



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE**

**“ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE
AUTODETERMINACIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, LLEVANDO HACIA
UNA INCLUSIÓN”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

ROSALBA VILLALOBOS SALAS

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ RAÚL MEDINA BENJAMÍN

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2026



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Dirección de Unidades
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE.

Ciudad de México, a 5 de febrero de 2026

ROSALBA VILLALOBOS SALAS

Matrícula 220987002

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

“ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE AUTODETERMINACIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, LLEVANDO HACIA UNA INCLUSIÓN”

Opción: Tesis

A propuesta del Asesor *Dr. José Raúl Medina Benjamín* manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

Jurado	Nombre
Presidente	Dr. Abel Pérez Ruiz
Secretario	Dr. José Raúl Medina Benjamín
Vocal	Gerardo Juan Camargo Mejorada
Vocal	Dra. Liliana Chimal Ornelas
Vocal	Dr. Vicente Paz Ruiz

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

Vicente Paz Ruiz

Director de la Unidad UPN 098 Oriente



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCIÓN



2026
año de
Margarita
Maza

Unidad UPN 098 Oriente, CDMX, Calzada de la Viga 1227, colonia Militar Marte, Alcaldía Iztacalco, 08830, tel. 5556309700 upn.mx

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios por permitirme continuar firme, fuerte y estable en mi convicción hacia mi crecimiento profesional.

También agradeceré a mis dos pilares quienes siempre me han apoyado en cada etapa de mi vida, mis padres Martí y Catalina, son ellos muestra de amor y apoyo incondicional.

Sin duda agradezco a mis hijas Vale y Camí, por su paciencia, compañía en este trayecto.

A mis hermanos por ser seres incondicionales en todo momento para mi crecimiento personal y profesional.

Este trabajo no se hubiera culminado sin el valioso apoyo de l Dr. José Raúl Medina, el Dr. Gerardo Juan Camargo y el Dr. Abel Pérez, su conocimiento y experiencia compartidos han quedado plasmados con un gran significado.

INDICE

INTRODUCCIÓN

<i>I. PREOCUPACIÓN TEMÁTICA.....</i>	8
CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	9
Panorama internacional.	9
Panorama Nacional.....	16
Implementación del modelo basado por competencias en CAM laboral.	35
Contextualización de la Preocupación Temática.....	37
Descripción de la situación educativa.....	37
Planteamiento de la problemática.....	38
Objetivos específicos.....	38
<i>II. Metodología.....</i>	39
La investigación acción.....	39
Modelo de Whitehead	40
Diagnostico.....	43
Diagnóstico socioeducativo	43
Plan general del diagnostico	45
<i>III. Resultados del diagnostico.....</i>	52
Interpretación de las puntuaciones estandarizadas	52
Conclusión de resultados	57
Formulación del problema.....	58
<i>IV. El proyecto de intervención educativa</i>	58

Hipotesis de acción	58
Referentes teóricos	58
Constructivismo.....	60
Aprendizaje significativo	61
Teoría del aprendizaje situado.....	62
Diseño de estrategia de intervención	63
Objetivo de intervención	65
Objetivos específicos	65
Diseño de la estrategia de intervención	66
Secuencia didáctica y desarrollo de actividades	67
<i>V. Aplicación del proyecto de intervención</i>	91
<i>VI. Conclusiones</i>	100
<i>VII. Bibliografía</i>	104

INDICE

<i>FIGURA 1. Sep 2006. Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.</i>	<i>28</i>
<i>FIGURA 2. Cuadro de descripción de especialidades tomado de actualización 2011. CAM-L</i>	<i>34</i>
<i>FIGURA 3. Ciclo de investigación- acción según Whitehead</i>	<i>40</i>
<i>FIGURA 4. Estructura de la escala ARC- INICO</i>	<i>46</i>
<i>FIGURA. 5 Creación propia plan diagnostico.</i>	<i>48</i>
<i>FIGURA 7. Creación propia simplificando resultados del diagnóstico para interpretar la puntuación estandarizada.</i>	<i>53</i>
<i>FIGURA 8. Creación propia para interpretar nivel global de autodeterminación.</i>	<i>55</i>
<i>Figura 9 y 10. Creación propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación d ela escala ARINICO en autonomía y autorregulación.</i>	<i>56</i>
<i>Figura 11 y 12. Creación propia propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación d ela escala ARINICO empoderamiento y autoconocimiento.</i>	<i>56</i>
<i>FIGURA 13. Creación propia del esquema con el contenido del taller de autodeterminación.</i>	<i>66</i>
<i>FIGURA 14. Creación propia del grafico a partir d elso resultados en el ambito de expresión y lenguaje.</i>	<i>93</i>
<i>FIGURA 15. Creación propia grafico a partir d elso resultados en el ambito de autocuidado.</i>	<i>94</i>
<i>FIGURA 16. Creación propia de grafico a partir de los resultados en el ambito de Salud y seguridad.</i>	<i>95</i>
<i>FIGURA 17. Creación propia de grafico a partir de los resultados en el ambito de independencia personal y social.</i>	<i>97</i>

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de intervención se basa en la implementación del taller de autodeterminación en alumnos con discapacidad, llevando hacia una inclusión, entendiendo por autodeterminación “la capacidad que una persona tiene para actuar como el principal agente causal de su propia vida, realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo” (Dow España, 2022, p.11).

La idea de implementar dicho taller surge de la inquietud por saber qué pasa con los alumnos del Centro de Atención Múltiple (CAM) 66 en el nivel laboral, los cuales se capacitan 4 ciclos escolares continuos y un porcentaje muy bajo es incorporado a un ámbito laboral a pesar de realizar prácticas laborales y haberse adaptado a ese contexto laboral durante su estancia en dichas prácticas. Cabe mencionar que otro porcentaje no es incluido en dichas prácticas laborales por las bajas expectativas que los padres de familia tienen hacia sus hijos.

Durante el desarrollo del presente documento, encontramos un bagaje en la historia de la educación especial, empezando con este parteaguas marcado por la forma en la que eran vistas las personas con discapacidad. Esta prescindencia que desde la Edad Media hasta el siglo XVII, se consideraban monstruos o incluso un castigo divino para las familias con un integrante con estas características. Se llegó a hablar de ser personas excedentes en la sociedad, que por ende tenían que ser eliminadas. El parteaguas se va marcando al pasar a un modelo médico o rehabilitador, aquí las causas de una discapacidad son científicas, por lo que, recibiendo rehabilitación, pueden llegar a una normalización que les permita una integración a la sociedad. En Francia, a finales del

siglo XVII, se inician movimientos sociales que exigen la inclusión de personas con discapacidad. La primera población en atender alrededor del mundo fueron personas sordas. Se siguió con el modelo rehabilitador integrando poco a poco personas con otras discapacidades.

En México, la educación especial ha venido sufriendo cambios que van sumando a la integración de personas con discapacidad a la sociedad. Se inicia con centros de orientación y canalización, centros de rehabilitación, centros psicopedagógicos y centros de intervención temprana. A partir de 1994, se conforman unidades de servicios de apoyo a la educación regular, siendo más cercana y especializada para alumnos que así lo requieren, y aun más especializada al ser canalizados a los Centros de Atención Múltiple, que incluyen la formación básica desde la educación inicial hasta capacitación laboral. La formación completa va desde los 3 años hasta los 20 o 25 años de edad. La finalidad de la última etapa en educación especial, que es la capacitación laboral, busca incluir a los alumnos en un ámbito laboral. Dicha capacitación se basa en un plan de estudios, diseñado en “el enfoque por competencias, el cual concibe el proceso de aprendizaje como una construcción desde el saber actitudinal, saber conceptual y saber procedimental, buscando el desarrollo integral y equilibrado de la persona” (Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad, 2011). Es decir, se proporcionan las herramientas para que el ciudadano egrese con los elementos básicos para incluirse a una sociedad y a un ámbito laboral, pero ¿por qué este objetivo no se logra?. Retomando el aprendizaje situado y de lo que se aprende de la vida, el alumno conceptualiza, reconoce, recuerda y materializa partiendo de lo que ha construido o aprendido a partir de su transitar por la vida, que al ser conjugado con el aprendizaje

autónomo. Se prepara, al alumno para la toma de decisiones responsables, para reflexionar críticamente sobre su hacer y para interactuar con otros, adquiriendo herramientas y sabiendo cuándo usarlas.

Tomando en cuenta lo anterior, se pasa al desarrollo del diagnóstico pedagógico, dirigido a alumnos de capacitación laboral del taller de jardinería en el CAM- L, Número 66, así como a los padres de familia. Se aplican cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas enfocadas a la autodeterminación, la práctica docente y la sobreprotección. Donde el resultado es la insuficiente autodeterminación en los alumnos, hablando en la mayoría de los casos desde la toma de decisiones y dimensionar el hecho de hacerse responsable de uno mismo y la aportación que pudieran tener al formar parte de una comunidad escolar y una sociedad.

Por lo anterior es que se diseña e implementa el taller para mitigar el desarrollo de la insuficiente autodeterminación en alumnos de capacitación laboral del CAM-66 en Tlahuac, CDMX. Dicho taller incluye 5 bloques que reforzarán temas como expresión y lenguaje, autocuidado, salud y seguridad, relaciones personales y sociales y autoestima. Este taller se desarrolla en un primer momento en el último bimestre del ciclo 23-24 , abordando los 5 bloques, en cada uno se realizaron adecuaciones a las actividades propuestas, siendo adaptadas a las necesidades de los 13 alumnos inscritos en el taller de Jardinería y Cultivo de Frutos y Plantas Comestibles.

Se obtienen diversos resultados: desde los hábitos de higiene personal que se han consolidado de manera autónoma, en otro porcentaje de alumnos, se aprecia un progreso en cuanto a expresión, en sus diversas formas de lenguaje (oral, LSM y braille);

otros han identificado cualidades en su persona y habilidades que potencian cuando se trata de trabajo colaborativo. Falta reforzar aún más las relaciones sociales; la mayoría de ellos han crecido bajo este cobijo familiar donde, tratándose del mundo exterior o un contexto diferente al habitual, no saben actuar, dirigirse o dialogar; en algunos casos el comportamiento no es el adecuado y esperan a que el padre de familia resuelva por ellos.

Se plantea que este taller se retome periódicamente e ir reforzando hasta que el contenido de los bloques se consolide y apropie durante el trayecto formativo y aun despues de que los los alumnos egresen de CAM laboral. Otro gran proposito es que este taller sirva como guia para otros talleres de capacitación y en un momento dado para otros centros de trabajo.

I. PREOCUPACIÓN TEMÁTICA.

El presente proyecto surge de la inquietud por develar que se debe trabajar con los alumnos con discapacidad en edad adulta, que se encuentran en el nivel de capacitación laboral, en el marco del desarrollo de formación para la vida, orientado al desarrollo personal, social y productivo de los alumnos.

A lo largo de mi labor docente, puedo apreciar diversos aspectos que impiden que este trayecto formativo sea exitoso en su totalidad. Existe dependencia en ambas direcciones, del padre de familia hacia su hijo y viceversa, lo que desencadena bajas expectativas hacia el alumno. Los alumnos no se visualizan como personas independientes, siendo su etapa de niñez permanente, por lo que constantemente dependen de una aprobación o intervención de la figura que ellos ven como autoridad en turno para desarrollar acciones cotidianas o tomar decisiones.

La gran preocupación es; si el alumno, en su trayecto formativo, demuestra habilidades, avances significativos que van de acuerdo al programa de formación para la vida, ¿porque al egresar de su capacitación laboral no logra incorporarse a un ámbito laboral?, sigue siendo excluido de la sociedad y su vida gira unicamente en torno a su contexto familiar.

Algunos indicadores para determinar la presente problemática son, en primer lugar, la falta de toma de decisiones y desarrollo de pensamiento crítico, la falta de autocuidado; no existe una preocupación y conciencia por sí mismos en hábitos de higiene personal. Falta reforzar la parte de seguridad y salud, hablar y concientizar sobre temas de

sexualidad, cuidado del cuerpo y cómo actuar en caso de abuso en su persona, etc. Falta saber cómo expresar dudas, diversas formas de comunicación y sobre todo saber que todos somos buenos en algo, descubrir y potenciar habilidades en la diversidad del alumnado, reforzando la autoconfianza. Trabajar en todo lo antes mencionado se vuelve prioridad: trabajar con los alumnos desde su propio yo.

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

Panorama internacional.

La historia de las personas con discapacidad ha venido atravesando una serie de cambios, donde se identifican tres modelos que se enfocan en la manera cómo se ha visto a las personas con discapacidad con el paso del tiempo.

En el siglo XIX, en otras partes del mundo se tenía la idea de que la población con discapacidad se conformaba de personas excedentes y por lo tanto, estas personas eran eliminadas (Valencia, 2014, p.4). Entre los pueblos de Asia y África las prácticas fueron diversas. En la India, los niños y niñas con discapacidad eran abandonados en el bosque o arrojados al río sagrado Ganges. Entre los Semang de Malasia se las consideraba personas sabias. Los Masái de Tanzania practicaban el infanticidio. Los Chagga de África Oriental utilizaban a personas con discapacidad para espantar a los demonios y los jukus de Sudán los abandonaban para que murieran por considerarlos obra de los malos espíritus (Valencia, 2014, p.5.)

Pasamos al modelo médico o rehabilitador, donde la discapacidad se visualiza como una oportunidad de mejora para las personas que tienen una discapacidad, al considerar que las causas de la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas. Entonces las

personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad y siempre que sean rehabilitadas.

Según Velarde (2012), pueden tener algo que aportar dentro de este modelo se han utilizado y utilizan conceptos como “normalización” e “integración” de las personas con discapacidad. El proceso de la normalización parte de la idea de que las personas con deficiencias deben alcanzar “una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (p. 9). La integración asociada a las personas con discapacidad surge, primeramente, en el ámbito escolar. Con el tiempo, el principio de integración sobrepasará y se ampliará a otros campos, donde se hablará de "integración social" o "integración laboral" de las personas con discapacidad (Morera, 2013, p.4).

En Francia se inició en el siglo XVIII la enseñanza de personas sordas en base a lengua de señas, consiguiéndose niveles educativos muy considerables a fin de que pudieran realizar tareas, entre ellas la educación de sus semejantes (Valencia, 2014, p.12).

En 1620, Juan de Pablo Bonet publicó su reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos, considerado como el primer tratado moderno de fonética y logopedia, mediante el cual se podía enseñar una lengua de señas unimanual a personas sordas e hipoacúsicas (llamadas entonces «sordomudas» debido a su falta de oralización), (Idem).

La Revolución Francesa que comenzó en 1789 estuvo influenciada por las obras de pensadores de la Ilustración como Voltaire, Rosseau y Locke, quienes llevaron a la sociedad a examinar la vida y el mundo con base en la experiencia humana. Como

resultado, las personas con discapacidad comenzaron a ser vistas como responsabilidad pública en la naciente sociedad industrial. Ya no eran concebidas como “diferentes”, sino que, de acuerdo a los ideales de Libertad, Igualdad y Fraternidad, se empezó a pensar en la posibilidad de que pudieran llevar una vida “normal” si se les proporcionaban los medios adecuados (Idem).

La discapacidad en la sociedad industrial se visualizaba como una oportunidad para que esta población que venía pasando por barreras impuestas por la sociedad pasara a esa integración planteada desde el inicio de este modelo.

En Argentina se abrió en 1857 la primera escuela para personas sordas e hipoacúsicas, la Sociedad Filantrópica Regeneración, por iniciativa del maestro alemán Carlos Keil. En la década de 1880 se creó el Instituto Nacional de Sordomudos y en 1887 el pedagogo español Juan Lorenzo y González comenzó a educar a un grupo de niños ciegos del Asilo de Huérfanos (Valencia, 2014, p.15).

En el Imperio Alemán también comenzó la atención por parte del Estado a aquellos obreros en situación de discapacidad como consecuencia de las condiciones laborales a partir de las leyes de Accidentes de Trabajo (1884) y de Enfermedades, Jubilación y Defunción (1889) impulsadas por el canciller Otto von Bismarck (Idem).

Continuando con el paradigma de la rehabilitación, en 1919 se creó la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que tuvo un papel decisivo en la aprobación de normativas, aunque limitadas, tendientes a proteger los derechos de las personas con

discapacidad congénita y adquirida, y en la promoción y desarrollo de programas de rehabilitación.

En 1955, la OIT publicó su Recomendación N° 99 sobre «Rehabilitación y Empleo de los Inválidos», que planteaba la necesidad de poner a disposición de las personas con discapacidad los medios de adaptación y readaptación profesional independientemente de su origen, naturaleza y edad, siempre que puedan ser preparadas para ejercer el empleo adecuado y tengan perspectivas razonables de obtener y conservar su empleo. Esta recomendación apuntaba desde un primer momento a la integración social y laboral de las personas con discapacidad.

A partir de entonces se crearon especialidades tales como la fisioterapia, traumatología, kinesiología, psicomotricidad, terapia ocupacional y psicología de la rehabilitación, para atender a estos esfuerzos.

Los Movimientos Sociales de Personas con Discapacidad.

Este modelo social se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independientemente de las características o condiciones que se tenga. Se toma la discapacidad como parte de la diversidad humana, por lo tanto, cada persona con discapacidad pasa de ser una persona dependiente y asistida, por un individuo con derechos y obligaciones.

Así es como se solicita y expresa en los diversos movimientos sociales, en contra de la discriminación, Velarde (2012) menciona que “la discapacidad no se considera un síntoma o condición médica, sino una construcción social que modifica o condiciona la

realidad de estas personas” (p.20). Se llevaron a cabo diversos movimientos para defender la dignidad de las personas con discapacidad.

Como consecuencia de estas luchas se fueron incorporando los derechos de las personas con discapacidad en las normativas internacionales. (Velarde, 2012, p.21).

A continuación se menciona la normativa internacional más relevante en torno a las personas con discapacidad.

En 1982, las Naciones Unidas aprobaron el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. En su artículo 21º establece que para lograr los objetivos de igualdad y plena participación “no bastan las medidas de rehabilitación”, sino que se debe asegurar el acceso a la vida familiar, el empleo, la educación, la vivienda, la seguridad social, la participación en grupos sociales y políticos, las actividades religiosas, las relaciones afectivas y sexuales, el acceso a las instalaciones públicas y la libertad de movimiento. El 60º amplía esto al señalar los derechos de estas personas a participar en todos los procesos sociales. A su vez, el 85º establece que “debería consultarse a las personas con discapacidad y a sus organizaciones en el desarrollo y ejecución del programa”. Con este fin debe hacerse cuanto sea posible para alentar la formación de organizaciones de personas con discapacidad a nivel local, nacional, regional e internacional” (Valencia, 2014, p.22).

En 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno Español y la UNESCO aprobó la «Declaración de Salamanca», que proclamaba, entre otros puntos, que: a) los sistemas educativos deben ser planificados

y programados para que tengan en cuenta una amplia gama de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de los diferentes niños y niñas; b) los niños con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias; c) las escuelas ordinarias con esta orientación deben ser un ámbito de integración y de destierro de prácticas discriminatorias; y d) la integración y la participación forman parte del respeto a la dignidad humana y el disfrute de los derechos humanos (Idem).

Una de las metas y compromisos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la UNESCO, en la agenda 2030, es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (p.10).

Inclusión y equidad: Todas las personas, sin distinción de sexo, edad, raza, color, pertenencia étnica, idioma, religión, ideas políticas o de otra índole, origen nacional o social, patrimonio o nacimiento, así como las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas y niños, jóvenes y especialmente, quienes se encuentran en situaciones vulnerables o excepcionales, deberían tener acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, ODS4 p.11).

Lo anterior, como el derecho que toda persona tiene, se considera que no solo en el ámbito educativo, sino también laboral, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las personas con discapacidad por incluir en el mundo laboral representan una cantidad muy considerable de recursos humanos que no se han aprovechado

(Chambers, et. al. 2018, p.10). Es una realidad vivida a nivel mundial, que si bien se trabaja hacia una educación de calidad para todos, aún faltan muchos ajustes para lograr un cambio en la sociedad actual.

