

**El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.**

Autores:

Albornoz González Karen Dayana

Chindoy Chindoy Lida María Alejandra

Duarte Peña Andrés Giovanni

Echeverría Toro Jhónatan

León Angarita Carol Estefanía

Mendivelso Gualteros Fabio Andrés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Bogotá, 2018

El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la  
Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.

Autores:

Albornoz González Karen Dayana

Chindoy Chindoy Lida María Alejandra

Duarte Peña Andrés Giovanni

Echeverría Toro Jhónatan

León Angarita Carol Estefanía

Mendivelso Gualteros Fabio Andrés

Asesora:

Yeny Milena Gallego Cadavid


Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Bogotá, 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 191	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.
<b>Autor(es)</b>	Albornoz González, Karen Dayana; Chindoy Chindoy, Lida María Alejandra; Duarte Peña, Andrés Giovanni; Echeverría Toro, Jhónatan; León Angarita, Carol Estefanía; Mendivelso Gualteros, Fabio Andrés.
<b>Director</b>	Gallego Cadavid, Yeny Milena
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 119.p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	AUTODETERMINACIÓN: AUTONOMÍA, AUTORREGULACIÓN, EMPODERAMIENTO, AUTOCONOCIMIENTO, CALIDAD DE VIDA, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, DISCAPACIDAD INTELECTUAL, Y CONSTITUCIÓN DE SUJETOS.

<b>2. Descripción</b>
<p>El Proyecto Pedagógico Investigativo titulado: “El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER” se desarrolló en la Fundación Social Integral Tejiendo Diversidad desde Nuevas Realidades (FUNTER) en la ciudad de Bogotá, ubicada en Bosa El Porvenir, con 19 jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. A partir de los encuentros de experiencias pedagógicas se posibilitó la identificación de apoyos</p>

pedagógicos necesarios a la población, dando lugar a la pregunta de investigación ¿Cómo fortalecer los procesos de Autodeterminación a través de la implementación de estrategias pedagógicas para incidir en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual de FUNTER?.

Para dar respuesta a lo anterior, se diseñaron tres fases de investigación. En la primera se realizó la descripción del marco contextual tanto de la localidad como de la Fundación con el fin de posibilitar una lectura de realidad. Lo anterior se desarrolló mediante la observación participante que dio paso a la caracterización y la aplicación de un instrumento adaptado para evaluar la Autodeterminación (Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, Verdugo et al. 2014), la cual permitió identificar que la población presenta limitaciones en la toma de decisiones, elecciones, organización y planificación de tareas, entre otras acciones.

A partir del marco contextual, que permitió identificar la problemática, se pasó a la segunda fase que compone el diseño e implementación de una propuesta pedagógica llamada “Construyendo Amistad con los Champions” con el objetivo de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la Autodeterminación y su incidencia en la Calidad de Vida de los jóvenes y adultos de FUNTER. Este diseño se acompañó con la ejecución de planeaciones y el registro en un diario de campo para establecer la relación a la luz del marco teórico de Autodeterminación, Calidad de Vida, estrategias pedagógicas y su articulación con la línea de investigación Constitución de Sujetos de la licenciatura en educación especial.

En la tercera fase se recogen los resultados de la implementación de la propuesta, y al mismo tiempo se realizó la segunda aplicación del instrumento adaptado para el contexto y se compararon los resultados con la aplicación inicial para determinar los niveles de Autodeterminación en la población después de la implementación.

Finalmente, con los datos obtenidos, tanto de implementación como de aplicación de la escala, se realizó la triangulación de la información obtenida con base a los referentes teóricos, la práctica pedagógica y las estrategias pedagógicas, a fin establecer algunas conclusiones que identifican que la implementación de ciertas estrategias pedagógicas favorecen los procesos de Autodeterminación impactando sobre la Calidad de Vida de los participantes de FUNTER.

### 3.Fuentes

- Acevedo M, Franco J, Triana L, Rodríguez (2012): Una propuesta pedagógica de autodeterminación en jóvenes con discapacidad en el ambiente complejo aula húmeda. Bogotá – Colombia.
- Alvarado, L (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. En Sapiens. Revista universitaria de investigación, Año 2008. N°9
- Andueza, M.et (2016) Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil. Universidad internacional de la rioja Unir. España.
- Arellano, A. Peralta, F (2013) Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres, Revista Ibero-Americana de educación. N. ° 63, Pp. 145-160 (ISSN: 1022-6508)
- Arias, Cortes, (2009) Fortalecimiento de la Autodeterminación desde las Diferentes Dimensiones Encaminadas a la Formación Socio-Laboral de Jóvenes con Síndrome de Down. Bogotá: Colombia.
- Arroyave, M. Freyle, M. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Revista innovar. Edición Especial en Educación.
- Ausubel, D.P. (1973) La educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo. Buenos Aires.
- Ballen, Y. Charry. L. (2015) Autodeterminación en Personas con Discapacidad Intelectual del Programa Amigos Sin Fronteras del Municipio de Tocancipá. Bogotá: Colombia.
- Ballester, A (2002) El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España
- Barriga, F. Hernández, G (2004) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill/interamericana editores. México
- Barrios, O. (s.f) Estrategia del portafolio del alumno. Chile : universidad metropolitana de ciencias de la educación.
- Bravo, H. (2008). Estrategias pedagógicas. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Caprav, A. (2003). Creciendo con música. Buenos Aires: Agedit.
- Castro L, Casas J., Sánchez S., Vallejos V. y Zúñiga D. (2006). Percepción de la calidad

de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación

Coloma, C. Tafur, R (1999) El constructivismo y sus implicaciones en educación. Educación Vol. VIII

Córdoba, L. Henao, C. Verdugo, M. (2016). Calidad de vida de adultos colombianos con discapacidad intelectual. Colombia

D'Angelo, E. (1997) La asamblea en la educación infantil: su relación con el aprendizaje y la construcción de la autonomía. Universidad complutense. Madrid.

Díaz, M. Morales, R. Diaz, W (2014) La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Revista Infancias Imágenes Vol. 13.

Díaz, M. Bopp, R. Gamba, W (2014) La Música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Revista Infancias Imágenes.

Ferreyra, D. (2014). Dispositivos básicos de aprendizaje y su alteración en adolescentes en situaciones de calle. Rosario, Argentina: Universidad abierta Interamericana.

Freire, P. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.

Gamboa, M. García, Y. Beltrán, M. (2013) Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. Colombia.

Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.

González, R (1995) Características y fuentes del constructivismo. Revista Signo, Consorcio De Centros Católicos del Perú. Lima.

Juárez, A.; Monfort, M. (1992): Estimulación del lenguaje oral. Madrid. Santillana.

Johnson, T. Johnson, D. Holubec, E (1999). Aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos aires. Argentina: Editorial Paidós.

Kemmis, S. y Mac taggar, T. (1998): El Curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, (2013) Documento de fundamentación de la Línea de investigación en constitución de sujetos, Pedagógica Nacional, Bogotá

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con

discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Colombia.

Morón, M. (2011) La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación. Universidad de Barcelona. España

Peña et al., (2018). Estrategia educativa para disminuir la incidencia del alcoholismo. Convención Internacional de la Salud. Cuba.

Pérez. C (2002). El constructivismo en los espacios educativos. Coordinación educativa y cultural centroamericana. Costa Rica .

Peralta, (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. Universidad de Navarra, España

Peralta F, Arellano A (2014) La Autodeterminación De Las Personas Con Discapacidad Intelectual: Situación Actual En España. Revista ces psicología; vol 7. Medellín, Colombia.

Rivero, M. (2013). La Experiencia dramática en Educación Infantil: Desarrollo de las capacidades comunicativas a través del juego dramático. Universidad Internacional de Rioja, Facultad de Educación.

Rodríguez, Rodríguez, Santamaría (2014) La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN.

Rodríguez, G. Gil, J. García, (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Revista Siglo Cero. Revista Española sobre la Discapacidad intelectual Volumen 38 (4). Número 224.

Sánchez, E. (2013). Evaluación de la Autodeterminación en Adolescentes con Discapacidad Intelectual, Análisis de Factores Asociados. Salamanca: España.

Taylor. S y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós: Tercera edición.

Trelease, J. (2013). Manual de la lectura en voz alta. Bogotá, Colombia: Fundalectura.

Verdugo, M, A (2007). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuesta de actuación, Universidad de Salamanca. España.

Verdugo, M. Sánchez, Gómez R, Fernández R. WehMeyer M. Badia M. González F.

Calvo M. (2014) Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, Manual de aplicación y corrección. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Wehmeyer, M. Kelchner, L & Richards, S. (1996). En: Verdugo, M. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. Siglo Cero.

Wehmeyer, M.L. (2001b). Autodeterminación: Una visión de conjunto. En Verdugo, y Jordán de Urríes (Coords.) (1999), Hacia una nueva concepción de la discapacidad (p. 113 – 133). Salamanca: Amarú.

Wehmeyer, et al., (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. España: Revista española sobre discapacidad intelectual.

Zemelman, H. (1995), Determinismos y Alternativas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

### **Referencias virtuales**

Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010. Recuperado el 18 de julio de 2018 de <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/07-BOSA.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). Dinámica de la Construcción por usos. Recuperado el 5 mayo de 2018 <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/summary/13-catastro/1695-dinamica-de-la-construccion-por-usos-localidad-bosa>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Caracterización de sector educativo localidad de Bosa. Recuperado el 18 de julio de 2018 de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2015/7-Perfil\\_localidad\\_de\\_Bosa.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/7-Perfil_localidad_de_Bosa.pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) Caracterización de sector educativo localidad de Bosa. Recuperado el 18 de julio de 2018 de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil\\_localidad\\_de\\_Bosa\\_2016.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil_localidad_de_Bosa_2016.pdf)

Arias (2000) La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>

Asociación Tutelar Asistencial de Discapacitados Intelectuales (ATADES) (2013) Primer



panel de indicadores de calidad de vida de personas con discapacidad intelectual de Aragón. Recuperado el 30 de marzo de 2018 de <http://www.atades.com/wp-content/uploads/2013/12/Primer-panel-de-indicadores-de-calidad-de-vida-de-personas-con-discapacidad-intelectual-en-Aragon-ATADES.pdf>

Bruner, J. Juego, pensamiento y lenguaje. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1742\\_d\\_juego\\_pensamiento\\_lenguaje.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1742_d_juego_pensamiento_lenguaje.pdf)

Cámara de comercio, (2007) Perfil económico y empresarial de la localidad de Bosa. Recuperado el 18 de julio de 2018 de [http://empresario.com.co/recursos/page\\_flip/compromiso\\_colectivo/Perfil\\_economico\\_empresarial\\_localidad\\_bosa/index.html#/3/zoomed](http://empresario.com.co/recursos/page_flip/compromiso_colectivo/Perfil_economico_empresarial_localidad_bosa/index.html#/3/zoomed)

Castañeda, E (2012). Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, comisión internacional para la atención integral de primera infancia. recuperado el 28 de febrero de 2018 de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Gajardo 1983; La Corriente Latinoamericana. Portal educativo de las Américas, colección la educación. Recuperado el 10 de noviembre de 2018 de [www.educoat.org/portal/bdigital/contenido/laeduca\\_116articulo1/corriente3.pdf](http://www.educoat.org/portal/bdigital/contenido/laeduca_116articulo1/corriente3.pdf)

Graciela, F 2015. Calidad de vida de las personas con discapacidad Intelectual en proceso de envejecimiento. Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Recuperado el 24 de febrero de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31396/3/TFM\\_Graciela%20Fonticella%20Victorero.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31396/3/TFM_Graciela%20Fonticella%20Victorero.pdf)

Integración Social (2011) El más grande Centro de Desarrollo Comunitario de Bogotá. Intranetsdis.Integración Social. Recuperado de: <http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=1770>

Integración Social (2016) ¿Conoce las oportunidades que brindan los PAS? Integración Social. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otros/1276-conoce-las-oportunidades-que-brindan-los-pas>

Linares, J (Sin fecha), el aprendizaje cooperativo. Murcia, España Recuperado de: <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf> . el 30 de marzo de 2018

Pliego, N (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural.

Edita Afoe No 8. Sevilla, España DANE, Discapacidad por localidades Bogotá, recuperado el 18 de febrero de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>

Moreira, M. (1997) Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Recuperado de: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Ros, N (2004) El lenguaje artístico, la educación y la creación .Revista iberoamericana de educación, 35(1), 1-8. Recuperado de <https://docplayer.es/8255848-El-lenguaje-artistico-la-educacion-y-la-creacion.html>

Secretaria de Educación (2016). Bosa localidad 7, caracterización del sector educativo. Recuerado el 9 de noviembre de 2018 de: [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil\\_localidad\\_de\\_Bosa\\_2016.pdf?fbclid=IwAR1KU3U44EOIR2pISSoNUa7fB2wpm7aNCwNeOcEXiPtsoemZI04UZJqe8s0](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil_localidad_de_Bosa_2016.pdf?fbclid=IwAR1KU3U44EOIR2pISSoNUa7fB2wpm7aNCwNeOcEXiPtsoemZI04UZJqe8s0)

Secretaria Integración Social. (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/Lineamiento\\_Pedagogico.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf)

Tejerina, I. La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades. Recuperado el 12 de octubre de 2018 en : [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/html/003b4140-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/html/003b4140-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Verdugo, M. Gómez, L., & Arias, B. (2007). La escala integral de calidad de vida desarrollo y su estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. Siglo Cero, 38(4), 37-56. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3170>

#### **4. Contenidos**

La presente Propuesta busca fortalecer la Autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual de FUNTER a través de la implementación de estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de la autonomía, la autorregulación, el autoconocimiento y el empoderamiento, representando un aporte significativo para continuar con las prácticas que promueven la participación en la comunidad de las

personas con discapacidad y por ende incidir en su Calidad de Vida.

Por ello, la Propuesta se fundamentó desde las orientaciones constructivistas permitiendo enfocar y desarrollar alternativas orientadas en las habilidades y capacidades de los sujetos. Esto permitió una interacción constante entre los participantes y los docentes en formación por medio del diálogo y experiencias que vinculan saberes antiguos para así, construir otros nuevos.

De acuerdo con estas intenciones, en un primer momento, mediante la observación participante se caracteriza la población, se identificaron los niveles de Autodeterminación de los participantes para así, diseñar e implementar una Propuesta Pedagógica Investigativa. Finalmente, se analizan las estrategias pedagógicas implementadas que favorecieron los procesos de Autodeterminación y la incidencia en la calidad de vida.

## **5. Metodología**

La presente propuesta parte la observación participante que permitió conocer a sus protagonistas, sus sentires y los lugares que habitan. Posteriormente, se aplicó una adaptación al instrumento de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo et al. 2014). Así mismo se identificó el planteamiento del problema con el fin de estructurar una propuesta pedagógica que permitiera el diseño de estrategias pedagógicas que favorecen los procesos de la Autodeterminación de los participantes de FUNTER.

A partir del planteamiento del problema surgió la Propuesta: “Construyendo Amistad con los Champions”, desarrollando en cada encuentro tres momentos experienciales: apertura, desarrollo y cierre, la descripción de materiales, las estrategias pedagógicas implementadas, los tiempos de ejecución y los roles de los docentes en formación para facilitar los apoyos a los participantes de FUNTER. En cada planeación se implementaron diferentes estrategias con el fin de identificar cuáles facilitaban los procesos de Autodeterminación. Así mismo, se realizó el registro del desarrollo de los encuentros en un formato de diario de campo en relación al objetivo pedagógico propuesto, la estrategia pedagógica implementada y la relación con el marco conceptual de la propuesta pedagógica.

Por último, se dio paso a la organización de la información que fue fruto de los diarios de campo y se realizó una triangulación de datos desde el registro de una matriz que incluyó la relación del marco teórico y las estrategias implementadas en cada encuentro. Este proceso de análisis permitió elaborar conclusiones en torno a la Autodeterminación y su incidencia en la Calidad de Vida a través de del desarrollo de las

estrategias pedagógicas.

## 6. Conclusiones

El acto educativo no sólo se legitima desde el saber disciplinar de algunas ciencias sino que también se hace valioso desde el formar y enseñar para la vida, para estar bien consigo mismo y para la convivencia.

Educar en Autodeterminación supone una postura ético-política, en la que el reconocimiento del otro, desde una relación horizontal, permite el intercambio de saberes sin desconocer que hay personas que requieren apoyos para tomar decisiones, elecciones o resolver inquietudes sobre sus entorno, sobre sí mismos o sus corporalidades.

La vida de las personas con discapacidad intelectual generalmente es dirigida por otras personas en aspectos básicos y cotidianos. Por ello, se requiere trabajar con los padres para romper con el paradigma y acciones proteccionistas, con el fin de generar objetivos consensuados con sus hijos para aumentar las oportunidades de elección y toma decisiones; así mismo lo mencionan los autores Arellano y Peralta (2013) en su investigación.

Los resultados de esta Propuesta confirman lo evidenciado en la investigación de Sánchez (2013) planteando que según las implicaciones de la discapacidad intelectual en componentes adaptativos, prácticos y sociales, se determina que a mayor necesidad de apoyo se presentan más bajos niveles de Autodeterminación en la persona.

