 Tener conocimiento y confianza en sí mismo y asumir las implicaciones de los actos.
 - 2.1 Practicar hábitos saludables entorno a su bienestar.
 - 3.1 Participar de un juego o actividad escogida por un grupo de amigos.
 - 3.2 Colaborar con otras personas en proyectos recreativos.
- Análisis de la tarea
 1. Organizar el material para trabajar (grabadora, extensión, música)
 2. Introducir la temática sobre la importancia de practicar una actividad deportiva
 3. Secuencia de la actividad (calentamiento, ejecución, hidratación y finalización)
 4. Realización de los aeróbicos, al ritmo musical.
 5. Dar la opción de mostrar un ejercicio para imitar con los compañeros (ajuste corporal)
 6. Actividad de hidratación
 7. Actividad de relajación (distensión del cuerpo)
 8. Masajes de relajación
 9. Propiciar el dialogo en torno a la actividad
 10. Recoger el material
- Metodología: Se organizará el material llamativo y variado para trabajar (grabadora, extensión, música) con el objeto de ambientar el espacio, mostraremos libros donde se vean láminas alusivas al tema y explicaremos la importancia de una actividad deportiva en función del bienestar y el cuidado personal y del cuerpo; indagaremos acerca de las concepciones del cuidado del cuerpo, tales como: ¿Por qué debemos cuidar el cuerpo? ¿Qué es el bienestar en función del cuerpo? ¿Cuáles ejercicios son recomendables para mantenerse en forma?
 Se pasará a la practica física (aeróbicos), con la siguiente secuencia ejercicios: calentamiento, ejecución, hidratación, relajación al ritmo musical (ajuste corporal) y finalizaremos con masajes de relajación. Durante la ejecución de los ejercicios, invitaremos a los alumnos la oportunidad de exponer otros movimientos, introduciendo actitud para participar y el derecho a ejercerlo, además de la posibilidad de demostrar sus capacidades por medio de un ejercicio, y que los demás lo imiten, no podemos perder de vista la importancia que la hidratación tiene para el cuerpo mientras se ejercitan, por ello antes de comenzar los ejercicios les invitaremos a que traigan agua para que la tomen en los recesos entre ejercicio y ejercicio.
 Continuando con la actividad de relajación, se utilizaran colchonetas buscando cambiar la posición del cuerpo y anunciar la importancia después de una actividad física de relajar el cuerpo para evitar el cansancio, se hace énfasis en los músculos, la tensión y la actividad pasiva en función del bienestar físico.

Continuamos con la actividad de masajes que consiste en hacer contacto con el compañero, de la manera que me masajeen lo haré con mi compañero. Finalizamos haciendo una evaluación por medio del dialogo respecto de las opiniones de la actividad.

Apoyo Material: se utilizaran colchonetas para la realización de ejercicios físicos.

Sesión: N° 8

- Temática: Salida a realizar una compra
- Descripción: Saldremos a caminar y a conocer el municipio de Sabaneta, allí realizaremos una compra.
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación.
 2. Ocio y Tiempo libre
 3. Comunicación
 4. Habilidades sociales.
- Objetivos
 - 1.1 Promover actividades de liderazgo, autodefensa y autodeterminación frente a las diversas situaciones vivenciales.
 - 2.1 Elegir actividades para divertirse y ocupar su tiempo libre.
 - 3.1 Participar de conversaciones de forma espontánea entre ellos y con otras personas por fuera de la institución sobre gustos y preferencias relacionadas con su entorno cultural.
 - 4.1 Realizar salidas culturales y de conocimiento de la ciudad seleccionadas según sus intereses y preferencias.
- Análisis de la tarea:
 1. Saludo.
 2. Dar a conocer el motivo de la salida.
 3. Indagación de conocimientos previos acerca del lugar a visitar.
 4. Recomendaciones y sugerencias preventivas acerca del paseo.
 5. Elección del grupo que desea conformar para caminar y realizar la compra
 6. Entrega del dinero al grupo.
 7. Acordar el punto de encuentro para regresar.
 8. Regreso a la Institución.
- Metodología: Se convocará a la población para contarles que la salida será al Parque de Sabaneta. Luego nos reuniremos con ellos para indagar sus conocimientos previos con preguntas generadoras tales como: ¿Conoces un parque?, ¿Qué se va a hacer a un parque?, ¿Qué actividades se puede hacer?, ¿Qué cuidados debemos tener al estar en un lugar público?, ¿Quiénes conocen el parque de Sabaneta?... Después de la indagación, se les contará que aparte del caminar y conocer, se les contará que ellos realizarán una compra, en reemplazo de refrigerio; se harán cargo del dinero que serán \$1.000 por cada uno. Al llegar al parque de Sabaneta nos dividiremos por grupos, para explorar el lugar, donde ellos puedan observar y tener la oportunidad de antojarse y elegir la compra que este dentro de sus posibilidades y que este de acuerdo a sus intereses.

Sesión: N° 9

- Temática: Manualidades (Pintura en cerámica)

- Descripción: Pintemos cerámica
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación
 2. Autocuidado
 3. Habilidades sociales
- Objetivos
 1. Decidir hacer una acción o no en función de su necesidad
 - 1.2. Saber la importancia de lo que se está haciendo.
 - 1.3. Tener espíritu de superación frente al éxito o fracaso de una actividad realizada.
 2. Practicar hábitos saludables entorno a su bienestar
 - 2.1. Participar de un juego o actividad escogida por un grupo de amigos
 3. Colaborar con otras personas en proyectos recreativos o salidas especiales
 - 3.1. Invitar a compañeros de su misma edad a unirse a una actividad recreativa
 - 3.2 Rechazar la ayuda de los demás cuando es capaz de realizar una actividad o un juego
- Análisis de la tarea
 1. Se convoca al grupo
 2. Presentación de los materiales
 3. Presentación de las figuras en cerámica, se les dará la opción de elegir la que desean pintar, entre las figuras previamente compradas.
 4. Explicación de utilización de materiales
 5. Se presenta el material (vinilos, pinceles, espumas, lijas, recipientes para el agua.
 6. Explicación de procedimientos
 7. Elección de colores para pintar la cerámica.
 8. Inicio de la actividad de pintura.
 9. Apoyo para la realización de la actividad.
 10. Secado, culminación y presentación de la tarea.
 11. Organización de materiales y del salón.
- Metodología: Para la realización de esta actividad se comprarán previamente las figuras en cerámica acorde a los intereses de los alumnos. Se convoca al grupo, donde se les presentan el material llamativo y alusivo de figuras en cerámica, dándoles la opción de elegir la cerámica y luego opinar como desean pintar, se les enseñará el material a utilizar: vinilos, lijas, espumas, pinceles, trapos y recipientes para el agua, se les explicará a continuación el uso adecuado y propósito de cada objeto dentro de la actividad. Los vinilos por ejemplo, servirán para pintar las cerámicas, que previamente serán pulidas con la lija de pequeñas imperfecciones, su utilización deja la cerámica lisa y eso permite mejor adhesión de la pintura, las espumas son para secar la cerámica de excesos de pintura, cuando sea el caso, y en ocasiones darles un toque de corrugado a la figura, los pinceles para facilitar la tarea de pintar la cerámica, los trapos para limpiar la cerámica, la pintura de las manos y el puesto de trabajo y finalmente los recipientes con agua para lavar el pincel cuando se requiera cambiar el color utilizado. Se explica el procedimiento para pintar la cerámica, que vendría a ser la misma secuencia de la utilización de materiales, es necesario realizar el monitoreo en los diferentes momentos primero limpiamos y lijamos bien la figura elegida, damos la opción que los alumnos elijan los colores a utilizar, teniendo en cuenta los gustos y preferencias, pero también la concordancia del color con el tipo de figura que van a pintar, en ese aspecto brindaremos apoyo verbal con el propósito de orientarles un trabajo estético. Las figuras

en cerámica que les llevaremos serán sencillas, esto con el fin de propiciar un trabajo que les genere satisfacción por el logro de la culminación y comprensión del proceso de elaboración, además de incentivarles a terminar la tarea para exponer al grupo su trabajo. Organización del salón, de los materiales utilizados y aseo de las manos, posterior a la actividad de pintura.

Se realizaran, Apoyos: Verbal -repetir la instrucción cuando sea necesario- y Físico-llevar la mano durante la acción para lijar y pintar-.

Sesión: N° 10

- Temática: Salida a Cine.
- Descripción: Asistiremos a la sala de cine de Comfama San Ignacio para ver la película “Tierra de Osos”.
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación.
 2. Ocio y tiempo libre.
 3. Comunicación.
 4. Habilidades sociales.
- Objetivos
 - 1.1 Promover actividades de liderazgo, autodefensa y autodeterminación frente a las diversas situaciones vivenciales.
 - 2.1 Elegir actividades para divertirse y ocupar su tiempo libre.
 - 3.1 Participar de conversaciones de forma espontánea entre ellos y con otras personas por fuera de la institución sobre gustos y preferencias relacionadas con su entorno cultural.
 - 4.1 Realizar salidas culturales y de conocimiento de la ciudad seleccionadas según sus intereses y preferencias.
- Análisis de la tarea:
 1. Según los objetivos, iniciaremos con la reunión de la población para contarles y motivarlos acerca de esta actividad.
 2. Luego estableceremos un diálogo, a través de preguntas generadoras.
 3. Hablaremos acerca de la temática de la película.
 4. Conjuntamente pactaremos normas sobre el comportamiento en espacios públicos.
 5. Nos desplazaremos hacia el lugar para conocerlo y disfrutar de la película.
 6. Refrigerio
 7. Se ubicaron en el lugar que elijan dentro del auditorio.
 8. Evaluación.
 9. Regreso a la institución
- Metodología: Iniciaremos convocando a la población y generando un diálogo espontáneo sobre la actividad que se llevará a cabo, haciendo referencia a que fue una propuesta y elección que ellos hicieron con anterioridad.
 En esta medida se harán preguntas generadoras con referencia a la salida, tales como: ¿Conoces un cine?, ¿Has visto un cine?, ¿Qué películas te has visto?, ¿Qué sientes en este momento al saber que vas a ir a un cine a ver una película?
 También se hará alusión al nombre de la película “Tierra de Osos”, ¿De que crees que trata la película?, ¿Te gustan los osos?, ¿Dónde viven estos animales?; luego hablaremos

de los cuidados que se deben tener en lugares públicos, anotando que toda persona los debe practicar cuando pertenece o está integrado a un grupo.

Al llegar al lugar se posibilitará la elección del lugar que deseen para disfrutar de la película y evaluación.

Sesión: N° 11

- Temática: Culinaria.
- Descripción: conozcamos y realicemos diversas recetas de bombones y confites de chocolate.
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación.
 2. Ocio y tiempo libre.
 3. Autocuidado.
 4. Comunicación.
 5. Habilidades sociales.
- Objetivos
 - 1.1 Permitir explorar su mundo para que se asuman riesgos y tomen determinaciones sobre diversas actividades que les presenten.
 - 2.1 Ocupar el tiempo libre en cosas que le llamen la atención.
 - 3.1 Reaccionar ante situaciones de riesgo personal.
 - 4.1 Pactar normas y seguir instrucciones propias para el desempeño de la actividad.
 - 5.1 Sentirse necesario y útil.
- Análisis de la tarea:
 1. Convocar a la población a trabajar.
 2. Preparar el espacio y los instrumentos de trabajo.
 3. Iniciar la actividad con preguntas de indagación.
 4. Explicar y dialogar sobre la receta.
 5. Reconocer y mostrar los implementos de trabajo y sus funciones.
 6. Dividirnos funciones según las habilidades.
 7. Participar de la actividad según estas etapas: diluir chocolate, rayar chocolate, en moldar, llevar a la nevera, organizar empaques, desmoldar y envolver.
 8. Consumir el producto elaborado por ellos.
- Metodología: Primero que todo se entabla un diálogo espontáneo con la población, mediante el cual se les hace partícipes de la actividad en culinaria, la cual son unos chocolates, por consiguiente se le propone organizar el espacio para ello y cada etapa de la receta de la siguiente manera: 1. Rayar chocolate. 2. Diluir el chocolate al baño María. 3. Enmoldar. 4. Refrigerar. 5. Desmoldar, 6. Preparar y empacar. Luego se compartirá la explicación de la receta, teniendo los lugares de implementos ubicados para ello, así nos disponemos en diversas funciones; según las etapas de la receta y habilidades para empezarla a realizar. Habrá una motivación constante para que participen y cada uno haga varios chocolates. compartiremos los chocolates y cada joven elegirá cual comerse y disfrutar. Por último se realizara un conversatorio de la actividad y su proceso.