Otro reto que enfrenta la población con discapacidad a nivel mundial es la autonomía para transformarse en una población activa con aportaciones significativas a la sociedad, tomando en cuenta las competencias con las que se debe contar para lograr esta inclusión social.

A finales de los noventa del siglo XX, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un estudio en doce países de su entorno para determinar cuáles serían realmente las competencias clave necesarias para una vida plena y para el buen funcionamiento de la sociedad. Posteriormente, los Consejos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) establecieron los objetivos que debían cumplir los sistemas educativos y de formación europeos, y definieron un programa de trabajo, denominado “Educación y Formación 2010”. Como soporte a este programa se elaboró el documento “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” (2004). En este documento, la Unión Europea identifica las ocho competencias clave, entre las cuales aparece el “espíritu emprendedor”, que se define como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos” (Competencias para la vida e iniciativa personal).

Panorama Nacional.

La educación ha pasado a tener una decisiva importancia en el contexto de la emergente sociedad del conocimiento. Es un eslabón que articula los distintos objetivos del desarrollo, los cambios de la institucionalidad universitaria y los sistemas nacionales del conocimiento. Éstos, a su vez, condicionan la forma de enfrentar su rol reproductor de capital humano y cultural (Carreón y Melgoza, 2012, p. 121).

En efecto, la educación juega un papel importante: egresar niñas, niños y jóvenes y adultos competentes y capaces de resolver problemas, sabiendo que el conocimiento es familiarizarse a través de la experiencia, hacerlo propio, integrarlo y procesarlo a nivel físico y mental.

En nuestro país se cuenta con dos artículos constitucionales que refieren claramente el derecho que tiene toda persona en términos de educación y respecto al derecho de tener un trabajo o empleo, en ningún caso se menciona que por el hecho de tener discapacidad esto no sea posible.

Artículo 3ro. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios impartirán y garantizarán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; éstas y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente

artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Diario Oficial de la Federación, 2019).

También se refiere el artículo 123. Toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; al efecto, de la creación de empleos y la organización social de trabajo, conforme a la ley.

El Art. 27 constitucional se refiere al derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad (CNDH, 2016,p. 34).

En México, según el INEGI 2004, se considera a las personas con discapacidad mental como aquellas que presentan limitación de la capacidad para el aprendizaje de nuevas habilidades; trastorno de conciencia y capacidad de las personas para conducirse (p.116). Hablando de personas con discapacidad mental o intelectual, las principales menciones de problemas que enfrentan son el desempleo (27.5%), la discriminación (20.4%) y el no poder ser autosuficientes (15.7%) y, en menor proporción, la falta de apoyo gubernamental, salud, problemas de movilidad, respeto a sus derechos e inseguridad (SEDESOL, 2016, p.15).

Con el panorama anterior se tiene el reconocimiento de los derechos a personas con discapacidad, por lo que esto es un parteaguas que ha traído una transformación en la educación en nuestro país; ha tenido diversos cambios en cuanto al trabajo realizado.

Los servicios de Educación Especial

Como se refirió en el apartado de Política Nacional, para el año de 1981, la DGEE constituida por sus tres direcciones (Dirección Técnica, Dirección de Operación y Dirección Administrativa), planeó, organizó, controló y evaluó las actividades de los servicios educativos, promoviendo a su vez el desarrollo de la educación especial en todo el país. (SEP, 2010, p.22)

Con base en esta estructura, se posibilitó el desarrollo de los servicios agrupados en dos grandes universos, según el tipo de atención que se ofrecía a los alumnos:

El primer grupo abarcó a sujetos cuya necesidad de educación especial era fundamental para su integración y normalización. Las áreas que se integraron en este grupo comprendían la deficiencia mental, los trastornos visuales, los trastornos auditivos y los impedimentos neuromotores.

El segundo grupo incluyó a aquellos sujetos cuya necesidad de atención fue transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal y que asistían a la escuela regular. En este grupo se integraron las áreas de problemas de aprendizaje (específicamente en lengua escrita: lectura y escritura y/o en matemáticas), los problemas del lenguaje y los trastornos de la conducta.

Resulta evidente que, los servicios ofrecidos por la DGEE fueron determinados atendiendo a dos consideraciones fundamentales:

- a) Las necesidades especiales del sujeto (área de atención) y
- b) El nivel de integración posible, lo que indicaba a su vez la permanencia en el servicio (transitoria y complementaria; permanente o fundamental)

Es importante referir que la DGEE, definió criterios precisos para establecer el diagnóstico de los alumnos de modo que sirvieran, como punto de referencia para su incorporación a los diferentes espacios educativos. En el proceso educativo, la oferta diversificada de servicios, posibilitó que los alumnos, en su tránsito hacia la integración social y laboral, recibieran la atención que favoreciera su proceso formativo.

El currículo en los Servicios de Educación Especial

En los años setenta, dominó la concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentadas en un modelo médico, situación que requería una identificación más precisa de los trastornos, por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación, así como una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada persona, y también una educación distinta de la escuela común.

Esta postura obligó en las siguientes décadas, a considerar que los sujetos con discapacidad eran educables y por lo tanto, era adecuado crear escuelas especiales. Se incrementó la demanda de estas instituciones educativas, inicialmente planteadas solamente para la población infantil con discapacidad intelectual y surgió la inquietud de cómo educarlos en grupos heterogéneos, cuando cada uno presentaba características muy diversas en cuanto a sus formas y ritmos de aprendizaje. La solución la ofreció Binet con su prueba de inteligencia o coeficiente intelectual (CI) que se definía en términos de rendimiento y de características promedio de los niños en relación con su edad, lo cual permitió la homogeneización de los grupos escolares consecuencia de los resultados obtenidos en dicha prueba.

A partir de la prueba de Binet, se contó entonces con un elemento efectivo para hacer un diagnóstico de la inteligencia, como recurso para poder derivar a los niños al tipo de escuela que necesitaban. La “anormalidad” estaba relacionada con la capacidad intelectual por debajo de la media y se sugería atenderla en clases especiales. La aceptación de pruebas de inteligencia estandarizadas, influyó notablemente en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares para grupos homogéneos, en el caso de escuelas especiales, de acuerdo a su discapacidad. (SEP, 2010, p.35).

Como anteriormente se dijo en la sección de políticas nacionales, la Dirección General de Educación Especial (1984) estableció como tarea educativa: la aplicación en las escuelas de programas adicionales, para lograr corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que afectaran a los alumnos. De igual forma se elaboraron guías curriculares, cuyo objetivo era propiciar el desarrollo cognoscitivo y socio adaptativo, basándose en la participación activa de los alumnos.

En estas escuelas de educación especial, el currículo era diferente al de la escuela regular y se diseñó acorde con el tipo de discapacidad que se atendía, considerando los principios de la fundamentación teórica establecida por la Dirección General.

Con base en lo anterior, y como ejemplo la Guía Curricular para Preescolar y Primaria Especial, se integraba con la descripción del proceso educativo para las escuelas dedicadas a la atención de alumnos con deficiencia mental; partía de establecer una definición de la misma para luego determinar al sujeto que recibiría atención. Esta determinación se realizaba tomando como referencia la clasificación del cociente intelectual que arrojaba como resultado la aplicación de pruebas psicométricas; a

continuación, se ubicaba el plan de estudios, sus etapas, objetivos generales, particulares y específicos, las sugerencias metodológicas y la evaluación.

Se organizó por etapas para flexibilizar la tarea pedagógica, con una progresión secuenciada y vivida por el propio alumno. En cada etapa se incluyen cuatro áreas: Independencia personal y protección a la salud; Comunicación; Socialización e información del entorno físico y social; Ocupación.

La fundamentación y sugerencias metodológicas sustentadas en la posibilidad de una integración a la escuela regular, durante las etapas tres y cuatro, dependían de la adquisición de la lengua escrita y el número, en caso contrario, se establecían los criterios de una posible actividad laboral.

A este respecto y tras múltiples investigaciones, además del conocimiento de las experiencias exitosas de otros países y del currículum de la escuela regular, la Dirección General de Educación Especial desarrolló propuestas curriculares con altas expectativas, donde la base del trabajo en la escuela y el aula estuviera centrada en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones. Este currículum era diferente al de la escuela regular y se llevaba en paralelo.

Los movimientos internacionales en la educación y su influencia en la política educativa de México.

Antes de entrar por completo al reconocimiento de la política educativa internacional que permeó los años noventa, es importante retomar algunos aspectos relativos al Informe Warnock publicado en 1981, se constituyó en un impulsor de la concepción integradora en Educación Especial, a través del concepto de necesidades educativas especiales. Uno de sus logros más destacados, es el hecho de que en él ya no se habla de niños

deficientes que deben recibir una educación especial en centros o en aulas diseñados específicamente para ellos, como se venía haciendo hasta ese momento, sino que comienza a pensarse en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Desde ese momento, se evita el etiquetado y/o diagnóstico de los alumnos y empieza a entenderse que la educación especial no gira en torno exclusivamente a los alumnos con deficiencias, sino que empieza a considerarse como el conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los alumnos para que éstos alcancen los objetivos académicos y personales propuestos por los centros.

La relevancia del Informe Warnock (1981) para la educación en una gran cantidad de países significó reconocer que:

1. Ningún niño será en lo sucesivo considerado ineducable.
2. La educación es un bien al que todos tienen derecho.
3. Los fines de la educación son los mismos para todos y la educación especial consistirá en la satisfacción de las Necesidades Educativas Especiales de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
4. Las Necesidades Educativas Especiales son comunes en todos los niños.
5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación especial y los no deficientes, que reciben simplemente educación.
6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

7. La abolición de las clasificaciones legales de los deficientes es recomendable. Sin embargo, se utilizará el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

En 1994, pero específicamente entre el 7 y el 10 de junio, se reunieron en Salamanca, España, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones (Declaración de Salamanca conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales: acceso y calidad.1994). internacionales a fin de promover el objetivo de Educación para todos. En la Conferencia, donde participó activamente México, no solamente se formularon principios y políticas generales para impulsar la integración educativa en todos los países convocados, sino que también se diseñó un marco de acción específico con recomendaciones puntuales para el Modelo de integración de los niños con necesidades educativas especiales, los cuales funcionaron como guía para las organizaciones y gobiernos comprometidos con esta tarea (Idem).

Como se ha señalado, en esta reunión internacional se fortaleció el compromiso con la Educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a cada uno de los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Así mismo, reafirmó el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y renovó el empeño de la comunidad mundial manifestado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) de garantizar el derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.

La Declaración de Salamanca, parte de la premisa de que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias y los sistemas educativos, deben diseñarse

tomando en cuenta la gama de individualidades. La integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el alumno y en consecuencia, debe estar incluida dentro de las estrategias de la educación en general. Estas estrategias no pueden ser aisladas o exclusivas de la educación especial, sino compartidas con la educación regular, pues de otro modo, no serían integradoras.

En este encuentro de Salamanca, se exhortó a los organismos internacionales a defender el enfoque de la escuela integradora, promover la cooperación técnica y las redes de información, así como apoyar la formación de maestros, los programas piloto, el intercambio de experiencias y la investigación.

Se convocó a los gobiernos a dar la prioridad más alta a los proyectos inclusivos, adoptándolos con carácter de ley y como política, creando mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de los programas. Para lograr un impacto mayor, así como establecer una convergencia y complementariedad eficaz, se sugirió el establecimiento de medidas legislativas paralelas y complementarias en las áreas de salud, bienestar social, formación profesional y empleo (Idem)

Aspectos que no habían sido reconocidos hasta ese momento (cuando menos de manera formal), fueron resaltados en esta declaración, tal fue el caso de:

- La identificación y detección temprana de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- La participación de los padres de familia, de los miembros de la comunidad, así como de organizaciones de y para personas con discapacidad, en los procesos de integración a la escuela.

- El diseño de un currículum flexible, así como de una revisión y adecuación creativa de las estrategias pedagógicas y los procedimientos de evaluación.
- La necesidad inminente de que los maestros regulares y de educación especial participen en programas de sensibilización, formación, capacitación y actualización para satisfacer las necesidades educativas especiales de cada niño.

La Declaración de Salamanca fue a partir de entonces, un referente obligado para cualquier trabajo en favor de las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y hasta la fecha siguen vigentes los postulados ahí expresados.

En los noventas se da una política de descentralización que consiste en que el ejecutivo federal traspasa y el gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

La instancia que se ocupó a partir de entonces de la operación de los servicios educativos en el DF fue la DGOSE, misma que concentró bajo su estructura los diferentes niveles y modalidades de educación de educación básica (inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y educación para adultos).

Las demandas para Educación Especial referentes a la reestructuración de la SEP ocasionaron que, a diferencia de todos los demás niveles los cuales continuaron con los mismos tipos de servicios, Educación Especial reestructura los suyos para pasar a un esquema nuevo, congruente con la política de integración educativa y que pudiera ser difundido a nivel nacional, para la operación unificada de los mismos. De ahí surgen los Centros de Atención Múltiple (CAM) -Básico y Laboral- y las Unidades de Servicios de

Apoyo a la Educación Regular (USAER) que, por su importancia y trascendencia, se explicarán en detalle más adelante. (SEP, 2010, p. 65).

La oportunidad de cambio, innovación y transformación del proceso de atención de Educación Especial quedó plasmada en los artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación. El primero reconoció la educación especial como parte del sistema educativo nacional junto con la educación inicial y la educación para los adultos, además el artículo 41 se nutrió del principio ético del derecho equitativo, no excluyente que a letra expresó: La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Con base en la política educativa y el marco normativo que detonó el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública y con el avance de la descentralización, la Dirección General de Educación Especial, que tenía un alcance nacional, en 1994 se transformó en Dirección de Educación Especial (DEE), dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal la Dirección de Educación Especial asume que su razón de ser, implica la atención de un sujeto con necesidades

educativas especiales. La estrategia básica de Educación Especial fue la integración y normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que convive plenamente en comunidad. Significó integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario, para que pudiera interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos.

En el contexto de la reestructuración del sistema educativo nacional y el tránsito a un nuevo modelo de atención para las personas con necesidades educativas especiales, que presentaran o no algún tipo de discapacidad, la reorientación de los servicios partió de una idea central: poner a la educación especial a disposición de la educación básica, lo que significó necesariamente, una nueva relación con la educación regular.

Los servicios de Educación Especial en este período (90´s)

La reforma educativa iniciada en México se encaminó a reconocer las necesidades educativas especiales. Por ello, se puso énfasis en cuatro factores clave: La flexibilidad del currículum básico; la actualización y capacitación permanente de los profesores; el reordenamiento del sistema, desde su reestructuración, hasta la gestión escolar de los centros educativos; y finalmente la participación de los padres de familia y de la comunidad escolar.

La nueva exigencia y los nuevos retos a enfrentar con respecto a la integración educativa de los alumnos con alguna discapacidad, se centraron a partir de la concepción de un currículum amplio y coherente de la escuela regular, sensible a las necesidades educativas especiales. Esta condición requería una reciprocidad e intenciones integradoras, entre la educación especial y la escuela regular, es decir, que, junto con la

transformación de la escuela regular, la educación especial tendría que flexibilizar sus servicios, estableciendo un programa de reorientación operativa de los mismos.

En el siguiente cuadro, se incluyen los servicios de los ochenta y su transformación después de la reorientación operativa de 1994:

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA 1994
Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)	Unidad de Orientación al Público
Unidad de Grupos Integrados A y B Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE) Centro Psicopedagógico (CPP) Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Centro de Intervención Temprana Escuela de Educación Especial Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Centro de Atención Múltiple (CAM Básico y CAM Laboral)

FIGURA 1. SEP, (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.

En el contexto de la reestructuración del sistema educativo nacional y el tránsito a un nuevo modelo de atención para las personas con necesidades educativas especiales, que presentaran o no algún tipo de discapacidad, la reorientación de los servicios partió de una idea central: poner la educación especial a disposición de la educación básica, lo que significó necesariamente, una nueva relación con la educación regular.

A partir del ciclo escolar 1993-1994 y con el proceso operativo de *Reorientación de los Servicios de Educación Especial*, los servicios que durante la década de los ochenta fueron clasificados como de carácter complementario y de carácter indispensable (Sep. 2006 p.7.) se circunscribieron a dos tipos fundamentales de servicio: La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM, éste último de carácter escolarizado). (SEP. 2006 p.8).

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se concibió, como una estrategia que haría posible, el precepto de una escuela abierta a la diversidad, con una visión ampliada de la educación básica, favorecedora de la integración educativa para una población que, hasta ese momento, no gozaba de los beneficios del acceso al currículo de la educación básica y que esencialmente, permitiría el arribo a una escuela común para todos y cada uno. La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se definió como:

La instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular (SEP 2006.

p. 9), favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.

Centro de Atención Múltiple (CAM), Básico y Laboral

Los servicios que fueron considerados en los años ochenta de carácter fundamental, como los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), se constituyeron en Centros de Atención Múltiple donde ya no se agrupó más en un mismo salón de clases, a los estudiantes que compartían similares necesidades especiales, sino que se agruparon de acuerdo con su edad cronológica, independientemente de su condición de discapacidad.

La Dirección de Educación Especial definió al Centro de Atención Múltiple (CAM) como: La institución educativa que ofrece Educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la Ley General de Educación.

Los CAM fueron de dos tipos: el CAM-Básico donde se llevaba el currículo de la educación básica (a nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria) y el CAM-Laboral donde asistían jóvenes con discapacidad, para recibir capacitación para el trabajo.

En el caso del CAM-Laboral, se reorientó el currículo de los servicios de capacitación y formación para el trabajo, de talleres u oficios, a una estructura modular por competencias laborales, aunado a la apertura de la matrícula a múltiples discapacidades en su área de capacitación, misma que se daba a través de talleres tales como

carpintería, repostería, herrería, cocina, corte de pelo y costura. Los propósitos educativos centrales de este servicio se inscribieron en:

- Proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presenten necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales, para propiciar su integración familiar y social.

La organización del Centro de Atención Múltiple se diseñó para impulsar una gestión participativa centrada en dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos y a su desarrollo integral, a través de procesos socializadores articulados al currículo básico.

Los servicios de Educación Especial en la primera década del siglo

Bajo este contexto, donde el entorno juega un papel fundamental para la integración laboral de las personas con discapacidad; los resultados del censo del año 2000, reportan que la participación económica de las personas con discapacidad mental fue 12.7%; es decir, 13 de cada 100 personas en edad de trabajar estaban trabajando o se encontraban en condiciones de realizar alguna actividad económica, contra 25% de las personas con discapacidad en general (INEGI, 2004, p.127).

Los varones con discapacidad mental que trabajaron en el 2000, se ocuparon principalmente como agricultores (31.3%), artesanos y obreros (16.2%), empleados en servicios (11.4%) y ayudantes de obreros (11.3); por su parte, las mujeres eran trabajadoras domésticas (21.4%), artesanas y obreras (14.7%) y vendedoras dependientes (14%) (Ibidem). Los datos anteriores muestran que las personas con discapacidad intelectual son funcionales y se cuentan dentro de la población activa.

Al cierre de la primera década, la Dirección de Educación Especial avanza con paso firme y sostenido hacia el reto impuesto por la educación inclusiva. El resultado de asumir con compromiso y responsabilidad la tarea de promover y crear ambientes inclusivos, se encuentra plasmada en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER (2009), documento que pone de manifiesto modificaciones sustanciales orientadas a la mejora y fortalecimiento de las prácticas de los profesionales de educación especial bajo principios fundamentales de tolerancia, respeto, igualdad de oportunidades y equidad.

La DEE es la Unidad Técnico Operativa y Administrativa responsable de atender a la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, a través de los siguientes servicios: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular, USAER con 355 servicios , actualmente Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, UDEEI 426, también existen actualmente 82 Centro de Atención Múltiple, CAM básico Secundaria y Laboral (servicio escolarizado).