Las estrategias pedagógicas implementadas permitieron la toma decisiones, la disposición corporal para el aprendizaje, el respeto por el otro y la escucha como también explorar diferentes formas de comunicación, el empoderamiento de lo que cada uno puede realizar y se estableció un vínculo con la familia que conlleva a que la persona se reconozca sea reconocida desde otros lugares.

La Autodeterminación es un proceso relevante en los espacios pedagógicos para el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual del país porque aborda procesos de toma de decisiones y autonomía en aspectos básicos de la vida cotidiana, y también “se debe constituir como pilar central para sustentar la planificación y aplicación de los servicios destinados a mejorar la calidad de vida y promover la participación en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual” (Córdoba, Henao y Verdugo. p. 94), como lo confirman los autores citados.

<b>Elaborado por:</b>	Albornoz González, Karen Dayana; Chindoy Chindoy, Lida María Alejandra; Duarte Peña, Andrés Giovanny; Echeverría Toro Jhónatan; León Angarita, Carol Estefanía; Mendivelso Gualteros, Fabio Andrés.
<b>Revisado por:</b>	Gallego Cadavid Yeny Milena

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	11	11	2018
--	----	----	------

## **Tabla de Contenido**

El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.	1
Agradecimientos	1
Introducción	2
Justificación	5
1. Marco contextual	6
1.1. Macro Contexto: Localidad de Bosa	6
1.2. CDC el Porvenir: Espacio de participación en Bosa	8
1.3. Micro contexto: FUNTER, Creando Resistencia desde el Sur de la Ciudad	9
1.4. Caracterización de la Población	12
1.5. Aplicación de la Escala de Evaluación de la Autodeterminación en FUNTER	17
2. Planteamiento del problema	20
2.1. Preguntas	21
2.2. Objetivos	21
2.2.1. Objetivo general	21
2.2.2. Objetivos específicos	21
3. Antecedentes	22
3.1. Autodeterminación	22
3.2. Calidad de Vida	26
4. Marco teórico	29
4.1. Concepto de discapacidad	29
4.2. 2. Discapacidad Intelectual	31
4. 2.1. Sistema de Apoyos para las Personas con Discapacidad	33
4.3. Concepto de Autodeterminación	34
4.3.1. Modelo Funcional de Autodeterminación	36
4.4. Modelo de Calidad de Vida	41
4. 5. Estrategias Pedagógicas	44
4.5.1. La Asamblea	45
4.5.2. Lectura en Voz Alta	46

4.5.3. Trabajo Cooperativo	46
4.5.4. Panel de habitantes	47
4.5.5. Portafolio	47
4.5.6. Juego Intencionado	48
4.5.7. Lenguajes Artísticos	48
4.5.7.1 Experiencias Plásticas	49
4.5.7.2. Experiencias Musicales	50
4.5.7.3. Experiencias Dramáticas	50
4.5.7.4. Experiencias Corporales	51
5. Horizonte Pedagógico	52
5.1. Orientaciones desde el Constructivismo	52
5.2. Aprendizaje Significativo	54
6. Marco Metodológico	56
6.1. Enfoque de Investigación Cualitativa.	56
6.2. Método de Investigación Acción (IA)	56
6.3. Paradigma Socio-Crítico	57
6.4. Línea de investigación	58
6.5 Diseño de la Investigación	59
7. Propuesta pedagógica:	63
7.1. Justificación de la propuesta pedagógica	63
7.2 Objetivo de la Propuesta	64
7.2.1. Objetivo General	64
7.2.2. Objetivos Específicos	64
7.4 Metodología	64
8. Resultados y Análisis	89
8.1 La Asamblea	90
8.2 Lectura en Voz Alta	91
8.3 Trabajo cooperativo	92
8.4. Panel de Habitantes	93
8.5. Portafolio	94
8.6. Juego Intencionado	95

8.7. Lenguajes Artísticos	95
8.7.1. Experiencia Plástica	95
8.7.2 Experiencia Musical	96
8.7.3 Experiencia Dramática	97
8.7.4 Experiencia Corporal	98
9. Análisis de Resultados de la Segunda Implementación de la Escala	100
10. Voces y sentires de los participantes de FUNTER: narrativas del proceso individual de implementación de la PPI	104
11. Conclusiones	115
Proyecciones	118
Referencias bibliográficas	119
Referencias virtuales	123
9. Apéndices	127
Apéndice A: Entrevista	127
Apéndice B: Ficha de Caracterización Sociodemográfica	130
Apéndice C: Escala de Evaluación de Autodeterminación en Funter	132
Apéndice D: Conceptualización de resultados y Puntuaciones Estandarizadas	137
Tabla B. Baremo de Sección de Autorregulación.	144
Tabla C. Baremo de Sección de Empoderamiento.	145
Tabla C. Baremo de Sección de Autoconocimiento.	146
Tabla D. Baremo de Autodeterminación.	147
Apéndice E: Formato de Planeación Pedagógica	150
Apéndice F: Diario de campo Pedagógico	152
Apéndice G: Resultados Escala	153
Apéndice I: Consentimientos Informados	168



## Lista de Tablas

Tabla 1	
Información básica de los cuidadores.....	13
Tabla 2	
Nivel Escolar de los Participantes.....	16
Tabla 3	
Sistema de Apoyos.....	34
Tabla 4	
Componentes del Modelo Funcional de Autodeterminación.....	37
Tabla 5	
Dimensiones que caracterizan la calidad de vida.....	42
Tabla 6	
Fases de la propuesta pedagógica.....	59
Tabla 7	
Metodología Propuesta Pedagógica.....	65
Tabla 8	
<i>Resultados de aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación</i>	
<i>FUNTER</i> .....	100
Tabla 9	
Narrativas de los Procesos Individuales durante la Implementación de la	
Propuesta.....	114

## Lista de Figuras

Figura 1. Factores de la Autodeterminación.....	40
---	----

## **Agradecimientos**

Inicialmente, agradecemos a nuestras familias que día a día en este proceso académico nos dieron fuerza y apoyo para iniciar, permanecer y finalizar ésta etapa como mejores personas, hijos, hermanos y nietos. Así mismo, toda nuestra gratitud a los participantes de la Fundación, los cuales fueron el motor de cada encuentro para pensar el accionar como maestros. No menos, mil gracias a nuestra asesora que firme, amable y voluntariamente nos apoyó y orientó con sus prácticas sentipensantes y también por aquella estrecha confianza que se generó en el transcurso del Proyecto Pedagógico Investigativo.

Además, Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, nuestra alma Mater, quien nos brindó formación en pensamiento crítico y consciente para aportar como futuros profesionales a la transformación social. De igual manera, reconocemos que en este escenario lo académico trasciende del aula y nos enseñó que la vida, las relaciones, los diferentes saberes y experiencias populares equiparan el acceso al conocimiento y resignifican las prácticas educativas de construir comunidad y país.

*Docentes en formación*

## Introducción

"Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos interiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza".

*Boaventura de Sousa Santos (2001).*

El proyecto que a continuación se presenta se desarrolló en la Fundación Social Integral Tejiendo Diversidades desde Nuevas Realidades<sup>1</sup> con un grupo de 19 participantes, con la intención de investigar en torno a la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, a partir de una apuesta pedagógica, la cual genera un aporte significativo a la continuación de prácticas culturales de la comunidad, que promueven su participación y por ende mejoran su calidad de vida.

El documento se encuentra organizado en diferentes fases que hacen parte de los aportes investigativos y teóricos compuestos por el proyecto y que complementan el proceso de autodeterminación llevado a cabo dentro de la Fundación.

Como primer momento, los acercamientos con la comunidad se realizaron bajo la técnica de observación participante utilizada en metodologías cualitativas de investigación como estrategia de recogida de datos, posibilitando la comprensión, descripción e interpretación del contexto a través de la participación por parte de los docentes en formación en la cotidianidad de la Fundación, permitiendo caracterizar a la población y haciendo una lectura de realidad en torno a sus necesidades.

Dicha caracterización se complementó gracias a la aplicación de un instrumento adaptado de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo et al. 2014), en donde se identificó algunas limitaciones en los componentes que ésta plantea, como lo son: la autonomía, haciendo referencia a la actuación de la persona según sus intereses y capacidades, la autorregulación que permite que las personas analicen sus ambientes y sus respuestas para desenvolverse y tomar decisiones sobre

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante FUNTER

sus acciones, el empoderamiento relacionado con la motivación y convicción de la capacidad de conseguir determinados resultados deseados y el autoconocimiento que se forma a través de la experiencia con el ambiente y la interpretación que cada uno hace de este.

En un segundo momento, está el marco de antecedentes, el cual retoma los documentos y el trabajo realizado frente a la autodeterminación y la calidad de vida en la población con discapacidad, resaltando sus procesos familiares, pedagógicos e instrumentos de evaluación y caracterización aplicados a nivel nacional e internacional, orientados a la incidencia en la calidad de vida. En este apartado se reconocen las investigaciones que apoyan con su objeto de análisis, resultados y conclusiones, las categorías que delimitan los temas a trabajar dentro de la propuesta pedagógica.

En un tercer momento, se presenta la fundamentación teórica, la cual se abordó desde la comprensión e imaginarios sobre la discapacidad y las transformaciones del concepto, analizando la definición de discapacidad intelectual y los sistemas de apoyo, basados en el Modelo Funcional de Autodeterminación propuesto por Wehmeyer (2004), resaltando los aportes sobre la conceptualización del término Calidad de Vida, desarrollado por Shalock y Verdugo (2012). Además, se definen algunas estrategias pedagógicas entendidas como acciones que el docente emplea para llevar a cabo el objetivo pedagógico.

Para un cuarto momento, se expone la metodología de la investigación acogida al enfoque cualitativo por medio del método de investigación acción, vinculado al paradigma socio crítico y la línea de investigación llamada Constitución de Sujetos perteneciente a la Licenciatura en Educación Especial, en donde se plantea que la relación de factores históricos, sociales, culturales y biológicos condicionan la construcción como sujeto concreto, singular, distinto e inmerso en un contexto específico. En tanto, el escenario para indagar dicha constitución de sujetos es el educacional no formal, comprendiendo que los sentidos y prácticas que allí circulan y se instauran, se relacionan con diferentes historias y apuestas socioculturales, que inician y transforman diferentes sujetos.

En un quinto momento, está la presentación de la propuesta pedagógica llamada “Construyendo amistad con los Champions” en la cual se implementaron estrategias pedagógicas como la asamblea, la lectura en voz alta, el juego intencionado, el uso de un portafolio, los lenguajes artísticos, el panel de habitantes y el trabajo cooperativo, para promover la autodeterminación e incidir en la calidad de vida de los jóvenes de FUNTER. Teniendo en cuenta estas intenciones, se planteó la propuesta desde un modelo pedagógico constructivista, con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2000), donde el participante incorpora nuevos contenidos al conocimiento que ya posee, transformándolo en uno nuevo e incrementando así su capacidad de aplicarlo a diferentes situaciones con base a su experiencia.

Finalmente, de acuerdo a la información recolectada se realizó la triangulación de datos en donde se exponen los aportes del PPI<sup>2</sup> a la población, impulsando prácticas de respeto a la diversidad, permitiendo el acceso a apoyos pedagógicos y la participación en la comunidad a través de la resignificación del autoconcepto y empoderamiento de los participantes, resaltando el rol del educador especial como mediador de experiencias significativas y culturales. De igual manera, se exponen las proyecciones del espacio pedagógico.

---

<sup>2</sup> Respondiendo a Proyecto Pedagógico Investigativo

## Justificación

Desde propuestas e investigaciones pedagógicas, es necesario fortalecer la Autodeterminación de las personas con discapacidad porque permite generar enriquecimiento de sus experiencias individuales y colectivas, genera participación social desde la cual se posibilita el encuentro con pares, la interacción con las familias y por lo tanto, suma elementos para enriquecer su calidad de vida.

De esta manera, con su apuesta teórica y práctica, el presente PPI apoya los procesos desarrollados por FUNTER debido a que hacen parte de un diálogo permanente con la comunidad, pero además porque la conforman un grupo de jóvenes y adultos que en su mayoría no han tenido las oportunidades formativas necesarias para nutrir su autonomía, su toma de decisiones, su empoderamiento o sus procesos de autoconocimiento y autorregulación.

En consonancia con lo anterior, se logró evidenciar que aún son bajos los niveles de Autodeterminación de la población por lo que es fundamental que desde el rol que ejerce el educador especial estos se logren incrementar buscando impactar positivamente en las cotidianidades, en cómo las familias perciben a la persona con discapacidad, pero aún más importante en cómo la persona se reconoce así misma.

Por lo tanto, desde el constructivismo y la línea de Constitución de Sujetos se toma como referencia el hecho de que las personas poseen tanto una historia de vida como unos conocimientos previos, elementos importantes porque marcan un punto de partida para el presente PPI, pero en especial porque permiten el reconocimiento de habilidades, intereses y gustos propios en las personas sin desconocer las necesidades de apoyo que alguna de estas puedan requerir en determinado momento.

Es así como, trabajar desde la educación en factores relacionados a la Autodeterminación y la calidad de vida es importante porque aporta a la inclusión social, al reconocimiento de derechos y deberes pero además le otorga protagonismo a la persona lo que a su vez posibilita que quien enseñe también esté aprendiendo constantemente.

## 1. Marco contextual

Para dar inicio, este capítulo parte de la exposición del territorio de Bosa en donde se realizó la investigación, teniendo en cuenta los aspectos poblacionales, educativos, culturales y participativos de la población que allí reside, precisando en el Centro de Desarrollo Comunitario<sup>3</sup> del barrio Porvenir, en el cual hace presencia la Fundación. Seguidamente, se realiza la caracterización de los participantes.

### 1.1. Macro Contexto: Localidad de Bosa

Bosa se constituyó sobre territorios muiscas, que para la mitad del siglo XX se instauraba como municipio poblado aproximadamente por 20.000 habitantes. En 1954, Bosa comenzó a hacer parte de Bogotá, posteriormente, en la constitución del 1991 se convierte en la localidad 7 del Distrito Capital (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

Ahora bien, la localidad se ha caracterizado por tener un acelerado crecimiento de su población, debido a que su posición geográfica hace que pertenezca a las periferias urbanas, que en su entonces se afianzaban como entornos de vida alternativos de personas que no podían ubicarse en el centro, dada la condición social y económica que les impedía el acceso a vivienda en ciertos sectores de la ciudad. En consecuencia, para el año 2016, se incrementó el número de habitantes de la localidad, distribuyéndose en 5 Unidades de Planeación Zonal<sup>4</sup> con 381 barrios y una población de 709.039 personas, que corresponde al 8,89% de los habitantes del Distrito Capital, ocupando el quinto lugar de habitabilidad con relación a las 20 localidades del Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016). Cabe resaltar que Bosa limita con el municipio de Mosquera y Soacha, también así, con las localidades de Ciudad Bolívar y Kennedy.

Por todo lo anterior, se analiza que en la localidad prevalece la clase socioeconómica baja: en donde el 87.8% de las viviendas son de estrato 2, el 5,6 % pertenece al estrato 1, en el estrato 3 se encuentra el 5, 5% (2016). En el mismo

---

<sup>3</sup> De ahora en adelante CDC

<sup>4</sup> Las UPZ que conforman la localidad son: Bosa occidental, Bosa Central, El Porvenir, Tintal Sur y Apogeo.



sentido, la población con discapacidad que reside en la localidad se concentra en los estratos 2 con 14.979 personas (91,8%), estrato 1 con 1.049 personas (6,4%), y estrato 3 con 274 personas (1,7%); evidenciando que la etapa de ciclo vital de los habitantes con discapacidad más alta es la adultez con el 47,6%, seguido el 33,1% perteneciente a la tercera edad y 20,7% de jóvenes, niños y niñas.

Es así como se refleja que en la localidad se encuentran pocas garantías para la atención y satisfacción de la calidad de vida de los pobladores, en donde particularmente, la mayoría de las personas con discapacidad se encuentran excluidas del acceso a sus derechos y oportunidades de crecimiento humano.

De igual manera, con respecto al factor educativo de las personas con discapacidad, según la Secretaría de Educación, la localidad vinculó para el 2016 a 1.262 estudiantes de edades entre 3 y 16 años, de los cuales 953 fueron inscritos en colegios distritales, 12 en colegios con administración contratada y 267 en instituciones privadas, reconociendo que la discapacidad más recurrente en dichos escenarios es la discapacidad intelectual (Secretaría de Educación, 2016). Por ésta razón, cabe mencionar que la cobertura educativa de la localidad se contempla hasta el ciclo de vida adolescente, dejando de lado la formación y atención requerida para la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual.

Al mismo tiempo, la Alcaldía Mayor en el 2010 menciona en un informe que se encuentran núcleos problemáticos en los que se destacan:

Barreras en el acceso, cobertura, calidad y oportunidad de servicios en salud, educación, bienestar, vivienda, movilidad, seguridad alimentaria y nutricional, debido a un equipamiento insuficiente, sistemas de inclusión inadecuados, lo que con lleva a una vulneración de derechos, ocasionando altas cifras de malnutrición infantil, embarazo en adolescentes (...) En el sector educativo se refleja en los programas de educación técnica y tecnológica que no responden a las expectativas de la juventud y la adultez. Lo anterior se relaciona con las preocupantes cifras del desempleo y empleo informal, entornos de vivienda insalubres. De otro lado, los programas de cultura,

recreación y deporte tienen un bajo impacto a pesar de ser esenciales en la calidad de vida y salud de la población de este territorio” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

De lo anterior, se señala que el acceso y permanencia a factores como la educación, salud, vivienda, seguridad y la participación son una fuerte problemática puesto que limitan el desarrollo y bienestar personal como colectivo, por ende hay un incumplimiento de los derechos fundamentales.