Sesión: N° 12

- Temática: ¡Recreándonos a través del teatro!
- Descripción: Expresión artística. Representación de roles.
- Áreas de adaptación
 1. Autodeterminación
 2. Autocuidado
 3. Comunicación
- Objetivos
 - 1.1. Planificar organizar y planear un trabajo en compañía.
 - 1.2 Fortalecer la auto confianza y la autoestima como aspectos relevantes para el positivo desarrollo de la autodeterminación
 - 2.1 Seleccionar juegos o actividades que corresponden a sus habilidades y capacidades individuales
 - 2.2 Informar sobre los problemas presentados en la realización de una actividad
 - 2.3. Expresar, comentar y dialogar frente a diversas opciones para divertirse
 - 3.1 Participar de conversaciones de forma espontánea sobre gustos y preferencias relacionadas con el entorno cultural de los jóvenes
 - 3.3 Participar de actividades donde se potencialice su comunicación verbal y emocional.
- Análisis de la tarea
 1. Convocar a los alumnos
 2. Explicación del tema relacionado con representación de roles
 3. Entrega de materiales
 4. Elección del vestuario para dicho rol
 5. Actividad de maquillaje y arreglo del personaje
 6. Personalizar el rol y darle vida
 7. Representación del personaje de manera individual
 8. Entablar un conversatorio acerca de los personajes
 9. Evaluación
- Metodología: Se convoca a los alumnos en el salón, previamente se anuncia la temática, para generar interés del tema, además se hará preguntas ¿Qué es un artista? ¿Alguna vez han realizado teatro? En ese momento se introduce temas que se integran con la actividad como es el maquillaje, los atuendos y los personajes.
 Luego se hace una explicación de como se puede representar un personaje y su rol en una obra de teatro, en ese momento se muestra el material visual y llamativo para hacer una representación del rol y posteriormente se intenta hacer un corto dialogo de una obra de teatro, En ese momento se introduce el concepto de elección y toma de decisiones cuando se le propicia al alumno la opción sobre que le gustaría imitar, y a la vez escogiera el material para personalizar el personaje, no se puede perder el propósito en ellos y es que puedan crear su propio personaje y crear su propio estilo, se ofrecerán: sombreros, ropa, bufandas, gafas, accesorios entre otros.
 Luego introduciremos los conceptos como: rol, expresión artística, actuación, representación de una persona, representación de un personaje. En ese momento se observara como ellos resuelven el problema, frente a la toma de las prendas a lucir y su presentación, cada uno va explorar su creatividad, darle vida al personaje, luego por un tiempo corto, se espera que ellos, interactúen con los disfraces y la de sus compañeras.
 En ese momento se introduce el apoyo verbal, donde se da la instrucción repetidamente por medio de la imitación de expresiones gestuales y corporales por parte de las docentes,

además sé que acompañan el título subjetivo de la obra la casa álamos, así se empieza a narrar las personas y algunas de las situaciones que se hacen allí, en ese momento se entra los personajes y los roles que rodea la casa y entre ellos, el príncipe, la diosa, los estudiantes y otros que ellos vallan creando, en esa medida ellos deben y actuar, con sus propios personajes, luego se hará un conversatorio acerca de los artistas representados y como se sintieron y finalizar con la evaluación de la actividad.

Sesión: N° 13

- Temática: Salud y belleza
- Descripción: Reflexología (masaje en los pies)
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación
 2. Autocuidado
 3. Comunicación
- Objetivos
 - 1.1. Tomar decisiones para la solución de problemas al realizar una actividad.
 - 1.2 Decidir hacer una acción o no en función de su necesidad.
 - 1.3 Saber la importancia de lo que sé esta haciendo.
 - 2.1 Practicar hábitos saludables entorno a su bienestar.
 - 2.2 Cuidar de su apariencia física en su cotidianidad.
 3. 1Expresar, comentar y dialogar frente a diversas opciones para divertirse
 - 3.2 Participar de actividades donde se pontencializen su comunicación verbal y emocional.
- Análisis de la tarea
 1. Convocar la población
 2. Presentación de la actividad
 3. Ilustraciones-cartelera informativa
 4. Relajación y limpieza de pies preparación de pies
 5. Recomendaciones
 6. Explicación de materiales a utilizar
 7. Inicio de masajes en los pies por parejas
 8. Explicación durante la actividad para que beneficios, importancia, que no se debe hacer.
 9. Masaje general por parejas –relajante
 10. Culminación de la actividad con una dinámica de respiración
 11. Apoyo (Apoyo verbal, para dar la instrucción sobre el masaje y apoyo físico, llevar la mano al cuerpo.
- Metodología: Convocar la población para explicarles por medio de carteleras y folletos en que consiste la reflexoterapia. Haremos preguntas tales como: ¿saben que son los masajes en los pies? ¿Para qué sirven?..¿Quiénes los pueden hacer? ¿En qué momento? ¿Cómo? ¿Con qué implementos?; estas indagaciones nos permitirán ir ahondando en el tema e ir explicando en que consiste y para qué hacerlo. Introduciremos el concepto de reflexoterapia, es una técnica de relajación de los pies, en el cual intervienen todas las partes de este y que pretende relajar el cuerpo haciendo suaves movimientos en cada parte del pie que a su vez representa una parte del cuerpo.

Para comenzar la actividad haremos una actividad de limpieza y preparación de los pies, para tal fin utilizaremos agua y unas gotas de shampoo, les invitamos a remojar los pies e ir limpiándolos con cortaúñas y limas. A medida que realicemos esta parte de la actividad, se les dará la opción de participar por medio de preguntas, aciertos sobre el tema, para luego enseñar el material a utilizar y cómo utilizarlo. Se les da la opción de elegir su pareja, y continuando con la instrucción nos sentamos en el suelo cómodamente, nos untamos las manos con aceite con fragancias, como son: de sándalo o almendras, habiendo lavado previamente los pies, y comenzamos a explicar el movimiento o la acción para dicho masaje, primero por los dedos, el dedo pequeño, el que sigue, el del corazón, hasta llegar, haciendo énfasis en el cuidado y delicadeza del masaje, hasta el dedo pulgar, pues según esta técnica representa el cerebro, por lo tanto para que este sea estimulado, debe hacerse un masaje especialmente suave. Continuamos con el masaje por las partes superiores del pie, la zona central que representa el estómago y toda la parte digestiva, el talón y la parte superior del pie. Terminamos el masaje con movimientos leves de estiramiento del pie, en la misma posición de trabajo y sin movimientos bruscos que vayan a lesionar el pie.

Terminamos la actividad con ejercicios de estiramiento de todo el cuerpo.

Se requiere: Apoyo Físico-Llevar las manos para repetir la acción del movimiento-.

Sesión: N° 14

- Temática: Salida al Metro
- Descripción: conozcamos y utilicemos el servicio del Metro-Cable.
- Areas de adaptación:
 1. Autodeterminación.
 2. Ocio y Tiempo libre
 3. Comunicación
 4. Habilidades sociales.
- Objetivos
 - 1.1 Promover actividades de liderazgo, autodefensa y autodeterminación frente a las diversas situaciones vivenciales.
 - 2.1 Elegir actividades para divertirse y ocupar su tiempo libre.
 - 3.1 Participar de conversaciones de forma espontánea entre ellos y con otras personas por fuera de la institución sobre gustos y preferencias relacionadas con su entorno cultural.
 - 4.1 Realizar salidas culturales y de conocimiento de la ciudad seleccionadas según sus intereses y preferencias.
- Análisis de la tarea:
 1. Los jóvenes se les harán partícipes de ésta salida, pues fue elegida por ellos, con anterioridad.
 2. Se les invitará a dialogar para indagar sus conocimientos previos acerca de esta medio de transporte.
 3. Por medio de fichas se les mostraba el recorrido que vamos a realizar en el metro cable.
 4. Cada joven tendrá la oportunidad de expresar propuestas acerca de las estaciones que se harán en el recorrido.
 5. Nos desplazaremos hasta la estación Itaguí, hasta llegar al metro cable.

6. Utilizaremos el servicio del metro cable.

- Metodología: Los jóvenes tendrán conocimiento con anterioridad sobre el lugar a visitar, lo que posibilitará un diálogo espontáneo, donde se indagarán conocimientos previos acerca de este; ¿Conoces el metro cable?, ¿Te gustaría utilizar el metro cable?, ¿Para que nos sirve el metro cable?, ¿Dónde que da el metro cable? Y así, en la medida de la conversación, según sus conocimientos e interés por esta salida.

Luego se les mostrará unas ilustraciones del metro y algunas estaciones para que las identifiquen e igualmente el medio de transporte a conocer o visitar, en esta situación se les motivará a proponer en que estación deseen bajarse para conocerla o por algún gusto en particular.

Al llegar al metro cable cada joven tendrá la posibilidad de elegir si monta ó no en el servicio del metro cable, el cuál nos da la oportunidad de observar otra cara de la ciudad. Se les motivará constantemente para que expresen libremente sus opiniones, gustos y miedos, para que puedan solucionar las dificultades que se presenten, por último se hará una valoración conjunta de esta experiencia y volveremos a la institución.

V. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se hará referencia a los resultados y hallazgos obtenidos en primer lugar a partir de los instrumentos utilizados como, la observación participante, la entrevista individual, las pruebas de autodeterminación y el análisis de diarios pedagógicos. En segundo lugar ofrecer algunos hallazgos y la relación de los resultados con los objetivos de la investigación.

Observación participante

Desde los primeros días que llegamos a la institución nos propusimos interactuar con los ‘muchachos’ y su mundo, lleno de sueños y demandas. Nos detuvimos en cada palabra, en cada rostro y en cada situación a observar, que no era simple, pues intentábamos encontrar sus anhelos, sus deseos, sus gustos. El brillo de sus ojos y la alegría de sus palabras y porque no de su discapacidad fueron entonces, las que nos impulsaron a buscar formas y alternativas para interactuar, compartir y expresar.

Al conocer los lugares que hacen parte de la institución descubrimos un ambiente agradable, una zona campestre para llevar a cabo muchos de los sueños que los jóvenes expresan y que hacen parte de su cotidianidad. Expresan caras de alegría, de regocijo, de bienestar al disfrutar de una actividad deportiva, por ejemplo de nadar en la piscina, cuyo fondo azul refleja no solo el cielo sino la inmensidad de sus sueños.

El espacio físico institucional, permite además otras actividades. Cuenta con una cancha de fútbol que desfoga las ganas, la fuerza, la destreza con el balón pero también las pasiones como “hinchas declarados” de los equipos favoritos de la ciudad. Igualmente, cuenta con un kiosco para quienes son amantes de la música y el baile; en fin, hay un sin número de espacios para el disfrute. Parecía que habíamos encontrado el lugar ideal en instalaciones y condiciones, para el desarrollo de las conductas autodeterminadas de las personas con discapacidad intelectual.

Se observa en los jóvenes habilidades y características favorables para el desarrollo de sus conductas autodeterminadas y para diseñar un programa ocio recreativo, el cual pretende llevarse a cabo, los fines de semana. Poseen autonomía para realizar actividades cotidianas en su entorno: preparación de comidas sencillas, cuidado personal relacionado con la alimentación, la higiene personal y el vestido, aprendizajes académicos funcionales iniciales, destrezas deportivas especialmente en los hombres, habilidades laborales relacionadas con la carpintería y algunas habilidades artísticas. En cuanto al lenguaje comprenden y siguen instrucciones, la mayoría utilizan el lenguaje hablado y aunque algunos presentan dificultades, se comunican efectivamente con sus iguales, pueden iniciar, mantener y finalizar una conversación simple con otros, se desenvuelven con facilidad en la interacción cotidiana con iguales y entablan relaciones con personas familiares o extrañas; ya que poseen la capacidad de crear lazos afectivos, son espontáneos, alegres, solidarios, cooperadores y respetuosos en su trato.