Se advierte el tránsito del modelo de integración educativa hacia el modelo social de la discapacidad, con la educación inclusiva, donde se asume en los diversos contextos la

existencia de condiciones, que representan barreras para el aprendizaje y la participación de sus alumnos, por lo tanto, se mira a la educación inclusiva como el marco del quehacer educativo.

CAM Laboral (CAM-L)

El CAM Laboral brinda elementos formativos y de capacitación laboral a jóvenes con discapacidad de 15 a 22 años, con una permanencia en el servicio hasta de cuatro años. La formación que se imparte pone en juego estrategias para brindarles elementos para el mejoramiento de sus condiciones generales de vida, lo cual les permita responder de manera funcional a sus necesidades sociales y personales. Por lo anterior, favorece el desarrollo de competencias específicas para el desempeño de una actividad productiva, que les garantice la concreción de un proyecto de vida con independencia.

La capacitación se realiza a través de talleres organizados en módulos para oficios de competencia laboral, reconocidos por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)

A partir de septiembre de 2010, la DEE reorienta el enfoque de trabajo del CAM Laboral; en estos centros se impulsa un Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, favoreciendo, el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales en interacción con diversos escenarios escolares y productivos.

El perfil de egreso para CAM Laboral establece las competencias y rasgos que el joven desarrollará, en dos rubros centrales: Competencias Básicas y Ciudadanas, y Competencias Laborales (SEP.2011. p.22). Con fundamento en un análisis del mercado

laboral disponible para los jóvenes con discapacidad, los talleres se orientan al desarrollo de las siguientes especialidades:

Actualmente existen los siguientes talleres (Fig. 2):

TALLERES CAPACITACIÓN LABORAL

SECTOR PRODUCTIVO	TALLER	DESCRIPCIÓN
Sector turismo	Preparación de alimentos y bebidas	Desarrollar competencias en la preparación de alimentos, bebidas frías y calientes, con base en recetas, elaboración y presentación de platillos y bebidas, cuidando su higiene de acuerdo a los lineamientos señalados en las NOM.
	Apoyo al servicio de comensales	Desarrollar competencias en el apoyo de Atención al Servicio a Comensales de acuerdo al servicio de alimentos y bebidas, considerando el tipo de establecimiento y especialidad gastronómica, aplicando medidas de seguridad e higiene.
Industria de la panificación	Panadería	Desarrollar competencias en el desempeño de funciones productivas con relación a la preparación y elaboración de productos de panadería y repostería, manejo higiénico y normas de seguridad e higiene de la materia prima, así como recepción y almacenamiento, considerar condiciones de calidad y nutrientes.
Sistemas de impresión Artes gráficas	Serigrafía	Desarrollar funciones productivas relacionadas con la reproducción de la imagen, empleando el sistema de serigrafía, el equipo y materiales. Mantenimiento y uso del equipo aplicando las normas de seguridad e higiene, destacando aspectos de comunicación que favorezcan un buen ambiente de trabajo.
Procesos de producción	Fabricación de muebles de madera y manufactura de productos metálicos y de madera	Elaborar piezas para ensamblar muebles de madera o con estructura metálica, considerando la materia prima, la maquinaria, equipo y herramienta. Dar acabados, decorados y corrección de desperfectos de acuerdo a los requerimientos de producción, tomando en cuenta las medidas de seguridad e higiene.
Imagen y bienestar personal	Estilismo y bienestar personal	Desarrollar competencias con relación al estilismo y bienestar personal de acuerdo al servicio solicitado por el cliente, con medidas de seguridad e higiene con base en las especificaciones técnicas y considerando el tipo de establecimiento.
Vestido y textil	Costura, confección y bordado	Realizar bordado, costura, confección, acabado de prendas y productos, empleando técnica básica, así como aspectos de comunicación que propicien un ambiente de trabajo armónico, considerando las normas de seguridad e higiene, de organización y productividad establecidas en el contexto laboral.
Servicios generales	Servicios de apoyo a labores de oficina	Desarrollar competencias en apoyo a las labores de oficina que involucran el manejo de equipo de uso frecuente, de cómputo básico, aplicando técnicas básicas secretariales, archivar y acceder a la documentación requerida, conducirse de acuerdo a los reglamentos, medidas de higiene y normas de cortesía para el desempeño de la función.
	Servicios de limpieza	Realizar limpieza y mantenimiento en áreas de trabajo a través de técnicas, uso de productos, máquinas y equipo de herramientas de acuerdo al servicio requerido para prevenir y evitar riesgos a la salud, cumpliendo con las normas de seguridad e higiene correspondientes.
	Servicios de jardinería, cultivo de frutas y plantas comestibles.	Operar sistemas agrícolas en la producción de plantas, hortalizas y cuidado de césped tomando en cuenta el uso racional de los recursos y protección del medio ambiente, con apego a las normas de seguridad e higiene para aprovechar los productos y los recursos naturales en apoyo a una alimentación sana y armonica en el entorno.

FIGURA 2. Cuadro de descripción de especialidades tomado de actualización 2011. CAM-L

Implementación del modelo basado por competencias en CAM laboral.

La finalidad de la educación especial consiste en lograr la autonomía personal y adaptación social de las personas con discapacidad; desde esta perspectiva, las metas a lograr son la integración escolar, la integración laboral y la integración social.

Hoy en día se entiende por educación especial, el conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el alumno integrado pueda seguir su proceso en el desarrollo y en el aprendizaje (INEGI,2004, p.124).

Aunque es mas conocido como Necesidades educativas especial, termino introducido por Warnock, 1978, termino usado para ofrecer respuestas más automaticas, burocraticas y diferenciadas a los diferentes niños, claramente se menciona que estas necesidades surgen entre la conexión del alumno con la sociedad, por lo tanto este se debe incliur en escuelas ordinarias y aprender a convivir como un igual.

Aquí es donde el docente juega un papel importante, necesariamente se debe formar en educación especial, formación que dara las herramientas para implementar estrategias que les permitira incluir en sus aulas alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Tomando en cuenta la inclusión mencionada por Warnock, se emplea el modelo por competencias donde se incluye a los Centros de Atención Múltiple en los que se viene trabajando desde el 2008, durante la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por lo tanto, en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y en particular con el Plan de estudios 2011 se retoma la alianza por la calidad de la educación, suscrita el 15 de mayo 2008 entre el gobierno federal y los maestros de México.

Esto representa, un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, basada en un marco curricular por competencias y habilidades (Plan de estudios 2011, Educación Básica, 2012).

La RIEB fomenta una educación integral donde también se favorezca la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes (Plan de estudios 2011, 2012, p.9).

Ante la necesidad de un replanteamiento educativo que oriente los procesos de formación y capacitación de la población que atienden los Centros de Atención Múltiple nivel Laboral (CAM-L), la Dirección de Educación Especial, reorganiza la oferta educativa de sus servicios orientando al desarrollo de competencias básicas ciudadanas y laborales, acorde a los requerimientos del ámbito laboral y a la construcción de un proyecto de vida de acuerdo a las necesidades y características de la población. Dicho planteamiento educativo se basa en el desarrollo de competencias clave (comunicación, pensamiento matemático, uso de la tecnología resolución de problemas en diversos ámbitos ciudadanía, desarrollo personal y social) (Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad, 2014. p.10).

Como se menciona en el documento de trabajo los CAM-L, son un reciente planteamiento educativo que voltea a ver a la población con discapacidad potenciando capacidades y aptitudes relevantes de cada adulto, joven y adoslescente, para que puedan lograr una vida plena y productiva con la capacidad desempeñarse en el ámbito

laboral aplicando los conocimientos habilidades consolidados durante su formación laboral.

Contextualización de la Preocupación Temática

Descripción de la situación educativa

El CAM 66 cuenta con 3 niveles de educación básica que va desde preescolar, primaria y secundaria. Al concluir pasan al nivel de laboral que correspondería a un “nivel 3 denominado “Educación Técnica Básica”. La cual cuenta con tres estándares que son: lo que implica conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo de trabajo o estudio concreto.” (Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad, 2011, p.12).

El Centro de Atención Múltiple número 66 ubicado en av. Rafael del Castillo y av. Chalco S/N, col. La Magdalena, Tláhuac cp. 13070, tiene diferentes vías de fácil acceso en transporte público o privado. En los ciclos escolares que van del 23-25 se tiene una matrícula de 210 alumnos inscritos, con una asistencia regular de 160 alumnos diarios aproximadamente. Atendiendo la diferentes discapacidades (motriz, auditiva, visual e intelectual). Se identifican diversas variantes que desencadenan en constantes insistencias y por ende en un atraso en la adquisición de los aprendizajes. Las variantes principales son, bajas expectativas de los padres de familia hacia sus hijos, limitada autonomía para desplazarse solos, falta de solvencia económica para pagar pasajes.

El nivel de CAM- L se ofertan tres talleres que son preparación de alimentos y bebidas (PAB), serigrafía y Servicios de Jardinería, Cultivo de Frutos y Plantas Comestibles (jardinería) siendo un nivel multiciclo, cada uno con un máximo de 15 alumnos inscritos.

El presente proyecto se delimitará a trabajar con los alumnos que integran el grupo de jardinería.

Planteamiento de la problemática

La presente problemática a abordar es la falta de autodeterminación en los alumnos del taller de Servicios de Jardinería y Cultivo de Frutos y Plantas Comestibles. Haciendo falta reforzar diversos aspectos como expresión y lenguaje, autocuidado, salud y seguridad, relaciones personales, sociales y autoestima. Dicha problemática se abordará desde el aula, donde se implementará el taller de autodeterminación. La problemática a atender se desarrollará desde mi labor docente, impactando directamente en los alumnos, se implementarán acciones que mitiguen ese insuficiente desarrollo de autodeterminación, en alumnos de capacitación laboral en el CAM -66 Tláhuac, CDMX. En la medida en que ellos logren avanzar a favor de su independencia, incluso en necesidades básicas, tendrán las herramientas y autoconfianza para socializar, desplazarse solos de la casa a la escuela y en algún momento, de la casa al trabajo.

1.4 Objetivo de intervención

Fomentar la autodeterminación en alumnos del taller de jardinería del Centro de Atención Múltiple N° 66, nivel laboral en la Ciudad de México Tláhuac.

Objetivos específicos

- Diseñar un taller con actividades que impacten en el autocuidado, Salud y seguridad, expresión y lenguaje, autoestima e independencia personal y social en los alumnos de CAM 66 en nivel laboral, taller de Jardinería.

- Implementar el taller de autodeterminación para incentivar la inclusión escolar y laboral, en alumnos de CAM-L

II. Metodología

La investigación acción.

La investigación acción busca la reconstrucción social a partir de Maciel (2003), cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica, de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (p.3). Convirtiéndose en una propuesta teórico metodológica y práctica, que voltea la mirada hacia la práctica y reflexión docente.

La investigación acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1997).

La investigación acción suele ser un puente entre la teoría y la práctica, siendo una serie de acciones estratégicas vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Este proceso se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» –espiral dialéctica– entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Latorre, A, 2003 p.32), se visualiza como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. (idem).

Modelo de Whitehead

Whitehead (1989), crítico con las propuestas de Kemmis y de Elliott, por entender que se alejan bastante de la realidad educativa convirtiéndose más en un ejercicio académico que en un modelo que permita mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional, propone una espiral de ciclos, cada uno con los pasos que se especifican Fig. 3, (Latorre, 2007.p.38).

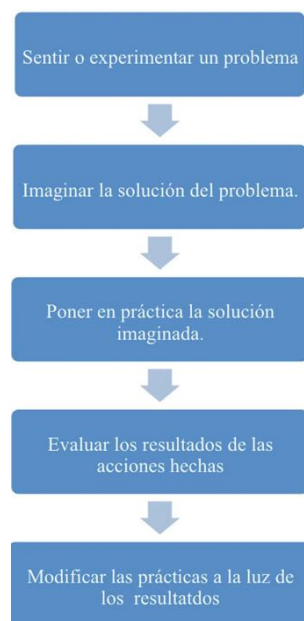


FIGURA 3. Ciclo de investigación- acción según Whitehead

Etapas de la investigación acción.

Paso 1. Sentir y experimentar un problema.

Realmente, esta problemática se vivencia todos los días, al observar cómo los padres de familia sobreprotegen a los alumnos (sus hijos) y estos a su vez se mantienen en un confort donde se cree que el docente está para atender necesidades básicas. En la praxis se ha observado que esto puede virar si se enseña y se guía hacia una autodeterminación.

Paso 2. Imaginar la solución del problema.

La implementación de un taller que fortalezca diversas áreas en la vida de un alumno con discapacidad, con la mirada hacia una inclusión laboral. Indiscutiblemente, se tiene que trabajar la expresión y lenguaje, autocuidado, salud y seguridad, relaciones personales y autoestima. La posible solución es cómo se transforman los alumnos que logran fortalecer uno o varios aspectos de su vida, siendo estos aprendizajes significativos que si los convierten en hábitos aplicados en su día a día, lograrán en gran medida la independencia necesaria y específica en cada caso. Repensar diseñar y adecuar ha llevado un aproximado de 2 meses y aun adecuando una vez , se considera el diseño esta en constante transformación.

Paso 3. Poner en práctica la solución imaginada.

Para los alumnos es de gran interés y motivación realizar actividades innovadoras, nuevas y que impliquen su participación. Le dan importancia a la seguridad y a una

buena salud física. Las dinámicas para aprender a relacionarse y comunicarse con los demás, sin duda, dependen mucho de esa autoestima que todos deben trabajar para tener un autoconcepto positivo, mismo que les llevará a darse un alto valor. Se realiza una actividad por día. Y como se menciona es un ciclo interminable que se adapta muy bien a la estrategia diversificada.

Paso 4. Evaluar los resultados de las acciones hechas.

Los alumnos han consolidado hábitos de higiene personal como parte de su rutina, los alumnos que solían ser temerosos, suelen tener iniciativa para llevar a cabo actividades que antes no se creían capaces. En la cuestión de autoestima es importante la comprensión de este valor y así como del amor propio. Mientras que en el ámbito de expresión y lenguaje se ha tenido un gran avance basado en la confianza que se transmiten los unos a los otros. La evaluación de un primer momento se realizó en aproximadamente un mes sin embargo está es formativa, cada día se evalúa y suma o resta en los aprendizajes consolidados o aquellos que se deben reforzar.

Paso 5. Modificar la práctica a la luz de los resultados.

Sin duda, los avances que se han apreciado y que se visualizan día con día son en gran medida logros significativos que quizás no se ven a la par con los alumnos en cuestión. Es justo por estos ajustes y adecuaciones que se deben realizar para que la estrategia planteada sea funcional para la mayoría, ya que si bien cada alumno es diferente, la diversificación no puede faltar. He aquí la importancia de la intervención docente y la

autoreflexión que se debe tener para comprender que se tienen áreas de mejora una vez ya implementada la posible solución.

Diagnostico

La importancia de realizar un diagnóstico en el ámbito educativo es porque “los cambios sufridos por la sociedad y en concreto por el sistema educativo, con la idea del desarrollo de la escuela integra desde la perspectiva de la diversidad, han propiciado un cambio de paradigma diagnostico en el ámbito educativo”. (Mari Molla, 2006. p. 22). Pensando en que este diagnóstico debe adecuarse a las necesidades reales presentes para intervenir en la problemática a atender y que las necesidades reales son modificables no son estáticas.

El diagnostico debe tener la “clara intencionalidad de transformarse en el instrumento de diagnostico necesario que desde el interior del proceso enseñanza-aprendizaje ofrezca los recursos para resolver los problemas que impiden o dificultan a los sujetos consecución de los objetivos de la educación”. (Idem).

Sabadiego y Folgueiras, (2017) Refieren como diagnostico “al conjunto de acciones que permiten un acercamiento a la identificación y planteamiento del problema” (p. 10).

Diagnóstico socioeducativo

“El diagnostico socioeducativo es la herramienta que nos permitirá obtener información de diferentes aspectos del contexto; infraestructura, personal docente y administrativo, estudiantes, padres de familia y comunidad” (Campos, 2017).

Es un proceso que permite al investigador, recopilar datos que le proporcionan información sobre características contextuales, interacciones sociales y existencia de factores internos y externos (problemas), que intervienen en el desempeño eficiente y

eficaz de una institución educativa, que son susceptibles de ser estudiados para contribuir a transformar dicha realidad. (Campos, 2017).

El maestro Campos (2017), durante su investigación enlista 5 pasos para llevar a cabo un diagnóstico socioeducativo.

Paso 1.

Identificar el problema, generando un marco de análisis con las posibles causas y formulando preguntas, que aborden las cosas básicas que necesitamos para comprender el problema y buscar soluciones.

Paso 2.

Elaborar plan del diagnóstico, En este paso nos corresponde preparar las actividades y los recursos para investigar el problema, se usan las siguientes preguntas o técnicas como el ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Con qué? ¿Cuándo?.

Paso 3.

Recoger información podemos tener fuentes primarias y secundarias, para este paso hay múltiples técnicas, las fuentes primarias son la realidad concreta y las personas que viven en ella. Las técnicas más apropiadas son las que fomentan la expresión y reflexión de los involucrados, y las que pueden realizar los propios compañeros. Las más importantes son la observación, la conversación grupal, la discusión grupal, la entrevista y la encuesta.

Las secundarias son documentos, libros, imágenes, etc. que tratan de la zona o del problema. Estas últimas generalmente intentan describir o explicar la realidad que se está investigando.

Paso 4

Procesar las informaciones recogidas, consiste justamente en reflexionar sobre las informaciones para darles orden y sentido, analizamos qué tiene que ver una información con otra, cómo se ligan los diferentes aspectos del problema. Podemos encontrar varios tipos de relación: como relación de causa efecto, relación entre intención y actuación, relación de contradicción, relación de coincidencia.

Paso 5

Socializar los resultados, eligiendo los materiales para que la información sea comprensible.

Plan general del diagnóstico

Se realizará la intervención de la problemática mencionada, con el diagnóstico socioeducativo, que nos permitirá tener un acercamiento al contexto (interacciones sociales, intrapersonales, comunidad educativa, familiar, etc.), de los alumnos que cursan el nivel de laboral en el CAM 66 en el taller de jardinería, con la finalidad de develar que aspecto del entorno impacta para que un porcentaje muy bajo de egresados se visualice como personas activas laboralmente.

Se aplican los Items de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, a los 13 alumnos, esta escala está formada por 61 items distribuidos en cuatro secciones que corresponden con cada una de las dimensiones de autodeterminación propuestas por el modelo Funcional de Wehmeyer (1999) (Verdugo, *et. al.* 2014. p. 25). Fig. 4

ESCALA ARC-INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN			
Sección Autonomía	Sección Autorregulación	Sección Empoderamiento	Sección Autoconocimiento
25 ítems Evalúa la autonomía entendida como independencia funcional y capacidad para actuar y elegir en base a preferencias en distintos contextos	12 ítems Evalúa la capacidad de planificación y establecimiento de metas y el manejo de estrategias de autogestión personal (autoevaluación, ...)	14 ítems Evalúa las expectativas de control y eficacia y la expresión de conductas de autodefensa y autorrepresentación en los alumnos	10 ítems Evalúa el conocimiento que el alumno tiene de sus capacidades y limitaciones, así como la valoración personal que hace de sí mismo

FIGURA 4. Estructura de la escala ARC- INICO

Esta escala está dirigida a la evaluación del nivel de autodeterminación de adolescentes con discapacidad intelectual, por la relevancia especial que la promoción de la autodeterminación tiene para las personas con discapacidad intelectual, especialmente durante la adolescencia como etapa crucial en el desarrollo y la puesta en marcha de conductas autodeterminadas (Verdugo, et. al. 2014 p.11). La evaluación se aplica al entrevistado en dos sesiones de máximo una hora cada una. Dicha evaluación fue en acompañamiento, ejemplificando en algunas ocasiones, para una mejor comprensión de los ítems en cada sección.