Seguido de esto, se muestra otro núcleo problemático en el que existe una:

Débil participación ciudadana en el territorio relacionada con la progresiva desarticulación entre los diferentes sectores sociales, agotamiento de las formas de participación existentes y disminución en la conformación de grupos y redes nuevas. Esta situación restringe la opinión de la comunidad en los escenarios donde se toman las decisiones, especialmente frente a proyectos de servicios sociales, equipamientos, infraestructura y movilidad; a su vez, se genera una falta de credibilidad en los procesos de movilización social frente a la reivindicación de los derechos en la población que habita de la UPZ PORVENIR” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

Por ésta razón, se encuentran iniciativas como la que muestra el presente PPI, donde posibilita alternativas de participación y encuentro ciudadano a personas con discapacidad.

## **1.2. CDC el Porvenir: Espacio de participación en Bosa**

Para iniciar, los CDC surgen de las subdirecciones locales, su objetivo es constituirse como espacios público-participativos de integración comunitaria, que permitan la promoción de procesos formativos, culturales, productivos, recreativos, deportivos y comunitarios.

Estos centros desarrollan una serie de actividades, de manera programada, que responden a las necesidades de las localidades, con la perspectiva de promover su desarrollo social, al igual que visibilizar la presencia de las entidades distritales en el

territorio, generando en las comunidades sentido de pertenencia. La oferta en estos espacios se define como los procesos de ampliación de capacidades en los ejes: 1) Político público; 2) Ambiente y Ciudad; 3) Socioeconómico; 4) Técnico Laboral; 5) Recreo deportivo 6) Artístico Cultural (SDIS, 2016).

Específicamente, El CDC de Bosa el Porvenir colinda con barrios como Bosa Santafé, Bosa Caldas, Bosa Porvenir, Bosa Brasil, Bosa La Libertad, Bosa el Recuerdo, además, con Instituciones de Educación Distrital como: IED Ciudadela, IED El Porvenir (sede A y C), y el Colegio Privado San Ignacio – Fe y Alegría, siendo éstos delimitado por el río Bogotá. Dentro de su infraestructura cuenta con 24 espacios entre los que se destacan 6 auditorios, dos aulas múltiples, dos aulas de sistemas e informática, un gimnasio para el entrenamiento deportivo, un teatro al aire libre con capacidad para 300 personas, una piscina para niños y niñas y una semi-olímpica para adultos.

En estos espacios se ofrece una programación anual o semestral para ofrecer los talleres de gastronomía, aula de estética y belleza, talleres para manualidades, talleres de recreación y cultura, capacitaciones primeros auxilios, prevención de riesgos y capacitación de productividad dirigida por el SENA. Actualmente, FUNTER funciona en esté CDC, quienes facilitan un espacio mediante previa solicitud escrita, haciendo válida la participación comunitaria en dicho espacio físico. Sin embargo, esto ha generado problemáticas para la Fundación ya que el espacio que se otorga regularmente no presenta las mejores condiciones de infraestructura para fomentar un ambiente de aprendizaje, lo repercute en la percepción del ruido exterior, las condiciones climáticas y disposiciones de los participantes, dificultando el desarrollo óptimo de los procesos pedagógicos.

### **1.3. Micro contexto: FUNTER, Creando Resistencia desde el Sur de la Ciudad**

La Fundación surge en el 2011 como iniciativa comunitaria encabezada por Aliris Murcia<sup>5</sup>, Karen Herrera<sup>6</sup> y una red de cuidadores y madres de personas con

---

<sup>5</sup> Fundadora y actualmente coordinadora.

<sup>6</sup> Representante legal de la Fundación.

discapacidad intelectual, quienes evidenciaron la necesidad de realizar un trabajo orientado en promover la participación a nivel comunitario de sus hijos, dado las pocas alternativas de acceso, cobertura y duración de los programas ofrecidos en ámbitos educativos, culturales y recreativos a las que esta población pueda acceder con el objetivo de continuar enriqueciendo experiencias que promuevan su calidad de vida. Para la red de cuidadores y madres, se hizo necesario buscar y brindar los apoyos que les permitieran a sus hijos el desarrollo de habilidades adaptativas, sociales y prácticas en espacios conjuntos.

Ante esta situación, menciona la representante legal que la Fundación:

Nace a partir de voces que no se escuchan, voces que se ocultan o que las han ocultado, las que de alguna u otra manera quieren ser escuchadas; estas voces principalmente se encuentran en lo que se denomina discapacidad intelectual, que es el fuerte de FUNTER<sup>7</sup>. (K, Herrera, comunicación personal, 15 de enero de 2018) (Apéndice A).

Con el fin de crear acciones que vinculen la participación de esta población, en mayo del 2016 se da inicio a un proceso de formalización y legalización de la Fundación con el objetivo de participar en convocatorias de proyectos de financiación internacional, nacional o local. Por lo tanto, a inicios del mes de junio del mismo año, se estableció la junta directiva, estatutos y actas, constituyéndose como Fundación ante la Cámara de Comercio.

Las apuestas de FUNTER, a lo largo de su proceso de consolidación, se han ido configurando de acuerdo a las necesidades observadas. Actualmente se plantean como objetivo:

Mejorar la calidad de vida de los<sup>8</sup> jóvenes y adultos de la Fundación en una perspectiva social que permita reconocer los derechos de las personas con discapacidad intelectual en ámbitos educativos, laborales, de salud y vivienda, ya que su accionar no solo está inmerso en los jóvenes con discapacidad sino

---

<sup>7</sup> Fragmento entrevista a Karen Herrera.

<sup>8</sup> El artículo “Los” hace referencia a las mujeres y hombres.

también en los/as cuidadores y sus familias<sup>9</sup>. (K, Herrera, comunicación personal, 15 de enero de 2018) (Apéndice A).

En ese sentido, la Fundación se propone desarrollar su apuesta bajo tres líneas de trabajo, mencionadas a continuación:

**Línea artística:** es un escenario cultural y comunicativo que en principio trabajó la danza, consolidando el grupo “Somos Todos”<sup>10</sup>. Actualmente la línea artística busca incorporar sus trabajos desde el teatro, las manualidades, la pintura y la música. Sin embargo, estos espacios son intermitentes debido a que su implementación se da gracias a los apoyos externos, como el SENA y personal voluntario que temporalmente ofrecen sus servicios, donde en algunos casos no se logra dar una óptima continuidad a los procesos.

**Línea política:** permite fortalecer el enfoque de género, políticas públicas de las personas con discapacidad intelectual y el reconocimiento de los sujetos como seres políticos, desarrollados a partir de talleres que convocados por líderes comunitarios para cuidadores y familias. Lo anterior entró en diálogo con los aportes de la línea de Constitución de Sujetos del PPI que se desarrolló en la Fundación.

**Línea de células productivas:** busca fortalecer a los participantes de FUNTER frente a sus diferentes necesidades de sostenimiento económico. Tareas que se realizan desde la autogestión y ejecución de eventos, proyectos ecológicos y ambientales, en la que a su vez permite generar acciones de reconocimiento de los participantes y sus familias en la comunidad.

---

<sup>9</sup> Fragmento entrevista a Karen herrera.

<sup>10</sup> Grupo “Somos Todos” ha sido invitado a participar en eventos realizados por la alcaldía local, el distrito, presentaciones en la plaza central de Bosa y el centro comercial Milenio plaza, como también en un campamento de políticas públicas juveniles para personas con discapacidad realizado por el IDPAC (Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal), a la vez del V encuentro para mujeres con discapacidad y cuidadoras en Noviembre del 2016, esto con el fin de expandir espacios de participación y reconocimiento dentro y fuera de la Localidad, haciendo visible el trabajo con los jóvenes de la fundación.

Estas tres líneas son de gran importancia ya que posibilitan el sostenimiento de los espacios de funcionamiento de la Fundación y son el eje central que orienta las acciones emprendidas. Con sus apuestas, FUNTER se presenta como un ejemplo de resistencia al olvido mediante iniciativas que buscan lograr que las voces de las personas con discapacidad intelectual, (históricamente silenciadas), tengan un escenario para la construcción de sociedad y de cultura, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida en el ámbito educativo, artístico, recreo-deportivo de los jóvenes y adultos asistentes, sus cuidadores y familias.

En la actualidad a FUNTER asisten 19 jóvenes y adultos, que se vinculan a los diferentes espacios de formación como: el taller de productividad (artesanías) dirigido por instructores del SENA, taller de danza ejecutado por maestros voluntarios y práctica pedagógica desarrollada por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

#### **1.4. Caracterización de la Población**

El proceso de caracterización de los participantes se realizó a lo largo del desarrollo de los encuentros pedagógicos a partir de la ejecución de planeaciones para hacer una lectura de realidad y con el apoyo de una Ficha de Caracterización Sociodemográfica (Apéndice B) aplicada a los cuidadores de los 19 jóvenes y adultos de la Fundación. Allí se indagó información relevante como: el lugar de nacimiento, lugar de residencia, nivel de escolaridad, composición familiar, estado laboral y beneficios como apoyos estatales que reciben.

Gracias al desarrollo y registro de esos encuentros por medio de diarios de campo y su relación con la sistematización del instrumento se obtuvo que los jóvenes y adultos se ubican en un rango de edad entre los 17 a 52 años, conformada por 12 hombres y 7 mujeres. El lugar de nacimiento principalmente se sitúa en la ciudad de Bogotá; también se registra los lugares como Girardot, Villavicencio, Cali, Neiva, Pitalito y Tumaco.

Se identifica que los participantes residen con sus familiares en la localidad de Bosa, ubicados en los siguientes barrios: 10 familias en Bosa El Porvenir, 2

Brasilia, 1 La Libertad, 2 Santa Fe, 1 Caldas, 1 Villa Natalia, 1 Chicalá y 1 en las Margaritas. Barrios que están compuestos con niveles de estrato socioeconómico 1 y 2.

De lo mencionado, se observa que cada uno los participantes residen en diferentes puntos de la localidad, y su forma de desplazamiento al CDC se da de manera diversa, identificando que 7 participantes cuentan con el acompañamiento de su cuidador en el recorrido y 12 participantes se desplazan de manera autónoma; utilizando variados medios de transporte público, bicicleta o caminando.

Cabe resaltar que la composición familiar se constituye por: madre, padre, en algunos casos hermanos, abuelos y primos, tan solo una persona vive con su tío. Se identifica que el cuidado de los participantes está a cargo en su mayoría de sus madres, 2 participantes están al cuidado de su padre, 3 por sus hermanos y una persona por su tío; lo que implica que los participantes están la mayoría del tiempo bajo la atención focalizada de sus cuidadores, generando una sobreprotección en las prácticas individuales cotidianas como la elección de sus prendas de vestir, alimentos deseados, hobbies, entre otros.

A continuación, la tabla 1 presenta la información general de los cuidadores

Tabla 1  
Información básica de los cuidadores.

<b>Cuidador</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel escolar</b>	<b>Estado laboral</b>	<b>Beneficios para el sostenimiento</b>
Cuidador 1	50	Bachillerato completo	Ama de casa	No recibe
Cuidador 2 <sup>11</sup>	57	Universitario	pensionado	No recibe

<sup>11</sup> El cuidador número 2 es responsable de dos participantes.

---

Cuidador 3	53	Primaria incompleta	Ama de casa	No recibe
Cuidador 4	50	Primaria incompleta	Trabajo informal	No recibe
Cuidador 5	45	Bachillerato incompleto	Trabajo informal	No recibe
Cuidador 6	45	Primaria completa	Ama de casa	Bono de discapacidad
Cuidador 7	52	Bachillerato completo	pensionada	No recibe
Cuidador 8	40	Bachillerato incompleto	Ama de casa	No recibe
Cuidador 9	58	Bachillerato completo	pensionada	No recibe
Cuidador 10	67	Bachillerato incompleto	trabajo informal	Bono de mercado
Cuidador 11	70	Primaria completa	pensionada	Bono de mercado
Cuidador 12	63	Primaria completa	Ama de casa	Bono de alimentación
Cuidador 13	48	Bachillerato completo	Ama de casa	Bono de mercado
Cuidador 14	58	Primaria completa	Trabajo formal	No recibe

---



---

Cuidador 15	48	Primaria completa	independiente	No recibe
Cuidador 16	50	Bachillerato completo	Trabajo informal	No recibe
Cuidador 17	41	Bachillerato completo	Ama de casa	No recibe
Cuidador 18	74	Primaria incompleta	Pensionado	Bono de alimentación

---

### **Fuente propia**

**Nota:** resultado de aplicación de la ficha sociodemográfica. Tabla realizada por el grupo de docentes en formación.

Con respecto a la anterior información, el ingreso económico de las familias se da por medio del trabajo informal, lo que contribuye a que los cuidadores dediquen mayor tiempo a la atención de sus hijos, impactando en la autonomía de cada uno; pero además, hay una implicación particular en este contexto y es que el hecho de que los cuidadores no cuenten con empleos formales y sus hijos tampoco participen en lugares que garanticen acceso a otros servicios educativos y laborales, genera una presión a quedarse juntos en casa, realizando labores hogareñas.

Igualmente se observó que quienes están frente al cuidado de los participantes son adultos mayores con bajos niveles de escolaridad, con pocos ingresos económicos y que sólo algunos reciben ayudas del Estado, lo que contribuye a un débil fortalecimiento de la calidad de vida en aspectos como la educación, la salud o la posibilidad de acceso a opciones de participación cultural ya que cuentan con baja formación en habilidades para la vida, que las personas usan para enfrentar situaciones problemáticas de la misma.

Por otro lado, se evidenció que solo 1 participante de los 19 tuvo experiencia de trabajar en un ámbito no formal que no le constituyó tener prestaciones y un sueldo fijo; algunos lo han hecho por temporadas en trabajos informales en los que se desenvuelven en ventas ambulantes y trabajos en el hogar. Sin embargo, la mayoría de los participantes gracias al desarrollo de los talleres de productividad brindado en la Fundación, ponen en venta algunos de sus trabajos elaborados posibilitando la compra de materiales.

Con respecto a la información sobre los procesos de escolarización de los participantes, se evidenció un nivel heterogéneo en sus estudios alcanzados, ya que algunos no han cursado ningún grado de escolaridad, otros no lo culminaron, a excepción de 3 jóvenes que finalizaron el bachillerato; haciendo referencia a la formación en instituciones de educación especial sólo 3 de los 19 participantes tuvieron acceso a estas como se evidencia en la tabla número 2.

Tabla 2

Nivel Escolar de los Participantes

<b>Nivel de escolaridad</b>	<b>Número de participantes</b>
Ninguna	4
Primaria incompleta	5
Primaria Completa	1
Bachillerato incompleto	3
Bachillerato completo	3
Instituciones de Educación Especial	3

**Fuente propia**

**Nota:** nivel de escolaridad con relación al número de participantes que se atribuyen.

Tabla realizada por el grupo de docentes

Por consiguiente, se evidenció que los niveles educativos son bajos debido a la poca cobertura y la prestación adecuada de los apoyos pedagógicos para la continuidad a sus estudios, factores determinantes para alcanzar un óptimo desarrollo en diferentes áreas de su vida y así mismo el enriquecimiento de su experiencia.

### **1.5 Aplicación de la Escala de Evaluación de la Autodeterminación en FUNTER**

Teniendo en cuenta la caracterización realizada a los participantes de FUNTER y sus familias, el grupo de docentes en formación propuso implementar un instrumento que permitió allegar información sobre distintos elementos de la vida de cada participante, orientada a conocer sus intereses, capacidades, gustos, comportamientos, lugares de participación y necesidades individuales.

En este primer momento de acercamiento, que hizo parte de la primera fase de la propuesta pedagógica, se realizó la aplicación del instrumento adaptado de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo et al., 2014), que está dirigida a personas con discapacidad en un rango de edad entre 11 y 19 años, pero que permite realizar adaptaciones en su estructura para facilitar la evaluación en los diferentes contextos de las personas con discapacidad intelectual, por ello se decidió realizar la adaptación para obtener información que permitió ser parte del PPI.

La adaptación<sup>12</sup> al instrumento toma por nombre Escala de Evaluación de Autodeterminación en FUNTER<sup>13</sup> (Apéndice C), consiste en 50 preguntas distribuidas por cuatro secciones denominadas: Autonomía, Empoderamiento, Autorregulación y Autoconocimiento, con tres opciones de respuesta NUNCA, A VECES, SIEMPRE; con base en esto, se evaluó la Autodeterminación desde el Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2003). El análisis de los resultados se realizó a partir de los términos establecidos, que permitió comprender los niveles de

---

<sup>12</sup> Realizada por el grupo de docentes.

<sup>13</sup> Para ampliar la comprensión de los resultados se consignan en el capítulo 5 que describe metodológicamente el desarrollo de dicho instrumento.

Autodeterminación en los que se ubicaron los participantes, estos términos se exponen igualmente en el apéndice C.