Algunas de estas características permite, desde la interacción y las habilidades sociales, destacarse como un aspecto positivo, pues se evidenció en los/as jóvenes, mucho entusiasmo, motivación y participación en diferentes actividades recreativas y culturales programadas a nivel institucional, tanto dentro, como fuera de ella. Vale la pena destacar, en este punto, los paseos que realiza la institución cada quince días, catalogados por los ‘muchachos y muchachas’ como la actividad más llamativa porque les permite cambiar de ambiente y salirse de las actividades académicas semanales y de las actividades de rutina de fin de semana que tiene establecidas la institución.

También encontramos que, la mayoría de la población está pasando por la ‘adolescencia’ que si bien, es un período crítico para cualquier persona, no lo es menos para ellos, aunque se complejiza, si le sumamos el hecho de que tienen que soportar la carga de la discapacidad con la que se encuentran rotulados y, la situación de abandono por parte de sus familias. Este abandono se da por su situación de discapacidad, en algunos casos, asociado a una ubicación geográfica distante, y otros, por su condición de pobreza y abandono que implica que una institución como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– se haga cargo de ellos, el que a su vez, subcontrata el servicio con la institución. Pero, para bien o para mal, ingresan al programa residencial de la institución, y la mayoría encuentran aquí su hogar, ese lugar seguro y acogedor donde se les cubren todas las necesidades fundamentales. La institución les ofrece: buena comida, eso se nota cuando pasan al comedor, su alegría no se hace esperar. Allí los jóvenes encuentran un espacio amplio, limpio y agradable, es el momento ideal para compartir y alimentar no solo el cuerpo sino también el alma.

El cariño circula también por parte de aquellas personas que laboran allí, los profesionales, las maestras, las señoras de la cocina, los vigilantes, los coordinadores y las auxiliares con quienes pasan la mayor parte de su tiempo. Estas personas alcanzan a ser muy significativas en sus vidas, con ellas establecen lazos de amistad y de afecto, es más, para algunos representan las figuras maternas y paternas que nunca han tenido. Esto se evidenció en la elaboración de las tarjetas de navidad y de día de la madre; la mayoría decían: “escribame aquí para mi auxiliar que ha sido como mi mamá”, aunque también se encontraron, para algunos con lagrimas en los ojos y expresiones como: “para mi mamá [...] escríbele que la quiero mucho y la extraño, quiero que venga por mí”. Hay que aclarar que quienes cuentan con una familia lo expresan permanentemente y anhelan las vacaciones o de las visitas y algunos pocos, –del programa de Bienestar–, aprovechan cualquier descuido para escaparse de la institución.

Esta problemática hace que las personas que allí trabajan, como los coordinadores y las auxiliares asumen en muchos momentos el papel de cuidadoras/es, con actitudes y acciones excesivas de cuidado, protección, control, decisión y aún de castigo. Los/as jóvenes tienen deberes que cumplir usualmente de actividades básicas de la vida diaria, pero ellas, las auxiliares, siempre están indicándoles qué hacer, cómo hacerlo, y qué pasa cuando no se hace correctamente. “Vea Fulanito [...] ¿ya se cepilló los dientes? ¿ya limpió el cuarto? ¿ya aseó el comedor? [...], ya hizo esto o aquello”; “muy bien, eso merece que le dé puntos”; “póngase esto [...], salga con esto [...]”; “¿qué hubo pues Fulanito?, estás muy perezoso, sígale el ejemplo a Menganito [...]”; “así no es, mire como se hace, no le daré puntos por esta actividad”; “recuerde que usted está sancionado, no puede ir al paseo [...] o a la piscina [...], se

me queda en el cuarto”. Son algunas de las expresiones cotidianas y frecuentes en la interacción con los jóvenes.

Los espacios y estas conversaciones espontáneas, nos llevaron a indagar el cómo elegían las cosas que los rodeaban, cosas sencillas pero que, de una u otra forma, afectan sus vidas. Sus respuestas dejan en evidencia la riqueza de la expresión, la comprensión de las situaciones, los deseos de hacer o dejar de hacer muchas de las cosas, la necesidad de realizar otras, manifestaciones cargadas de ‘nostalgia’. Elegir no parece cotidiano, ni fundamental, ni necesario, “ellas nos dicen lo que tenemos que hacer o lo que tenemos que ponernos”, afirma uno de los jóvenes.

Elegir es claro, lo que no parece posible, es hacerlo y menos aún poniendo de presente, los intereses, las motivaciones y las características particulares de los/as jóvenes. Son muy escasas las decisiones que toman y más aún lo son la resolución de problemas, pues éstas, no solo significan tener o contar con condiciones, sino con las posibilidades para acceder a ellas. El modelo residencial no ofrece muchas alternativas. Las actividades, los horarios y las funciones como ya se dijo, están definidas, programadas y son vigiladas en su cumplimiento esencialmente el grupo de mujeres ‘auxiliares’ cuya principal función es cuidar que los/as jóvenes cumplan con ellas.

La concepción de premios y castigos que maneja la institución genera además como consecuencia, tropiezos con la autodeterminación, específicamente en lo relacionado con las elecciones, ya que el adulto es quien elige, toma las decisiones y soluciona los problemas. No porque sean incapaces, sino porque existen pocas posibilidades y por ende falta de práctica. A esto hay que sumarle también, los problemas de autoestima que presentan producto tal vez de su paso por la adolescencia pero muy probablemente como condicionamiento por su discapacidad, “yo soy muy bruta, para hacer esto [...] hágalo usted” afirmaba una de las jóvenes. Requieren de apoyo y aprobación permanente del adulto y la comunican constantemente con frases como, “¿puedo hacer ésto [...] o aquello? ¿me da permiso para [...], no hágalo usted que yo no se”.

En las conversaciones y en las indagaciones que se hicieron con los/as jóvenes, también expresaron el deseo de visitar diversos lugares de la ciudad, visitar algunos que ya conocían o conocer otros habían visto en la televisión “queremos ir a una finca, montar en metro-cable” y los fanáticos del fútbol decían “queremos que nos lleven al estadio para ver jugar a mi equipo”; otros expresaban “quiero ir a cine y comerme un paquete de crispetas todo grandote y ver a spiderman”; otros más avezados expresaban, “quiero ir a la discoteca a bailar con mi novia y tomarme una cervecita bien fría”. Si se les daba la oportunidad expresaban sus gustos y preferencias, manifestando con bastante frecuencia, el gusto por salir, estar por fuera. No obstante, dentro de la institución también se encontraron opciones, algunas proponían “queremos hacer recetas, pero que no de arroz con leche” una chica por ejemplo, afirmaba que, “yo quiero verme bien y ser modelo para desfilas”.

Se concluye entonces, que dentro del contexto real del programa residencial, o la modalidad de internado, las/os jóvenes frente las conductas autodeterminadas, enmarcadas dentro de los distintos ámbitos de las habilidades adaptativas, se logró identificar algunos desarrollos en

particular en la capacidad de elección, cuando se trabaja con pares, lo que amplía la motivación y crea un clima de confianza y aceptación. Cuando el otro puede expresarse libremente, crea lazos de amistad y entabla conversaciones que le permiten un mayor nivel de desempeño, y se pone en juego las características de relación e interacción. Esto da muestras de un mejor desarrollo entonces de las habilidades sociales.

Entrevista individual

Los resultados de la entrevista que a continuación se presenta, está organizada a partir de cada una de las preguntas que la conforman, la cual fue realizada a los/as jóvenes de la institución que pertenecen al programa residencial y que conforman el grupo objeto de este proyecto. Recordemos que en este grupo se encuentran tanto los alumnos que por sus condiciones geográficas permanecen todo el tiempo en la institución, como los que son remitidos Por Bienestar familiar por situación de abandono y maltrato que presentan discapacidad intelectual.

¿Qué actividades realizas?

- Ir a la piscina
- Jugar fútbol
- Barrer el cuarto
- Hacer aseo
- Ir a los paseos que hace la institución

Las actividades que realizan y que los/as jóvenes refieren, son las que la institución les ofrece, algunas cotidianas e internas, otras externas. En este sentido algunas de ellas se hacen en las instalaciones físicas que posee la institución. En cuanto a las salidas -programadas cada quince días-, se convierten en una alternativa positiva de recreo para los/as muchachos, pues ellos/as la señalan como una de las más importantes. Es importante resaltar que tienen claro las actividades que realizan como compromiso dentro de la institución.

¿Qué actividades de éstas, te gusta hacer y por qué?

- Ir a los paseos de la institución
- Jugar fútbol
- Nadar

“Jugar fútbol es hacer ejercicio, además uno se divierte y la piscina también es buena para asolearse y jugar un rato”. “A los paseos es bueno ir para cambiar de sitio y hacer otras cosas”. Las actividades que mencionan los jóvenes son las que les gusta realizar y curiosamente son aquellas que tienen un carácter recreativo. Sin embargo hay que anotar que la variedad en este tipo de actividades se suscribe en esencia a estas tres sumada a la de escuchar música y bailar, la cual no fue referida.

¿Qué actividades de éstas, no te gusta hacer y por qué?

- Que nos pongan a hacer aseo los fines de semana, “ sabiendo que sábado y domingo es para uno descansar”
- Que no nos dejen salir a comprar cosas a la tienda “ es que creen que uno se va a volar, si en la calle se aguanta frío y hambre”
- Que no nos den plata “para comprar dulces o lo que uno quiera comprar”
- Que nos regañen por cualquier cosa “

La alusión que los jóvenes hacen de las cosas que no les gusta están relacionadas con las actividades que la institución tiene preestablecidas para guardar un orden en su funcionamiento. Es notable que se refieren en su mayoría, a las normas y reglas que deben cumplir para no incurrir en sanciones y preservar la buena conducta, por ejemplo: lavar la loza después de cada comida –esta actividad está repartida por grupos para que a todos les toque–, lavar la ropa los fines de semana, acosarse a la hora indicada, ver televisión hasta la hora permitida, no salir de la institución sin un auxiliar, colaborar con el mantenimiento de la institución y en algunos casos colaborar con el cuidado de otros compañeros.

¿Qué otras actividades te gustan?

- Ver televisión
- Mirar revistas
- Bailar
- Escuchar música
- Ver películas
- Salir de paseo
- Cantar
- Dormir cuando hace frío
- Conversar con los amigos
- Quedarse sin hacer nada
- Arreglarse
- Les gustan los jeans, las camisas de moda, las sandalias
- En el caso de las niñas, el maquillaje
- El perfume
- Les gusta el mecate, las hamburguesas, los perros, las empanadas, los helados

También manifiestan entusiasmo y aceptación por las actividades a las que la institución es invitada, por ejemplo las olimpiadas especiales y la misa de los domingos; les gusta salir a caminar por el barrio, al parque ecológico, al barrio el limonar y realizar caminatas por las zonas verdes de la comunidad. Dentro de la institución los espacios favoritos en los que les gusta permanecer o realizar otras actividades son el kiosco, la cancha y la zona de juegos.

¿Qué deseas hacer?

- Estudiar
- Trabajar para ganar plata
- Vivir con la familia –los que la tienen–
- Salir a conocer otras partes del país

No cabe duda que los/as jóvenes tienen sueños y les gustaría realizar las actividades que son comunes al común de la gente, al igual que las demás personas desean y aspiran cumplir sus ideales en la vida, como una forma de satisfacción personal.

¿Que prefieres hacer? Respuestas de los hombres

- Jugar fútbol
- Escuchar los partidos de sus equipos favoritos por radio
- Corretear por la institución
- Ver películas
- Ir a los paseos de la institución
- Salir a las caminatas que hace el coordinador de la institución

¿Que prefieres hacer? Respuestas de las mujeres

- Arreglarse el cabello
- Escuchar música
- Charlar
- Ver televisión
- Ir a los paseos de la institución
- Colaborar en la institución con el cuidado de algunos compañeros

Claramente en las respuestas por género se diferencian las actividades que como una condición de cultura parece estar igualmente interiorizada en las personas en situación de discapacidad. Unas actividades son más propias de los hombres y otras de las mujeres, así las señalan ellos/as, y cuando se les interroga el por qué no las prefieren algunos/as refieren en que no saben hacerlo o que eso es “maluco”.