Una vez concluida la escala solo se corroboran algunos ítems con los padres de familia, conjuntando con el conocimiento previo que se tiene de cada alumno. Este instrumento se aplica del 4 al 14 de febrero del 2023.

El segundo instrumento de diagnóstico, que se implementa es el cuestionario autoadministrado a padres de familia como ventajas presenta la garantía de anonimato de los entrevistados. El cuestionario se basa en preguntas, abiertas, estas no están

preestablecidas, cada entrevistado contesta con sus propias palabras (García, *et. al.* 2006).

El presente cuestionario reflejara respuestas que arrojan la mirada que se tiene sobre ser autónomos y si visualizan con un empleo o autoempleo, el instrumento permitirá indagar sobre qué es lo que los padres de familia de Laboral jardinería CAM 66 piensan sobre la inclusión laboral y si los visualizan en un empleo similar al lugar visitado, también se dará un acercamiento sobre las actividades extraescolares como una herramienta de acercamiento real al campo laboral, a traves de lo narrado por los alumnos a sus padres de familia, se podra saber si quisieran tener un empleo de lo aprendido en su taller.

Y la ultima parte de este anexo sera un cuestionario con preguntas cerradas que especifican de antemano las posibles respuestas alternativas. Por lo general, presentan categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, aunque dependiendo de la naturaleza de lo que se estudia, en ocasiones, el encuestado podrá seleccionar si es necesario más de una opción.(García, *et. al.*2006 p.234).

Se entregará el instrumento impreso a cada padre de familia, quienes entregaran al día siguiente de habérselos entregado, el propósito es que el padre o madre de familia describa la percepción de su hijo o hija al regresar de esta visita, apartir de la opinión que emita el alumno ¿Qué les sorprendió de la narración de la experiencia?, ¿si su hijo o hija se visualiza en un ámbito laboral similar al vivenciado?, si ellos mismos ¿darían la oportunidad de trabajar a sus hijos?, inicia el diagnostico el 14 de febrero y concluye el 23 de este mismo mes. Este ultimo instrumento incluye una heteroevaluación a la labor desempeñada por la instructora en esta actividad y una última lista de cotejo que dan cuenta sobre la autonomía y los alumnos y alumnas.

¿Que?	Identificar qué es lo que limita la autodeterminación en los alumnos de CAM laboral, taller de Jardinería.
¿Como?	Escala ARC-INICO Cuestionario/lista de cotejo
¿De dónde?	Centro de Atención Múltiple 66
¿Quiénes?	A 13 alumnos que cursan el taller Servicios de Jardinería, Cultivo de Frutos y Plantas Comestibles.
¿Con que?	Material impreso
¿Cuándo?	4 – 14 de febrero 2023 14- 23 de febrero 2023
¿Para qué?	Para saber el nivel de autodeterminación existe en el grupo y cuál es el ámbito a reforzar. Para saber cómo visualizan los alumnos en un presente y un futuro. Para saber la visión que tienen los padres de familia sobre inclusión laboral. Para Evaluar el desempeño de la práctica docente.

FIGURA. 5 Creación propia plan diagnostico.

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Inclusión Laboral para personas con discapacidad.	Insuficiente desarrollo de autodeterminación en alumnos de capacitación laboral en el CAM 66 Tláhuac, CDMX.	¿Por qué un porcentaje muy bajo de alumnos con discapacidad al concluir su capacitación laboral, no son integrados en un empleo?	Fomentar la autodeterminación en alumnos del taller de jardinería del Centro de Atención Múltiple 66, nivel laboral en la Ciudad de México Tláhuac.	Develar cual área de la autodeterminación se debe trabajar en grupo e individualmente	Autodeterminación	Autonomía Autodeterminación Empoderamiento Autoconocimiento
		¿Cómo se visualizan los alumnos al		Indagar los factores por los que los alumnos de CAM-L no se incorporan a un campo laboral Como contribuir desde mi práctica docente a la		

		concluir CAM laboral?		autodeterminación de los alumnos.		
		¿Qué de la práctica docente se debe mejorar para incentivar la autodeterminación en los alumnos?			Heteroevaluación	Práctica docente Estrategia de intervención

La planeación diagnóstica propuesta nos permite tener la mirada de los alumnos en cuanto a su nivel de autodeterminación, por otro lado el instrumento aplicado a los padres de familia da cuenta del contexto en el que se desenvuelven los alumnos y de como es la percepción que tienen sobre sus hijos en un futuro, por último se tendrá una mirada sobre el trabajo docente para abordar áreas de mejora en pro de la autodeterminación en cada uno de los alumnos.

Los resultados que arrojará cada uno de los instrumentos aplicados, guiará hacia una intervención oportuna de para atender la problemática planteada.

III. Resultados del diagnóstico

Interpretación de las puntuaciones estandarizadas

Una vez transformadas las puntuaciones directas en puntuaciones estandarizadas, tanto para las secciones de la escala como para la escala en su conjunto, se debe tener en cuenta que las puntuaciones resultantes presentan una distribución con media igual a 100 y desviación típica igual a 15. Cuanto mayor es la puntuación obtenida y más se aleja por encima de la media, mayor nivel de autodeterminación o mayor nivel en las distintas dimensiones de autodeterminación presenta la persona evaluada; por el contrario, cuanto menor es la puntuación obtenida y más se aleja por debajo de la media, la persona evaluada muestra un nivel menor de autodeterminación o un nivel menor en cada una de sus dimensiones, dependiendo de las puntuaciones que estemos interpretando (Verdugo, M. et. al. 2014 p. 45).

En la gráfica se observa que ningún alumno evaluado se aleja de la línea roja arriba de la media, sin embargo todos se posicionan por debajo de la media lo que indica

un bajo nivel de autodeterminación, teniendo un pico pronunciado que rebasa el límite inferior.

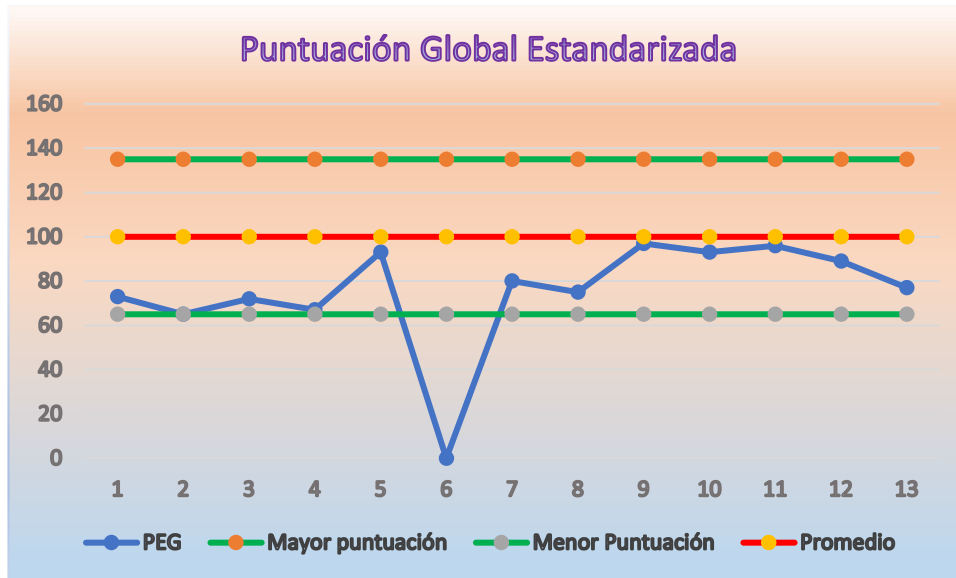


FIGURA 7. Creación propia simplificando resultados del diagnóstico para interpretar la puntuación estandarizada.

Interpretación de los percentiles

Junto a cada puntuación estandarizada, los baremos nos proporcionan los percentiles correspondientes a dicha puntuación. Estos percentiles indican el porcentaje de personas que tienen una puntuación inferior a la persona evaluada, es decir, cuanto mayor es el percentil obtenido, mayor porcentaje de personas obtienen una puntuación inferior en dicha dimensión o en el nivel global de autodeterminación (Verdugo, *et. al.* 2014 p. 45).

En la guía de interpretación de los percentiles emitida por Central Test (2021), se tiene estos parámetros para entender mejor los percentiles.

0 – 10% La puntuación está muy por debajo de la media, está en el rango inferior de las puntuaciones en el test para este grupo normativo.

11 – 25% La puntuación está por debajo de la media.

25 – 75% La puntuación está en la parte central del grupo y en donde se sitúan la mayoría de las puntuaciones del grupo, aunque las puntuaciones de este grupo no tienen por qué corresponderse necesariamente con la media en la habilidad.

75 – 89% La puntuación está por encima de la media.

90 – 99% La puntuación está muy por encima de la media.

Hablando de percentiles donde el límite máximo superior es 100 y el mínimo es 0, se observa que la mayor parte del grupo en cuestión se encuentra en el rango inferior, observando que nadie alcanza puntuaciones por encima de la media pero si hay quien cae en el rango de 25 a 75, que suele ser el rango común en otros estudios donde se han aplicado percentiles, lo anterior se aprecia mejor en la Fig. 8.

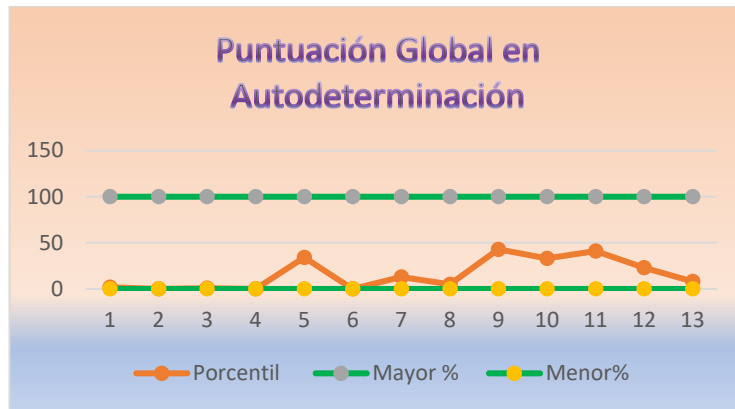


FIGURA 8. Creación propia para interpretar nivel global de autodeterminación.

A continuación se muestran las Fig. 9,10,11 y 12 son las graficas globales de cada subescala donde se muestra que en ningun caso se alcanza el porcentaje mayor manejado en el baremo de cada subescala, se aprecian picos pronunciados por debajo de la puntuación minima hablando de autonomia, mientras que en autoregulación, la tendencia de la linea azul es más hacia la puntuación menor. Hablando de empoderamiento la linea se mostrar estable aunque tampoco se toca la linea de puntuación mayor, pocisionandose más cerca de la puntuación menor. En autoconocimiento se tienen puntos que si estan por debajo de la puntuación menor mostrando algunos picos en la media sin llegar a la puntuación mayor.

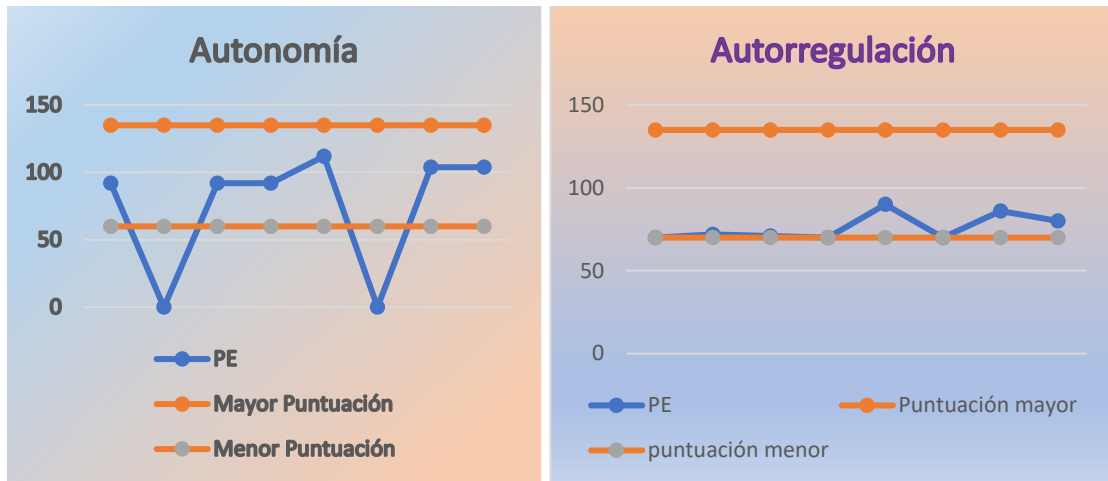


Figura 9 y 10. Creación propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación d ela escala ARINICO en autnimía y autorregulación.

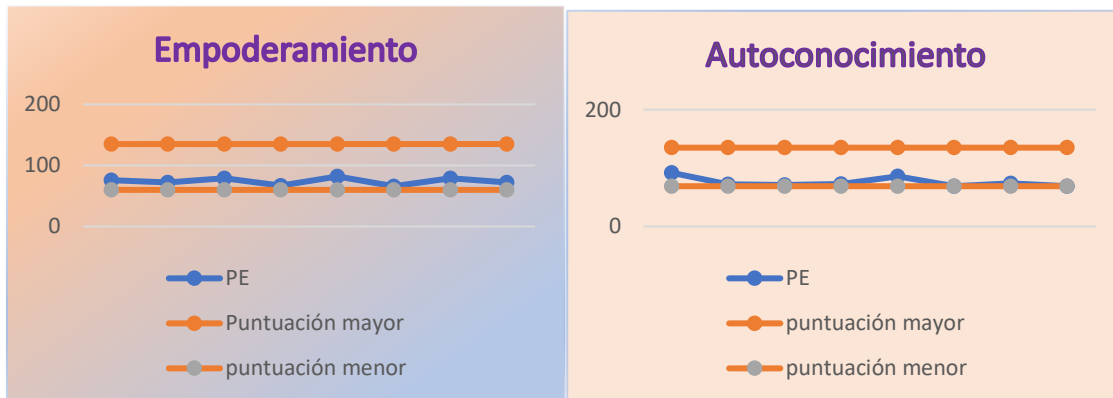


Figura 11 y 12. Creación propia propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación d ela escala ARINICO empoderamiento y autoconocimiento.

En los cuestionarios proporcionados a los padres de familia se deja ver que en el aspecto de autonomía solo el 8.3 % de los alumnos que actualmente se forman en

el taller de jardinería se visualizan como personas con autodeterminación, empleadas en un futuro y generando un ingreso económico.

Del total de alumnos entrevistados, solo el 16.6% se autoreconocen, sin alcanzar a visualizarse como integrantes de una sociedad. El resto muestra respuesta a cuestiones básicas como el llamarle por su nombre, mencionar o señalar gustos. El 80% muestra una sobreprotección, entendiendo esta como el darle al hijo lo que él mismo no puede proporcionarse y “protegerlo” del entorno, ya que muchas veces el ambiente es visto como una amenaza. Muchos padres de niños con estas características verán a su hijo como “pequeño” durante toda su vida sin tener en cuenta su edad cronológica (Marin, 2017) limita al hijo al dejar de hacer acciones básicas encaminadas a hábitos de autocuidado o seguridad personal, que sin duda son elementales de aprender y consolidar, para una vida adulta exitosa.

Conclusión de resultados

El análisis de los resultados muestra como los 4 aspectos de la autodeterminación se deben reforzar poniendo énfasis en autonomía y autoconocimiento, seguido de la autorregulación y el empoderamiento.

La heteroevaluación deja ver que desde la perspectiva de los padres de familia la práctica docente es adecuada hacia los alumnos, sin embargo se sugiere involucrar más a los padres de familia para obtener mayores resultados una vez implementada la estrategia de intervención.

Formulación del problema.

Se plantea una problemática que parte desde los diversos ángulos de la autodeterminación que al final conlleva a diversos aspectos como expresión y lenguaje, autocuidado, salud y seguridad, relaciones personales y sociales y autoestima, aspectos que juntos sumarán a una inclusión y a una vida adulta laboral activa. Entonces ¿si se trabajan los aspectos antes mencionados en alumnos de CAM-L que cursan en taller de jardinería se estará fomentando la autodeterminación, con la finalidad de una independencia personal? Acorde a la posibilidad de cada estudiante.

IV. El proyecto de intervención educativa

Hipotesis de acción

Si se implementa un taller enfocado al desarrollo de la autodeterminación en alumnos del CAM 66 nivel laboral, abarcando las 4 dimensiones que atañen este concepto, reforzando la autonomía, empoderamiento, autoconocimiento y autorregulación en los alumnos, entonces se contribuiría a una inclusión en los diferentes contextos en los que cada alumno se desenvuelve.

Referentes teóricos.

La presente propuesta se retoma del cuadernillo emitido por la DIGEESP en el (2020), implementado en Guatemala, diseñado con actividades para trabajar desde casa, dichas actividades son retomadas y adecuadas para trabajar en el aula, donde la instructora funge como guía para el desarrollo de las mismas.

La propuesta de intervención esta basada en el aprendizaje construido a partir del aprendizaje situado (cognición situada), el cual permitirá incentivar diversos factores de la autodeterminación en los estudiantes de CAM- L fortaleciendo las competencias ciudadanas y laborales donde los alumnos a través del desarrollo de actividades potenciarán habilidades de comunicación, convivencia, seguridad y autoconfianza.

El papel del docente mediador y el tacto al desempeñar esta labor es imperante, con la intención de sumar al proceso de aprendizaje de los alumnos, uno de los desafíos para el presente proyecto es crear espacios y oportunidades donde las y los alumnos se desempeñen con facilidad, confianza y emoción. Se considera que siempre debe haber una reflexión anticipada empezando por el docente y partiendo de lo que se quiere lograr, seguida de una reflexión activa acompañada de la observación acción, finalizando con una reflexión sobre lo que se ha vivido que al final desencadena en un aprendizaje profundo, mismo que si es consolidado, el alumno lo apropiara y pondrá en práctica en su vida diaria.

Cada actividad se debe guiar con la finalidad de impactar positivamente en la vida del alumnado, para generar en ellos esa inquietud de querer aprender más, descubriendo interés, motivaciones, aptitudes y habilidades que como es sabido resultan diferentes y muy diversas en cada alumno. El docente mediador debe tener tacto pero debe actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas, durante el desarrollo del proyecto de intervención. Entendiendo que el tacto pedagógico es la responsabilidad que se asume de educar, proteger y ayudar a los alumnos.

¿Pero cómo el alumno apropia cada enseñanza adquirida? Tenemos tres teorías que conjugadas nos dan un panorama de como el habituar las actividades planteadas en la propuesta de intervención contribuyen favorablemente a los objetivos planteados.

Constructivismo

Se aborda la epistemología constructivista como base orientadora de la metodología de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros (Ortiz, 2015, p.4). De ahí deriva la importancia de ser un docente mediador, debiendo ser coherente con el hacer y el decir al ser una figura que por medio del modelaje permitirá que el alumno adquiera un aprendizaje significativo, lo cual debe llevar a una constante reflexión de la práctica docente. Entendiendo que el aprendizaje según la definición de Ortiz G es el “Desarrollo armónico e integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, actitudinales, etc., del ser humano” (Ortiz,. 2015 p. 5). Diaz B. (2006) cita que el aprendizaje es una práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que incluye actividades recíprocas que implican intención-acción-reflexión (p. 37). El aprendizaje es eso que se constriye, consolida e incluso modifica cuando empatamos diversos aprendizajes a lo largo de la vida se trata de edificar con lo aprendido hasta consolidar, es esa iniciativa y seguridad para hacerlo tu mismo.

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe una realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo

coherente que da sentido y unicidad a la realidad lo anterior depende mucho de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales (Idem p.5). Entendiendo que cada alumno aprende de manera diferente de acuerdo a la acomodación y asimilación de conocimientos adquiridos, en educación especial se complementa lo conceptual, actitudinal y procedimental para evaluar si se ha tenido un cambio del inicio al final, los alumnos deben mostrarse motivados, interesados e inmersos en dudas por resolver.

Desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio (Ortiz, 2015. p.7).

Aprendizaje significativo

La teoría de Ausubel está inscrita en el constructivismo, por eso se enfoca en el aprendizaje de conceptos y significados, así mismo en cómo estos se integran en la estructura cognitiva del estudiante.

Habla de la red cognositiva y la red conceptual, retomando conocimientos previos y estas múltiples relaciones e interacciones que son organizadas y secuenciadas, entonces el aprendizaje significativo se da cuando hay una integración de nuevos elementos a la estructura cognitiva del estudiante, es decir ese nuevo conocimiento

es diferente, pasando a una subsunción para adoptar un nuevo conocimiento que posteriormente es supraordenado y que al ser combinado en la estructura cognitiva es más fácil de aprender (Viera, 2003). En esta teoría, es central el funcionamiento cognitivo humano, como aquel capaz de adquirir y procesar los conocimientos y conceptos a través del aprendizaje por recepción que se lleva a cabo en el escenario educativo.

Teoría del aprendizaje situado

Jean Lave y Etienne Wenger, se enfocan en la idea de que el aprendizaje se produce en situaciones reales y en el contexto de la práctica, por lo que puede ser fructífero para la mejora pedagógica de las medidas favorecedoras en esta transición ya que esta parte de la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje, y no tanto del resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad. Parte más de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas, siendo como un instrumento analítico para la evaluación y focalización de la autorreflexión sobre los procesos de desarrollo en el marco de las transiciones a partir de lo que ya se ha hecho.

El aprendizaje situado se basa, al igual que otras teorías de la pedagogía laboral, en la importancia central de la experiencia laboral y la práctica activa en el impulso del aprendizaje y la comprensión, pero no destaca el componente individual del aprendizaje si no, el social. El aprendizaje situado se desarrolla en un contexto social y requiere ineludiblemente la pertenencia al mismo. Se fundamenta en los

elementos de una comunidad de práctica, pertenencia, participación y praxis (Niemeyer, 2006, p.121).

El aprendizaje situado, entiende al aprendizaje como una suma de crecimiento donde se potencian habilidades y se desarrollan competencias para ser, pertenecer y hacer. Cuando se habla de un momento determinado se estaría hablando del aprendizaje situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Se menciona que aprender y hacer son acciones inseparables.

Esta postura afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada (Díaz, 2006. p. 40).

Diseño de estrategia de intervención

El Centro de Atención Múltiple cuenta con 3 niveles de educación básica que va desde preescolar, primaria y secundaria, al concluir pasan al nivel laboral que correspondería a un “nivel 3 denominado “Educación Técnica Básica”. La cual cuenta con tres estándares que son: lo que implica conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo de trabajo o estudio concreto.” (Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad, 2011, p.12).

El Centro de Atención Múltiple número 66 ubicado en av. Rafael del Castillo y av. Chalco S/N, col. La Magdalena, Tláhuac cp. 13070, tiene diferentes vías de fácil acceso en transporte público o privado. En el ciclo 23-24 se tenía una matrícula de 210 alumnos inscritos, con una asistencia regular de 160 alumnos diarios

aproximadamente. Atendiendo las diferentes discapacidades motriz, auditiva, visual e intelectual.

El nivel de CAM- L se ofertan tres talleres que son preparación de alimentos y bebidas (PAB), Serigrafía y Servicios de Jardinería, Cultivo de Frutos y Plantas Comestibles (jardinería) siendo un nivel multiciclo, cada uno con un máximo de 20 alumnos inscritos. El presente proyecto se delimitará a trabajar con el grupo de jardinería, específicamente con una población de 13 alumnos de ellos 1 con discapacidad visual y 12 con discapacidad intelectual

Limitando la problemática en: Insuficiente desarrollo de autonomía, en alumnos de capacitación laboral en el CAM -66 Tláhuac, CDMX.

Se tiene como primer estrategia implementar un taller de autodeterminación, que promueva que los alumnos desarrollen habilidades y competencias para la vida y la inclusión social y laboral. Dicha propuesta surge de uno de los 7 elementos teóricos propuestos por Abad (2010), quien propone el diseño e implementación de los planes preventivos como elemento que cierra el círculo de participación de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia (p.33).

Se proporcionarán los mejores recursos para poner especial atención en diversos aspectos de la vida del estudiante, por eso es que el presente proyecto abarca 5 aspectos importantes del autocuidado: Salud y seguridad, expresión y lenguaje, autoestima e independencia personal y social.

Por lo tanto dicho proyecto impactará directamente en fomentar acciones que permitan adquirir competencias ciudadanas: fortalecen la interrelación en distintos ámbitos, conocer los derechos y obligaciones como ciudadanos y el de futuros

trabajadores, habilitando a las personas para la convivencia, la solidaridad, la participación democrática y la ciudadanía en general.

Se considera que la implementación de esta estrategia contribuirá a incentivar la iniciativa personal en cada alumno participante. Esta misma estrategia permitirá hacer un acercamiento a la comunidad escolar sobre la importancia que tiene el nivel de capacitación laboral en educación especial, siendo este nivel el que permite una inclusión laboral a partir de lo aprendido en este periodo.

La implementación de este talleres permitirán a los jóvenes reflexionar sobre su autoestima y la regulación de emociones, el diálogo, las reglas y los acuerdos, así como del papel fundamental de la familia en el desarrollo emocional, físico y académico de cada uno de los alumnos (Oldack, 2016, p.54).

Objetivo de intervención

Fomentar la autodeterminación en Alumnos del Centro de Atención Múltiple N° 66, nivel laboral en la Ciudad de México Tláhuac.

Objetivos específicos

- Diseñar un taller con actividades que impacten en el autocuidado, Salud y seguridad, expresión y lenguaje, autoestima e independencia personal y social en los alumnos de CAM 66 en nivel laboral, en ciudad de México Tláhuac.
- Implementar el taller de autodeterminación para incentivar la autonomía e inclusión escolar y laboral, en alumnos de CAM-L.

Diseño de la estrategia de intervención.

Implementación del taller de autodeterminación a alumnos con discapacidad, llevando hacia una inclusión.

Propósito del taller:

Permitir a los jóvenes reflexionar sobre su autodeterminación y la regulación de emociones, el diálogo, las reglas y los acuerdos, así como del papel fundamental que tienen en la familia, en la escuela y comunidad.

Se plantean una serie de actividades que le ayudarán a verificar las competencias para la vida que fueron alcanzadas por los estudiantes durante el trabajo realizado en el aula durante el ciclo 23-24.

Dichas actividades podrán seguir reforzando, las destrezas y habilidades para la vida. En la Fig. 13 se muestra la organización y contenidos a abordar en el taller propuesto para esta intervención educativa.

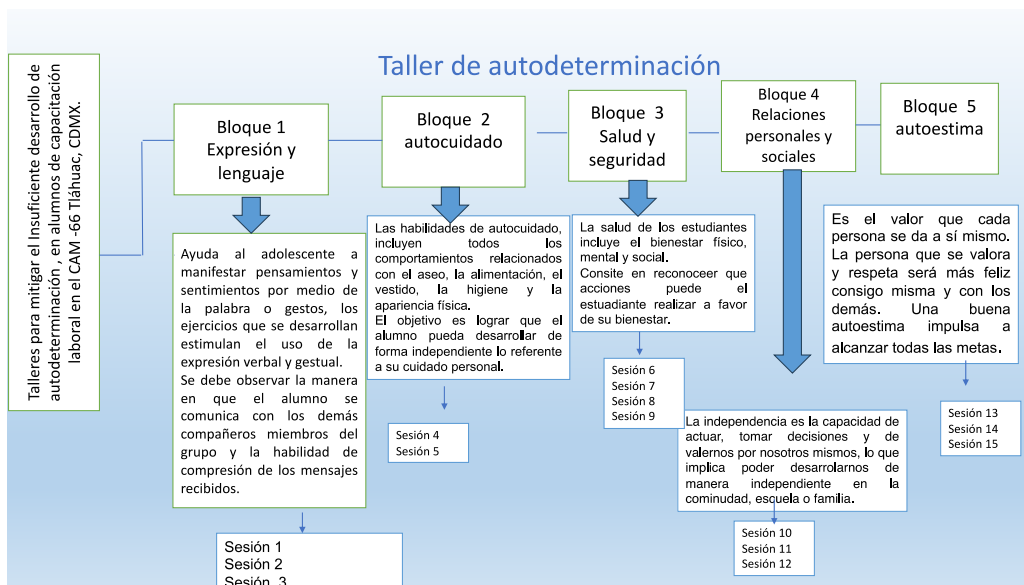


FIGURA 13. Creación propia del esquema con el contenido del taller de autodeterminación

Cada bloque sera evaluado con al lista de cotejo, que enlista las competencias basicas a alcanzar en cada caso, evaluando a cada alumno de acuerdo a la escala estimada.

Secuencia didáctica y desarrollo de actividades.

Expresión y lenguaje		
Objetivo: Recuperar aprendizaje situado y aprendizaje significativo relacionado con el taller de Jardinería, Cultivo de Frutos y Plantas Comestibles, fomentando la interacción social, la comprensión de instrucciones simples, la atención y el movimiento corporal.		
Competencias Ciudadanas	Competencias para la vida.	Competencias Especificas
Respetar las diversas opiniones. Participación. Libre expresion Seguir instrucciones simples. Identificar y respetar turnos. Fomentar la cooperación y la inclusión Respetar reglas de juego.	Comunicación al expresar ideas Convivencia sana al llevar objetos solicitados. Empatía y apoyo para solucionar en equipo lo solicitado. Cooperación para que el compañero que tiene menor oportunidad logre el objetivo. Brindan seguridad para participar entre los integrantes del grupo. Desarrollar habilidades motrices básicas.	Reconocimeinto de herramientas. Enlista herramientas Describe lo que se esta haciendo. Relaciona las actividades .



Sesión 1

Inicio:

Observación guiada de la imagen.

Observa detenidamente la imagen y comenta lo que ves.

La docente realiza preguntas clave: ¿Qué ves en la imagen? ¿Qué están haciendo las personas? ¿Qué objetos utilizan?

Desarrollo:

Realizar asociación de imagen palabra, con apoyo de herramientas en pictogramas identifican que herramientas se observan en la imagen y relaciona con su nombre, para quien le es posible, escribe nombre, otros alumnos solo lo mencionan y con apoyo del abecedario móvil otros lo arman. Reconocer y manipular herramientas básicas de jardinería.

Cada alumno elige una herramienta de las mostradas en la imagen, para realizar una presentación de herramientas reales (nombre, como se usa y que función tiene). Se va realizando una comparación con las que se ven en la imagen.

Una vez ya visualizadas y recordadas las herramientas pasaremos a un Juego sensorial: adivinaras “¿Qué herramienta es?” con los ojos cerrados o por tacto y mencionaras para que se usa.

Cierre: un alumno (con discapacidad visual), muestran el pictograma o la herramienta mientras que otros compañeros que ya cuentan con tarjetas impresas levantan el nombre que corresponde a la imagen y viceversa.

Por ultimo cada alumno, menciona cuales herramientas saben usar y cuales aun les falta reforzar para un buen uso y funcionamiento.

Docente: debe irle haciendo preguntas detonadoras, verificar que la actividad se desarrolle, verificar respuestas o de ser necesario precisar para corregir y estimular la participación del total de alumnos.

Sesión 2

Vamos a jugar el “Rey pide”

Inicio:

Se inicia con una activación, generando una ronda de saludo con música suave.

Cada alumno dice su nombre (con apoyo de señas, voz o pictogramas).

Explicación del juego con apoyo visual, auditivo y táctil.

Instrucciones: En este juego deberás hacer o traer todo lo que el “rey” o la “reina” te pida, si lo haces o llevas primero vas acumulando puntos. Gana quien acumule más puntos.

Este juego será más divertido si juegan todos los integrantes del grupo. Usted será el “rey” o “reina”. Cuando digan: “El rey pide” los alumnos que están jugando deberán buscar lo que se les pide. Puede ser una herramienta o un objeto de la estuchera, pero también puede ser que usted les pida que ejecuten una acción. El alumno o alumna que lleve primero lo que el rey pide tomara el rol de rey y así todos tendrán la oportunidad de dar indicaciones.

Desarrollo:

Inicia la docente poniendo el ejemplo del juego, todos los alumnos se sientan en medio circulo frente a la reyna, quien con voz fuerte y clara hace la solicitud de tijeras de poda a dos manos a la vez que muestra el pictograma, la alumna ciega siempre sera guiada por un monitor durante la ejecución del juego. El docente se asegurara que todos los alumnos tengan la oportunidad de dar indicaciones y seguir las indicaciones del juego.

Los alumnos sordos y la alumna con discapacidad visual, pondran actividades de movimiento corporal, para que los alumnos participantes ejecuten la acción.

Cierre:

Reflexión grupal.Los alumnos comentan como se sintieron durante el desarrollo de las actividades¿Qué les gustó?, ¿Qué movimiento fue su favorito?, Cada uno menciona que fue lo que aprendio o en que le ayudo el participar de estas actividades, cabe mencionar que la toma de palabra, la inicitiva, etc. se pueden estar comparando de un antes y un ahora.

Se finaliza con una dinámica de relajación, todos realizan respiraciones profundas.

Nos damos un aplauso y nos felicitamos por haber participado y desarrollado la actividad en orden.

Sesión 3

Inicio:

Observa y escucha el siguiente video que habla sobre señalizaciones <https://youtu.be/L-XN2xxyHoU?si=cNTYOmISI2gcLMT9>.

Menciona de que trato el video, ¿alguna vez has visto señalizaciones? ¿Donde?.

Desarrollo: realizaremos señalizaciones, vistas en el video recortando imágenes y pegandolas en tarjetas de cartulina o pedazos de cartón de una caja, al final para sujetar pegarle un palo en la parte posterior este servira para sostenerla.

Estas paletas sera la herramienta para jugar a que somos carros, simulamos y pintamos una carretera en el piso y nos formamos sobre esta, otro compañero sera el policia quien sin hablar , solo mostrará la paleta, una indicación sin necesidad de hablar (ejemplo: stop, vuelta, a la derecha, verde siga, etc.).

Cierre: después de repasar mediante el juego, señalización (forma, colores y significado).

Se realizará una retroalimentación colectiva, primero mencionaran ¿como se sintieron al no poder hablar?, ¿se entendio solo con la vista lo que se indicaba?.

Que tan importante es la comunicación, clara

Cada quien menciona una señalización que creen no olvidaran.

Desempeños adquiridos	En proceso	Satisfactorio	Bueno	Excelente
Sigue instrucciones simples				
Identifica y respeta turnos				
Desarrolla habilidades motrices básicas.				
Fomenta la cooperación y la inclusión.				
Identifica al menos una herramienta				
Relaciona imagen palabra				
Comunica y transmite la información que se desea				
Reconoce al menos una señalización				
Relaciona el color con el significado de la señalización				
Ejemplifica donde se encuentran las señalizaciones				

Bloque 2. Autocuidado

Objetivo:

Lograr que el estudiante pueda desarrollar de forma independiente lo referente a su cuidado personal.

Competencia ciudadana

Favorecer y potenciar las habilidades de autocuidado, que incluyen todos los comportamientos relacionados con el aseo, la alimentación, el vestido, higiene y la apariencia física.

Sesión 4 “Paso a Paso”

Inicio:

Conversemos con imágenes: se muestran imágenes y dibujos (con apoyo de una presentación en PowerPoint), sobre hábitos de higiene: lavarse las manos, cepillarse los dientes, bañarse, etc.

Después juguemos a emparejar acciones con partes del cuerpo (lavarse manos - manos, cepillarse - dientes), en la mesa se colocan las tarjetas que indican acciones y partes del cuerpo, entre todos los integrantes del grupo emparejamos tarjetas.

La docente verifica que se hayan emparejado correctamente.

Desarrollo:

Cada alumno pinta la planta de su pie colocando pintura acrílica con ayuda de un pincel grueso, para después marcar su huella en una hoja blanca o cartulina, colocar el pie firmemente sobre la hoja, retirar no dejar mas de 5 segundos, para evitar que se adhiera el papel al pie, posteriormente cada quien recorta su huella.

Se solicitan objetos de limpieza como cortauñas, shampoo, jabón líquido para manos, escoba, cepillo de dientes, etc., se colocan todos los objetos en un recipiente.

Las huellas se acomodan formando un camino y al final del camino poner la bandeja con los objetos solicitados.

La actividad consiste en que cada alumno tenga un turno para pasar siguiendo las huellas, haciendo el recorrido por sí solo (a), intentando pisar las huellas con sus pies sin salirse de ellas y sin desviarse hacia otro lado, hasta llegar al final, donde encontrará el recipiente con los objetos (shampoo, esponja, agua, baño, escoba, cortauñas). Cuando llegue a la meta el estudiante tomará un objeto al azar y explicará para qué sirve y cómo se usa, si es correcto recibirá una felicitación y aplausos, de no ser correcto puede pasar nuevamente el recorrido.

Después de escuchar las explicaciones y reconocer los objetos que cada compañero mostro., cada alumno trabajará con material impreso para colorear y recortar los implementos de limpieza que se les proporcionarán y después realizar la actividad correspondiente.

Relación de columnas con el usos correcto.

Colocar una paloma verde al articulo que ocupa y un X rojo al articulo que no reconoce.

Cierre:

Observemos el siguiente video los https://youtu.be/rZr8geozl_s?si=AZ69jOh5IWIVr5RR

Loteria de hábitos de higiene, el alumno va colocando una ficha en la casilla que indique el hábito que ya practica, jugar varias veces con la finalidad de consolidar diversos hábitos.

Sesión 5

Inicio

Realizar un círculo de bienvenida, seguimos el ritmo del musicograma (percusión corporal), cuando se haga la pausa un integrante del círculo toma un objeto del centro del círculo, lo muestra a los demás, indica el nombre del objeto e indica para que sirve.

Desarrollo:

El tendedero de Don Ramon y Doña Ramona.

¿Cómo nos preparamos?

Materiales <ul style="list-style-type: none">• 50 paliacates o más, al menos 2 por participante.• 1 sogá o cuerda delgada de 4 o 5 m. de largo.• 2 postes para tensar la cuerda (a modo de tendedero).• 50 pinzas de plástico para ropa o más, al menos 2 por participante.• 4 señales de campo (conos) para delimitar el área de juego.• Una cartulina y un plumón para escribir las preguntas para la reflexión.	Espacio <ol style="list-style-type: none">1. Ubicar y delimitar un espacio libre (patio, cancha, salón de cantos y juegos, etc.) mínimo de 8 x 10 m.2. Desinfectar previamente los materiales y el espacio de juego.3. Colocar el tendedero al centro del área de juego para dividirlo en 2.4. Prender todas las pinzas sobre el tendedero.5. Distribuir la mitad de los paliacates en cada extremo del área.
--	--

Dividir al grupo en dos equipos mixtos, la docente. explica que el juego consiste en tender ropa de Don Ramón y Doña Ramona han lavado, pero necesitan ayuda para tenderla.

A modo de relevos y a la señal de la docente, un integrante de cada equipo tomará un paliacate y saldrá corriendo para colocarlo en el tendedero sujetándolo con la pinza. Así sucesivamente hasta que todos los paliacates estén tendidos.

Al terminar de pasar todos los alumnos ahora la consigna es ir a recoger los paliacates y doblarlos.

Cierre:

Reúne al grupo y pídele que reflexionen sobre las ocasiones en que han necesitado ayuda y que responda las siguientes preguntas: ¿Qué haces cuando necesitas ayuda? ¿Cómo te sentiste al ayudar a Don Ramón

y Doña Ramona? ¿Tú ayudas en casa con algunas labores como tender o guardar la ropa? ¿Qué prendas se tienden en el tendedero?, ¿Te gustaría ayudar más en las labores de tu casa?