Con respecto a la primera sección de autonomía, las preguntas evaluaron el grado de independencia de los participantes, es decir, el uso del tiempo libre, su capacidad de elegir, tomar decisiones y expresar preferencias en situaciones de ocio, en la elaboración de planes de futuro y expresión de sus propios intereses personales en el día a día. Los resultados obtenidos demuestran que solo uno de los participantes se encuentra en la media, es decir, que los hábitos referentes al cuidado y aseo del propio espacio no están fortalecidos, así como las elecciones de alimentos deseados, cortes de cabello, uso autónomo del transporte público y la independencia en la comunicación con amigos y familiares de los participantes.

La segunda sección es la autorregulación, los ítems valorados responden a las capacidades de planificación y establecimiento de metas en distintas actividades, así como también la utilización o el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal, como la autoevaluación. Los resultados exponen que los participantes poseen diferentes conductas mediadas por la impulsividad sin pensar en las consecuencias que pueden obtener. Así mismo, no se evalúan los resultados de acciones realizadas para mejorarlas en una próxima ocasión y no acuden a acoger información pública para el uso propio.

La tercera sección corresponde al empoderamiento, evaluando la capacidad de asumir control y eficacia de los participantes y la expresión de conductas de autodefensa, liderazgo y autorrepresentación en situaciones de interacción con otros. La interpretación de ésta categoría presenta que en los participantes falta adquisición de capacidades que promuevan la expresión de ideas en grupo, la manifestación de situaciones de peligro, la toma de decisiones importantes para cada uno.

Por último, la sección de autoconocimiento, estimó el conocimiento que el participante tiene de sus propias capacidades y limitaciones, así como la valoración personal o autoestima que tiene de sí mismo. Los resultados obtenidos demuestran que los participantes manifiestan preocupación cuando las cosas les están saliendo

mal, son cariñosos con las personas cercanas y los compañeros de la Fundación, sin embargo, no saben cómo compensar sus limitaciones y no confían en sus capacidades.

Finalmente, con base en los resultados arrojados en la aplicación del instrumento adaptado y la caracterización como paso inicial para pensar una propuesta pedagógica, fue posible determinar que existe una relación entre los factores socio-culturales específicos del contexto, dinámicas familiares, posibilidades económicas, factores de calidad de vida en términos de accesibilidad, permanencia y graduación dentro del sistema educativo y aspectos individuales en la que los participantes de FUNTER presenta limitaciones en la toma de decisiones, elecciones, fijación, y culminación de metas, capacidades, limitaciones y apoyos requeridos. De acuerdo a esto, el grupo de docentes enmarca lo identificado como “bajos índices de Autodeterminación” y se propone diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer la Autodeterminación a partir de indagar las preguntas que se exponen en el siguiente capítulo.

## 2. Planteamiento del problema

Los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y sus familias, encuentran en FUNTER un espacio de participación para articular diferentes experiencias de la vida cotidiana y de su entorno social, lo cual permite disminuir las barreras de exclusión y buscar oportunidades para continuar procesos educativos en su vida diaria e incluso de formación para el trabajo. Aunque los participantes en varias ocasiones se vean limitados por aspectos determinantes como los recursos económicos y los apoyos pedagógicos de profesionales o voluntarios, la Fundación continúa favoreciendo procesos de creación cultural de la población, reconociéndose como promotor de prácticas de ciudadanía y gestor de socialización con otras personas o grupos de discapacidad, en cada uno de los encuentros que llevan a cabo.

Sin embargo, atendiendo a los bajos niveles de Autodeterminación de los participantes identificados en todo el proceso de la caracterización, se entiende que la Autodeterminación se relaciona de manera positiva y directa con la capacidad que desarrollan estos sujetos para establecer y acceder a los derechos que les permite determinar libremente su lugar en la comunidad, por tanto, y desde la articulación de las líneas de trabajo de FUNTER, el grupo de docentes en formación se propone responder a la mediación de los procesos que promuevan significativamente la toma de decisiones de la población que aquí se encuentra, desarrollando acciones pedagógicas en que se conciba los espacios de participación de la población con discapacidad, asumiendo a los integrantes como sujetos capaces de desarrollar habilidades para estos procesos.

Es así, donde se convierte en el eje fundamental una apuesta pedagógica que trabaje aspectos de la vida diaria frente a la toma autónoma de decisiones y elecciones, sobre todo aquellas que están dentro de sus posibilidades, por ejemplo, acciones que conciernen a su reconocimiento personal para lograr decidir sobre sus gustos y preferencias a la hora de vestirse, comer, utilizar el tiempo libre; identificar situaciones problemáticas y no problemáticas para desarrollar la habilidad de respuesta según su experiencia; en la fijación de metas y la planeación de acciones a corto y

mediano plazo que incidan en su calidad de vida; aumentar la cooperación en su comunidad de manera que se reconozcan como sujetos únicos, diferenciados del medio y de otros.

Finalmente, los docentes en formación para el desarrollo del PPI en FUNTER realizaron las siguientes preguntas de investigación:

## **2.1. Preguntas**

¿Cómo fortalecer los procesos de Autodeterminación en los participantes de FUNTER para incidir en su calidad de vida?

¿Cómo la implementación de estrategias pedagógicas favorecen los procesos de Autodeterminación e inciden en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual de FUNTER?

## **2.2. Objetivos**

### **2.2.1. Objetivo general**

Fortalecer la Autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual de FUNTER a través de la implementación de estrategias pedagógicas para promover su calidad de vida.

### **2.2.2. Objetivos específicos**

1. Caracterizar a los participantes de FUNTER en relación a los procesos de autodeterminación.
2. Diseñar e implementar una Propuesta Pedagógica Investigativa que favorezca los procesos de Autodeterminación en los participantes de FUNTER e incidan en su calidad de vida.
3. Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer los procesos de Autodeterminación y la incidencia en la Calidad de Vida de los participantes de FUNTER.

### 3. Antecedentes

Para el proceso de fundamentación investigativa se rastrearon documentos académicos como artículos y tesis de grado a nivel local, nacional e internacional. Este capítulo presenta los referentes indagados sobre autodeterminación y calidad de vida en personas con discapacidad en relación a procesos pedagógicos que se puedan evidenciar.

#### 3.1 Autodeterminación

La Autodeterminación corresponde a una dimensión del Modelo de Calidad de Vida propuesto por Verdugo (2003) por ello, es de gran interés profundizar en los hallazgos encontrados frente a esta dimensión. Para dar inicio, se encontró que los autores Acevedo, Franco, Triana, Rodríguez (2012) trabajaron en la investigación titulada “Una Propuesta Pedagógica de Autodeterminación en Jóvenes con Discapacidad Intelectual en el Ambiente Complejo Aula Húmeda” que se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se encargó de generar estrategias que potenciaron los procesos de autodeterminación en dicha población.

Se realizó la aplicación de la escala GENCAT de Calidad de Vida a nueve personas con discapacidad intelectual. La realización de entrevistas a familiares y el registro de los procesos de interacción con la población, arrojaron bajos niveles de autodeterminación en ellos, por lo cual se diseñó una propuesta pedagógica desarrollada desde dos perspectivas: la primera, consistió en trabajar aspectos como interdependencia, cuerpo y juego, transversalizando los ejes de Autonomía, Autorregulación, Empoderamiento y Autoconciencia. La segunda, trabajó con los padres y cuidadores el tema de la Autodeterminación mediante charlas y estrategias para el fortalecimiento de la misma en el hogar.

Los resultados que arrojó esta investigación es que los procesos de Autodeterminación necesitan fortalecerse, brindando espacios para la participación de las personas con discapacidad, la comunidad que los rodea y un constante proceso



evaluativo y reflexivo sobre percepciones, acciones y modelos educativos que se plantean.

Así mismo, Arias y Cortés (2009) generaron una propuesta llamada “Fortalecimiento de la Autodeterminación desde las Diferentes Dimensiones Encaminadas a la Formación Socio-Laboral de Jóvenes con Síndrome de Down”. el trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, se basó en el desarrollo de diferentes actividades pedagógicas que involucraron lo físico, comportamental, cognitivo y comunicativo de seis jóvenes con Síndrome de Down, entre las edades de 18 a 23 años, y que participaban en el programa llamado “Crecer Hacia la Vida Adulta” de la Corporación Síndrome de Down, de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Esta propuesta pedagógica presentó un programa de acompañamiento que fortalece procesos de Autodeterminación como: resolución de problemas, expresión adecuada de sentimientos y toma de decisiones, el respeto, el conocimiento de sí mismo y el establecimiento de metas; a través de actividades vivenciales y significativas que se enmarcaron en el diario vivir de las personas, brindando apoyos individualizados requeridos. Finalmente, el grupo diseñó una cartilla para las personas que acompañan los procesos formativos de la población, en donde se expusieron diferentes actividades para continuar fortaleciendo esta categoría.

Frente al análisis de la aplicación de la propuesta presentaron una evaluación y descripción del avance en los procesos de autodeterminación y los apoyos que requiere individualmente la persona. Rescataron que los procesos de formación en el ámbito socio-laboral, deberían tener la visión de construir conocimiento de manera conjunta, puesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje son mediados por las personas que están a su alrededor ya que la vinculación con familia y profesionales en estos procesos contribuye positivamente al desarrollo integral de la persona con discapacidad intelectual.

En el mismo sentido, se abordó la investigación de Ballen y Charry (2015). Titulada “Autodeterminación en Personas con Discapacidad Intelectual del Programa Amigos Sin Fronteras del Municipio de Tocancipá. Aportes para Mejorar la Calidad de

Vida” el cual tuvo como objetivo recopilar la percepción y las prácticas de autodeterminación de estudiantes con discapacidad, padres y profesores.

La investigación se desarrolló en tres momentos: en el primero se identificó la problemática que giró en torno a la autodeterminación de los estudiantes, en el segundo momento se realizaron entrevistas que registró la percepción sobre autodeterminación de los participantes, y por último se da un análisis de la información la cual arroja los siguientes resultados: el énfasis de los docentes para la formación y desarrollo de la autodeterminación llega a ser poca o nula, puesto que no reconocen la importancia de este proceso en las personas con discapacidad.

Por lo tanto, se identificó que los programas de cada docente carecen de estrategias pedagógicas para potenciar y trabajar conjuntamente con el estudiante y la familia en el ámbito de la autodeterminación. Por otro lado, se despliegan resultados entorno a las familias donde limitan la toma de decisiones de las personas con discapacidad que están a su cargo, debido a la sobreprotección.

De igual manera, se presenta la investigación de Arellano A, Peralta F (2013) titulada “Calidad de Vida y Autodeterminación en Personas con Discapacidad - Valoraciones de los Padres” centrada en analizar su calidad de vida, resaltando el papel de la autodeterminación en el logro de una vida plena. Para ello, se realizó una entrevista semi-estructurada a un grupo de 40 madres y padres de personas con discapacidad intelectual de España, con la finalidad de evaluar la calidad de vida de sus hijos.

Los resultados arrojados frente a la dimensión de autodeterminación, teniendo en cuenta sus indicadores infiere que: para el componente de elecciones y decisiones existe una escasez de oportunidades ofrecidas a las personas con discapacidad para realizar elecciones, ya que durante su infancia y adolescencia son los padres quienes toman decisiones importantes, sin desconocer las preferencias de sus hijos. Así mismo, se evidenció que las oportunidades de elegir varían de acuerdo al requerimiento de sistemas de apoyo: las personas con necesidades de apoyos generalizados no toman

decisiones en la vida diaria, mientras que personas con menores necesidades de apoyo ejercen roles adecuados a su edad.

Como segundo componente, se encontró que los padres y madres se muestran escépticos e influyen la planificación de metas y preferencias de sus hijos. Por último, en el tercer componente se evidenciaron bajos niveles de autonomía por la falta de confianza, sobreprotección, escasez de información y pocas alternativas para que la persona decida por sí misma.

Esta investigación concluye que la vida de las personas con discapacidad intelectual generalmente es dirigida por otras personas en aspectos básicos y cotidianos. Por ello, se requiere trabajar con los padres para romper con el paradigma y acciones proteccionistas, con el fin de generar objetivos consensuados con sus hijos para aumentar las oportunidades de elección y toma decisiones

De igual manera, Sánchez. (2013) en la publicación titulada “Evaluación de la Autodeterminación en Adolescentes con Discapacidad Intelectual, Análisis de Factores Asociados” tuvo como objetivo analizar las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación. Este estudio desarrolló y validó La Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.

Según los resultados se afirma que la edad, el género, los estudiantes con problemas de conducta, el tipo y nivel de escolarización no son determinantes para los procesos de autodeterminación. Además, las variables explicativas que sustentan esta investigación arrojan que, según las implicaciones de la discapacidad intelectual en componentes adaptativos, prácticos y sociales, determina que a mayor necesidad de apoyo se presentan más bajos niveles de Autodeterminación en la persona.

Relacionado, se expone el artículo titulado “La Autodeterminación de las Personas con Discapacidad Intelectual: Situación Actual en España” presentada por Peralta y Arellano, en el año 2014, el cual tuvo como objetivo evidenciar el avance académico y científico más relevante en España referente a la conceptualización de la autodeterminación, y parte de propuestas de intervención en el ámbito escolar y familiar.

Los autores identificaron que la autodeterminación es un indicador fundamental para medir la calidad de vida en las personas con discapacidad intelectual y la posicionan como derecho básico. Debido a esto se consolida como una meta posible para todas las personas, ejercida por las oportunidades contextuales siendo un proceso que dura toda la vida y que tiene mayor relevancia en el tránsito a la vida adulta.

Además de lo anterior, es importante tener en cuenta que fortalecer la autodeterminación requiere que la persona participe activamente en su proceso de enseñanza- aprendizaje, reconociendo sus habilidades, intereses, necesidades, aspectos positivos y negativos, promoviendo la toma de decisiones.

### **3.2 Calidad de Vida**

Córdoba, Henao y Verdugo (2016) en el artículo “Calidad de Vida de Adultos Colombianos con Discapacidad Intelectual” realizaron un estudio de caracterización frente a la calidad de vida de 602 personas con discapacidad intelectual, todos mayores de 18 años, asistentes a diferentes centros educativos y de salud en Colombia.

Los investigadores tomaron como referencia el Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002) para realizar el análisis y mediante la aplicación de instrumentos como la escala INICO-FEAPS y un cuestionario sociodemográfico adaptado para la población, en donde se evidenció lo siguiente: de las ocho dimensiones que aborda el Modelo de Calidad de Vida tomado por los investigadores, se determina que la población que participó del estudio presentó todos los niveles y subniveles por debajo del promedio regular, normal o medio establecido; además, la dimensión que más bajo nivel de desarrollo arrojó fue autodeterminación.

Lo anterior llevó a considerar que la autodeterminación es relevante en procesos pedagógicos para el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual del país porque aborda procesos de toma de decisiones y autonomía en aspectos básicos de la vida cotidiana, y también “se debe constituir como pilar central para sustentar la planificación y aplicación de los servicios destinados a mejorar la calidad de vida y

promover la participación en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual” (Córdoba, Henao y Verdugo. 2016. p. 94).

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio destacó que en Colombia la población con discapacidad intelectual se compromete tanto en condición de salud física como mental, por ejemplo: en la escala de actividad física los resultados muestran un alto índice de obesidad en la población, y referente a salud mental, los autores mencionan que “requieren mayores apoyos para esta población en lo que respecta a brindarles oportunidades de elegir y de tomar decisiones que les permitan asumir el control de su vida, con la menor injerencia externa posible”. (Córdoba, Henao y Verdugo. p. 101).

Por otro lado, la Revista Española sobre Discapacidad Intelectual en el año 2007 publica el artículo llamado “El Concepto de Calidad de Vida en los Servicios y Apoyos Para las Personas con Discapacidad Intelectual”, el cual se encargó de presentar los principios de implementación del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2003), mediante diferentes estrategias de acción para mejorar las prácticas profesionales de diferentes programas y apoyos institucionales públicos o privados dirigidos a población con discapacidad intelectual en España.

Este artículo además de brindar diferentes estrategias de acción en las ocho dimensiones del Modelo de Calidad de Vida, proporcionó la relevancia que tiene trabajar e involucrar a la comunidad para dar vía a nuevas oportunidades y prácticas que surjan de evaluaciones, planeaciones y gestiones en conjunto, ya que el proceso de mejoramiento de calidad de vida en la población requiere compromisos conjuntos y articulados.

Otra de las investigaciones es publicada en el año (2006) por Castro, Casas, Sánchez, Vallejos y Zúñiga, llamada “Percepción de la Calidad de Vida en Personas con Discapacidad y su Relación con la Educación” que se centró en identificar la percepción en docentes y alumnos sobre la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad para poder generar procesos educativos.

Para ello, la investigación tomó el Modelo de Calidad de Vida (2003) debido a que ha sido el más citado por investigaciones, también por el modo multidimensional

que el estudio consideró pertinente para desarrollar el trabajo y por el aporte que éstas le pueden brindar a la educación.

En el estudio se tuvo una participación total de 751 estudiantes con discapacidad intelectual que asisten al programa de formación laboral, pertenecientes a talleres laborales de Escuelas Especiales de la Región del Biobío de Chile, como también, 82 profesionales a cargo de brindar tutorías y formar a los estudiantes. Con ellos se utilizó la Escala Integral de Verdugo (2010) que evalúa la calidad de vida desde dos perspectivas: la primera es la objetiva, la cual es aplicada para los profesionales a cargo de la población con discapacidad intelectual y la segunda es la perspectiva subjetiva la cual es realizada para aplicar a la población con discapacidad intelectual.