Con estas respuestas de los/as jóvenes adelantaremos algunas reflexiones en torno a la comprensión de las situaciones y la definición de las actividades para el diseño de la propuesta de ocio-tiempo libre y recreación.

La institución brinda a sus alumnos/as unas condiciones de vida digna, supliendo todas sus necesidades básicas. Sin embargo, la recreación, el ocio, la utilización del tiempo libre es un aspecto que no logra diferenciarse como parte de un programa educativo o como parte de la formación integral, para quienes tienen la institución como residencia. Además, aunque los alumnos/as cuenten con ‘buenas condiciones de vida’, la institución pone de presente un sistema de organización que para funcionar necesita de unos parámetros y reglas que en muchas ocasiones coartan los deseos de los/as jóvenes, pasan por alto sus deseos, sus preferencias, sus gustos, sus necesidades y los enmarcan en una totalidad de decisiones y actividades que no son planteadas como opciones de elección, sino como una programación a la cual deben adherirse por decisión de los que organizan.

En este sentido, se encuentran por ejemplo, los paseos, los cuales son sólo programados y no son puestos en consideración sobre la preferencia por ir o no a algún lugar o conocer otros

sitios. No les han preguntado si les gustan los paseos a “las playas de prado”, como se denomina el sitio que visitan cada quince días o si les gustaría hacer otro tipo de salidas y a dónde. Sin embargo, los paseos se presentan como una opción para el esparcimiento y la ‘diversión’, pero, cuestiona esta calificación, pues –en la indagación que se hizo- las salidas tienen un propósito, no presentan más opciones de entretenimiento que aquellas que están implícitas en el lugar, -nos referimos a los charcos, a la música que ponen en el lugar o a la cancha que sirve para jugar balón-. No se observa a través de ellas, la posibilidad de explorar y conocer algo nuevo o experimentar con otros recursos, para la diversión. Pero a pesar de esta apreciación, para los/as jóvenes es una oportunidad para cambiar de ambiente, para salir de la institución, siempre muestran interés por asistir y quienes no desean ir no son obligados.

Sus intereses, necesidades e inquietudes son similares a las de cualquier muchacho/a de su edad, en situación o no de discapacidad. Tienen preferencias, gustos e inquietudes relacionados consigo mismos, con los otros, con su medio social, con su situación de discapacidad. Hacen algunas de las cosas que les gusta, aunque se debe resaltar que no con la misma libertad que lo harían otros muchachos que tengan condiciones distintas vida, lo hacen cuando se les brinda la oportunidad y lo disfrutan, porque también saben hacerlo.

No es tan difícil identificar en ellos/as cuáles actividades les gusta realizar y cuáles no. Esto debería permitir nuevas formas y espacios de diversión en los que la satisfacción personal propenda por el aumento de la autoestima de estos jóvenes que es bastante baja, ya que es usual que no crean en sus capacidades, ni exploran las que tienen. El problema es para ellos, pero no de ellos, necesitan que se les oriente, se potencialicen sus habilidades para disfrutar de las cosas de la vida y se les enseñen otras maneras de hacerlo.

Prueba cualitativa para evaluar las conductas autodeterminadas

I

La aplicación de este instrumento de recolección de información, fue estructurada para determinar el nivel de desarrollo alcanzado por un grupo de jóvenes que se encuentran en situación de discapacidad intelectual. Estas pruebas, fueron ejecutadas en dos momentos:

- La primera antes de iniciar la aplicación del programa ocio recreativo, la cual nos permitió identificar el estado de las conductas autodeterminadas.
- La segunda, se ejecutó a los 8 meses para evaluar los logros en autodeterminación: elección, toma de decisiones y resolución de problemas.

A continuación presentamos un cuadro comparativo del estado de las conductas autodeterminadas, los cuales nos permiten interpretar la información de una forma procesual y los desarrollos de éstas en las diferentes habilidades adaptativas. Así mismo se presenta la frecuencia de respuesta en porcentaje y la descripción de los niveles de apoyos requeridos en cuanto a intensidad, tipo de apoyo, la persona que lo otorga y la manera como se ofrece. Las categorías con relación al ítem de apoyos es: SA -sin apoyos-; CA -con apoyo-; I -intermitente-; L -limitado-; E -extenso-. Seguido aparece quien lo otorga: A -adulto-, o P -par-. El último código corresponde a la forma en que se proporciona el apoyo: V -verbal- y F-físico.

Elección

Cuadro N° 5: Resultados de la conducta de elección por habilidades adaptativas

<i>ELECCIONES</i>								
<i>HABILIDADES ADAPTATIVAS</i>	<i>PRIMERA PRUEBA</i>				<i>SEGUNDA PRUEBA</i>			
	<i>SI LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>NO LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>SI LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>NO LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>
Habilidades Sociales	70 %	CAIAV	30 %	CALAV	99 %	CAI PV	1 %	CALAV
Comunicación	70 %	CALAV	30 %	CAEA-PV	90 %	CAI-PV	10 %	CALAV
Utilización de la Comunidad	10 %	CALAV-F	90 %	CALAV-F	80 %	CAIAV	20 % -10%	CALAV CALPF
Autocuidado	20 %	CALAV	80 %	CALAV	50 %	CAIAV CAIPF	50 %	CALAF
Ocio y Tiempo Libre.	5 %	CALAF	95 %	CALAV	70 % 6 %	CAIPV SA	30 % 10%	CALPV CALPF

Los resultados representados en este cuadro, frente al componente de elección, están relacionados con las habilidades sociales, de comunicación y de autocuidado, como las de mayor desarrollo en la muestra, tanto en la primera como en la segunda prueba. Obviamente, con variaciones. En la segunda aplicación, se observan cambios relacionados con el porcentaje, el apoyo y la persona que lo otorga. En este sentido, los resultados son positivos comparados con la primera prueba.

Algunas de las elecciones se hacen con referencia a sus amigos, invitar a un compañero a compartir una actividad, preguntar si lo dejan participar o no. También eligen verse bien, cuidan más su apariencia personal, aunque el porcentaje es reducido. Estas habilidades son más notorias en el género femenino. Por otro lado, se observa que en la primera prueba hay un menor nivel de elecciones en habilidades de utilización de la comunidad y el ocio y tiempo libre, debido en parte a que no tienen muchas posibilidades de elegir y utilizar libremente los servicios que presta la comunidad, sin embargo los/as jóvenes cuentan con capacidades para elegir ir a los paseos, escuchar música, ver televisión, jugar fútbol arreglarse las uñas.

Un aspecto relevante para mencionar acerca de la utilización de la comunidad con referencia a las salidas, realizadas cada quince días, es que se convierten en el único contacto con la comunidad.

En los resultados de la segunda prueba, se observa que tanto en habilidades como en apoyos se observan progresos. Hay jóvenes que ya no requieren apoyos; y quienes lo necesitan se movilizan en cuanto a la persona que lo otorga, o sea se pasa del adulto al par. En esta medida, hubo un cambio de actitud con respecto a la interacción y el respeto por el otro, así mismo aprendieron y descubrieron la importancia de la expresión, de la palabra, para manifestar las ideas, opiniones, sentimientos y pensamientos, referidos al gusto de sentirse y verse bien, como puede observarse en la categoría de Autocuidado el cual alcanzó un equilibrio y con relación a los hombres hay un incremento de conciencia frente a esta habilidad.

Se constata con la aplicación de la propuesta ocio recreativo, la eficacia para potencializar esta conducta autodeterminada, en especial porque recordemos que todas las actividades fueron planeadas, organizadas y ejecutadas conjuntamente con los/as jóvenes, siempre pensadas desde espacios que posibilitaran la elección con una amplia gama de posibilidades para elegir según sus gustos, preferencias y necesidades.

Toma de decisiones

Cuadro N° 6: Resultados de la conducta de toma de decisiones por habilidades adaptativas

TOMA DE DECISIONES								
HABILIDADES ADAPTATIVAS	PRIMERA PRUEBA				SEGUNDA PRUEBA			
	<i>SI LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>NO LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>SI LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>NO LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>
Habilidades Sociales	20 %	CALAV	80 %	CAEAV	40 % -20 %	CALAV CALPF	60 %	CALAV
Comunicación	3 %	CALPV	97 %	CALAV.	40% -9 %	CALPV CAIAV	60 %	CALAF
Utilización de la Comunidad	10 %	CALAV	90 %	CAEAV	25 %	CALAV	75 %	CALAF
Autocuidado	15 %	CALAV	85 %	CAEAV	30 %	CAIPV	70 %	CALAF
Ocio y Tiempo Libre.	3%	CAIAV	98 %	CALAV	70 % -6 %	CAIAV CAIPV	40 %	CALAF

En la primera prueba, y similar que en la conducta de elección, los/as jóvenes en términos de adquisición en habilidades sociales, muestran un desempeño mayor en comparación con las demás habilidades. Evidencian aspectos positivos propios para esta conducta, como: decidir si inicia, mantienen o finalizan una interacción con un adulto o un par, en este mismo orden también se destaca la habilidad de autocuidado en la cual continúa siendo relevante el género femenino, además tienen elementos para decidir entre diversas estrategias que conllevan a verse bien o no en relación con su apariencia física

En cuanto a la segunda prueba es necesario expresar que la mayoría de los/as jóvenes de esta muestra avanzan en términos sociales mejorando su capacidad de interacción e interrelación con otros conocidos y extraños, así mismo han incrementado las habilidades con relación a verse bien y a su apariencia física, decidir sobre la ropa más adecuada para una actividad recreativa o social y conocer e interiorizar normas de cortesía para su cotidianidad son dos tipos de decisiones que alcanzaron un cierto nivel de autonomía con capacidad para defender la decisión, en esta medida se fue generando en la comunicación, la posibilidad y la necesidad de aclarar al otro. La comunicación también se vió ampliada en expresiones de felicitaciones, dar consejos, y tomar decisiones sobre a diferentes formas de comunicación que terminaban siendo valoradas como positivas o negativas frente al cambio o respuesta en los otros.

Con referencia a las habilidades de ocio, tiempo libre y utilización de la comunidad en la primera aplicación, la toma de decisiones fue poco significativa en relación con las demás habilidades, debido en parte, como ya se dijo, a las pocas posibilidades que ofrece el modelo

residencial para interactuar continuamente con su entorno de forma autónoma. En la segunda prueba podemos destacar las habilidades de ocio y tiempo libre, sociales y de comunicación un incremento en el porcentaje, así mismo como una trascendencia en los apoyos entre intermitentes y limitados.

En términos de los apoyos hay una gran variación en cuanto a la intensidad, pues de extensos, pasan a limitados y en algunas habilidades como las sociales, el auto cuidado, el ocio y tiempo libre, se requieren de forma intermitente, introduciéndose un elemento nuevo elemento, el par quien realiza una labor de apoyo en diversas situaciones. En la toma de decisiones de poco desarrollo el apoyo requerido es extenso, otorgado por el adulto.

La toma de decisiones no logra los mismos niveles de desarrollo que la elección pero se aprecian algunos avances en aquellas habilidades de mejor desempeño, además están sujetas a la facilitación de ambientes favorables, pues los/as jóvenes poseen potencial humano y una gran disposición para fortalecer día a día esta conducta que es determinante en su desarrollo como personas autodeterminadas.