Pide al grupo que recuerden la importancia de ayudar y colaborar en los deberes del hogar y que expresen

mediante alguna manifestación plástica la forma en la que contribuyen.

Evaluación

Desempeños adquiridos	En proceso	Satisfactorio	Bueno	Excelente
Cuida su imagen e higiene personal				
Elije la ropa y los complementos que usa cada día.				
Se coloca correctamente las prendas que uso				
Reconoce sus cualidades				
Confía en sus capacidades				
Reconoce físicamente que le gusta de su persona				
Identifica prendas de vestir				
La empatía es un medio que le motiva ayudar.				

Bloque 3. Salud y seguridad

Objetivo: que el alumno reconozca acciones para salvaguardar su integridad, su salud física y emocional.

Competencias básicas	Competencias ciudadanas.	Competencias específicas.
Expresa de manera clara el mensaje a transmitir en caso de emergencia.	Reconoce quien es la autoridad en los diferentes escenarios. Reconoce los colores del semáforo aplicado a diversos contextos.	Durante las actividades propias del taller reconoce situaciones de riesgo. Da aviso cuando requiere apoyo. Usa equipo de protección personal (EPP).

Sesión 6

Inicio:

Plática sensorial, se presentan frutas y vegetales (reales), cuando la docente o el compañero muestra el fruto, los estudiantes mencionan el nombre, después cada uno tendrá la oportunidad de tocar, oler y algunos de probar.

Se sortean tarjetas con los frutos presentados y cada alumno, grabará un audio o video donde describa el fruto que le toco, en la descripción menciona porque es importante consumir.

Repasamos el plato del bien comer haciendo hincapié en los colores que en el se manejan.

Desarrollo:

Se prepara el suelo para la siembra de semillas de hortalizas de ciclo corto (lechuga, acelga, espinaca, cilantro y rabano), remover con azadón el suelo e ir retirando piedras, terrones o materiales que obstaculizen el cultivo.

Formar surcos de 20 cm de ancho e ir marcando los ahujeros donde se colocaran las semillas.

Regar con manguera cada surco, cambiar la manguera hasta que el surco quede hidratado completamente.

Proceder a la siembra de semillas, asignar un surco por cultivo, se colocarán de 2 a tres semillas por agujero.

Triturar hoja seca con los pies y con ayuda de una pala pasa la hoja seca y cubre los surcos con esta.

Por ultimo dar un riego ligero sobre al hoja seca.

A cuidar el huerto para cosechar frutos saludables.

Cierre:

Explicación sobre a importancia de comer saludablemente, por lo que se implementara la bitácora saludable, donde cada alumno registrara lo que consume en el desayuno, comida y cena.

Hagamos un compromiso de cuidado: Se proporciona un calendario de riego con símbolos que incluyan apoyos visuales para idetificar el cultivo a regar.

Se tendrá una consigna sera incluir alimentos lo más acercado al plato del bien comer. Identificando los colores del semaforo para amarillo (cereales), rojo (proteínas) y verde (frutas y verduras).

Sesión 7

“Fortalezco mis musculos”

Inicio:

Sigue el ritmo sonara música de la preferencia del alumnado, seguimos el ritmo para calentar los musculos, a manera de espejo realizan las actividades propuestas por la profesora de educación fisica, se deben marcar los ritmos en cada movimiento. Para alumnos con movilidad limitada se deberan realizar adaptaciones asegurando su participación.

Posteriormente se colocan conos en el piso dentro de un círculo al centro se encontrará la docente girando una pelota con ayuda de un cordón, los alumnos en cuclillas, gateando, o arrastrando pecho al piso, recuperarán los conos, el juego inicia cuando empieza a sonar la música ganando quien tenga más conos al termino de la música.

Desarrollo:

Las actividades se enfocan en la fuerza de piernas y brazos, realizando una serie de actividades para fortalecer musculos, apoyo de mancuernas y pesas hechas de botellas de pet de 600 y 2L. Cada ejercicio se ejecuta 10 veces.

Flexión de brazos con mancuernas, este puedes er sentado o de pie, brindar apoyo a los alumnos que asi lo requieran.

Elevaciones frontales y laterales de brazos, levantar un brazo a la vez si hay limitación de movilidad.

Extensión de piernas con mancuerna en el tobillo o sujeta con ambas manos, levantar la pierna como si se fuera a dar una patada.

Sentadilla asistida con mancuernas (opcional para quienes puedan), apoyo en pared o con ayuda.

Dependiendo del esfuerzo realizado, se puede repetir una o dos veces más.

Cierre:

Con música relajada, realizar estiramiento con respiración guiada (movimientos suaves de piernas y brazos), durante 5 minutos.

Reflexión colectiva (verbal, con pictogramas o señas):¿Qué me gustó más?¿Qué parte fue más difícil?,¿Cómo se sintieron sus músculos?.

Finalizamos con una despedida activa, se invita a todos a hacer una última patada simbólica hacia el centro del círculo como cierre.

Sesión 8

“Mi cuerpo es mio”

Inicio:

Iniciamos con el juego “Simon dice”, donde el docente da instrucciones cómo "Simon dice que toques... se mencionan varias partes del cuerpo, una a la vez. Esta actividad ayudara a recordar como se llama la partes de nuestro cuerpo.

Los integrantes del grupo que se van equivocando salen del juego hasta quedar un jugador quien sera el que tome le lugar de Simon.

Desarrollo

Posteriormente observamos un video sobre la historia de Julia...

<https://www.youtube.com/watch?v=s-zBzlx1Jsg>, comentan ¿Quién intento tocar a julia sin permiso? ¿Qué hizo ella? ¿ estuvo bien?

Reforzamos “ tu decides quien te toca” “ Si algo te hace sentir incómodo, puedes decir no”.

Retomamos el semáforo del cuerpo, indicando que partes son prohibidas y porque no debemos permitir que nos toquen si no queremos.

Se narra el cuento de Ale.. Ale puedo? Donde se reconocen partes del cuerpo, mientras se va narrando, los alumnos participan identificando las partes de su cuerpo.

Cierre:

Se realizan tarjetas con emoji de cara feliz y otra de enojado, la dimanica consiste en pedir con frases cortas “te puedo abrazar”, “te puedo tomar la mano”,etc., los alumnos se colocan en fila frente al compañero que tendra las paletas, al preguntar el debe levantar la paleta que responda a la petición del compañero.

Para finalizar nos sentamos formando un círculo hacemos una lluvia de ideas, sobre recomendaciones y que se debe hacer cuando esto pasa, a quién se le da aviso y la importancia de expresarlo y no callarlo.

Sesión 9

“Mis manos se lavan así”

Inicio:

Inicia la instructora con las siguientes preguntas, ¿Cuándo te lavas las manos?, ¿Por qué es importante lavarse las manos? ¿Qué pasa si no lo hacemos?. Escuchamos con atención las diferentes participaciones.

Veamos el video sobre pasos para un correcto lavado de manos <https://youtu.be/-2vPIB6Ofc?si=Q4uuNbrOcixVcDED> y verifiquemos nuestras respuestas.

Desarrollo:

Formar binas y colorear las ilustraciones que proporcionara la docente, despues recórtalos y pégalos en cartulina o cartón para que te queden como tarjetas gruesas, ordena la secuencia, siguiendo los pasos del video, colocar las tarjetas en un lugar visible cerca de la tarja que es donde constantemente se lavan manos, para que los alumnos puedan reforzar la secuencia a seguir.

Ahora en material impreso colorea, recorta y ordena la secuencia, pega en el cuaderno de trabajo, tenlo como un recordatorio y acude a el cada que creas que es necesario.

Cierre:

Jugamos a la papa caliente, quién pierda menciona, el paso uno del lavado de manos y así sucesivamente hasta completar la secuencia.

Por ultimo comentemos ¿porque es importante lavar mis manos constantemente? ¿porque debo lavarlas correctamente? Y cuando es conveniente hacer uso del lavado de manos?

EVALUACIÓN

Desempeños adquiridos	En proceso	Satisfactorio	Bueno	Excelente
Diferencia entre alimentos saludables y no saludables				
Incluye alimentos saludables en su alimentación.				
Colabora en el huerto para obtener alimentos saludables				
¿Reconocen que su cuerpo es suyo?				
¿Identifican partes privadas?				
¿Pueden decir "no" en situaciones simuladas?				
¿sigue secuencia del lavado de manos?				
Realiza lavado de manos siempre que es necesario				

Bloque 4. Independencia personal y social.

Objetivo:

Realizar acciones donde los alumnos se reconozcan como personas e integrantes de una comunidad.

Competencias ciudadanas:

Desarrollar la capacidad de actuar, tomar decisiones y de valerse por sí mismo dentro de una sociedad, escuela o familia.

Sesión 10

Inicio:

Ayudar me hace sentir bien.

Para iniciar nos sentamos en círculo y por turnos completamos la siguiente frase “ayudar me hace sentir bien por...” cada alumno expresa qué cosas le hacen sentir bien (pueden usar palabras, gestos, imágenes o sonidos).

Pasamos una serie de imágenes y en forma de lluvia de ideas los alumnos expresan lo primero que les venga a la mente y un miembro del grupo escribe las respuestas en el rotafolio.

Se hará hincapié sobre la importancia de colaborar con las tareas del hogar y el servicio a los demás.

Y ¿que podemos hacer en la escuela para ayudar a los demás?.

Desarrollo:

Con las respuestas obtenidas destacamos que una forma de ayudar es mantener un espacio de la comunidad limpio, por esta razón se plantea, realizar una faena alrededor de la escuela.

Primero cada alumno invita a su papá o mamá para la apoyo en la actividad, realizando una invitación donde la frase “entre más manos se suman, más valor tiene tu esfuerzo”

Las acciones seran recoger eses de animales, cortar pasto, barrer y colocar en costales toda la basura recolectada. Se apilaran las piedras tabiques y otros materiales en la orilla del camellón, barrer y lavar la banqueda de la escuela.

Finalmente colocaremos letreros previamente hechos donde se concientize a la comunidad para mantener el área limpia y un bote de basura fuera de la escuela, el cual se colocará por las mañanas y se retirará en las tardes, con apoyo de los padres de familia.

Cierre:

Escuchamos a las personas externas que colaboraron en la actividad ¿como se sintieron?
¿ porque es importante ayudar?.

En el aula los alumnos comentan en plenaria ¿como me senti?,¿me senti parte de un equipo? Si , no y porque? ¿Que sintieron al ver que papá o mamá da un buen ejemplo
¿Y puedo cooperar de igual forma en las tareas del hogar?.

Proponemos en la dirección del plantel que está faena se retome con los demás grupos.

Sesión 11

Inicio

La docente explica de forma clara y pausada: “Hoy vamos a hablar de algo muy divertido: ¡nuestros gustos! Vamos a contar qué cosas nos gustan: colores, comidas, juegos, animales...”

Se presenta un video corto que explica que es un gusto y preferencia <https://youtu.be/uFXSBhgo3aw>. Observamos y después platicamos más para conocernos mejor, Ejemplo: “A la maestra le gusta, comer helado, abrazar a sus hijas y bailar”. Al azar se lanza una pelota y quien la cache, nos hablara de sus gustos.

Desarrollo:

Se juega la ruleta preguntona los alumnos realizan una ruleta que contenga imágenes y preguntas como:

¿Qué animal te gusta?, ¿Prefieres el dulce o lo salado?, ¿Qué te gusta hacer cuando estás feliz?, ¿Qué color te gusta tocar o ver?, ¿Te gusta escuchar música? ¿Cuál? ¿cuando es tu cumpleaños?, ¿Quiénes son tus amigos?, etc.

Una vez lista la ruleta, despejar un área en el piso, sentarse al rededor, colocar la ruleta encima y al centro poner una botella plástica en medio, cada miembro del grupo deberá girar la botella, cuando la botella deje de girar la boca o la parte donde tiene la taparasca, apuntará hacia lo que la persona deberá contestar, la base de la botella apunta hacia la pregunta a contestar, al participante, que le toque el turno leerá en voz alta lo que dice. Si alguien no puede leer, otro compañero lo puede apoyar. ¡Vamos a jugar y a conocernos más! Descubriendo gustos de cada participante.

Cierre:

Cada alumno elige un gusto (o varios) que quiera representar.

Puede hacerlo con materiales sensoriales: plastilina, texturas, sonidos, dibujos o frases.

Se arma un libro colectivo o una cartulina con sus elecciones. Presentación a los compañeros: Cada uno presenta un gusto debe ser diferente a los personales, para la presentación de los gustos la docente apoya a quien así lo requiera.

Se realiza actividad para valorar, la diversidad de gustos y se fomenta el respeto:

“A mí me gusta bailar y a ti te gusta el fútbol. ¡Qué lindo que todos seamos diferentes!”, así sucesivamente todos repetimos la frase.

Sesión 12

“Vistiendo a mi compañero”

Inicio:

La actividad inicia reconociendo las prendas de vestir que usamos comunmente. En una imagen impresa une las prendas hacia la imagen femenina o masculina según corresponda y colorea solo la de su mismo genero.

Posteriormente se colocan en una caja varias prendas de vestir de las que usan como parte de su uniforme o uniforme del taller, cada alumno, toma una prenda y se la coloca.

Desarrollo:

Se arman equipos de tres integrantes, los alumnos se turnan para:

Elegir ropa de la caja (camiseta, gorro, zapatos, pantalón, etc.).

Vestir a un compañero, con ayuda si es necesario, se turnaran los roles definidos: un alumno puede ser el que viste, otro puede ser quien nombra las prendas, otro ayuda a colocar o elegir la ropa.

La docente verifica paso a paso cómo se colocan las prendas.

Al terminar la actividad en equipo, todos los alumnos parados deberán formar un círculo, en medio se coloca la caja con las prendas de vestir, el docente que dirige el juego dará la pelota, la que deberá rotarse al compás de palmadas del dirigente del juego, cuando se suspenden las palmadas, quien tenga la pelota deberá tomar de la caja la prenda de vestir que le indique el dirigente y rápidamente colocarsela al compañero que el elija se estarán reforzando acciones sencillas el uso correcto del cierre, el abrochar y desabrochar

botones, identificar el derecho y revés de las prendas, etc. También ayuda a valorar el apoyo entre iguales y refuerza autoestima.

EVALUACION

Desempeños adquiridos	En proceso	Satisfactorio	Buena	Excelente
Se integra al trabajo colaborativo				
Muestra agrado por ayudar				
Muestra agrado al ser ayudado				
Toma iniciativa para hacer actividades dentro de sus posibilidades				
Reconoce lo que le gusta				
Se conoce al referir sus gustos				
Realiza puesta y cambio de prendas correctamente.				

Bloque 5. Autoestima

Objetivo:

Que el alumno se reconozca como una persona valiosa y única, al identificar cualidades y particularidades en él.

Competencia

Reconoce cualidades y habilidades en su persona.

Sesión 13

Inicio

Iniciamos reconociendo lo valioso de cada integrante del grupo, para esto utilizaremos un espejo decorado, mismo que se pasara por turnos a cada integrante del grupo. Cada alumno se mira y dice una cualidad suya, puede ser dirigido por el docente hasta encontrar su cualidad. Ejemplo: "Soy amable", "Tengo una sonrisa linda", "Ayudo a mis amigos". Para alumnos que no verbalizan se muestran ejemplos visuales de cualidades positivas se muestran pictogramas, el alumno podrá elegir el que más le describe.

Desarrollo:

Soy una persona valiosa.

El docente entrega un marco para fotografía en el que cada estudiante colocará una foto personal, la docente inicia la dinámica presentando su fotografía, explicando aquí estoy feliz porque, estoy con mi familia, festejando mi cumpleaños, a mí me gustan mis ojos grandes, mi cabello largo y mi sonrisa.

Después, cada estudiante observa su foto y comenta (con ayuda si es necesario):
¿Qué ves en tu foto? ¿Qué te gusta de ti en esta imagen? ¿Qué estabas haciendo o sintiendo?

Pegamos nuestro retrato en media cartulina.

Cierre:

En la media cartulina vamos a escribir “Me gusta de mí...”, “Soy una persona que...”, “Cuando me veo, me siento...”, también permitiremos que las personas que nos conocen escriban lo que ven de nosotros.

Nunca lo olvides: ¡ERES ÚNICO Y MUY ESPECIAL!

Sesión 14

Inicio:

En el aula de clase, nos sentamos en media luna viendo hacia el pizarrón, para llevar a cabo una lluvia de ideas que responda a ¿Qué es el aliño personal? después se presentan imágenes o pictogramas de personas con diferentes estilos de aliño personal (limpios, peinados, con ropa distinta, etc). Posteriormente cada alumno comenta sobre las siguientes preguntas ¿Cómo te gusta vestirte? ¿Te gusta usar el pelo corto o

largo? ¿Qué color te gusta para tu ropa? Y ¿Cómo te sientes cuando estás limpio y bien peinado?

Desarrollo:

Se propone e implementa una rutina guiada, con apoyo de los padres de familia, se llavara acabo la rutina que implica tres acciones principales. Lavarse la cara, peinarse (para alumnos que requieren apoyo, solo deberan indicar como quiere ser peinados), elegir ropa (con apoyo de pictogramas o paso a paso visual), se les debe dar la libertad de elegir que usar.

Si bien a algunos alumnos les costará más trabajo consolidar su rutina, se les debe permitir y ser pacientes con la finalidad de incentivar la autonomía.

En el aula se reforzara el lavado de cara siempre que regresemos del trabajo en el jardín, así mismo se retocaran el peinado con al finalidad de siempre conservar el aliño personal.

Es hora de jugar montaremos un pequeño “probador” donde elijan ropa y accesorios, armarán diferentes outfits con el equipo de protección personal, lo cual reforzará la colocación correcta y la combinación de su preferencia. Así como distinguir y mantener las accesorios limpios y en buen estado.

Se realizara una pasarela divertida.

Donde se ponga en practica, el Ajuste postural, reafirmación de la lateralidad y coordinación motriz óculo-pédica.

Pudiendo observar, el desempeño de movimientos fluidos de los alumnos al asumir las diversas formas de resolver la tarea en cada pasarela, con base a su experiencia y habilidad.

Los alumnos se colocan en filas de hasta de 5 personas (con el fin de evitar demasiado el tiempo de espera-y se colocan frente a cada una, hileras de 4 conos con 50 cm de separación entre cada uno. Se van dando diferentes tareas por turnos, así los alumnos pasarán poniendo a prueba sus habilidades: en zig-zag, pasado solo con un pie por arriba del cono en forma alternada, saltando pies juntos, rodeando cada cono si perder el mismo es decir de iba será con carrera frontal y de regresa de espalda a la fila, etc. En el cuaderno de trabajo se realiza un registro individual de preferencias, la docente brinda ayuda para completar una ficha simple; “Me gusta usar: _____” “No me gusta: _____” “Me siento bien cuando: _____”.

Cierre:

En el cierre se reconocerá que cada persona tiene preferencias y que todas son válidas, se fomentará el respeto a la diversidad. Cada alumno comparte y muestra su ficha, mencionando lo que le gusta, así mismo escuchamos a otros compañeros comentar (verbal o con tarjetas) lo que les gustó de los demás. La docente reforzará que el aliño personal es una forma de expresar quiénes somos y que todos somos diferentes y valiosos.

Y que aun cuando estas trabajando en el jardín tu aliño es muy importante.

Sesión 15

Inico:

Empezamos con la actividad “mi nombre con una cualidad”. Se inicia con una tarea previa en la que apoyarán papá o mamá, escribirán en un atarjeta una cualidad que

empiece con la inicial de su nombre. Ejemplo: “Soy Sofía y soy sonriente”, “Soy Pedro y soy paciente”. Esta cualidad debera ir acompañada de una imagen alusiva.

Una vez preparados cada alumno, va mostrando al imagen con la tarjeta, quien requiera apoyo para dar lectura a su tarjeta, sera apoyado por otro compañero o la docente. Se pasara la pelota al ritmo de la música y cuando esta se detenga, quien tenga la pelota será el participante.