De la aplicación y análisis de la Escala el estudio concluye para su investigación lo siguiente: en primer lugar expone las percepciones por dimensiones del Modelo de Calidad de Vida que se analizó aplicando la Escala en los profesionales donde se evidenció que no abordan el discurso social propuesto para la población y esto ha de afectar directamente los procesos educativos.

Como segundo lugar, el análisis resaltó la dimensión de autodeterminación como uno de los primeros procesos a trabajar educativamente porque abre posibilidades de abordar las dimensiones y como última conclusión se plantea que involucrar a la familia, los profesionales y los estudiantes en procesos educativos mejora las dimensiones de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Es así como las investigaciones, aportaron a la construcción teórica y la apuesta pedagógica en vías de fortalecer los procesos de autodeterminación reconociendo su incidencia en la calidad de vida desde factores participativos, familiares, educativos y culturales. Así mismo, este rastreo permitió evidenciar que la evaluación de la autodeterminación se da por medio de instrumentos que permiten ser adaptados al contexto que se requiera. Por otro lado, se identificó que los procesos de autodeterminación deben ser articulados de manera transdisciplinar vinculando a la familia y la comunidad.

## 4. Marco teórico

El presente apartado aborda referentes teóricos correspondientes a las categorías del PPI desarrollando definiciones conceptuales de discapacidad junto con las interpretaciones iniciales y la transformación de este a medida del tiempo. Así mismo, se describe el concepto de discapacidad intelectual haciendo alusión a las percepciones de la población con los cambios y características que la componen. Del mismo modo, es abordada la autodeterminación y sus dimensiones desde el Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2004) resaltando aspectos importantes de la definición. Además, se presenta el Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2012) como un pilar fundamental, el cual se entreteje conjuntamente con las demás categorías en la investigación. Por último, se expone las estrategias pedagógicas que particularizan la propuesta pedagógica.

### 4.1 Concepto de discapacidad

La definición de este concepto ha tenido múltiples transformaciones a lo largo de la historia. En el modelo tradicional, la discapacidad se centró en un conjunto de deficiencias y dificultades estáticas o modificables desde la mirada del diagnóstico médico.

Más adelante, con el surgimiento del movimiento de vida independiente<sup>14</sup> se constituye el modelo social, el cual sitúa la discapacidad desde las barreras que los entornos aplican a los individuos y que impiden su óptimo desarrollo. A finales de la década de los 90 surge el modelo biopsicosocial desde el cual se concibe la discapacidad como el producto de una interacción constante que los sujetos pueden establecer con ciertos entornos (Ministerio de Educación Nacional<sup>15</sup>, 2017, p. 18,19).

Frente a los elementos expuestos es importante analizar los esfuerzos por construir un concepto sólido que permita entender la transformación histórica que se ha desarrollado alrededor de la discapacidad, ya que esto ha sido movilizado por múltiples

---

<sup>14</sup> El Movimiento de vida independiente se crea en la década de los años 60 en Estados Unidos; este proceso fue impulsado por personas con discapacidad que reclamaban la garantía de sus derechos como ciudadanos.

<sup>15</sup> De ahora en adelante MEN.

apuestas sociales en pro de reconocer al sujeto con base a sus derechos y no desde la descripción de un diagnóstico. Cabe resaltar estos esfuerzos, pues se han constituido para promover y garantizar un equilibrio político, social y educativo a favor de todas las personas con discapacidad.

Actualmente, desde el Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2012), el sujeto cobra fuerza dado que se enfoca en sus capacidades, habilidades y a la vez busca promover una atención oportuna por medio de apoyos que les permitan mejorar su buen vivir en ámbitos familiares, educativos y sociales.

Es así que este modelo se constituye como una perspectiva multidimensional la cual abarca las necesidades de apoyos requeridos del individuo en distintos contextos y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos, de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (Schalock y Verdugo 2002, citado por MEN, 2017 p. 19).

Este modelo propone cuatro aportes fundamentales en la comprensión de la discapacidad propuesto por Schalock y Verdugo (2002, 2012):

- La persona no se reduce a la discapacidad, sino que cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se circunscriben a la discapacidad como tal.
- Las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo. Una persona con discapacidad (cualquiera que esta sea) se moviliza en un continuo cambio a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse, junto con los apoyos requeridos para desarrollar determinadas tareas o actividades.
- El entorno no se refiere sólo al contexto inmediato en donde la persona se desenvuelve. En este modelo se toman en cuenta diversos factores macro que pueden incidir en todo aquello que se ofrezca al sujeto con discapacidad “el país en el que vive y se desarrolla, las políticas públicas



que regulan la atención ofrecida en diversos ámbitos (salud, educación, deporte y entretenimiento)” .

- Los apoyos a los que alude este modelo no se restringen a apoyos de profesionales especializados, sino también a los apoyos naturales que requiere toda persona para su funcionamiento exitoso en la vida diaria “maestros, padres u otros cuidadores, amigos, etc.”.

#### **4.2. 2 Discapacidad Intelectual**

Al igual que el concepto de discapacidad, se encuentra que la discapacidad intelectual ha tenido grandes cambios a lo largo de la historia donde mayormente se han empleado los términos de deficiencias mentales, retraso mental y otros en su mayoría cargados de connotaciones peyorativas, marginales o patológicas.

La Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) actualmente sigue manteniendo la última definición de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR). Esta definición es retomada desde las Orientaciones Pedagógicas que ofrece el Ministerio de Educación mencionando lo siguiente:

La discapacidad intelectual se caracteriza por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente. (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2017, p. 94).

En relación a esta definición, es importante no presentarse por sí sola, por lo contrario, se plantea junto con cinco premisas presentadas por Verdugo (2010) que aclaran la comprensión de la misma. Las premisas son las siguientes:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad Intelectual generalmente mejorará. (Schalock et.al., 2010. p. 1, citado por Verdugo, 2010 p. 12).

Todos estos puntos se relacionan también con el Modelo de Funcionamiento Humano por Wehmeyer (2004 - 2008), aludiendo a todas las actividades vitales y que dentro de su marco conceptual propone la interacción correlativa entre habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto con el fin de otorgar a las personas con discapacidad intelectual los sistemas de apoyos adecuados para su desarrollo y calidad de vida.

La dimensión de habilidades intelectuales es definida como una capacidad mental que tiene que ver con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprender con rapidez y aprender de la experiencia. Wehmeyer (2004 - 2008).

La segunda dimensión de conducta adaptativa, como constructo multidimensional se compone de:

- Las habilidades conceptuales que incluyen factores cognitivos, de comunicación y habilidades académicas, de Autodeterminación y lenguaje.
- Las habilidades prácticas o habilidades de vida independiente vienen dadas por la capacidad física para el mantenimiento, actividades profesionales y de la vida diaria.
- Las habilidades sociales o de competencia social se refieren a habilidades necesarias para las relaciones sociales e interpersonales,

La tercera dimensión es la salud vista como un estado de completo bienestar físico, mental y social.

La cuarta dimensión es la de participación que es el desempeño y desenvolvimiento de la persona en actividades de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad; la participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.

La quinta dimensión es el contexto dado por la interrelación entre el microsistema (familia o el personal de apoyo directo) el meso sistema (comunidad, organizaciones educativas) y el macrosistema (patrones culturales, influencias sociopolíticas).

En este punto es preciso destacar que el cambio de “retraso mental” conlleva a dejarse de hablar de “leves, moderados, severos, profundos” y se haga énfasis en los apoyos requeridos por la persona para desenvolverse y desarrollarse adecuadamente.

#### **4. 2.1. Sistema de Apoyos para las Personas con Discapacidad**

Un sistema de apoyos promueve el uso de recursos y estrategias necesarias que mejoran el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual e inciden en la calidad de vida. De manera dialógica, las necesidades de apoyo consisten en la intensidad de apoyo requerida por la persona para participar en aspectos relacionados a la motivación, personalidad, autoconcepto, entre otros.

La intensidad de las necesidades de apoyo, refleja una característica duradera de la persona y no simplemente la necesidad de un tipo de apoyo específico en un momento dado ya que las personas con discapacidad intelectual necesitan que se les proporcione un patrón en los apoyos continuos y extraordinarios, esto favorece que los sujetos se desarrollen en actividades vitales típicas. Verdugo (2011).

El sistema de apoyos propuesto por Verdugo (2002) para las personas con discapacidad, se determina por una clasificación con base a la intensidad de apoyo requerida, cabe resaltar que esta puede variar por la duración y la limitación de cada sujeto. Frente a esto se realiza una clasificación y definición que se encuentra en la siguiente tabla 13:

Tabla 3  
Sistema de Apoyos

Apoyo	Características
Generalizado	Son aquellos que el estudiante precisa todo el tiempo y en distintos contextos.
Extensos	Se refieren a aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos.
Limitados	Hacen alusión a recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales.
Intermitentes	Son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración.

**Fuente propia**

**Nota:** información tomada del documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas Pedagógicas para la Atención Educativa Estudiantes con Discapacidad. Marco Educación Inclusiva, p. 67. Tabla realizada por el grupo de docentes en formación.

**4.3. Concepto de Autodeterminación**

Buscando profundizar en este significado, se encuentra como sinónimo el concepto “autogobierno”, que parafraseando a Verdugo (2002) tiene como explicación “el ejercer un control o dominio sobre uno mismo” y según este mismo autor tiene inicios en la psicología de la personalidad, evolucionando y debiendo grandes

reflexiones a campos como la filosofía y la teología los cuales, han emprendido sobre el concepto de “determinismo”, pero referente al concepto personal “se debe sus raíces tanto a la psicología como a la educación” (Wehmeyer, 2001 p. 115).

Para comprender la autodeterminación, se aborda la definición expuesta por Wehmeyer (2009) en el cual se “entiende el término como el conjunto de actividades y habilidades que necesita la persona para actuar de forma autónoma y ser protagonista de los acontecimientos relevantes de su vida sin influencias externas innecesarias”.

Por su parte, la educación juega un papel fundamental en la adquisición de las habilidades autodeterminadas ya que de esta manera el sujeto puede desenvolverse autónomamente en su entorno, promoviendo la calidad de vida. Cabe resaltar que la formación en la autodeterminación está limitada por las pocas posibilidades que se dan en los distintos contextos y experiencias prácticas de dichas habilidades.

Por lo anterior, la relación entre Calidad de Vida, Autodeterminación y la importancia en la educación de personas con discapacidad intelectual se resalta 3 aspectos que fueron planteados por Wehmeyer y Schalock (2002):

- Existe evidencia empírica que demuestra que la promoción de la Autodeterminación es uno de los factores claves que contribuyen a la obtención de resultados positivos en la vida de los estudiantes con discapacidad (Wehmeyer y Schwartz, 1997).
- Ser agente causal de la vida de uno mismo implica que la persona hace que ocurran fines o metas deseados, es decir, la persona actúa y dirige sus esfuerzos hacia la obtención de acontecimientos anhelados en sus vidas. Por tanto, si desde la escuela se promueve la autodeterminación de todos los estudiantes, esto implicará el aumento de las posibilidades y así mismo en alcanzar el logro de metas o cambios deseados por ellos mismos, lo cual, a su vez, repercutirá en la mejora de su calidad de vida.
- El nivel de autodeterminación de una persona influye y es influido por otras dimensiones de calidad de vida (desarrollo personal, derechos,

bienestar emocional...) y, en conjunto con esas otras dimensiones, impacta sobre el estatus global de calidad de vida. Por tanto, trabajar la autodeterminación (y el resto de las dimensiones de calidad de vida) en la escuela supone estar promoviendo la calidad de vida presente y futura de los estudiantes.

En síntesis, si la educación toma como objetivo pedagógico la promoción de la Calidad de Vida y la Autodeterminación, se genera un avance recíproco en los sujetos, haciendo partícipe del proceso formativo a la familia y la comunidad, asumiendo la responsabilidad de brindar experiencias a los sujetos para tomar decisiones y fijarse metas.

#### **4.3.1. Modelo Funcional de Autodeterminación**

Este modelo surge en el año 1999 como una necesidad investigativa por comprender la Autodeterminación como proceso teórico y práctico de la vida social de las personas. Cabe resaltar que Wehmeyer lo desarrolló en un contexto educativo vinculado a un proyecto sobre la autodeterminación de estudiantes donde se sustentó el diseño de un programa que permitió conocer y vincular las teorías explicativas y los modelos de enseñanza con el fin de reafirmar prácticas cotidianas autónomas e independientes de las personas en el acto social y educativo.

Ahora bien, para comprender el desarrollo de este modelo Wehmeyer (1996) define la autodeterminación como “el agente causal principal de la propia vida, hacer elecciones y tomar decisiones, que repercutan en la calidad de vida personal, libres de influencias externas o interferencias” (p. 24.).

Es importante mencionar que este modelo entiende la autodeterminación como una disposición por parte del sujeto en el entorno, implicando una forma de organización mental y las características comportamentales empleadas. Así mismo, el reconocimiento de la persona como " agente causal" se refiere a ser protagonista de las acciones de la propia vida, teniendo una intención individual. Finalmente, todos los sujetos se relacionan de manera interdependiente, pero en algunas ocasiones son otras personas las que intervienen de manera excesiva, siendo un factor limitante en la autodeterminación.

Según lo anterior el autor propone cuatro características principales para la consolidación de acciones autodeterminadas, las cuales serán desarrolladas en la siguiente tabla 4:

Tabla 4

Componentes del Modelo Funcional de Autodeterminación

<b>Concepto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Autonomía</b>	Actúa según sus propias preferencias, aptitudes o intereses e independientemente de influencias externas no deseadas. Wehmeyer et.al. (2001)
<b>Autorregulación</b>	Permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en los mismos y para tomar decisiones sobre cómo actuar y para qué, así como para evaluar los resultados logrados. Pueden tomar decisiones sobre qué habilidades utilizar en un momento dado, examinar la tarea que están realizando y cómo la están llevando a cabo, evaluar el plan de acción y modificarlo si así lo consideran necesario. Wehmeyer (2001).
<b>Empoderamiento</b>	Se refiere a la multiplicidad de procesos donde la persona internaliza las diferentes capacidades que tiene para tomar el control de su vida incluyendo dominios de: personalidad, cognitivos y motivación. Wehmeyer (2001).

**Autoconocimiento**

Es un factor influyente en la formación de la autoimagen. Las personas son autoconscientes, si adquieren un conocimiento preciso de sí mismo y de sus puntos fuertes y limitaciones, ya que emplean este conocimiento para actuar de manera beneficiosa para ellas y para la comunidad. Szymanski (2000).

---

**Fuente propia**

**Nota:** Componentes correspondientes al Modelo Funcional de Autodeterminación. Wehmeyer y Shalock (2004). Tabla realizada por el grupo de docentes en formación.

De las dimensiones abordadas por Wehmeyer (2006) se resaltan ciertas habilidades que componen las conductas autodeterminadas Moro (2011) las cuales son:

- Autoconocimiento: aporta al conocimiento de sí mismo identificando las habilidades y limitaciones para así estar bien consigo mismo y con los demás. Además, el fortalecimiento de esta habilidad en las personas con discapacidad intelectual posibilita el reconocimiento de emociones, fortalezas, debilidades que sean compensadas con apoyos que mantengan y refuercen sus capacidades. Por lo anterior la persona debe poner en práctica sus destrezas para conseguir una meta deseada. (p.243).
- Habilidades de autodefensa y liderazgo: consiste en la expresión y defensa de puntos de vista, propiciando procesos comunicativos que implican escuchar la palabra del otro, el diálogo y la interacción. Así mismo, implica el uso de estrategias para la resolución de conflictos cotidianos por medio del reconocimiento de errores y ofrecer disculpas. (p.245).