- *Resolución de problemas*

Cuadro N° 7: Resultados de la conducta de resolución de problemas por habilidades adaptativas

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS								
HABILIDADES ADAPTATIVAS	PRIMERA PRUEBA				SEGUNDA PRUEBA			
	<i>SI LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>NO LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>SI LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>	<i>NO LO HACE</i>	<i>APOYOS</i>
Habilidades Sociales	2 %	CALAV	98%	CALAF	9 %	CAIPV	91 %	CALAV
Comunicación			100 %	CAEAV.	10 %	CALAV	90 %	CAEAV
Utilización de la Comunidad	1 %	CALAV	99%	CAEAV	10 % -4	CALAV CALPF	90 % -70%	CAEAF CAEAV
Autocuidado	5 %	CALAF	95 %	CAEAV	20 %	CALPV	80 %	CAEAV
Ocio y Tiempo Libre.	2 %	CALAF	97 %	CAEAV	10 % -6 %	CALPF CAIAV	90 %	CAEAV

Los resultados obtenidos con relación a la conducta de resolución de problemas no son muy representativos, en tanto no refieren de parte de los/as jóvenes un cambio en las respuestas o en las estrategias que emplean cuando son confrontados. En la primera prueba por ejemplo, la muestra arrojó un nivel bajo de desempeño en la habilidad de comunidad, pues requerían del apoyo verbal de parte de un adulto de forma permanente, además no había interés ni iniciativas que les propiciaran aprendizajes significativos para resolver problemas en situaciones tales como la compra de algún producto, pagar para entrar a un sitio o atender normas de los sitios visitados. Estas dificultades eran resueltas por el adulto que les acompañaba y ellos/as sólo acataban lo que les indicaba para hacer. Comparativamente con los resultados de la segunda prueba, aunque el puntaje no es sustancialmente diferente, se empezaron a observar la pregunta y el asesoramiento del par en la resolución. Esto destaca que

el puntaje de cambio es positivo para los objetivos planteados por el proyecto, porque si bien el 90% de los/as jóvenes muestran dificultades para la utilización de la comunidad, ha habido cambios en lo que se refiere a los apoyos requeridos por ellos; algunos los demandaban de forma limitada por un adulto y de forma física, y unos pocos requieren solo el apoyo de forma verbal otorgado por un adulto o un par.

Este componente de la autoderminación, en las habilidades sociales muestra dificultades en la primer prueba, con referencia especialmente al ámbito de lo personal y a la relación con el otro, para afrontar y responder a las demandas de los demás, social y afectivamente. En la segunda prueba, los resultados no arrojan un aumento significativo del desarrollo de esta conducta, pero cabe destacar que el nivel de apoyo requerido pasó de ser limitado a intermitente y otorgado en este caso por un par. En consecuencia la muestra evidencia logros relacionados con intercambios sociales facilitados a través de la ejecución de este proyecto, espacios que abrieron la oportunidad para el diálogo, la expresión y la escucha de los demás, generando un ambiente en el cual, el otro podía no solo expresar sino confrontar sus opiniones.

Los porcentajes obtenidos en la resolución de problemas frente a la habilidad de Autocuidado, presenta una diferencia de género. Las mujeres representan el 5% de los logros en esta conducta y habilidad. Solucionan situaciones como conseguir implementos de aseo personal y accesorios para el mejorar de su apariencia física; porcentaje que se incrementó en la segunda prueba, y a pesar de seguir requiriendo el apoyo limitado por parte de un adulto, existe una variación, el apoyo otorgado por un par que ahora también ayuda a solucionar situaciones como escoger un vestido, un peinado, un accesorio, estrategia empleadas para resolver inquietudes o simplemente para pedir opinión del otro.

El 3% de la muestra en la habilidad de ocio y tiempo libre, tiene capacidades para la interiorización de normas de juego y para buscar estrategias inmediatas en la resolución de problemas dentro de un juego que se les plantee. El otro 97% presenta dificultades para integrarse adecuadamente a la realización de una actividad de juego, acatar normas del juego y respetar los turnos de participación; por tanto esta habilidad es una de las que menor de desarrollo presentó en los/as jóvenes en la primera prueba y limitando sus posibilidades de recreación. Comparativamente con los resultados de la segunda prueba, se evidencian cambios en la resolución de problemas frente a actividades en las cuales deben acatar y respetar las reglas, aceptar los desacuerdos, y resolver estos problemas de una manera más autorregulada, pactan normas de juego y respetan incluso otras que están implícitas, expresan formas de buscar alternativas para resolver y hacer actividades.

La participación de los/as jóvenes en las actividades que fueron reconocidas como favorecedoras para su esparcimiento y disfrute, son un aspecto que se debe destacarse, si se tiene en cuenta que los apoyos requeridos antes eran de tipo amplio otorgado por adultos y los pares, de forma física, y ahora las actividades no solo son propuestas por ellos, sino que son lideradas por algunos de ellos con sus compañeros, quienes antes no habían mostrado capacidad para resolver o proponer estas situaciones. Se puede decir que han integrado en su desarrollo el ocio y la recreación cuando cuentan con tiempo libre como cualquier ser humano.

Si bien es evidente el escaso desarrollo y las dificultades que los/as jóvenes muestran en la resolución de problemas, el logro alcanzado en las habilidades referidas anteriormente, deja entrever que es posible hacer intervenciones avanzar en el aprendizaje de dicha capacidad. Desde luego para ello se necesita la implementación de un programa y de un proceso en el tiempo que permita potencializar dicha capacidad y obtener resultados más significativos.

Diarios pedagógicos

Los resultados obtenidos por medio de este instrumento, están estructurados en cuatro categorías: metodología, apoyos, dificultades y valoración de logros; contextualizados en las tres conductas de autodeterminación: la elección, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Metodología:

La metodología de la propuesta para este estudio, fue implementada con algunos elementos del enfoque constructivista y de la concepción de aprendizaje significativo. De ello retomamos el aprendizaje vivencial, que se aprende a través de la interacción con las personas que lo rodean, así como las experiencias significativas que se tengan con su entorno inmediato.

Esta metodología se realizó en tres momentos como fue expuesto en la propuesta: antes, durante y después para la planeación y el desarrollo de cada actividad.

Antes, se hizo la planeación de cada sesión de trabajo, de forma conjunta -docentes y jóvenes-, con ocho días de anticipación. La metodología consistía en indagar primero -con base en una programación general de las cinco áreas temáticas de la propuesta, y otorgando la capacidad de elegir la situación de trabajo. Ellos/as proponían actividades y con base en esto, las docentes encargadas organizaban dichas propuestas en el contexto de su realidad y posibilidades. Para materializar la ejecución de la actividad en el día correspondiente, la pregunta fue una herramienta constante de trabajo, que permitió indagar saberes previos, motivaciones y disposición para llevar a cabo la actividad, así como la utilización de material diverso, llamativo y acorde a la edad e intereses. Esto siempre proporcionó la elección en tanto se mostraron opciones para realizar la tarea, tarea que sería desarrollada en el próximo encuentro.

El antes permitió conocer una gama amplia de posibilidades y de intereses puestos en la elección y decisión de la actividad a realizar, situación que no solo implicaba expresarla sino buscar alternativas y comprometerse en la búsqueda de alternativas para llevarla a cabo. Además el diálogo siempre fue necesario, teníamos que llegar a acuerdos sobre la mejor decisión, lo que también implica en algunos/as, descubrir nuevos potenciales para sugerir o pensar otras propuestas y para llegar a acuerdos o simplemente ceder para facilitar las cosas, aclarando que nunca fue una actitud pasiva.

El durante, se constituyó en un principio el desarrollo de las actividades, sin desconocer que con anterioridad, ya se habían recogido los elementos: inquietudes, intereses, necesidades y posibilidades de los jóvenes para trabajar en las sesiones. Con base en esta participación

conjunta se iniciaba la sesión con una toma de decisiones. Siempre se iniciaba con las preguntas ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo haremos? ¿Para qué lo haríamos? Y la más importante ¿Quiénes deseaban participar? La pregunta siempre fue directiva, y así se fomentaba la conducta autodeterminada de toma de decisiones cuyo si o no, tenía que ser asumido con la responsabilidad de la decisión tomada. Vale la pena destacar que quienes se quedaban en la actividad evidenciaban un principio de autorregulación y quienes terminaban yéndose intentaron en más de una ocasión devolverse, solicitar los materiales para trabajar después, en fin con múltiples estrategias que implicaba una devolución, pero se aclaraba con ellos/as que la decisión tomada tenía consecuencias y habían que asumirlas por parte de ellos/as y de nosotras.

El después, la participación se constituyó en el eje central para evaluar la actividad. Se valoraba quiénes iniciaban, mantenían y finalizaban la actividad, cómo se autorregulaban en la resolución de problemas, qué hacían cuando se acababa el material. Además, se hacía una valoración conjunta de la actividad donde cada quien aportaba sobre cómo se sintieron, que fue lo que más le gustó, que no les gustó y que ideas les surgieron. En fin, la pregunta siempre rondaba iba y regresaba para que ellos/as se cuestionaran y se autorregularan en su diario vivir.

Se concluye, que la estrategia metodológica implementada tuvo una respuesta desconcertante, pero novedosa y positiva. Se estableció claramente, un nivel previo y necesario de planificación, ejecución y evaluación de las actividades y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; lo que arrojó resultados favorables en términos de la autodeterminación y las habilidades adaptativas específicamente en habilidades sociales, de comunicación, de autocuidado, de utilización de la comunidad y de ocio y tiempo libre.

La comunicación fue fundamental y permanente, se permitieron las opiniones, los cuestionamientos, los interrogantes, las dudas, así mismo, los desacuerdos. Para ellos fue necesario abrir espacios de participación, de elección, con una gama variada de opciones, de oportunidades, de posibilidades, se despertaron nuevas motivaciones y pusieron en juego nuevas capacidades, habilidades, aunque también limitaciones.

Apoyos Recibidos

Los apoyos ofrecidos durante la implementación de este estudio, giraron en torno a las actividades, funciones e intensidades que ofrece este recurso, el cual pretende promover y mejorar el funcionamiento individual (AAMR, 2002). Los apoyos que se emplearon están estructurados en la planeación de las actividades para cada sesión de trabajo:

En las salidas, en cuanto a la utilización de la comunidad, por ser una experiencia nueva para los/as jóvenes, los apoyos para la mayoría, fue extenso. Este poco acercamiento que tienen con su comunidad, a pesar que la institución programa actividades de interacción con el medio social al que pertenecen, no les brinda la posibilidad de elecciones, con referencia a los lugares que les gustaría visitar, aspecto que dificultó el desenvolvimiento satisfactorio en los lugares nuevos que se les presentaron. Otro aspecto que obstaculizó un adecuado desempeño en estas salidas fueron las normas, el condicionamiento, la represión y muchas ocasiones el castigo del

coordinador o de las auxiliares de los/as jóvenes para autorizarlas. Como ya se dijo, estaban más, en función de vigilar y sancionar cualquier acción indebida de los/as jóvenes, que en ayudar y colaborar del disfrute que implicaban estos espacios y actividades. No obstante, en el área de ocio y tiempo libre, los apoyos pasaron a ser intermitentes, otorgados tanto por el adulto como por un par, además se logró que ellos/as fueran más autónomos y libres en este mundo de reglas.

En las actividades de cocina, los objetivos que se propusieron para esta temática, están basados en las habilidades de comunicación y de autocuidado. Para estas actividades, los/as jóvenes requieren de un apoyo extenso, otorgado por el docente o adulto siempre en forma verbal y material. Esto se debe a que no tienen interiorizadas las precauciones que deben tener frente a los utensilios, materiales e implementos de trabajo utilizados en la cocina y además porque no es una actividad practicada frecuentemente por ellos/as.

Cabe destacar que se logró una participación activa del género masculino, aunque éste fue vetado inicialmente por las mujeres como que “estás son tareas de las mujeres y no de los hombres”, lo que ellos a su vez reafirmaban. Después de algunas conversaciones y de asignar pequeñas responsabilidades en la cocina, los grupos de hombres y mujeres se integraron y hubo cambios de actitud respecto a la realización de estas actividades.

En las actividades recreativas y deportivas se otorgaron apoyos intermitentes para ambos géneros en algunas actividades cotidianas y frecuentes -fútbol, nadar, escuchar música, bailar-, y se ofrecieron apoyos extensos en forma verbal en algunas actividades donde presentan mayores dificultades de tipo motriz y de apariencia física -bajo autoconcepto-, por ejemplo cuando estaba relacionada con la obesidad y les incomodaba colocarse un traje de baño o de participar en partidos de fútbol. No obstante, otras actividades recreativas: aeróbicos y guerra de los sexos, sirvieron para romper y disminuir las actitudes de auto y de discriminación en función del sexo, dándose todos/as, oportunidades para la participación, el disfrute y el desempeño acertado en las actividades propuestas.

En las actividades artísticas y manuales, se propiciaron apoyos intermitentes en forma verbal y material para todos los/as jóvenes, ya que en este tipo de actividades lo que se quiso resaltar era la elección en una variedad de opciones con materiales llamativos propios de su edad que invitaban a la creación. En consecuencia, la realización de estas actividades, arrojó resultados muy positivos en cuanto a la participación para iniciar, mantener y finalizar una tarea, además favoreció también la autoestima, ya que al crear por ellos mismos un objeto ponía a prueba sus talentos y capacidades favorables para su buen desempeño personal y social.