Desarrollo:

Se realizará un escudo de cualidades, se entrega una plantilla con un escudo dividido en 4 secciones, en cada parte deben dibujar o escribir: una cualidad que admiran de sí mismos, una habilidad que tienen, algo que les hace sentir orgullosos, algo que les gusta de su forma de ser, (quien requiera apoyo para identificar, pegar o decorar, sera apoyado por los compañeros y la docente).

Finalmente decorarán el escudo, cada escudo sera exhibido en reunión de padres de familia, compartiendo que fue lo que cada quien identifica en su persona.

Cierre:

Esta actividad se trata de brillar como estrellas, por eso, cada alumno recortará **7** estrellas, proporcionadas por la docente 5 que repartirá a sus compañeros, cada alumno elige a quien le dara su estrella y las otras 2 a miembros de su familia, cada compañero y miembro de familia deberá escribir en la estrella una cualidad del compeñero al que pertenece la estrella, cada día de la semana te entregarán una estrella que deberás usar, para eso es necesario colocar un hilo, la persona que te

entregue la estrella deberá decirte en qué consiste cada palabra que está dentro de la estrella.

Al finalizar la semana te darás cuenta que cada una dice lo que realmente eres: ¡Un ser humano excepcional!

Una vez teniendo reunidas las 7 estrellas, formamos un círculo donde cada estudiante comparte: una cualidad que descubrió en sí mismo durante la actividad y una cualidad que descubrió en alguien más. Podemos cerrar con frases positivas la docente inicia con: todos somos unicos y valiosos, y motiva a que los integrantes del grupo expresen su frase.

Evaluación

Desempeños adquiridos	En proceso	Satisfactorio	Bueno	Excelente
Cuida su imagen e higiene personal				
Elije la ropa y los complementos que usa cada día.				
Se coloca correctamente las prendas que uso				
Reconoce sus cualidades				
Confía en sus capacidades				
Reconoce físicamente que le gusta de su persona				

V. APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

El presente proyecto se desarrollo en 5 bloques, cada uno con las sesiones asignadas y enfocadas en incentivar la autodeterminación en alumnos con discapacidad.

Se desarrolla el primer bloque que contiene 3 sesiones, donde la comunicación juega un papel muy importante, al descubrir cómo es que está debe ser clara y precisa aún cuando

no se verbalice, se descubren otras formas de comunicar e indicar el mensaje, por ejemplo al mostrar una imagen o hablar en LSM, un ejemplo es cuando se trabajo con las señalizaciones y se simulaba ser un vehiculo, sin necesidad de hablar, se seguian indicaciones, jugando un papel muy importante la atención que se le presta al otro, para observar lo que se requiere, la participación activa en el juego el rey nos da la posibilidad de saber que todos podemos en algun momento ser quien dirija, esa rapidez con la que se trataba de dar respuesta a la petición, e incluso se puso en práctica ayudar al otro cuando el lo necesita, se puedo apreciar que en el grupo hay integrantes en los que la empatia gana, preferian apoyar a la compañera ciega que ocupar el lugar de rey o reina. Otro momento donde la observación juega un papel importante fue el sesión 1 donde observan la imagen y expresan lo que ven relacionando con los conocimientos previos adquiridos en el taller, la seguridad con la que se ponen al frente para emitir un mensaje, se debe reforzar aún más, ya que aunque saben la información no se atreven a compartirla, se presenta una mezcla de pena y bloqueo para compartir lo que ya saben. En la Fig. 14 se muestra que el desempeño en este bloque fue bueno en la mayoría de los casos.

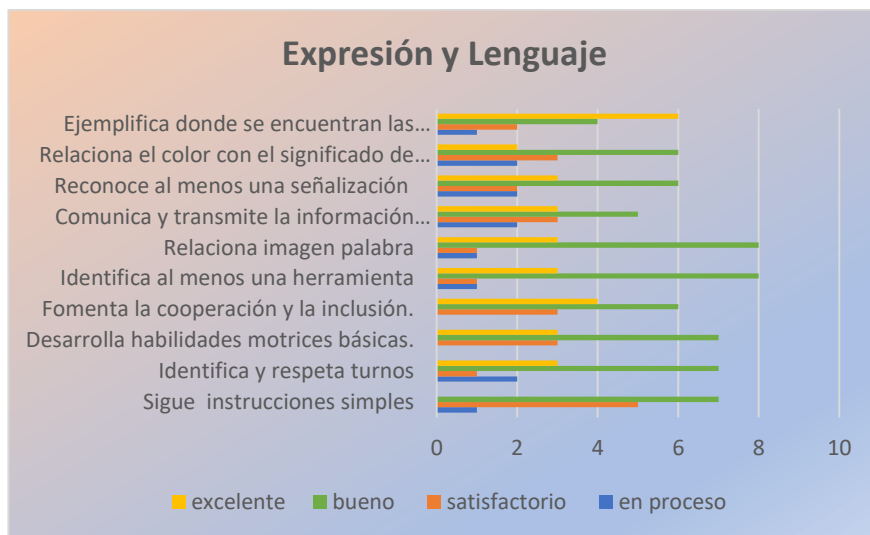


FIGURA 14. Creación propia del gráfico a partir de los resultados en el ámbito de expresión y lenguaje.

El gráfico muestra, que en general los alumnos adquirieron confianza expresar sus ideas y tener una buena participación en el desarrollo de las actividades, también al encontrar la mejor forma de comunicarse. Por lo que después y durante el desarrollo del bloque 1 los alumnos se encuentran en un rango bueno, en algunos aspectos algunos alumnos se encuentran en excelente.

Durante el desarrollo del bloque dos se realizan algunas adecuaciones a las actividades planteadas inicialmente, por ejemplo el musicograma que para algunos alumnos resultó frustrante no seguir el ritmo, aunque en otros se pudo apreciar esa habilidad para mover su cuerpo al ritmo de la música, otra dificultad fue la mencionada en el bloque 1, a algunos alumnos se les dificulta expresar lo que ya saben o conocen. Al apropiarse las actividades de este bloque dentro de su rutina diaria, se reconoce que la mayoría de los alumnos, han consolidado hábitos de higiene como el lavado de dientes, lavado de manos, diferenciando entre un uniforme de trabajo, usando ambos cuando así se

requiere, también se han procurado su aliñeo personal. El juego de mimica resulto favorecedor al consolidar señas para realizar una acción, han adaptado una rutina en horario destinando este tiempo a su cuidado personal, siendo cuidadosos al considerar la participación de todos.

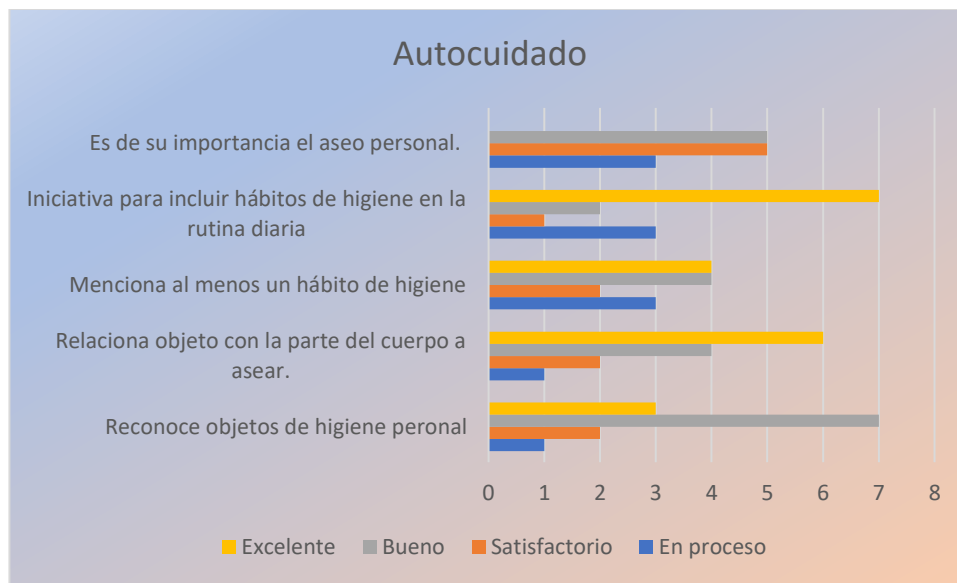


FIGURA 15. Creación propia gráfico a partir de los resultados en el ámbito de autocuidado.

En el gráfico de la Fig. 15 se observan picos que indican que un mayor número de estudiantes, han apropiado con más fuerza tres de los desempeños evaluados.

El bloque 3 este bloque fue aun más productivo al tener contenido que ya se había repasado antes, el plato del bien comer y la importancia que tiene el saber interpretar los colores que en él se contienen, dando la importancia de balancear una alimentación saludable. Fortalecer sus músculos, con diversas actividades a modo de juego, les ayuda a mantenerse, activos durante la jornada escolar, los alumnos e su totalidad participaron de las actividades propuestas por la profesora de Educación Física, desarrollándolas de

manera ordenada, divirtiéndose en cada juego, poniendo en práctica su destreza y habilidad para recuperar conos, la resistencia empleada para sacar las repeticiones en cada ejercicio, apropiando que si se hace de manera constante esta actividad que además es de su agrado, serán aún más fuertes.

Al ver y escuchar el video sobre seguridad, los alumnos reconocen situaciones que los ponen en riesgo, sin atreverse a decir aún o actuar con rapidez, para mantenerse a salvo. Se debe fomentar la inmediatez y confianza hacia su persona segura, si bien cada uno identifica quien es esta persona, no hay ese vínculo de confianza para contar absolutamente todo lo que les hace sentir en riesgo, peligro o vulnerabilidad. Se interpreta un buen desempeño y satisfactorio en el la Fig. 16., para este ámbito.

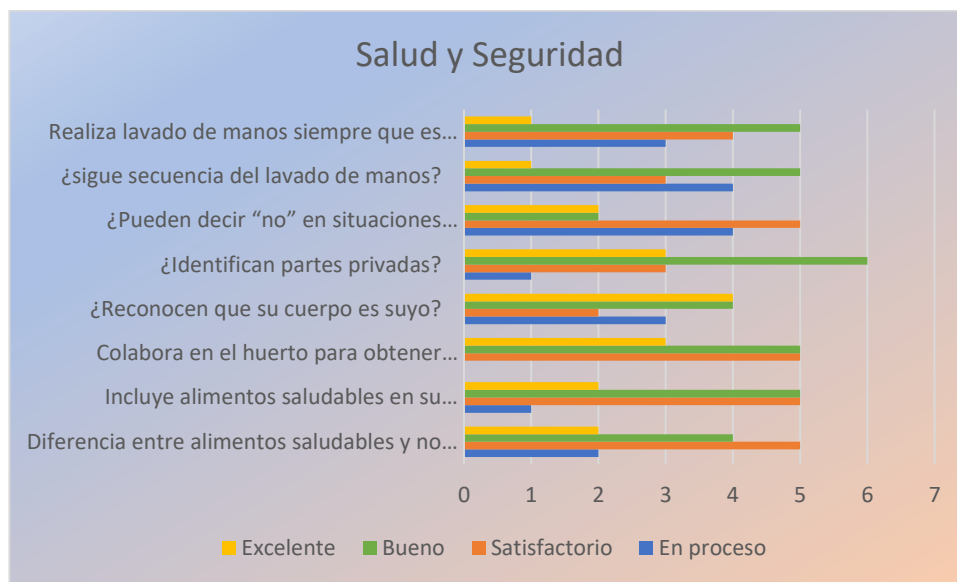


FIGURA 16. Creación propia de gráfico a partir de los resultados en el ámbito de Salud y seguridad.

Durante el desarrollo del penultimo bloque. Al realizar la actividad de la faena y al contar con la participación de los padres de familia para el desarrollo de dicha actividad, de manera permeada se trabaja la percepción que los padres de familia tiene sobre sus hijos, los alumnos de forma natural y cotidiana trabajaron en la limpieza del camellon, utilizando herramientas, siguiendo la secuencia de pasos que con el tiempo han consolidado hasta dejar el área verde completamente limpia, lo cual consiguen al diferenciar entre un antes y un despues. Esta actividad ayudo a que los padres de familia vivenciaran como es que sus hijos se desplazan de manera autonoma, utilizan herramientas motorizadas, de corte, solo con supervición intermitente, en la mayoria de los casos no es necesario permanecer a lado de ellos cuando usan estas herramientas, para necesidades basicas todos lo hacen de manera autonoma, siguen el reglamento del aula. Lo que los padres de familia comentan en plenaria es que aprecian que las indicaciones son claras al momento de solicitarlas, siempre se pide por favor y al realizarlo se dan las gracias y en muchas ocasiones en casa no se habituan palabras que se utilizan como una forma respetuosa de dirigirse en la sociedad, en casi todas las acciones que no solo los alumnos realizan si no todos.

Al trabajar autoconocimiento, se aprecia la mayoria de los alumnos puede indicar que es lo que más le agrada, quienes son sus amigos o con quien convive, apreciando dificultand en preguntas como cuando es tu cumpleaños, o cual es tu edad. La mayoria no lo verbaliza pero de inmediato muestra su credencial o el lugar que indica el dato solicitado, es decir solucionan dentro de sus posibilidades.

En las actividades que competen a independendencia personal enfocada a la actividad basica diaria que es el vestirse, cambiar la ropa o colocar uniforme de equipo de

protección personal, se muestra que la mayoría del alumnado logra realizar estas actividades, apreciando que hay quien en esta en proceso de consolidar todo lo que implica este proceso, ya que lo hacen con iniciativa pero de forma incorrecta. Se aprecia que los alumnos que tiene dificultad en lograr colocar las prendas correctamente es por que desde casa no se fomenta está autonomía.

Se sigue practicando el uso y colocación de uniforme y equipo de protección personal, por lo que se considera que con la practica diaria no solo en el aula sino en casa se pueden tener logros significativos en Iso alumnos que aun requieren fortalecer indeoendencia personal en esta área. La Fig. 17 muestrra los resultados de lo antes descrito.

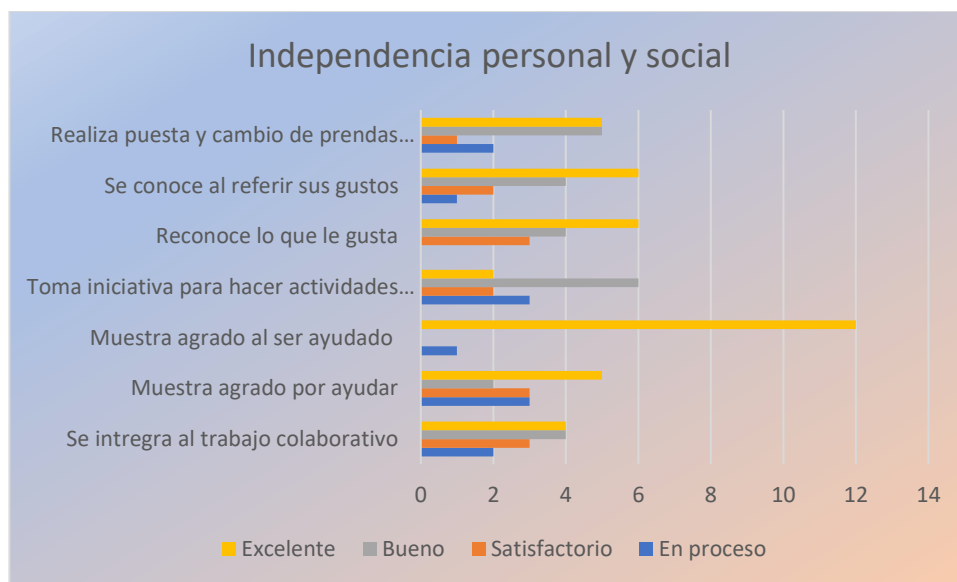


FIGURA 17. Creación propia de grafico a partir de los resultados en el ambito de independencia personal y social.

El ultimo bloque que tenia todo que ver con cada uno de los alumnos se complico al inicio, cuando se ven al espejo y no logran describir que es lo que les gusta de su

persona, si bien es complicado reconocer nuestras propias cualidades, a ellos les costo aún más decir solo un aspecto que les haga sonreír al verse al espejo, con apoyo pudieron ir compartiendo palabras como, “mis ojos”, “mi cabello”. Al observar su foto en el marco solo algunos lograron describir, que los puso felices en ese momento sin embargo a través de este retrato aprecian que cada uno es una persona única y especial. Al trabajar el aliño personal, al inicio de empezar a practicarlo se omitían acciones a las que no estaban habituados, pero con el transcurso de las sesiones durante el ciclo escolar, se consolidó, el lavado de dientes, el uniforme completo, en algunos casos el portar prendas de vestir limpias, el uso del desodorante, cuando sea necesario, el colocarse el uniforme de protección personal adecuadamente, solo en dos casos específicos se requiere apoyo y supervisión constante.

Al desarrollar la última sesión se facilita más reconocer una cualidad en su persona, por lo que el escudo que realizaron contiene cualidades que realmente los identifican, en algunos casos este escudo coincide con las estrellas que usan diariamente, mismas que continúan la mirada del otro, al contener una cualidad que el otro ve en mí. Estas son herramientas que los alumnos pueden utilizar en momentos donde las emociones negativas estén presentes, ayudando a autorregularse, para continuar con sus actividades diarias.

Las actividades planteadas a partir de los ficheros de actividades de educación física, permitieron involucrar, motricidad gruesa, fina, oculo-muscular, etc, mismas que permanecen para cumplir con el propósito de cada una de las sesiones propuestas, fueron actividades donde se implicaba el movimiento, observación, sujeción y mucha participación activa para cumplir con los objetivos a manera de juego.

Por ultimo hablaremos del papel que desempeñaron los padres de familia en cuanto al logro de cada uno de los alumnos, si bien el desempeño de los alumnos en algunos casos fue favorecedor en pro de la autonomia, los padres de familia, realizaron gran aportación al ser parte de esta triangulación, padre de familia-docente- alumno.

Ellos son quienes conducen a los alumnos, cuando no se encuentran en el centro escolar, lo que ellos refuercen en casa determina el éxito que tendran en la escuela y viceversa, un 60% de los padres de familia, se comprometieron con el desempeño de sus hijos mismos que lograron consolidar rutinas, apropiar juegos que replicaron en casa, en la medida que estos padres de familia apoyaban a sus hijos ellos lograban avanzar hacia su autodeterminación. Este mismo porcentaje fue quien mostro un ejemplo de trabajo colaborativo el cual sin duda suma, al incluirse y sentirse parte de una comunidad, este ejemplo al que me refiero, va en diversos aspectos fungen como una figura importante que pareciera ser reflejo de los individuos que se construyen, tambien son un ejemplo de que la unión hace la fuerza, pero sobre todo, el ser ellos quienes en primer instancia acepten las condiciones especiales de sus hijos y permitirles ser parte de una comunidad escolar que los cobija para formar adultos autodeterminados ese es el mayor acto de amor hacia sus hijos.

VI. CONCLUSIONES

La implementación del taller de autodeterminación, tuvo un nivel de impacto positivo en cada uno de los alumnos, entendiendo que al haber una diversidad personal e individual, cada uno apropió lo que cree que le significara en su vida o simplemente lo que es de su interés.

Se tienen dos hipótesis respecto a esta apropiación, la primera es que pudo haber sido el reconocer que ámbito deben reforzar de manera personal, la segunda es que pudo haber sido por la facilidad, motivación e interés que generó una actividad en específico, en cada uno de los alumnos, durante el desarrollo y desempeño del alumno de acuerdo a sus posibilidades.