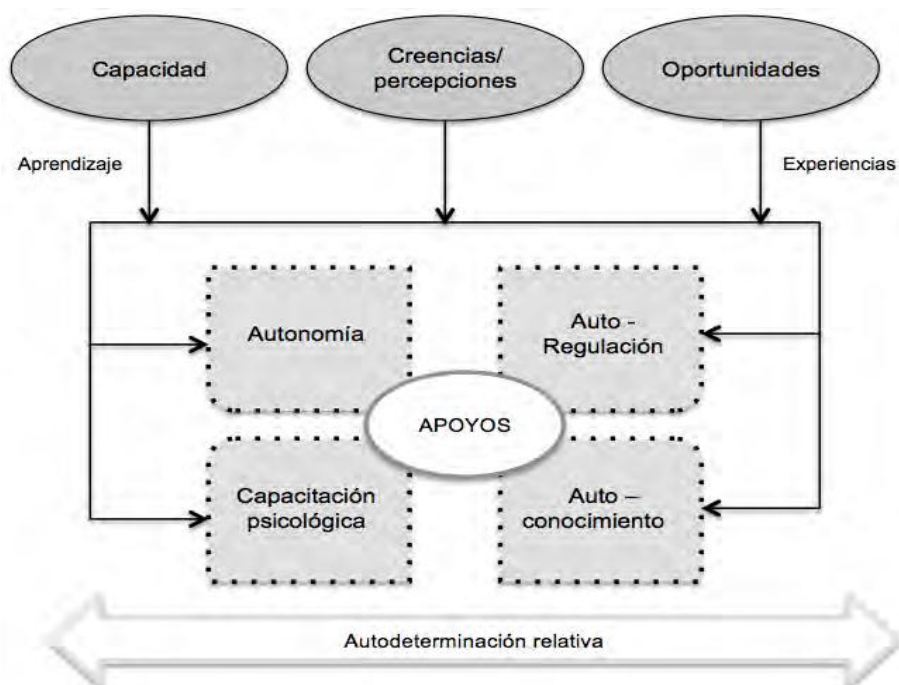


- Habilidades de autocontrol y autorregulación: hace referencia al dominio de las emociones para sentir, expresar y actuar en cada momento de manera adecuada y de forma segura; el comportamiento autorregulado implica que la persona evalúe, observe y planifique su propio comportamiento. Además, la persona actúa bajo sus propios criterios y a la vez toma en cuenta a las otras personas para no incomodarlos. (p.246).
- Habilidades para establecer y conseguir objetivos: para que una persona sea autodeterminada es importante disponer de habilidades de planificación para establecer metas y conseguirlas. Para ello, es primordial la motivación, el esfuerzo individual, compromiso, participación. Son los propósitos que dan sentido a la vida. (p.246).
- Habilidades de resolución de problemas: los problemas son situaciones que no tienen solución de manera inmediata. Es necesario introducir en los procesos educativos en las personas con discapacidad intelectual las estrategias para identificar problemas, analizarlos y poder dar soluciones y elegir cual es la más conveniente. (p.249).
- Habilidades de percepción de control y eficacia: El sujeto debe tener el control sobre sus actos e incidir en su contexto de manera eficaz, proporcionando oportunidades en donde la persona aprende al hacer acciones determinadas y así ejercer control sobre sus capacidades y limitaciones, mostrando un control de sí mismo y su contexto. (249).
- Habilidades para elegir: Para un sujeto con discapacidad saber escoger una preferencia no es fácil, por esto cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje deben incluir oportunidades de elecciones identificando las consecuencias, también, se debe tener en cuenta su opinión procurando que decidan sobre lo que les gusta hacer para así convertirse en agentes causales de alguna parte de su propia vida. (p.250).
- Habilidades para tomar decisiones: consiste en seleccionar una decisión pensando la más conveniente en relación con determinada circunstancia. Toda decisión implica una lista de alternativas, identificación y evaluación de consecuencias de cada una de las acciones y un análisis de la

importancia de las consecuencias y una reflexión sobre pensamientos y acciones más convenientes. (p.250).

De lo anterior se destaca que para adquirir una conducta autodeterminada es necesario promover las habilidades mencionadas, para reconocerse como sujeto partícipe de un entorno capaz de interactuar libremente pero también de controlar impulsos que pueden incomodar a los demás; brindando los apoyos necesarios en dicha formación para así incidir en la calidad de vida.

De la misma manera, Wehmeyer propone la relación de tres factores para el desarrollo del Modelo Funcional de Autodeterminación (2003) los cuales son capacidades, oportunidades y apoyos como se evidencia en la siguiente gráfica:



**Figura 1. Factores de la Autodeterminación**

**Nota:** Representa la relación de tres factores como son la capacidad, creencias y oportunidades basadas en el aprendizaje y la experiencia para el desarrollo del Modelo Funcional de Autodeterminación. Recuperada de Sánchez, 2013, p. 34.

Es así como la relación de los tres factores expuesta en la gráfica demuestra que las oportunidades de las personas con discapacidad intelectual están sujetas a experiencias en el entorno, para así fortalecer capacidades de aprendizaje, siempre y cuando se brinden los apoyos necesarios en cada componente de la autodeterminación.

De esta manera, la autodeterminación resulta de gran utilidad en las prácticas educativas de espacios formales y no formales, que deben responder a las necesidades contextuales de los estudiantes, es decir formar sujetos autónomos, expresando sus ideas y potenciando su creatividad.

Por lo tanto, el modelo busca fortalecer el uso consciente de cada uno de los componentes allí mencionados implicando el formar personas con un mayor autogobierno y desenvolvimiento en situaciones prácticas, llevando así a la comprensión de que al potenciar la autodeterminación se incide en la calidad de vida de las personas, pero dando también lugar al sistema de apoyo que estas requieren.

#### **4.4. Modelo de Calidad de Vida**

En este apartado se muestra el modelo adaptado por el PPI para la comprensión de la calidad de vida que hace referencia de forma amplia, al bienestar de una persona en relación con múltiples aspectos y facetas de su vida.

También es importante reconocer la definición de la calidad de vida como:

Una categoría multidimensional, compuesta por las mismas dimensiones para todas las personas, que está influida tanto por factores ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la Autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida (Verdugo y Cols., 2009, p. 18).

Los autores continúan mencionando sobre el análisis de la calidad de vida que:

Está en dependencia del contexto o de ciertas circunstancias del individuo, la calidad de vida se examina a través de múltiples indicadores tales como: la salud, las habilidades funcionales, las condiciones económicas, las relaciones sociales, la actividad, los servicios sociales y sanitarios, la calidad en el propio

domicilio, la satisfacción con la vida y las oportunidades culturales y de aprendizaje (Verdugo y Cols., 2009. p. 81)

Schalock (2003) aborda este concepto desde ocho dimensiones o dominios que serán expuestos en la tabla 5, que representan las necesidades fundamentales dentro del núcleo de la vida de cada ser humano y que del conjunto de ellas se compone el bienestar individual.

Tabla 5

Dimensiones que caracterizan la calidad de vida

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Bienestar Físico</b>	Salud, actividades de vida diaria, atención sanitaria, ocio.
<b>Bienestar emocional</b>	Satisfacción, autoconcepto, ausencia de estrés.
<b>Relaciones interpersonales</b>	Interacciones, relaciones, apoyos.
<b>Inclusión social</b>	Integración y participación en la comunidad, roles comunitarios, apoyos sociales.
<b>Desarrollo personal</b>	Educación, competencia personal, desempeño.
<b>Bienestar material</b>	Estatus económico, empleo, vivienda.

<b>Autodeterminación</b>	Autonomía, metas/valores personales, elecciones.
<b>Derechos</b>	Derechos humanos, derechos legales.

---

**Nota:** tabla recuperada del primer panel de indicadores de Calidad de Vida de personas con discapacidad intelectual en Aragón (2013). Tabla realizada por el grupo de docentes en formación.

Además, Hay que mencionar que la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (IASSID, 2000) propone cinco principios conceptuales y de aplicación del concepto de calidad de vida:

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

Respecto a la medición, (IASSID, 2000) expone las siguientes propuestas que son relevantes para su carácter práctico y objetivo:

- La calidad de vida mide el grado en el que las personas tienen experiencias significativas que valoran.

- La medida de la calidad de vida habilita a las personas para avanzar hacia una vida significativa que disfruten y valoren.
- La calidad de vida mide el grado en el que las dimensiones de la vida contribuyen a una vida plena y con relaciones significativas.
- La medida de calidad de vida se acomete en el contexto de los entornos que son importantes para ellos: donde viven, donde trabajan, y donde juegan.
- La medida de calidad de vida para los individuos se basa en las experiencias comunes humanas y en experiencias únicas y personales.

De esta manera, desde el rol de educadores especiales, este modelo permite pensarse experiencias pedagógicas que promueven la calidad de vida, pues esto logra enfocar un trabajo continuo, el cual, se enfatiza en reconocer las habilidades y capacidades de los sujetos y a la vez fortalecer unas dimensiones que requieren de apoyos, logrando progresos significativos, apuntándole al bienestar y buen vivir de las personas con discapacidad, por lo tanto, se considera la autodeterminación como un eje de acción dentro de este PPI.

#### **4. 5. Estrategias Pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas se entienden desde las acciones que el docente emplea para llevar a cabo el objetivo pedagógico, es decir, el de enseñanza y aprendizaje por parte de los participantes que habitan ese espacio del saber; ésta facilita los apoyos desde la implementación de diferentes recursos con el propósito de potenciar, fortalecer y adquirir nuevos aprendizajes. Es así como la didáctica planteada por el docente configura las acciones planificadas de manera sistemática para lograr un objetivo, como menciona Bravo (2008, p. 52) las estrategias pedagógicas "componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación" Gamboa (2013, p 3). De esta manera las estrategias posibilitan alternativas de formación que influyen positivamente en el aprendizaje de los sujetos.

Desde los espacios de encuentro con el otro se concibe la experiencia pedagógica como las acciones vividas que se acompañan de los procesos de reflexión sobre el hacer. A continuación, se describen las estrategias pedagógicas que hacen parte del marco general del diseño de la propuesta como aquellas que se implementaron para favorecer los procesos de la autodeterminación y su incidencia en la calidad de vida de los participantes de FUNTER:

#### **4.5.1. La Asamblea**

Es un espacio de aprendizaje el cual se constituye como el referente para la comunicación entre iguales. Permite el diálogo, acoger propuestas, intervenir en ellas, entre otros elementos participativos, a partir de lo cotidiano del encuentro; por todo ello, la asamblea pasa a ser un momento de encuentro que no se reduce a la presencia de los cuerpos, sino a la intencionalidad pedagógica de proyectar acciones de participación, de creación colectiva.

El elemento motor de la asamblea es la conversación y se entiende como "una sucesión de varios intercambios relacionados entre sí, motivados por la propia dinámica del diálogo, sin intervención directa en la acción" Juárez y Monfort, (1972).

La asamblea como estrategia pedagógica tiene una intención que permite alcanzar logros por medio de la interacción con los otros, posibilitando la construcción de conocimientos desde el apoyo pedagógico. Al respecto, las consideraciones de Reinet (1976) van encaminadas a que la asamblea siempre debe tener un sentido dialógico, dando lugar a la libertad de la palabra mediante un orden determinado; donde se toman decisiones entre los participantes y así resolver efectivamente problemas, construir propuestas o compartir saberes. (Rodríguez, Rodríguez, Santamaría 2014, p. 53).

Por ende, el rol del educador especial deja de lado la labor autoritaria en el escenario pedagógico para dar paso a escuchar las vivencias de los participantes desde las diferentes normas de aprendizaje, proponiendo momentos como menciona D'Angelo (1997), para el caso de esta propuesta pedagógica que se evidencian en el momento de apertura, la planificación de cada acción con los participantes, en el

momento de cierre, y en cualquier escenario de la práctica que amerite el encuentro y el diálogo grupal.

#### **4.5.2. Lectura en Voz Alta**

Así mismo, la lectura en voz alta se presenta como un espacio para compartir, el cual dispone los cuerpos, la mirada, la escucha atenta y las tradiciones orales en el juego de palabras. Es importante diferenciar esta estrategia pedagógica de aquellas que la utilizan para lograr procesos de comprensión lectora. Aquí el elemento potenciador dista de la comprensión acercándose al momento de compartir una historia narrada en voz y cuerpo (Trelease, 2004).

Además, es importante resaltar los aportes que realiza el MEN (2012) en donde expone que la lectura en voz alta genera oportunidades comunicativas en las personas con discapacidad debido a que este ejercicio consta de modulación de la voz y entonación, ritmo, vocalización, uso de palabras y significados. Con la utilización de libros álbum, cuentos cortos, dramatizaciones y poesía, esta estrategia brindó a la propuesta herramientas sonoras desde la oralidad que apoyaron el desarrollo de otras estrategias.

#### **4.5.3. Trabajo Cooperativo**

El trabajo cooperativo se propone como una estrategia del docente para intencionar el apoyo colectivo que permite la interacción constante de los participantes resaltando las habilidades y fortalezas, como mencionan Johnson, Johnson y Johnson “La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. En una situación cooperativa las personas procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para los demás integrantes del grupo” (1999, p. 9). Es así como el trabajo cooperativo garantiza la participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El rol del docente en esta estrategia se presenta como mediador que potencia la responsabilidad individual y grupal para alcanzar algún objetivo establecido, mediando las conductas interpersonales y brindando un clima de confianza para saber manejar los conflictos y motivar a los sujetos en su proceso de aprendizaje.



#### **4.5.4. Panel de habitantes**

El panel como estrategia pedagógica se entiende como una metodología de trabajo participativo en la que un grupo de personas se reúnen para tratar en público un asunto determinado por medio del diálogo y debate de un tema propuesto y que se relacionan en unas técnicas y prácticas interactivas. Por su parte el autor Peña, lo define como una herramienta educativa de recursos y procedimientos de una metodología dialéctica, que permite una práctica transformadora y creadora en los participantes en la que juegan un papel protagónico. (Peña, 2018, p.10).

Ahora bien, es importante resaltar que esta estrategia permite a los participantes realizar una exhibición y presentación de sus trabajos, lo que aporta significativamente al reconocimiento y visibilización de todas las personas presentes en el proceso formativo. Además, esto posibilita que dichos elementos sean parte del ambiente de aprendizaje.

#### **4.5.5. Portafolio**

Dentro de estas técnicas interactivas se encuentra el portafolio que se concibe como aquella que permite representar experiencias para compartirlas con los familiares y allegados a su entorno. Según Barrios “el portafolio de trabajo del alumno es empleado como una estrategia didáctica, que permite visualizar el progreso o desarrollo del alumno a través de los registros acumulados (...) en el logro de los aprendizajes, facilitando al mismo tiempo la autoevaluación del alumno” (201, p. 1). Este autor señala que esta estrategia facilita la autoevaluación de los sujetos que hacen parte de un proceso pedagógico, reflejando en cada uno sus experiencias individuales y colectivas. (Barrios, 2011, p.11).

El portafolio se concibe como una estrategia que conforma diferentes acciones que permite clasificar de manera organizada los productos realizados en el marco de una experiencia pedagógica, en donde la familia participa de dichas elaboraciones que son producto de creaciones propias y reflejan gustos, intereses y emociones vivenciadas. Al mismo tiempo, cada sujeto es libre de ordenar y compartir el portafolio según determinados intereses o características de las actividades de aprendizaje.

#### **4.5.6. Juego Intencionado**

El juego como una acción propia de los sujetos permite explorar diversos entornos, asumir diferentes roles y establecer normas, gracias a la flexibilidad que se vive en él, lo que permite cambiar el transcurso de una acción e inventar nuevos modos de proceder (Brunner, 1995). Sin embargo, el juego como una estrategia pedagógica se propone con una metodología intencionada que permite ser también una experiencia significativa. El juego se establece de manera predeterminada, definiendo el tipo de juego, las normas y valores a esa norma, lo que favorecerá la intencionalidad pedagógica que enriquece cualquier experiencia en un espacio de aprendizaje.

#### **4.5.7. Lenguajes Artísticos**

Es importante mencionar que, para efectos de comprensión de este apartado, los lenguajes artísticos se entenderán desde las alusiones que realiza Ros (2004) donde:

Considera el arte como un medio específico de conocimiento, ya que nos permite conocer, analizar e interpretar, producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios), y es aquí, por lo tanto, donde entran en juego los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p.2)

Es decir, que la relación pedagógica con los lenguajes artísticos se define mediante la comunicación de los símbolos, las cuales brindan experiencias entorno a conocer algo en específico, teniendo la posibilidad de interpretar de distintas maneras y por diferentes lenguajes. Además, en relación a categorías del PPI se identifica como un mediador de conocimiento que fortalecen puntualmente procesos de autorregulación al momento de analizar, tomar decisiones, concluir, entre otras.

Por otra parte, Andueza plantea que el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que se otorgue como evento único en la vida; y valora el proceso de creación personal como forma de construimos a nosotros mismos. (Andueza, 2016, p.56).

De igual manera, los lenguajes artísticos permiten evidenciar la capacidad de resolver problemas, escoger entre uno u otro material, elegir los colores que consideren más apropiados para su trabajo, decidir cuál textura se adecúa mejor a su propuesta y proponer otras maneras de interpretar instrumentos luego de experimentar con ellos.

Dentro de la multiplicidad de los lenguajes artísticos, la Propuesta Pedagógica de la presente investigación puso en práctica los siguientes:

#### **4.5.7. 1 Experiencias Plásticas**

Desde el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013) se menciona que la plástica “es motivadora esencial del desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la estética, la capacidad creativa y expresiva; no sólo permite que los personas adquieran un medio para comunicarse y expresarse a través de la imagen,”(p,128) por ello posibilita imaginar, inventar e interactuar con los demás, por medio del placer derivado de la experimentación de estímulos visuales y táctiles, en relación con todos los sentidos, expresando sentimientos, sensaciones, impresiones y emociones, como sustento vital de relación y entendimiento consigo mismos y con los demás.

Por otra parte, el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013) plantea que apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencias y conocimientos, por más ricos que éstos sean. Sino más bien” el proceso por el cual estos conocimientos y experiencias permiten construir significados a las personas acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humano” (p.128)

#### **4.5.7.2. Experiencias Musicales**

Como lo señala Caprav (2003), no solo es una expresión artística, sino un recurso pedagógico que puede ser empleado para promover el desarrollo de las personas buscando comprender la sonoridad del mundo como parte de la esencia humana, siendo esta comprensión como plantea el mismo autor, la que “permite que se considere a la educación a través de la música como uno de los pilares del desarrollo integral del ser humano” (p.70).

Por ello, la música como estrategia pedagógica ocupa un lugar importante, ya que favorece la expresión de emociones, sentimientos y movimientos corporales que posibilitan la conciencia humana.