Como puede observarse los apoyos que más se requirieron fueron los de instrucción verbal reiterada y permanente, existe poca autonomía para el desarrollo individual de la tarea. En algunas ocasiones también requerían del apoyo físico, si bien en un principio era demandado y otorgado por el adulto -docente y/o auxiliar-, luego se pasó a demandarlo de un par. En esta medida, en las sesiones de trabajo se hacía evidente que los apoyos cambiaban de sujetos y empezaban a desaparecer, en torno a la elección, pasando de intensidades más amplias a apoyos más intermitentes en esta conducta, bien fuera otorgado por un par o por un adulto. La toma de decisiones igualmente hizo en la intensidad de los apoyos, aunque los requieren de

forma más permanente y en lo referente a la resolución de problemas, necesitan apoyo extenso del docente verbal y físico para autorregularse en esta conducta autodeterminada.

Dificultades:

Analizando los resultados arrojados en esta categoría son más de orden externo que al interior de la ejecución de la tarea. Si bien se presentaron eventualidades como agotarse el material, ésto nos servía de pretexto para ampliar las conductas autodeterminadas favoreciendo la toma de decisiones y la resolución de problemas. Quedó demostrado y registrado en los diarios pedagógicos, cómo los/as jóvenes proponían otras situaciones o buscaban otro material similar para continuar con la labor.

También, para la mayoría de las actividades, la participación se hacía masiva, lo que acarrea dificultades con el espacio pues era bastante pequeño para el número de jóvenes que decidían participar. Esto, no facilitaba la orientación individual, personal a manera de seguimiento en los procesos de aprendizaje, necesarios de seguimiento en cada actividad. No obstante, esta situación, no obstaculizó la participación ni el desarrollo de las actividades programadas. Se convirtió en un elemento clave para evaluar la efectividad de la propuesta y además permitió hacerla extensiva para todos los que quisieran participar, aunque no fueran los jóvenes de la muestra. Nunca se les negó la oportunidad, ni la posibilidad de participar en todas las actividades que ellos eligieran, decidieran estar, era su responsabilidad y como tal la asumieron, muchos de los jóvenes en este sentido se destacaron por liderar estos procesos.

Se encontraron otras dificultades en la ejecución de algunas actividades recreativas y deportivas al aire libre, debido en ocasiones, a las condiciones climáticas y otras por cambios externos de programación institucional. Este último aspecto particularmente, no favoreció la realización de algunas de las actividades sugeridas y planeadas con los/as jóvenes. En este sentido, si se presentaron tropiezos para la ejecución total del programa, pues algunos de los parámetros institucionales como el tiempo, el horario nocturno, el tipo de salida, se tornaron rígidos e impidieron no solo el mejor desarrollo de las conductas autodeterminadas en el contexto de las diferentes habilidades adaptativas sino que nos generó un problema de 'credibilidad' con los/as jóvenes en actividades que habían solicitado. A pesar de ello, los logros fueron más significativos, se ganaron espacios de reconocimiento incluso con la misma institución, en la medida en que empezaron, auxiliares y coordinadores a preocuparse por ofertarles diversas opciones en actividades ocio-recreativas en el tiempo libre para fines de semana.

Valoración de Logros

Las actividades realizadas respondieron en primer lugar a las inquietudes e intereses de los/as 'muchachos/as' como es el caso de las actividades: de manualidades, de elaboración de objetos personales, de cocina e incluso de las salidas. Se logró que la actividad misma, se convirtiera en una recompensa por la participación y por el reconocimiento de las habilidades y destrezas. Puede decirse que en todas las actividades, se logró gran participación y motivación de los/as jóvenes porque fueron considerados sus gustos, necesidades y

preferencias. De esta manera, se logro el objetivo de promover las conductas autodeterminadas atravesadas por las habilidades adaptativas, observemos como:

Utilización de la Comunidad. Con relación al entorno comunitario frente a la resolución de problemas, se evidenció alternativas de solución, a pesar de que la mayoría de los y las jóvenes requieran, no del adulto, sino de un par para resolverlos, concretamente en situaciones de salida y en ellas, de compra de algún comestible. Estas actividades ofrecieron la oportunidad de elegir y tomar decisiones frente a la compra; igualmente implicaba reconocer la cantidad de dinero que se necesitaba, para elegir qué y cuanto comprar. Otro elemento que se observó frente a la salida, es cómo los y las jóvenes identifican las personas claves que prestan los servicios dentro de la comunidad. Frente a esta habilidad, mediada por la diversidad de elecciones, se mostró un mayor nivel de desempeño que afectó positivamente la autonomía e independencia, ya que disminuyó la utilización de los apoyos tanto físicos como verbales.

Autocuidado. En un primer nivel los y las jóvenes asumen y hacen un reconocimiento de la toma de conciencia de su apariencia personal donde cada vez más demandan la elección en el uso de accesorios, maquillaje, peinados, arreglo de uñas, dieta alimenticia -para el caso de las mujeres-, y frente al vestido. Descubrieron que es importante sentirse y verse agradable para los demás, posibilitando la toma de decisiones ya que fueron utilizadas de forma más autónoma e independiente por fuera de las sesiones de trabajo.

Habilidades sociales. En algunos/as jóvenes se observó un cambio positivo en cuanto a la actitud relacionada con la participación, el mantenimiento y la finalización de la tarea; lo que reportaba finalmente un bienestar de orden personal ante la decisión tomada; en este sentido, en los grupos de trabajo se observó -no en todos-, más movilidad para entablar y aceptar relaciones con otros grupos de compañeros, favoreciendo una mejor interacción, reconocimiento y respeto por el otro, pues en un principio, estaban cargadas de actitudes de rechazo, inconformidad, malestar y negación. Escuchar al otro sobre lo que desea, con quien quiere hacerlo, generó un clima agradable de trabajo y favoreció las relaciones de convivencia. Es así como, la capacidad de escucha amplió el valor de la solidaridad y la cooperación, pues se daban permanentemente, muestras hacia los compañeros que no terminaban la actividad, los que necesitaban instrucción o hacia quienes demandaban apoyos.

Comunicación. Frente a esta habilidad, se posibilitaron espacios de comunicación integral haciendo mayor énfasis en las expresiones de opiniones, sentimientos, ideas, malestares y angustias, así como cuestionamientos, interrogantes y dudas. Este fue el campo ideal para la participación y detrás de ella la demanda a los adultos que conviven con ellos los de ser considerados sujetos de derecho, proponer y elegir.

Ocio y tiempo libre. Se observó cambios de actitud positiva, con relación a los estereotipos que existen en ciertas actividades de cocina, autocuidado y salud ‘destinadas’ culturalmente para las mujeres, así como en las actividades de tipo recreativo y deportivo, dirigidas más hacia los hombres.

En este sentido, los y las jóvenes ampliaron el conocimiento que tenían sobre estas actividades, su importancia y la forma como unos y otros pueden participar de ellas así nunca hubiesen participado y, sostenerse de principio a fin en su ejecución con los apoyos respectivos, usualmente por parte de los adultos y los pares. Como consecuencia de algunas de estas acciones la institución se ha tornado mas flexible y ha posibilitado condiciones, espacios y recursos, para una utilización más constructiva del tiempo libre por parte de los y las jóvenes.

A nivel institucional, elementos como la participación y motivación tanto de los/as jóvenes, como de las personas que laboran dentro de la institución -auxiliares y coordinadores del programa residencial-, han tenido transformaciones de concepción y práctica, y paulatinamente mostraron cambios de actitud para abordar y llevar acabo las actividades planeadas. La institución ha empezado a tomar conciencia y a flexibilizar la gestión de los recursos económicos para la realización de diferentes actividades -salidas, trabajos manuales, actividades deportivas, y otras ocio-recreativas-, así mismo para aprovechar los espacios y servicios de ocio y recreación que presta la ciudad.

CONCLUSIONES

Se evidencia en los participantes con discapacidad intelectual a nivel personal y externo contextual, dificultades en sus actitudes frente a la realización de algunas elecciones, tomar decisiones y resolver problemas de su vida cotidiana, situación que desfavorece el proceso para convertirse en adultos auto-suficientes y obtener control personal en la conducta y acción humana, donde debe existir un alto grado de autorregulación cognitiva; por tal razón, desde aquí partimos para justificar en términos globales, los obstáculos que existen en el desarrollo de la autonomía en la vida de las personas con discapacidad intelectual, debido a que tienen un destino hecho y contado por otros, en el cual aún no son partícipes activos y por tanto no los gestores del rumbo de su existencia; a pesar que de alguna manera todos los individuos que pertenecemos a una sociedad estamos sujetos a leyes y parámetros conductuales.

La apropiación de las actividades ocio-recreativas, se evidenció en la participación e interés por parte de los/as jóvenes. Sus expresiones de agrado, la realización misma de las actividades y la manifestación de las intenciones de seguir haciendo cosas similares, son la prueba más fehaciente de la significación que el proyecto les generó.

Es posible desde las posibilidades de un grupo diverso y heterogéneo como el que manejamos, tanto en edad como en capacidades, construir una propuesta conjunta en la cual la participación y por ende la elección y utilización del tiempo libre sean un motor para lograr que personas en situación de discapacidad aumenten sus experiencias para ejercer el control, toma de decisiones y resolución de problemas simples, pero fundamentales en su vida cotidiana.

El desarrollo de la capacidad de disfrute, un logro relevante. El disfrute como posibilidad de gratificación personal, encuentro consigo mismo y con el otro, como posibilidad de incrementar la autoestima, el respeto y el reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones. Si bien la propuesta como tal, estaba planteada para motivarlos a realizar actividades de su agrado, teniendo en cuenta su opinión, preferencias e intereses, condición física, edad y el contexto donde conviven e interactúan, el espacio también les generó confianza en si mismos, la oportunidad de sentirse útiles y a gusto consigo y con los demás y aportándoles otro elemento muy valioso, la coayuda, que propició comportamientos autorregulados y bien intencionados en el ambiente de las sesiones de trabajo.

Las actividades enmarcadas en el contexto de lo ocio-recreativo posibilitan el desarrollo de algunas conductas autodeterminadas, en tanto la interacción con la comunidad y la opción de elegir entre diversas actividades recreativas, son alternativas de participación y por consiguiente de toma de decisiones.

Con los resultados que evidencia este estudio, podemos concluir que las habilidades adaptativas de autocuidado, habilidades sociales, comunicación, vida en comunidad y ocio y tiempo libre, sobre las cuales se construyeron las actividades de la propuesta, alcanzaron un nivel de desarrollo satisfactorio que demuestra que es viable implementar desde la

participación de los/as jóvenes, un programa para que desarrollen estas conductas que lo que buscan es enseñar a ser autodeterminados, pero pensado desde ellos y para ellos, desde su contexto real, atendiendo sus necesidades, intereses y preocupaciones y no de forma aislada para que no se incurra en uno de los errores más comunes en las concepciones y trato con las personas en situación de discapacidad, la subvaloración y la indiferencia a sus opiniones y a sus deseos.

Son aspectos relevantes la autorregulación, la elección, el autoconocimiento, la adaptación, la toma de decisiones y resolución de problemas, presuponen la autonomía en la persona, y aunque dentro del programa ofertado se han favorecido algunas de las conductas que constituyen estos componentes de la autodeterminación, falta coherencia entre las decisiones que estos jóvenes toman, las que desean tomar y el desarrollo de sus vidas, por el modelo proteccionista al cual pertenecen y por los parámetros organizacionales de la institución misma que coartan las acciones y expresiones de estos.