Si se toma en cuenta que en este proceso se deben contemplar elementos mínimos que garanticen el éxito de la propuesta, como: estructurar las actividades partiendo de las necesidades e intereses del grupo, posibilitar la mediación del maestro o de un compañero significativo, brindar múltiples experiencias que les permitan elegir, tomar decisiones y solucionar sus problemas, utilizar el apoyo de forma física o verbal e irlo desligando de forma paulatina. Además, ayudar a que estas acciones sean reforzadas en el hogar para garantizar, así, no sólo la generalización de los aprendizajes en los diferentes contextos, sino su mantenimiento (Arroyave et.al. 2009 p. 62)

Es importante mencionar que si bien los alumnos refuerzan uno o varios aspectos de la autodeterminación, como parte de la formación en su trayecto escolar, ese mantenimiento al que se refiere Arroyave et.al. (2009), abre la participación de diversos actores en el contexto familiar (que se vincula a diferentes ámbitos del desarrollo de

las personas: afectivo, educativo, seguridad, económico y social) determinará, en gran medida, el futuro de la persona como miembro de la sociedad. Para las personas que presentan alguna discapacidad, el papel de la familia es muy importante; la educación que la familia aporta a su hijo va a ser esencial para su vida (Dow España, 2022, p. 65).

Se debe reconocer que la participación directa e indirecta de los padres de familia y la familia en general, determina en gran medida la aceptación del alumno sobre su discapacidad, “Por este motivo, es necesario desarrollar una educación familiar que, sobre todo, priorice la autonomía y el desarrollo de capacidades y competencias” (Dow España 2022 p.65) recordando que la autonomía es una de las cualidades humanas que nos ofrece la posibilidad de actuar por nosotros mismos y que, por tanto, convierte al ser humano en protagonista irreplicable de su vida (Competencias para la vida e iniciativa personal, s.f.).

El trayecto formativo en CAM Laboral tiene el compromiso de garantizar el desarrollo y consolidación de las competencias de todos sus educandos, aspira también a promover en ellos una mayor autonomía e independencia tanto en los ámbitos personal como social, familiar y económico y, en esa medida, realiza paralelamente un trabajo sostenido de gestión para la evaluación y certificación oficial de sus competencias laborales que les asegure mejores y mayores oportunidades de empleo o de autoempleo en los diferentes ámbitos productivos (Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad. 2011p. 89).

Ordoñez (2011) manifiesta que “para lograr una verdadera inclusión laboral debemos empezar mejorando la educación y la formación ocupacional para garantizar el acceso y

permanencia en su lugar de trabajo respetando su individualidad y tipo de discapacidad”(p.145). durante el desarrollo del la presente propuesta de intervención se va comprobando que en definitiva se tienen que entrelazar diversos aspectos para formar un alumno con carácter autodeterminativo que lo encamine a una autonomía, fincada en una autoestima que promueva salud y seguridad y autocuidado de su persona fomentando la expresión y lenguaje, que le lleve a ser un ciudadano participe en una sociedad.

Cada una de las actividades desarrolladas en los diferentes bloques fueron pensadas en las características de los alumnos en cuestión, por lo que cada avance por mínimo que este parezca, implica verdadero esfuerzo, en cuestiones básicas como hábitos de higiene, aseo personal, significan mucho al observar que la mayoría de ellos ha apropiado e incluido dichos hábitos dentro de su rutina personal. Otros reconocen acciones seguras para cuidar de sí mismos, desde la comunicación que han venido desarrollando al propiciar un vínculo de confianza que se ve favorecido al consolidar esta relación docente- alumno. (Perrueto 2020) menciona que por ello el docente debe saber valerse de la necesidad del alumno de conocer lo que quiere modificar, haciendo de la enseñanza un proceso de interacción entre el saber, el alumno, el docente y el contexto (p. 126). ratifico esta aseveración al comprobar que cada una de estas áreas y ámbitos trabajados suman al objetivo de CAM , laboral.

Los principales aportes que, desde el campo de la didáctica, se han realizado a la discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica, a fin de reflexionar sobre las múltiples posibilidades que encarnan en el universo de la enseñanza si se constituyen y piensan como elementos de la transformación educativa (Perrueto, 2020, p. 117). A

esto se refiere en el documento Atención Educativa para adolescentes y jóvenes (2014), en el perfil de egreso, se menciona que a través de las experiencias de aprendizaje se pretende que los alumnos y las alumnas desarrollen competencias para desempeñarse autónomamente en diferentes espacios educativos, sociales y laborales que les permitan participar y tomar decisiones en su vida y gozar de los derechos fundamentales de todas las personas.

Finalizare mencionando que los alumnos con discapacidad enfrentan diversas barreras que dificultan un pronto arribo a la meta. Pero también mencionare que todo mediador educativo con esa intención genuina de apoyar a que este aterrizaje se haga realidad y que además este sea paulatino, viviendo el proceso para hacerlo como si fuesen alumnos expertos y sobre todo autodeterminados. Suma al objetivo no solo de CAM laboral si no a la vida futura de un alumno en un contexto que creyó no cambiaría, sin embargo, cuando en la praxis docente se realiza con objetivo y visión clara esta suele tener cambios significativos y progresivos que sin duda transforma vidas.

Espero que, con la implementación rutinaria de las actividades implementadas en el presente proceso de intervención, se podrán formar alumnos con competencias comunicativas, competencias para resolución de problemas, competencias para la convivencia y en general para la vida.

VII. BIBLIOGRAFIA

Abad, J. (2010) 7 ideas clave Escuelas sostenibles en convivencia. Ed 14 Graó España.

AEFCM. SF. Fichero de juegos motores y deporte escolar. Educación Preescolar. "Aprendemos valores y actitudes para la convivencia pacífica y solidaria" p. 12 consultado el 2 de enero 2024 de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C2_3FICHERO-DE-JUEGOS-MOTORES-PAZ.pdf

Anijovich R, Malbergier M y Sigal C. 2004. Una introducción a la enseñanza para la Diversidad. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires. pp. 3-12.

Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad. 2011. CAM Laboral. Secretariado académico del Consejo Técnico de la AFSEDF dirección de Educación Especial. pp 66

Arroyave P, Margarita M; Freyle N, Mónica L. 2009. La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, vol. 19, pp. 53-64 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia consultado el 26 sep 2025 de: <https://www.redalyc.org/pdf/818/81819025005.pdf>

Campos, G. 2017. Diagnostico Socioeducativo en el contexto Escolar. Nicaragua, Juigalpa. consultado el 10 de mayo 2023 de: <http://maestriaffnica.blogspot.com/2017/02/diagnostico-socioeducativo-en-el.html>.

Carreón Mendoza y Melgoza Ramos. 2012. México hacia una sociedad del conocimiento Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades [versión electrónica] vol. 21, núm. 41, pp. 121-135 Instituto de Ciencias Sociales y Administración Ciudad Juárez, México. Consultado el 30 de octubre 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85923409006.pdf>

Castro, F.2019. Ambientes de aprendizaje. Sophia. Vol. 15. N° 2.

Central Test. 2021. GUÍA DE USO INTERPRETACIÓN DE LOS PERCENTILES. Central Test Empowering Talent. Consultado el 17 abril 2025 de: https://rd.centraltest.com/files/files/Guia_de_interpretacion_de_las_puntuaciones_en_percentiles.pdf.

Chambers, D. Varoglu, Z. y Buddeberg, I. 2018. El aprendizaje para todo: directrices sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación abierta ya distancia. UNESCO. Francia. p. 10. Consultado el 27 de abril 2024 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261641>

CNDH. 2016. La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. CNDH. Ciudad de México. p. 34. Consultado el 20 de diciembre 2022 de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Competencias para la vida e iniciativa personal. Evaluación diagnóstica. (s.f). Consultado el 29 de octubre 2023 de: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/evaluacion/311043c_Pub_ISEI_comp_autonomia_c.pdf

Coronado, M. 2008. Competencias sociales y de convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Noveduc. Buenos Aires México. P. 90-142. Consultado el 19 de enero 2023 de: <https://fffd3961c.cbauil-cdnwnd.com/17b145d050786970cf1991b1d7819afc/200000010-555ea56590/17659.pdf>

Declaración de Salamanca conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales: acceso y calidad. 1994. España. Consultado el 28 nov del 2024 de: <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-1994/>

Díaz Barriga, F. Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. 2006. Mc Graw Hill. México. P. 34-40.

Dirección General de Educación Especial (DIGEESP). 2020. *Cuaderno de ejercicios y juegos para reforzar destrezas y habilidades Para estudiantes con discapacidad del nivel de educación preprimaria y primaria "Juego en Casa"*. Guatemala. Mineduc. [Fecha de consulta 3 julio del 2023] Recuperado de: <https://aprendoencasayenclase.mineduc.gob.gt/images/sampled/ata/asimages/Inclusion/pdf/Cuaderno-DIGEESP-final-15-octubre.pdf>

Dow España (2022). Taller De Autodeterminación Y Lenguaje. Colección formación para la autonomía y la vida independiente 2022. [versión electrónica], recuperado el 24 agosto 2024 de sindromedown.net/storage/2023/12/autodeterminacion_03.pdf España.

Fierro, C. Fortoul B. Rosas, L. 1999. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación. Paidós. México. P. 58, 59, 64 y 65.

García A. Alfaro E, Hernández M, Molina A. 2006. Milagros Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. Revista Clínica de Medicina

de Familia, vol. 1, núm. 5. Sociedad Castellano-Manchega de Medicina de Familia y Comunitaria Albacete, España P. 232-236.

Garcia R.M. 2018. Estrategias pedagógicas para estimular el aprendizaje autónomo de lectoescritura en estudiantes de primero con síndrome de Down en la I.E San Francisco de Asís-Pasto. ECEDU. San Juan Pasto. p.33 consultado el 1 de agosto 2024 de:
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/20931/59818337.pdf?sequence=3>

Gomez, L. 2019. Curriculum Ecologico funcional. Blog. Educación especial.

Heras V. 2018. Inclusión laboral de personas con capacidades diferentes perspectivas ecuatorianas. Graduate School of Business. vol. 18 Universidad de Palermo. p.5. Consultado el 2 de Agosto 2024 de:
<https://educacionespecialas.blogspot.com/2019/05/curriculum-ecologico-funcional.html>

INEGI.2004. las personas con discapacidad en Mexico una visión cesal. INEGI. Mexico. P. 222 consultado el 13 de noviembre 2023 de:
http://intranet.dif.df.gob.mx/transparencia/new/art_15/10/_anexos/10%20las%20pers%20con%20disca%20en%20mexico%20una%20vision%20cesal.pdf

Juega más escuelas activas. SF. Fichero complemento práctico para la clase de educación física. Consultado el 2 enero 2024 de:
https://juegamasescuelasactivas.com/media/recursos/archivos/ficherodejuegos_v2_2021-09-13-13-51-23..pdf

Latorre, A. 2007. La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. (4. a ed.). Editorial Grao. Barcelona pp.138.

Mari, M. 2006. Diagnostico pedagógico un modelo para la intervención psicopedagógica. Ariel. 2da edición. Barcelona. p. 22. Consultado el 15 de febrero 2023 de:
https://books.google.com.mx/books?id=VTc5CXg3MngC&pg=PA3&source=kp_read_bu&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Marin E. 2017 Sobreprotección y discapacidad. Fundación 5p- Madrid. Consultado el 13 diciembre 2024 de: <https://fundacionsindrome5p.org/sobreproteccion-y-discapacidad/>

Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención. Secretaría De Educación Pública. Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos. Dirección De Educación Especial. Consultado el 26 diciembre 2024 de <https://pdfcoffee.com/memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico--4-pdf-free.html>

Ministerio De Cultura Y Educación De La Nación. 1997. La Investigación en educación, antecedentes y tendencias actuales. p. 7.

Morera, S. 2013. Los modelos o paradigmas sobre la discapacidad. Ministerio de Educación Pública. p. 7. Consultado el 18 de Octubre 2024 de: <https://drea.mep.go.cr/sites/default/files/publicaciones-anexos-2022/110.%20M>

Niemeyer B. 2006 .El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. Revista de Educación, 341. pp. 99-121 9.

Oldack. F. 2014. Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE). Guia para el Docente. Dirección general de Desarrollo de la Gestión Educativa de la subsecretaria de Educación Basica. 1ra edición . Mexico . P. 92.

Oldack, F. 2016. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Dirección general de Desarrollo de la Gestión Educativa de la subsecretaria de Educación Basica. 3ra edición . Mexico . P. 54.

Ordoñez C. 2011. Breve análisis de la inserción laboral de personas con discapacidad en el Ecuador ALTERIDAD.Revista de Educación, vol. 6, núm. 2. pp. 145-147 Consultado el 22 de junio 2025, de: <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746230007.pdf>

Ortiz G. 2015. El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, Ecuador. pp. 3-7. Consultado el: 7 de julio 2023 de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>.

Perrupato. S. 2020. La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. Paideia N° 67. p. 2-11.

Plan de estudios 2011, Educación básica. 2012. Dirección General de desarrollo Curricular. México. P. 9

Portillo, P. 2019. La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. Revista electrónica de investigación e innovación educativa. Número 4. México. P.65

Quintana Díaz M. y Barrera Mardones D. 2013. Guia para la transición.Orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica. Perkins. Santiago de Chile. p. 186. Consultado el 29 de diciembre 2024 de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONedespacial.pdf>

Sabariego, P y Folgueiras, B. 2017. Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. REIRÉ. Universidad de Barcelona. P.10.

Sagastegui D. 2004. Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, núm. 24, Jalisco, México pp. 5- 7 . Consultado el 29 de marzo 2024 de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>

Secretaria de Educación Publica. 2010. Memorias y actualidad en la Educación Especial de México Una visión histórica de sus Modelos de Atención Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención. Cordinación de Educación Especial. Mexico..DF. p. 293 consultado el 26 diciembre 2024 de: <https://pdfcoffee.com/memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico--4-pdf-free.html>

SEDESOL. 2016. Diagnostico sobre la situación de las personas con discapacidad en México. Secretria de]Desarrollo social. P.84

SEP. 2006 Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial [versión electronica] recuperado el 20 de agosto 2025 de <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/libromorado.pdf>

UNESCO. Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. Educación 2030. P. 10-11, Consultado el 16 Noviembre 2022, de:https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Valencia, A. 2014. Breve Historia De Las Personas Con Discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. Consultado el 11 de Octubre 2024, de: https://rebellion.org/docs/192745.pdf

Velarde,L. 2012. Los modelos de la discapacidad un recorrido histórico Empresa&Humanismo. Vol. XV. N. 1 p. 22 consultado el 7 enero 2024 de: <file:///Users/rosyvilla/Downloads/malonsod,+4179-15938-1-CE.pdf>

Verdugo, M. Gómez-V, Fernández P, Vicente,E, Wehmeyer, M. Badia, M. Gonzalez, G. y Calvo M. (2014). Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación *Manual de aplicación y corrección. INICO.* pp. 11-75. Consultado el 4 de febrero 2025, de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26898/herramientas_autodeterminacion.pdf

Viera,T. 2003. El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. (26), 37-43. Consultado el 15 de marzo de 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>.

ANEXOS

Evidencias fotograficas sobre el desarrollo de las actividades.



Desarrollo de competencias laborales propias del taller



SIMÓN DICE		PROFESORAS: BERTHA MENDOZA, PAOLA HUERTA Y SONIA LOYA	
DESCRIPCIÓN			
<p>El docente da la indicación de realizar una acción comenzando por “El Rey pide...” (por ejemplo: una cuchara). El primer alumno que traiga el objeto solicitado o que realice la acción le pondrá un reto al resto de sus compañeros, como por ejemplo hacer sentadillas, bailar una canción, etc. (importante establecer un listado de retos para evitar situaciones no deseadas). El mismo alumno que fue el primero en traer el objeto pasará a ser “El Rey” y será ahora el encargado de pedir una acción u objeto.</p>			
ESPACIOS SUGERIDOS	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO RECOMENDADO	
Al interior de la casa.	Objetos caseros comunes que no causen daño: vasos de plástico, almohadas, prendas, pelotas, libros, envases.	15 a 20 minutos.	
¿QUÉ SE APRENDE?		¿QUÉ OBSERVAR?	
Distintos desplazamientos, velocidad de reacción al escuchar indicaciones.		La habilidad de los alumnos para ocupar su pensamiento estratégico para resolver las tareas.	


Actividad empleada en Sesión 2 del bloque “Expresión y lenguaje”.

TIRO AL BLANCO		PROF. ALEJANDRO BECERRIL	
DESCRIPCIÓN			
<p>Delimita la zona en la que realizarás la actividad, infla un globo y déjalo en la zona de juego. Con una raqueta (implemento) golpea una pelota pequeña tratando de atinar al globo. Para realizar el tiro debes estar alejado al menos dos pasos de distancia del globo. Intenta atinar un número de veces determinado de prueba. Posteriormente trata de atinar 15 veces al globo en un minuto o el menor tiempo posible. El reto se puede hacer tan complejo como la etapa de desarrollo del estudiante lo permita implementar variantes.</p>			
ESPACIOS SUGERIDOS	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO RECOMENDADO	
Espacio disponible de acuerdo al contexto del estudiante. (2m x 2m mínimo sugerido).	1 pelota suave pequeña (de calcetín, papel o trapo), 1 raqueta (cartón, sartén pequeño, manopla, cuaderno, tapa), 1 globo (bolsa de plástico, pelota de vinil, vaso de plástico).	5 a 15 minutos.	
¿QUÉ SE APRENDE?		¿QUÉ OBSERVAR?	
Se emplean capacidades perceptivo-motrices al poner en práctica la coordinación (óculo – manual), la lateralidad y la ubicación espacial. Con la manipulación de materiales se favorece el desarrollo de la Habilidad Motriz Básica.		Que el implemento (raqueta) no sea demasiado pesado para el estudiante. Que el estudiante coordine sus movimientos y el golpe (raqueta - pelota) y utilice libremente y de forma óptima su espacio.	

Actividad implementada en el desarrollo de la sesión 2

Empatía / Grado 2°

Nombre de la actividad:
"El tendedero de Don Ramón y Doña Ramona"



A ¿Qué necesitamos saber sobre la empatía?
Consulta la ficha de referencia general sobre el valor de la empatía.

B ¿Qué favoreceremos?
Consulta la ficha de referencia general sobre el valor de la empatía.

C ¿Cómo nos preparamos?

Materiales

- 50 paliacates o más, al menos 2 por participante.
- 1 soga o cuerda delgada de 4 o 5 m. de largo.
- 2 postes para tensar la cuerda (a modo de tendedero).
- 50 pinzas de plástico para ropa o más, al menos 2 por participante.
- 4 señales de campo (conos) para delimitar el área de juego.
- Una cartulina y un plumón para escribir las preguntas para la reflexión.

1. Ubicar y delimitar un espacio libre (patio, cancha, salón de cantos y juegos, etc.) mínimo de 8 x 10 m.
2. Desinfectar previamente los materiales y el espacio de juego.
3. Colocar el tendedero al centro del área de juego para dividirlo en 2.
4. Prender todas las pinzas sobre el tendedero.
5. Distribuir la mitad de los paliacates en cada extremo del área.

Actividad empleada en el desarrollo de la sesión 5.

INDIVIDUAL	PASARELA DIVERTIDA	
DESCRIPCIÓN		
<p>Se organiza a los alumnos en filas de hasta de 5 personas -con el fin de evitar demasiado el tiempo de espera- y se colocan frente a cada una, hileras de 4 conos con 50 cm de separación entre cada uno. Se van dando diferentes tareas por turnos, así los alumnos pasarán poniendo a prueba sus habilidades: en zig-zag, pasado solo con un pie por arriba del cono en forma alternada, saltando pies juntos, rodeando cada cono si perder el mismo es decir de iba será con carrera frontal y de regresa de espalda a la fila, etc.</p>		
ESPACIOS SUGERIDOS	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO RECOMENDADO
Cancha o patio escolar libre de obstáculos	Conos	10 a 15 minutos
¿QUÉ SE APRENDE?	¿QUÉ OBSERVAR?	
Ajuste postural, reafirmación de la lateralidad y coordinación motriz óculo-pédica	El desempeño de movimientos fluidos de los alumnos al asumir las diversas formas de resolver la tarea en cada pasarela, con base a su experiencia y habilidad	

Actividad implementada en el desarrollo de la sesión 14