Así mismo Díaz, Morales y Díaz (2014, p. 103) mencionan que la música genera ambientes de aprendizaje significativo pues mediante la integración del ritmo, expresiones y conductas colectivas ya adquiridas se pueden mediar para crear habilidades nuevas desde la exploración de sentidos.

#### **4.5.7.3. Experiencias Dramáticas**

Como estrategia pedagógica genera una exploración comunicativa (verbal, expresiva y corporal), además fortalece el accionar cultural de los sujetos como una actividad de libertad que permite descubrir habilidades y fortalecer las capacidades que posee cada participante.

Ahora bien, se resalta como posibilidad para exteriorización de emociones y opiniones de una manera dinámica y activa. Como enuncia Tejerina (1994, p. 2) “el arte dramático es una manifestación ritual que plasma los valores e ideales de una comunidad, la necesidad del ser humano de contemplarse y de reflejarse, e igualmente su anhelo de metamorfosis, de encarnar otros papeles distintos al propio”. Por ello, esta estrategia se manifiesta desde una intencionalidad individual y colectiva.

Así mismo, Rivero (2013, p. 12) reconoce este lenguaje artístico “como un proceso pedagógico que permite desarrollar la creatividad, la sensibilidad, el sentido social y favoreciendo principalmente el desarrollo afectivo”.

#### **4.5.7.4. Experiencias Corporales**

El cuerpo manifiesta el sentir de la persona y revela acuerdos o desacuerdos en respuesta al ambiente y las múltiples interacciones que allí tienen lugar.

Esta estrategia pedagógica permite impactar en el reconocimiento personal, en la autoimagen, en la identificación y expresión de gustos, habilidades y emociones, en la toma de decisiones sobre sí mismos como también en la importancia del autocuidado, del respeto propio y colectivo.

Por ello se rescata que el cuerpo es el encargado de acumular experiencias y adquirir nuevas destrezas, lo cual forma parte de la mayoría de los aprendizajes Ferreyra, (p, 14). Es así como desde la corporalidad y su trabajo consciente se permite predisponer al sujeto para el aprendizaje, se promueve la autorregulación desde la cual se trabajan dispositivos básicos de aprendizaje como afirma Zenoff (1987) que tanto la memoria, atención, motivación, habituación y sensopercepción, son indispensables en todo proceso de aprendizaje.

## 5. Horizonte Pedagógico

En el presente apartado se hace mención a los lugares de enunciación pedagógica, entendiendo éstos como bases teóricas en diálogo que posibilitan y dan forma al rol del educador especial en escenarios de educación no formal como FUNTER.

### 5.1. Orientaciones desde el Constructivismo

El PPI se fundamenta desde las orientaciones constructivistas permitiendo enfocar y desarrollar alternativas orientadas en las habilidades y capacidades de los sujetos. Esto permite una interacción constante entre los participantes y los docentes en formación por medio del diálogo y experiencias que vinculan saberes antiguos para construir nuevos.

La concepción de aprendizaje desarrollada por Vygotsky desde la perspectiva social y cognitiva plantea que:

El desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. (Moreira, 1997, p. 7)

Se comprende entonces la importancia de generar experiencias significativas en los participantes que indaguen sobre la realidad y sus vivencias, puesto que la relación de significados dentro de la cotidianidad permite la movilización de saberes. Además, esto visibiliza al maestro como un mediador del saber y no como un factor dominante dentro del proceso de aprendizaje.

Así mismo, cabe resaltar algunas orientaciones constructivistas mencionados por Coloma y Tafur (1999) que son los siguientes:

- El aprendizaje es un fenómeno social: el ser humano desde que nace aprende de su medio y de las relaciones próximas, de actividades

cotidianas, labores domésticas, por eso el aprendizaje debe ser contextualizado y empezar por lo concreto.

- El aprendizaje es situado: los conocimientos no son construcciones abstractas sino situaciones vivenciales y los conceptos son elaboraciones a partir de la experiencia real y concreta.
- El aprendizaje es un proceso: lo que importa no sólo es el resultado sino el camino, es decir, la vivencia adquirida.
- El aprendizaje es propio y característico: La adquisición de todo conocimiento nuevo se produce por la movilización de un conocimiento antiguo, a partir de cuya elaboración y transformación el alumno internaliza un concepto de una forma particular e irrepetible en otras personas.

Es por ello que desde la apuesta pedagógica dinamizada en FUNTER se considera que proponer interacciones entre los participantes mediadas por el diálogo y la expresión permite ampliar el panorama de sus vivencias y significados interpersonales conseguidos por la experiencia.

En ese sentido, es fundamental mencionar el lugar del docente como mediador del aprendizaje, al respecto menciona Coloma y Tafur (1999), dado que el docente debe:

- Conoce en profundidad características, problemas e intereses de sus estudiantes.
- Partir de los problemas y curiosidades que estos le plantean.
- Intercambia significados.
- Reconoce que el desarrollo de las capacidades del alumno está estrechamente ligado al dominio de con los estudiantes afectiva y cognitivamente para alcanzar aprendizajes.
- Facilita la elaboración de inferencias y conclusiones.
- Es facilitador de estrategias de aprendizaje y participación.

En resumen, para el PPI los participantes no son reconocidos como seres aislados entre sí, sino que se rescata la interacción y participación que se evidencia en el

escenario pedagógico, brindando las estrategias y apoyos pertinentes para la transmisión de saberes entre los sujetos, además de que se brinda la oportunidad a cada uno de ser responsable de la autoconstrucción de su aprendizaje, movilizando el conocimiento construido social, histórica y culturalmente como lo plantea la teoría constructivista.

## **5. 2. Aprendizaje Significativo**

Continuando con el desarrollo de la intención pedagógica presentada en FUNTER, es primordial ahondar en la concepción del aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por no ser arbitrario y promover experiencias representativas en los sujetos, teniendo en cuenta que debe ser estructurado. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se presenta como elemento homogéneo sino que aprovecha la diferencia de saberes, como señala Ballesta (2002)

Con el aprendizaje significativo el alumnado da sentido a aquello que puede tener sentido, a lo que puede comprender, a lo que está dentro de su campo próximo de aprendizaje, ya que fuera de esta zona próxima no nos puede entender. El aprendizaje significativo da al alumnado los elementos de anclaje en la experiencia propia de los conceptos nuevos que se presentan de manera coherente e interconectada. (Ausubel, 2000 y Ballesta 2002 p. 18.).

Además de lo mencionado anteriormente, el PPI empleó elementos de organización y ambientación del encuentro pedagógico por medio de apoyos representativos para complementar la huella mental de la experiencia utilizando ejemplos cercanos, imitaciones entre sí y gráficas pertinentes para promover el aprendizaje de los participantes, entendiendo que no hay aprendizaje sin contexto cercano a la realidad propia.

Algunos principios que plantea Coloma, Tafur (1999) que orientan este tipo de aprendizajes significativos son:

- Los contenidos o procesos de aprendizaje son significativos cuando se establecen vínculos no arbitrarios entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos existentes en la estructura cognoscitiva del alumno.



- El aprendizaje será más significativo para el estudiante cuando lo pueda aplicar a diferentes situaciones de su vida.
- Paralelamente a la construcción de significados, y a la atribución de sentido a los contenidos, el alumno afirma una imagen de sí mismo como aprendiz valorando sus recursos.
- Los conocimientos previos, los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas condicionan la aplicación de las experiencias educativas formales en el crecimiento personal del alumno.

El PPI aporta al fortalecimiento de la autodeterminación desde las bases constructivistas en la consolidación de experiencias individuales y colectivas que parten de los intereses, necesidades y capacidades de los participantes.

Así mismo, el rol del educador se da a partir de mediaciones intencionadas que por medio de diferentes apoyos y estrategias impulsan el trabajo cooperativo, dan lugar a procesos comunicativos alternativos, promueven la relación entre los conocimientos previos y aquellas nuevas construcciones que permiten para el caso del PPI, el reconocimiento de sí mismo, la comprensión corporal que habita diferentes entornos y aporta al proceso colectivo que se da en FUNTER.

3. Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer los procesos de Autodeterminación y la incidencia en la Calidad de Vida de los participantes de FUNTER.

## **6. Marco Metodológico**

En el presente capítulo se aborda la perspectiva esencial para el análisis de la problemática expuesta por esta investigación, eligiendo el enfoque cualitativo desde la Investigación Acción, por medio del paradigma socio- crítico, el cual permite una reflexión sobre las necesidades pedagógicas de los sujetos con discapacidad intelectual de FUNTER.

### **6.1. Enfoque de Investigación Cualitativa.**

El PPI se desarrolló desde el enfoque cualitativo que se usa dentro de los países latinoamericanos, el cual resalta, la investigación participativa o de acción, denotada así, por sus principios dentro de la investigación de la educación de adultos y la educación popular (Gajardo 1983).

De esta manera, la investigación cualitativa permitió reconocer el contexto propio de la población identificando sus necesidades económicas, sociales y políticas, realizando un análisis para comprender el papel de los sujetos, la interacción entre las personas, experimentando la duda y la certeza por medio de cuestionamientos al entorno, resaltando las desigualdades para comprenderlas y transformarlas desde la propuesta pedagógica.

Por otro lado, Según Rodríguez, García y Flores "La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como la entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas" (1996, p. 6). Estas herramientas posibilitaron el desarrollo de las fases de investigación, dándole un lugar a la experiencia mediada por un proceso de enseñanza- aprendizaje en el que se exponen emociones, ideas y vivencias de los sujetos de la Fundación.

### **6.2. Método de Investigación Acción (IA)**

En vía de lo mencionado anteriormente, este proyecto se desarrolla desde la Investigación Acción, permitiendo construir desde la práctica, una reflexión constante del quehacer educativo. Por esto, la población juega un papel indispensable ya que

al observar su participación en los encuentros, el maestro puede reflexionar sobre una intención pedagógica y proponer experiencias enriquecedoras y significativas.

En relación a lo expuesto Kemmis y MacTaggart (1988, p. 353-364) desarrollan los principios y fundamentos de la investigación acción, que son:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

De modo que la investigación acción en FUNTER promovió una constante reflexión teórico-práctica que permitió atender a las voces de la población, posibilitando espacios de participación, afianzando la colectividad y los distintos procesos formativos que contribuyen a mejorar la calidad de vida desde ejercicios pedagógicos, partiendo desde los intereses y necesidades de los participantes; logrando así el fortalecimiento de la planificación, construcción y desarrollo de aprendizajes significativos en el acto educativo.

### **6.3. Paradigma Socio-Crítico**

En ese sentido, la lectura de realidad efectuada en FUNTER se da por medio del paradigma socio-crítico, el cual parte del acto reflexivo donde se priorizan las necesidades individuales y colectivas, según Alvarado (2008) sostiene que “el paradigma se fundamenta en la crítica social con un carácter auto reflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos.” (p.190). De lo anterior, se puede resaltar el papel dinamizador de cultura que la Fundación propone a la comunidad, dando lugar a la construcción de diferentes sujetos que necesitan participar activamente en sus entornos y por tanto

requieren del acceso a apoyos pedagógicos que promuevan la autonomía y la participación en FUNTER.

Para Alvarado (2008) las características más importantes del paradigma en cuestión, aplicado al ámbito de la educación, son las siguientes:

- La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración.
- La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Con base a lo anterior, el rol que desempeñan los docentes en formación fue el de facilitador y responsable de organizar situaciones de aprendizaje que posibiliten la atención de los participantes en cuanto a la construcción del conocimiento de sí mismo, fortaleciendo los procesos de autodeterminación, interiorizando nuevas formas de enseñanza- aprendizaje, pero también de relacionarse con los demás.

#### **6.4. Línea de investigación**

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo está inscrito a la línea de *Constitución de Sujetos*, perteneciente al currículo de la licenciatura en educación especial, la cual tiene como objetivo el reconocimiento de las transformaciones de los sujetos desde escenarios educativos formales y no formales, resaltando las distintas historias de vida y experiencias compartidas que enriquecen el desarrollo personal y la vez construyen tejidos colectivos.

De ahí que, la constitución de los sujetos, se concibe como proceso dinámico que está en constante relación con aspectos biológicos, socio-históricos y culturales lo que lleva a trascender las perspectivas y miradas de la persona con discapacidad como un ser inactivo en el desarrollo de su propia vida.

Es así, como el aporte del Proyecto a la línea se centra en las prácticas pedagógicas enfocadas en rescatar las habilidades e intereses de los participantes, promoviendo espacios participativos que dan lugar a la expresión y diálogo dentro de la Fundación y la comunidad.

## 6.5 Diseño de la Investigación

Para el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo se relacionan tres fases de acción, que responden a cada uno de los objetivos específicos planteados, las cuales describen el paso a paso de la ejecución de la investigación, iniciando con la observación participante y el diseño de la propuesta pedagógica para implementarla en la Fundación y recoger los análisis obtenidos, haciendo uso de técnicas e instrumentos, como se explica en la siguiente tabla:

Tabla 6

Fases de la propuesta pedagógica

### FASE 1 Observación y diseño de la propuesta pedagógica

#### OBJETIVOS

- Caracterizar a la población con discapacidad intelectual de FUNTER.
- Identificar los niveles de Autodeterminación de FUNTER.
- Diseñar la propuesta pedagógica.

#### TÉCNICA

- Observación participante
- Planeación pedagógica
- Caracterización
- Valoración de niveles de autodeterminación

#### INSTRUMENTOS

- Formato de planeación pedagógica
- Ficha de Caracterización Sociodemográfica.
- Instrumento adaptado Escala De Evaluación De Autodeterminación en FUNTER.
- Diario de campo.

#### METODOLOGÍA

El primer momento consistió en el acercamiento a la población de la

---

---

Fundación realizando una intervención semanal por cuatro meses, basada en la observación participante, identificando el contexto, grupo de participantes y roles que se desempeñan en la Fundación.

En el segundo momento se detalla la situación preocupante y la justificación; donde se realizó una lectura de los jóvenes que permita ver las capacidades, potenciales y expectativas, para realizar una propuesta pedagógica y fortalecer los procesos necesarios.

---

## **FASE 2** Implementación de la propuesta pedagógica

---

### **OBJETIVOS**

- Diseñar y ejecutar una propuesta pedagógica a partir de la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer los procesos de Autodeterminación que inciden en la calidad de vida de los participantes de FUNTER
- Registrar el desarrollo de cada planeación y establecer la relación a la luz de la teoría sobre Autodeterminación, Calidad de Vida y estrategias pedagógicas.

#### **TÉCNICA**

- Planeación pedagógica
- Propuesta pedagógica

#### **INSTRUMENTOS**

- Formato de planeación pedagógica
- Diario de campo
- Matriz de análisis

### **METODOLOGÍA:**

A partir del planteamiento del problema se definieron los objetivos pedagógicos los cuales se incluyeron en el formato de planeación indicando los objetivos generales y específicos, el desarrollo metodológico de tres momentos experienciales: apertura, desarrollo y cierre, la descripción de materiales necesarios, estrategias pedagógicas implementadas, tiempos de

---

---

ejecución y roles de los docentes en formación para facilitar los apoyos a los participantes de FUNTER.

En cada planeación se implementaron diferentes estrategias con el fin de identificar cuáles facilitaban los procesos de Autodeterminación.

Así mismo, se realizó el registro del desarrollo de los encuentros en un formato de diario de campo en relación al objetivo pedagógico propuesto, la estrategia pedagógica implementada y la relación con el marco conceptual de la propuesta pedagógica.

---

### **FASE 3** Análisis de datos de la implementación de la propuesta pedagógica.

---

#### **OBJETIVOS**

- Triangular la información obtenida con base a los referentes teóricos, la práctica y las estrategias pedagógicas implementadas.

#### **TÉCNICA**

- Análisis de contenido y triangulación de datos.
- Valoración de niveles de Autodeterminación.

#### **INSTRUMENTOS**

- Formato de planeación
- Diarios de campo.
- Instrumento adaptado de la Escala de Autodeterminación en FUNTER.
- Matriz de análisis

#### **METODOLOGÍA:**

En un primer momento se implementó por segunda vez la Escala de Autodeterminación en FUNTER. Luego de esto, se tomó como base las matrices individuales que fueron fruto de los diarios de campo y se realizó una triangulación de datos que incluyó el contenido teórico, las estrategias implementadas y las observaciones registradas en la matriz. Este proceso de

---

---

análisis dio paso a construir las conclusiones entorno a la Autodeterminación y su incidencia en la Calidad de Vida a través de las estrategias pedagógicas implementadas.

---

**Nota:** fases desarrolladas en la propuesta pedagógica. Tabla realizada por el grupo de docentes.

Los elementos mencionados de cada una de las fases permitieron promover prácticas orientadas en la reflexión, la teoría y la práctica del docente en formación. Esto a su vez permitió generar espacios y acciones vinculadas a la realidad social de los participantes de FUNTER, por ende esto garantiza experiencias pensadas en sus habilidades y capacidades para promover la autodeterminación en sus actividades cotidianas en incidir en su calidad de vida.



## **7. Propuesta pedagógica:**

El encuentro con los Champions<sup>16</sup>: estrategias pedagógicas para fortalecer la autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual de FUNTER.

### **7. 1. Justificación de la propuesta pedagógica**

La propuesta implementada en FUNTER tuvo como objetivo fortalecer los procesos de autodeterminación para incidir en la calidad de vida de los participantes a partir de la implementación de estrategias pedagógicas en el marco del Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2004).