En términos generales frente a la autodeterminación, se puede decir que es una tarea compleja en tanto a los y las jóvenes que presentan discapacidad intelectual no exclusivamente como condición de su discapacidad sino porque los programas y servicios que les han sido ofertados -sistema residencial-, limitan sus posibilidades de desempeño y desarrollo potencial. Sin embargo, pudo demostrarse ampliamente en este estudio, que estas personas son susceptibles de opinión, y si se les da la oportunidad también son capaces de elegir, tomar decisiones y resolver problemas sobre las cosas cotidianas que los afectan y que otros han resuelto por ellos 'desde siempre'. Aprendieron el don de la 'palabra', y de cómo utilizarla para 'exigir' porque es posible, pero más importante aún, porque tienen 'derecho'. Es así como la razón social de la educación es formarse y crecer con relación con el otro, desde ámbitos que trasciendan lo meramente académico y es desde el esparcimiento, el ocio y manejo adecuado del tiempo libre que se puede avanzar significativamente en procesos de socialización en espacios, interacciones y oportunidades, fundamentales para el desarrollo de la autodeterminación para que así se convierta irrefutablemente en el factor más decisivo en la calidad de vida.

Para terminar queremos señalar que este proyecto fue fundamentado en el principio de libertad, de disfrute y de elección; teniendo como marco de referencia la educación en el tiempo libre, en este ámbito hay un espacio ilimitado de posibilidades para iluminar el que hacer humano; donde las actividades ocio recreativas fomentan, la participación, la creatividad, la lúdica y el esfuerzo personal, conductas propias para desarrollar la autodeterminación en pro de la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad. Por tanto se convierte en una herramienta clave con la cual el docente puede propiciar un aprendizaje activo para alcanzar procesos educativos dentro y fuera del ámbito escolar, logrando aprendizajes significativos conectados con el día a día del mundo de los y las jóvenes, por esto, es un mecanismo que orienta, apoya, dinamiza y anima cambios hacia la transformación de los procesos educativos en la educación especial.

RECOMENDACIONES

Una mirada a las personas con discapacidad intelectual como un ser humano que aunque con limitaciones posee grandes talentos, habilidades, capacidad para elegir, tomar decisiones y resolver problemas, es el compromiso que debe enmarcar la atención y los servicios que se les prestan. No se trata únicamente de suplir necesidades básicas, se trata de hacerles partícipes activos de las decisiones que tiene que ver con su vida y de vincularlos a la cotidianidad activa de su entorno inmediato para que desarrollen y afiancen su desenvolvimiento en un contexto que les rodea y que les va a reclamar cierto tipo de comportamientos en su adultez.

Continuar con un programa ocio-recreativo, redundará en beneficio del disfrute personal y de la utilización adecuada del tiempo libre. Las actividades que se programan en días de fin de semana, posibilitan mayores alternativas de participación porque están dadas en un tono más de libre albedrío por tratarse del tiempo para descansar de las actividades de la semana, además porque los/las jóvenes se sienten dueños de ese espacio libre tienen voz y voto para proponer y hacer, y de acuerdo a sus intereses y preferencias, expresar libremente su deseo de aprovechar o actividades que les propongan.

Contextualizar y adecuar los programas recreativos que oferta la institución. Es un derecho fundamental de los jóvenes que en las planeaciones estén presentes algunos y algunas de ellos, que están en condiciones de liderar procesos como opinar acerca de actividades que les gustaría realizar; se les debe dar voz y voto a los intereses y deseos de ellos; no son un mundo aparte. Por lo tanto, la institución debe estar comprometida con la formación específica de cada estudiante, teniendo en cuenta, la edad, los hobby, las potencialidades, fortalezas, sueños y metas, deben estar preparados para confrontarlos con el contexto social que les rodea, brindando alternativas recreativas donde adquieran conductas autodeterminadas propias de su desarrollo.

El trabajo con grupos pequeños, favorece la interacción, aceptación y atención prestada. Con un grupo reducido de alumnos, es posible que se evidencien procesos constantes en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los/las jóvenes, y que haya un aprendizaje significativo y apropiado. Trabajar con el/la alumno/a a partir de sus capacidades y no mirarlo desde las limitaciones que presenta. Además permite un trabajo personalizado, atendiendo las necesidades, gustos acordes a su edad y estilo de vida; posibilitando un mayor desempeño que les permita afrontar y pactar situaciones inmediatas. Permitir explorar su mundo para que asuman riesgos y tomen determinaciones sobre las diversas actividades que se les presenten

Es recomendable la interacción con pares, tanto con o sin discapacidad, esto crea un clima de confianza, acercamiento y aceptación; donde el otro puede expresar libremente su pensamiento, el desarrollo de conductas de autovaloración, autoconcepto, autoimagen, y de autoestima; sin señalamientos por su forma de actuar de expresar, sus gustos.

La instrucción es una manera de lograr comportamientos de parte de los jóvenes, es un apoyo constructivo, pero cuando esta se hace de forma permanentemente rigurosa, genera

sentimientos de coacción de la personalidad y limitación de la acción. Es menos represivo y viable la intervención pedagógica en la que al joven se le tenga en cuenta desde su discapacidad hasta sus posibilidades de decidir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBELAEZ, M ; Et Al (2000): “*Caracterización del Desarrollo Psicomotor de la Población con Síndrome de Down Y Retardo Mental Atendida en Edufines e ICOAMM.*” Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Proyecto pedagógico.
- ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL -AAMR-. (2002) *Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo.* Madrid: Alianza editorial (2004).
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DEL TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN -WLRA- (1993) “Carta internacional de la WLRA En: *Cuadernos de ocio.* Nº 5. (2000). Medellín: Universidad de Antioquia; Instituto Universitario de Educación Física.
- BAMBARA, COLE Y KOGER (1998) Citados por PALOMO, R. y TAMARIT C. (1999). “Autodeterminación: Analizando la elección”. En: *Revista Siglo Cero.* Vol 31, (3). pp. 21-43.
- BEYTH-MAROM, FISCHHOFF, JACOBS QUAREL Y FURBY (1991) Citados por SHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2002) *Calidad de vida Manual para profesionales de la educación , salud y servicios sociales.* Madrid: Alianza editorial.
- BLAS GALÁN (1993) “Integración social de las personas con discapacidad a través del ocio y el tiempo libre en la Comunidad Autónoma de Castilla de León.” En: <http://www.ocio.deusto.es/once>.
- BLASCO, E y VERDUGO, M. (2001). “Evaluación de la Calidad de Vida de personas con graves discapacidades y residentes en un centro residencial”. En: VERDUGO, M y JORDÁN DE URRIES, F. (2001). *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida.* Salamanca: Amarú.
- BORTHWICH-DUFFY (1992). Citado por GÓMEZ-VELA, VERDUGO, M; y CANAL, R. (2002). “La evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual en servicios residenciales comunitarios”. En: *Revista de psicología general y aplicada.* Vol. 55(4), pp. 591-600.
- BRONFENBRENNER (1979). “Desarrollo psicológico en el contexto familiar.” En: <http://www.uhu.es/64130/descarga/tema1.PDF>
- CAMERINO (2000) Citado por OSUNA MORALES, S. (2004): “Educación En El Tiempo Libre: ¿Realidad O Ficción?” En: <http://www.educaweb.com>.
- CARISON Y OTROS (1979) Citados por GONZÁLEZ GIL, F. (2001) “Programación y entrenamiento en ocio y tiempo libre para las personas con discapacidad”. En: *Documentos Maestría con Personas con Discapacidad.* Universidad de Salamanca.
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ORGANIZACIONES A FAVOR DE LAS PERSONAS CON RETRASO MENTAL-FEAPS- (2000) *Manuales de Buena Práctica: Ocio en la Comunidad.* Madrid: Editado por: SIIS-Centro de Documentación y Estudios
- CUENCA CABEZA, M. (2004) “La vida actual no se entiende sin ocio”. En: <http://www.ocio.deusto.es/once>.

- CULLEN (1999). Citado por SHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2002) *Calidad de vida Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA. (1994) Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca. España.
- DUMAZEDIER (1971) *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fantanella.
- EGGLETON, I.; ROBERSTON, S.; RÍAN, J.; y KOBER, R. (1994) “Impacto de empleo sobre la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual” En *Revista Siglo Cero* Vol.25(6), N 156, pp. 33.
- GÓMEZ-VELA, VERDUGO, M; y CANAL, R. (2002). “La evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual en servicios residenciales comunitarios”. En: *Revista de psicología general y aplicada*. Vol. 55(4), pp 591-600.
- GONZÁLEZ GIL, F. (2001) “Programación y entrenamiento en ocio y tiempo libre para las personas con discapacidad”. En: *Documentos Maestría con Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- GORBEÑA, S. (1996). Citado por GONZÁLEZ GIL, F. (2001) “Programación y entrenamiento en ocio y tiempo libre para las personas con discapacidad”. En: *Documentos Maestría con Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- GORBEÑA, S., GONZÁLEZ, V. Y LÁZARO, Y. (1997). “El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad”. Bilbao: Documentos de Estudios de Ocio, N° 4.
- JENARO, C. (2003). “Autodeterminación y Empleo”. En: VERDUGO, M. Y JORDAN DE URRIES VEGA (Coord.). (2003). *Investigación, Innovación y Cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Amarú: Salamanca. pp. 393-405.
- KARAN, O. C. Y BOTHWELL J. D. (1997). “Supported Living: Beyond conventional thinking and practice”. En SCHALOCK, R. L. (Ed.). (1997). *Quality of Life*, Vol. II. Washington: AAMR, pp. 79-94.
- KENNEDY (1996) Citado por JENARO, C. (2003). “Autodeterminación y Empleo”. En: VERDUGO, M. Y JORDAN DE URRIES VEGA (Coord.). (2003). *Investigación, Innovación y Cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Amarú: Salamanca. pp. 393-405.
- LÁZARO FERNÁNDEZ, Y. (2001) “Legislación autonómica en torno al ocio y la discapacidad”. En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>
- LEY 181 DE 1995. En: <http://redcreacion.org/documentos/ley181.htm>.
- LÓPEZ E. (2001) “Servicio de vivienda alternativa al marco residencial ordinario En: VERDUGO, M. y JORDÁN DE URRIES, F. (2001). *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida*. Salamanca: Amarú, pp. 823.
- LUCKASSON, et al. (1992). Citado por VERDUGO, M. y JENARO, C. (1997). *Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. AAMR. Madrid, Alianza.
- LUCKASSON, R., y cols. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- MADARIAGA ORTÚZAR, A (1999) “Protocolo de evaluación del grado de inclusión de las personas con discapacidad en las zonas de uso público de los espacios naturales protegidos”. En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>

- MADARIAGA ORTÚZAR, A (2000) “Práctica deportiva escolar en niños/as con discapacidad visual”. En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>
- MADARIAGA ORTÚZAR, A (2001) “Evaluación del grado de inclusión en equipamientos de ocio”. En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>
- MARCHESI, A, MARTÍNEZ (comp.). (1995). *Desarrollo psicológico y educación: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Vol. III. Madrid: Alianza.
- MELENDEZ, L. (2002) *La inclusión escolar del alumno escolar con discapacidad Intelectual*. Bogotá: GLARP-IIPD.
- MESA COBO, Guillermina (1996) “*la recreación como proceso educativo*” Universidad del Valle. Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. DECRETO 2082 de 1996. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. LEY 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá. Colombia.
- MONTERO, D. (2003). “Conducta adaptativa y autodeterminación en el ámbito de la discapacidad” Universidad de Deusto: *I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad*. pp.115.
- MUNNÉ, F. (1980). *Psicología del tiempo libre: un enfoque crítico*. México: Trillas.
- NIRJE (1976). Citado por MONTERO, D, Universidad de Deusto. (*I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad 2003* p.p115).
- NOONAN P, Et. Al. (2001). “Autodeterminación en adultos irlandeses con discapacidad intelectual que viven en hogares de grupo”. En: VERDUGO MA. Y JORDAN DE URRIES F. *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida*. Salamanca: Amarú, pp. 823.
- CÁTEDRA ONCE OCIO Y DISCAPACIDAD (1996). “Análisis descriptivo de la oferta de ocio de las asociaciones de y para personas con discapacidad: el caso de Bilbao.” En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>
- CÁTEDRA ONCE OCIO Y DISCAPACIDAD(1996). “Análisis descriptivo del acceso de las personas con discapacidad a los equipamientos de ocio: el caso de Bilbao.” En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>
- CÁTEDRA ONCE OCIO Y DISCAPACIDAD (1998). “Prácticas de ocio de personas con discapacidad psíquica en Bilbao.” En: <http://www.ocio.deusto.es/once/investigacion/>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD -OMS- (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: SIF*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- OSUNA MORALES, S. (2004): “Educación En El Tiempo Libre: ¿Realidad O Ficción?” En: <http://www.educaweb.com>.
- PALOMO, R. y TAMARIT C. (1999) “Autodeterminación: Analizando la elección”. En: *Revista Siglo Cero*. Vol 31, (3). pp. 21-43.
- PÉREZ SERRANO (1990) citado por CASTILLO, N. Et. Al. ((1994). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). Constitución Política de Colombia.
- RESOLUCIÓN 46/119 (1994). Asamblea de las Naciones Unidas ONU.
- SCHALOCK Y KEITH (2000) Citados por VERDUGO, M.A., CABALLO,C., PELAEZ, A Y PRIETO (2000). ESTUDIO I: Adaptación del cuestionario de calidad de vida de Schalock y Keith . Informe final de investigación, manuscrito no publicado. Universidad de Salamanca.

SCHALOCK Y KIERNAN, (1990) Citados por SCHALOCK, R. (2001). “Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida” En VERDUGO, M. A Y JORDÁN F. (coord.). (2001) *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida. IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

SCHALOCK, R. (2001). “Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida” En VERDUGO, M. A Y JORDÁN F. (coord.). (2001) *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida. IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

SCHALOCK, R. (1995). “Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992”. En: *Revista Siglo Cero*. Madrid. Vol. 26(1) N° 157, pp. 5-14.

SCHALOCK, R. L. (1996). “Can the concept of Quality of Life make a difference?” En: SCHALOCK, R. (Ed.). *Quality of Life*. Vol. 2, Washington: AAMR, pp. 245-267.

SETIÉN (1996). Citado por GONZÁLEZ GIL, F. (2001) “Programación y entrenamiento en ocio y tiempo libre para las personas con discapacidad.” En: *Documentos Maestría con Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca.

SHALOCK, R. (1991). “Hacia una nueva concepción de discapacidad”. En: *Revista Siglo Cero*. Vol 30, (1).

SHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2002) *Calidad de vida Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.

SHEVIN Y KLEIN. (1984). Citados por SHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2002) *Calidad de vida Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.

STEMBERG, (1988) citado por SCHALOCK, R. (2001). “Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida” En VERDUGO, M. A Y JORDÁN F. (coord.). (2001) *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida. IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TOSSEBRO (1995). Citado por WEHMEYER, M Y BOLDING, N. (2000) “Autodeterminación en escenarios de vivienda y trabajo: un estudio de muestras igualadas en adultos con retraso mental”. En: *Revista Siglo Cero*. Vol. 31, (3). pp. 11-20.

UNESCO. (1994). Informe final de la conferencia mundial: Necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Madrid: UNESCO/MEC.

VALLS JIMÉNEZ, J. (2000). “Una experiencia institucional para promover el ocio activo” Director del Centro de Dirección Turística de ESADE-CEDIT. Barcelona. En: <http://www.ocio.deusto.es/investigacion/>

VERDUGO, M. A. (1995). “Las personas con retraso mental” En: VERDUGO, M. A. (dir.) (1995). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

VERDUGO A, M. (1999). “Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales” En: *Siglo Cero*. Vol. 31(3). pp. 5-9.

- VERDUGO M. A (2000) “Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades educativas especiales”. En: *Revista Siglo Cero*. Vol 31, (3). pp.5-9.
- VERDUGO, M. A. (2003). “Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación Americana sobre retraso mental de 2002”. En: VERDUGO, M. Y JORDÁN, F. (coord.). *Investigación, innovación y cambio. V jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amaru, pp. 19-39.
- VERDUGO, M. A. Y BERMEJO .B (1998). *Retraso Mental. Adaptación Social y Problemas de Comportamiento*. Pirámide, Madrid
- VERDUGO, M. A. Y JENARO, C. (1997). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo –AARM-*. Madrid: Alianza Editorial.
- VERDUGO, M. y JENARO, C. (1993). Una nueva posibilidad laboral para las personas con discapacidad. El empleo con apoyo” En: *Revista Siglo Cero*. Vol. 24 (3). N° 147.
- VERDUGO, M. A Y JORDÁN F. (coord.). (2001) *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida*. IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amaru.
- VIGOTSKY, 1979; citado por DÍAZ, F y HERNÁNDEZ, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw Hill.
- WEHMEYER, M. (1992). Citado por VERDUGO, M. “Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales” En: *Revista Siglo Cero*. Vol.31 (3). pp. 6.
- WEHMEYER, M. (1996). Self-determination as an educational out-come. En D. J. SANDS Y M. L. WEHMEYER: Self-determination across the life span. 17-36. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER M. L. (2001) “Autodeterminación. Una visión de conjunto” En: VERDUGO, M. y JORDAN DE URRIES VEGA (coord). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amaru, pp.113-119.
- WEHMEYER Y KELCHNER. (1994). Citados por SHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2002) *Calidad de vida Manual para profesionales de la educación , salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.
- WEHMEYER Y SCHALOCK (2001) Citados por SHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2002)
- WEHMEYER, AGRAN Y HUGHES. (1998) Citados por PALOMO, R. y TAMARIT C. (1999) “Autodeterminación: Analizando la elección”. En: *Revista Siglo Cero*. Vol 31, (3). pp. 21-43.
- WEHMEYER, KELCHNER Y RICHARDS. (1996). Citado por VERDUGO, M. “Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales” En: *Revista Siglo Cero*. Vol.31 (3). pp. 6.
- WEHMEYER, M Y BOLDING, N. (2000) “Autodeterminación en escenarios de vivienda y trabajo: un estudio de muestras igualadas en adultos con retraso mental”. En: *Revista Siglo Cero*. Vol. 31, (3). pp. 11-20.
- WHITMAN (1990) Citado por WEHMEYER, M. (1996). Self-determination as an educational out-come. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer: Self-determination across the life span. 17-36. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WISWELL, A (2003): “La recreación como estrategia de soporte a los procesos de habilitación e integración funcional” En <http://www.funlibre.org/portafolio/experincia.html>.

ANEXOS

PRUEBA PARA EVALUAR CONDUCTAS AUTODETERMINADAS

NOMBRE: ----- EDAD: ----- GÉNERO: M ---F ---

DIAGNÓSTICO: -----

PROPÓSITO: -Determinar el nivel de desarrollo alcanzado por un grupo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual con relación a la capacidad para elegir y tomar decisiones en contextos de ocio y tiempo libre.

INSTRUCCIÓN: Señale de acuerdo a los siguientes criterios

SA: Sin apoyo

CA: Con apoyo:

G: Generalizado; **E:** Extenso; **I:** Intermitente; **L:** Limitado

Apoyo otorgado por:

P: Par o compañero; **A:** Adulto; **D:** Docente o profesora

Forma en que se proporciona el apoyo: **V:** Verbal **F:** Físico **M:** Material

Categorías: **E:** Elección; **TD:** Toma de decisiones; **RP:** Resolución de problemas

Categorías **CONDUCTAS DE AUTODETERMINACIÓN**

HABILIDADES SOCIALES

E Elige las personas con las que desea jugar

AUTOCUIDADO

E Elige cómo quiere vestirse

E Escoge la ropa adecuada para realizar una actividad recreativa

E Escoge su ropa según las condiciones meteorológicas por ejemplo un impermeable cuando llueve

OCIO Y TIEMPO LIBRE

E Elige el lugar donde le gusta descansar

E Escoge una actividad de ocio para entretenerse cuando se le presenta la oportunidad

E Escoge y participa con otros en una actividad de ocio

E Selecciona y utiliza materiales propios de las artes plásticas para hacer manualidades o dibujos

E Selecciona y ve programas de televisión

E Escoge actividades para entretenerse cuando se le ofrece la opción

E Elige los lugares que desea visitar

E Elige actividades de ocio que desea realizar

E Selecciona juegos o actividades que corresponden a sus habilidades

UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

E Prepara una lista de artículos que necesita, antes de ir a comprar

E Cuando sale de compras, a cine o a comer planifica el dinero que debe llevar

E Tiene opción de comprar cosas que le gustan

C **CONDUCTAS DE AUTODETERMINACIÓN**

E Elige y pide al camarero la comida que desea

E Escoge la comida que desea pedir en un restaurante

HABILIDADES SOCIALES

TD Espera a que quede libre un juego que otros están utilizando

TD Expresa su opinión sobre las actividades recreativas cuando le hacen preguntas

TD Ofrece ayuda para participar en juegos sin que se lo pidan

TD Espera a que los demás terminen el turno de jugar para él hacerlo

TD Participa en un juego o actividad escogida por un grupo de amigos

TD Colabora con otras personas en proyectos recreativos o salidas especiales

TD Invita a compañeros de su misma edad a unirse a una actividad recreativa

TD	Rechaza la ayuda de los demás cuando es capaz de realizar una actividad o un juego
TD	Pide permiso para utilizar un material o juego que no le pertenece y luego lo devuelve
TD	Rechaza las decisiones de otros en el juego, si no le interesan
TD	Pregunta a sus compañeros si puede unirse a una actividad lúdica que están realizando
TD	Ofrece su apoyo o comprensión a quien se siente mal en un juego o una salida
TD	Acepta las consecuencias derivadas de una toma de decisión equivocada
TD	Se aleja de una pelea o pide ayuda en una situación de juego.
TD	Expresa su desacuerdo ante una crítica o sanción que no merece en un juego
TD	Expresa su estado de ánimo en una actividad recreativa (tristeza, alegría)
TD	Se niega a participar de una actividad cuando alguien hace trampa

AUTOCUIDADO

TD	Cuida de su apariencia física
TD	Pide ayuda inmediatamente ante una enfermedad o un accidente grave
TD	Práctica normas de cortesía en distintas actividades y lugares

OCIO Y TIEMPO LIBRE

TD	Mira libros, revistas o periódicos espontáneamente en sus tiempo libre
TD	Pone un casete, un CD o la radio para escuchar la música que le gusta
TD	Participa con otros en juegos que implican una actividad física intensa -fútbol o baloncesto-
TD	Juega o realiza sin compañía actividades tranquilas -coser o hacer solitarios-
TD	Participa en juegos de mesa respetando las reglas
TD	Reúne objetos parecidos para coleccionarlos
TD	Se traza un objetivo para mejorar su destreza en una actividad recreativa
TD	Asiste a fiestas cuando se le invita
TD	Asiste a programas deportivos
TD	Comunica cuando está realizando una actividad que se le ha acabado el material
TD	Reanuda una actividad de forma autónoma después de un descanso
TD	Ayuda a los demás en sus actividades cuando es necesario
TD	Guarda los materiales utilizados en una actividad y ordena el lugar
TD	Informa sobre los problemas presentados en la realización de una actividad

C CONDUCTAS DE AUTODETERMINACIÓN

TD	Acepta ayuda cuando la necesita
TD	Corrige la forma de realizar una actividad cuando se le sugiere
TD	Presta sus materiales de trabajo a sus compañeros
TD	Intenta resolver un problema antes de pedir ayuda

UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

TD	Recoge su equipaje al llegar al final de un viaje
TD	Organiza viajes con otras personas
TD	Solicita ayuda de un vendedor cuando lo necesita
TD	Permanece con su grupo en una zona de mucha congestión
TD	Mira para ambos lados antes de pasar la calle
TD	Espera su turno en la cola de un autoservicio
TD	Expresa sus opiniones ante otras personas en una reunión

HABILIDADES SOCIALES

SP	Resuelve problemas personales en actividades de ocio
----	--

UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

SP	Es capaz de encontrar una sala u oficina concreta dentro de un edificio
SP	Se monta en el bus correcto para ir o regresar de un lugar
SP	Pide ayuda cuando se ve en peligro o está en problemas

--

RESULTADO DE LA TAREA(con relación al logro de los objetivos):

--

DIFICULTADES (en el desarrollo de la tarea):

--

APOYOS RECIBIDOS (a quién, intensidad, tipo y por quién):

--

VALORACIÓN (del desarrollo de la actividad y del proceso de aprendizaje):

--

OTRAS OBSERVACIONES: (registro a manera de diario donde el docente plantea cuestionamientos, establece hipótesis, revisa su práctica pedagógica, etc.)