La propuesta se desarrolló mediante experiencias que recogieron los elementos contextuales de los participantes, atendiendo a las necesidades e intereses que se presentan en su vida cotidiana a nivel individual y colectivo.

Por lo anterior, se tuvieron en cuenta los apoyos requeridos por la población para crear ambientes de aprendizaje que fomenten procesos de Autonomía, Autoconocimiento, Empoderamiento y Autorregulación como categorías funcionales de la Autodeterminación. Es así como los docentes en formación propusieron experiencias para promover la exploración de escenarios y saberes que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Reconociendo que los participantes se enfrentan a situaciones de la vida diaria, se proponen estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades de resolución de problemas, mediante conductas que dan lugar a la disposición del cuerpo, la comunicación, la escucha atenta, el respeto por la palabra del otro, el cuidado personal, el cuidado de los entornos que habita, la interacción dentro del grupo y los diferentes roles que se asumen en el escenario pedagógico, teniendo en cuenta los apoyos necesarios que posibilitó el educador especial buscando promover en los participantes el reconocimiento de las capacidades, habilidades, motivaciones e intereses; como menciona Verdugo siendo el medio para formarse como sujetos capaces de decidir por sí mismos, a fin de contribuir, impulsar e impactar positivamente en el desenvolvimiento

---

<sup>16</sup> El título construido conjuntamente con los participantes de la Fundación.

de la vida cotidiana y su participación como sujeto social (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2007).

Partiendo de lo anterior es importante resaltar que los procesos abordados para promover la autodeterminación se desarrollaron de manera transversal, con aspectos de reconocimiento individual y colectivo desde las dimensiones corporal, conductual y emocional, los cuales complementaron al Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2004) y es allí, que los educadores especiales se plantean la siguiente pregunta ¿cuáles son las estrategias pedagógicas que permiten promover los procesos de Autodeterminación?

## **7.2 Objetivo de la Propuesta**

### **7.2.1. Objetivo General**

Implementar estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de la Autodeterminación que incidan en la Calidad de Vida de las personas con discapacidad intelectual de FUNTER a través de una propuesta pedagógica.

### **7.2.2. Objetivos Específicos**

- Potenciar procesos de Autonomía en las personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.
- Promover procesos de Autorregulación en las personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER
- Fortalecer procesos de Autorreconocimiento en las personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER
- Desarrollar mayores niveles de Empoderamiento en las personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER

## **7.4 Metodología**

Para llevar a cabo esta propuesta, se tuvo en cuenta como orientador pedagógico el modelo constructivista, quien posibilitó que se creara una interacción constante entre los participantes y los docentes en formación.

De igual manera, la propuesta contempló los factores emocionales, afectivos, motivacionales en los procesos de aprendizaje de los participantes para brindar mayor efectividad en las experiencias.

La implementación de estrategias pedagógicas que buscaron promover los procesos de Autodeterminación a través de experiencias basadas en el desarrollo de habilidades de la vida diaria se implementó a través de un proceso de planificación contando con un momento de apertura, desarrollo y cierre del encuentro (Apéndice E).

Así mismo, se realizó una valoración constante del proceso de aprendizaje de los participantes, para desde allí construir las estrategias y apoyos que requiere la población para dar respuesta a sus necesidades. Dicha valoración se realizó a través de la lectura pedagógica por parte de los docentes en formación, dialogada al finalizar cada encuentro y posteriormente registrada en un formato de diario de campo (Apéndice 6) el cual dio paso al análisis de las estrategias por medio de una matriz que permitió organizar la información recolectada.

A continuación, la tabla 7 describe cómo fue el desarrollo metodológico de la PPI desde la implementación de estrategias pedagógicas que permitieran identificar cuáles favorecen los procesos de Autodeterminación desde el Modelo Funcional de Wehmeyer (2004) e incidan en la calidad de vida de los participantes de FUNTER.

Tabla 7  
Metodología Propuesta Pedagógica

<b>Encuentro 1</b>
<b>Título:</b> De mi casa a FUNTER
<b>Objetivo:</b>  Determinar el nivel de Autonomía de cada participante al desarrollar el ejercicio de desplazamiento desde su casa hasta el CDC.
<b>Desarrollo de la experiencia:</b>

El primer momento del encuentro consistió en la elaboración gráfica de las rutas de desplazamiento que cada participante recorre para llegar de sus hogares a FUNTER, haciendo uso de la Experiencia Plástica. Para esta realización, los participantes se dividieron en grupos conformados por cuatro integrantes, con la intención de dialogar sobre el espacio que habitan a través del Trabajo Cooperativo, fomentando las habilidades para realizar auto instrucciones con el fin de culminar la gráfica.

En el segundo momento se socializaron los mapas de recorrido de cada uno de los participantes y se elaboró un solo mapa que unificó dichas rutas, utilizando el panel de habitantes que posibilitó la participación y escucha efectiva de la narración de las creaciones.

Como cierre, se realizó una Asamblea para expresar los puntos de vista sobre las características del barrio, los lugares comunes por donde transitan e identificar sitios relevantes como parques, colegios y tiendas comerciales en donde se pueden presentar situaciones que requieren una respuesta inmediata que parte de reconocer el ambiente.

#### **Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Trabajo cooperativo
- Asamblea
- Panel de habitantes
- Experiencia plástica

#### **Materiales**

- Papel periódico
- Colores y tijeras
- Marcadores y lápiz

- Borrador y cinta
- Pegante, imágenes, hojas de papel.

## Encuentro 2

**Título:** ¿Qué sabemos? ¿Cómo aprendemos?

### **Objetivo:**

Reconocer las formas en que los participantes adquieren aprendizajes y cómo se empoderan.

### **Desarrollo de la experiencia:**

El primer momento consistió en que los participantes de FUNTER identificaban y reconocían las habilidades que han desarrollado durante su vida, lo que les permitió generar la exteriorización de las destrezas y saberes que poseen, para luego ser compartidas a los demás por medio de la Asamblea que posibilitó la interacción, la escucha y el respeto por la palabra.

El segundo momento se dio por medio de la Experiencia Plástica, los participantes realizaron narrativas autobiográficas, dibujos, pinturas desde los cuales cada participante compartía aquellas habilidades y saberes que tienen, para esta actividad los participantes estaban divididos en grupos con el fin de posibilitar el Trabajo Cooperativo.

El tercer momento se dio por medio de la Asamblea a través de espacios de diálogo que permitieron a los participantes reflexionar sobre la importancia de sus saberes.

### **Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Trabajo cooperativo
- Experiencia plástica

<b>Materiales</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Hojas de papel</li><li>● Colores</li><li>● Pintura y borrador</li></ul>
<b>Encuentro 3</b>
<b>Título:</b> Reconociendo nuestros cuerpos
<b>Objetivo:</b> <p>Promover el Autodeterminación por medio del reconocimiento corporal.</p>
<b>Desarrollo de la experiencia:</b> <p>En el primer momento se recordó aspectos trabajados en el encuentro pasado y se socializaron las acciones a realizar mediante el uso de la Asamblea pues permite que los participantes se dispongan para el desarrollo de la experiencia.</p> <p>El segundo momento se desarrolló por medio de un círculo de la palabra, para hacer reflexiones acerca de la importancia del cuerpo y el respeto que se debe tener sobre sí mismo, posibilitando dialogar sobre prácticas de cuidado y los hábitos de higiene que tienen los participantes por medio de la Experiencia Corporal, realizando ejercicios y estiramientos que permitieron reconocimiento, evaluación de conductas y hábitos para el cuidado personal.</p> <p>Como cierre se posibilitaron diferentes materiales para expresar de manera libre mediante la Experiencia Plástica la percepción del cuerpo. Lo realizado fue socializado en la Asamblea que lleva a la reflexión de fomentar acciones de aseo personal con el propósito de mejorar los hábitos que se realizan y emprender nuevos conocimientos.</p>
<b>Estrategias pedagógicas implementadas:</b>

- Asamblea
- Experiencia corporal
- Experiencia Plástica

### **Materiales**

- Papel periódico, pintura
- Pinceles, colores, recortes

## **Encuentro 4**

**Título:** Construyendo acuerdos de convivencia en FUNTER

### **Objetivo:**

Promover la Autorregulación por medio de la fijación de metas y la creación de acuerdos para la convivencia en FUNTER.

### **Desarrollo de la experiencia:**

El primer momento consistió en identificar acciones individuales y colectivas que reflejan la manera en que se relacionan los participantes en torno a la convivencia del espacio compartido en la Fundación, conformando grupos para la representación de situaciones conflictivas por medio de la Experiencia Dramática, permitiendo analizar las consecuencias negativas o positivas de los comportamientos representados.

En el segundo momento se realizó una lluvia de ideas con las acciones que todos en la Fundación deben atender para tener una sana convivencia teniendo en cuenta las representaciones anteriores, utilizando el Panel de Habitantes para recoger las ideas que cada participante aporta, haciendo uso de la negociación y el compromiso.

Como cierre del encuentro se elaboró una cartelera con los acuerdos de convivencia contruidos colectivamente utilizando la Asamblea para llegar a consensos sobre las

garantías de cumplimiento y la manera de tramitar los incumplimientos de dichos acuerdos.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Panel de habitantes
- Experiencia dramática
- Trabajo cooperativo

**Materiales**

- Tablero
- Marcadores
- Hojas blancas y pintura

**Encuentro 5**

**Título:** ¿Cómo se ha transformado mi cuerpo?

**Objetivo:**

Promover el Autorreconocimiento a través de la identificación de los cambios que presenta una persona a lo largo de la vida.

**Desarrollo de la experiencia:**

En el primer momento se recordaron las normas establecidas y registradas en una cartelera construida en el encuentro anterior, con la intención de hacerla visible en el espacio, utilizando el Panel de Habitantes.

El segundo momento se llevó a cabo en un salón de espejos, en donde se usaron fotografías de la infancia de los participantes con el fin de valorar los cambios físicos y personales; este proceso de reconocimiento se hizo comparando tanto las fotografías como el reflejo de cada uno en el espejo por medio de la interacción entre



los participantes.

Posteriormente, se realizó una Lectura en voz alta del cuento “Donde Viven los Monstruos” que permitió visibilizar diferentes etapas de desarrollo en la vida de una persona, disponiendo los cuerpos de los participantes para la escucha e interacción con la lectura, generando un espacio de atención y anticipación a ideas de la narración.

#### **Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Panel de habitantes
- Trabajo cooperativo
- Lectura en voz alta

#### **Materiales**

- Salón de los espejos
- Fotos de los participantes de FUNTER
- Música para el baile

### **Encuentro 6**

#### **Título: ¡Preparando nuestro bazar en la Peda!**

#### **Objetivo:**

Identificar el conjunto de habilidades de los participantes para contribuir desde un trabajo cooperativo al cumplimiento de metas.

#### **Desarrollo de la experiencia:**

El encuentro inicia con el diálogo de las características de la Fundación, mencionando a sus integrantes, materiales físicos y demás recursos por medio de la

Asamblea, con la intención de identificar algunas problemáticas. Posteriormente, se realizaron grupos de trabajo conformando comités a partir de las habilidades de cada participante los cuales fueron:

- Equipo comunicativo- Experiencia plástica
- Equipo de producción – Experiencia corporal
- Equipo de presentaciones- Experiencia musical

A partir de esta organización se buscó fortalecer habilidades tanto individuales como colectivas, asignando responsabilidades a cada comité que serían llevadas a cabo en el desarrollo de un Bazar en la Universidad Pedagógica Nacional, posibilitando la capacidad para hacer elecciones por medio de la selección de alternativas entre varias opciones para la preparación del mismo.

Finalmente, se recordaron los compromisos individuales y colectivos por parte del grupo para llevar a cabo el Bazar en la UPN.

#### **Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Trabajo Cooperativo
- Panel de habitantes
- Experiencia musical
- Experiencia corporal
- Experiencia Plástica

#### **Materiales**

- Tela
- Papel periódico

- Fotos
- Vestuario

### Encuentro 7

**Título:** Compartiendo en la UPN: nuestra participación en el Bazar

**Objetivo:**

Promover el Empoderamiento por medio de los roles de cada grupo de trabajo que fortalezca la interacción con la comunidad de la Universidad Pedagógica.

**Desarrollo de la experiencia:**

El encuentro inicia con la Asamblea preparatoria en donde se generan acuerdos entre los participantes y los docentes en formación para llevar a cabo el bazar en la Universidad.

Los participantes se distribuyeron según los comités, en donde el grupo comunicativo fue encargado de realizar la apertura y presentación del evento, así como el registro fotográfico de momentos del espacio, utilizando herramientas tecnológicas propias como los celulares; posibilitando la interacción con la comunidad de la Universidad y siendo protagonistas del momento, impulsando habilidades de autoobservación de la conducta.

El equipo de producción fue el encargado de preparar el alimento para vender en el evento, posibilitando la organización y habilidades para el establecimiento de metas y la formulación de planes para la venta del producto y el intercambio de dinero.

Por su parte, el equipo de presentaciones realizó la muestra de danza folclórica la cual permitió que los participantes dirigieran sus esfuerzos para la presentación de la danza de la mejor manera, regulando su conducta.

En el cierre del bazar se realizó la socialización de metas y objetivos logrados por el grupo, expresando las emociones presentadas en la experiencia.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Trabajo cooperativo
- Experiencia corporal
- Experiencia musical
- Experiencia plástica

**Materiales**

- Sonido, olla, madera, mesas
- Vestuario, cartel, papas, tomates
- Flautas, tambores, botellas de vidrio y cuchara, canecas
- Galería fotográfica FUNTER

**Encuentro 8**

**Título:** Panel de intereses, reconociendo nuestros gustos

**Objetivo:**

Reconocer intereses y gustos de los participantes en su diario vivir.

**Desarrollo de la experiencia:**

Como primer momento se posibilita una Experiencia musical centrada en que cada participante explore diferentes instrumentos, sonidos y sensaciones, en donde el docente en formación dirigió un ritmo para después promover una comunicación musical de forma grupal, permitiendo la expresión libre.

En el segundo momento se dispuso material como imágenes de distintas actividades de ocio y deportivas con el fin de que los participantes escogieran las imágenes que

se relacionarán con sus habilidades por medio de la Experiencia Plástica.

Finalmente se realizó la socialización de la experiencia por medio de un Panel de Habitantes exponiendo la “Cartelera de habilidades” y fortaleciendo el conocimiento de sí mismos y los deseos de sus vidas.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Experiencia musical
- Trabajo cooperativo
- Panel de habitantes

**Materiales:**

- Flautas, tambores,
- Botellas de plástico con semillas, maracas, cascabeles.
- Imágenes, papel periódico, tablero, colores.

**Encuentro 9**

**Título:** Hábitos de higiene y cuidado personal

**Objetivo:**

Orientar y fortalecer con los participantes prácticas de cuidado del cuerpo e higiene, resaltando el ejercicio autónomo e individual para estas acciones.

**Desarrollo de la experiencia:**

El primero momento se dio por medio del Juego Intencionado llamado “Simón dice”, por medio de la Experiencia Corporal representativa en torno al aseo personal. Con esta estrategia se posibilitó en los participantes el aprendizaje, corrección y elección

de rutinas de cuidado personal.

El segundo momento se dio a través del Trabajo Cooperativo, se elaboraron situaciones de aseo y desaseo en la cual implicó que los participantes trabajarán procesos de Autorregulación como la planificación, planeación de solución de problemas y ejecución de diferentes acciones que lograron transmitir al resto de participantes un mensaje en concreto.

Como cierre se convoca al espacio asambleario para hacer las reflexiones de la sensación que el encuentro brindó y la expresión de ideas en torno al tema tratado. Se finalizó con la Lectura en voz alta del cuento “los cocodrilos no se cepillan los dientes” de Colin Pancy.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Trabajo cooperativo
- Experiencia dramática
- Panel de habitantes
- Lectura en voz alta

**Materiales:**

- Imágenes
- Títeres
- Ropa
- Normas de convivencia
- Cartel de FUNTER.

<b>Título:</b> Primer encuentro: padres y cuidadores FUNTER.
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Vincular y fortalecer la participación de las familias de los integrantes de FUNTER.</p>
<p><b>Desarrollo de la experiencia:</b></p> <p>Se da apertura al espacio mediante el Juego Intencionado de la telaraña que consta de tomar la punta de una lana y realizar una presentación al resto de asistentes para que logren reconocerse en el espacio de interacción.</p> <p>Para el desarrollo de este encuentro, se buscó que los padres de familia y cuidadores reconocieran las habilidades y capacidades que tienen sus hijos a través de la visibilización de sus diferentes creaciones, pudiendo destacar el trabajo que han tenido en las diferentes experiencias como las habilidades que han fortalecido. Este encuentro mediante el uso de Asamblea, permitió que tanto los docentes en formación como los cuidadores dialogarán en torno al proceso del grupo en general y la importancia de vincularse a este para favorecer procesos de Autodeterminación.</p>
<p><b>Estrategias pedagógicas implementadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Panel de habitantes</li> <li>● Juego intencionado</li> </ul>
<p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajos realizados por los jóvenes de FUNTER. (carteles, fotografías, dibujos)</li> <li>● Lana</li> <li>● Hojas, papel de colores, tiras de colores, foami, revistas, pegamento, tijeras, tajalápiz, borrador, lápices, colores, marcadores, crayones.</li> </ul>

- Normas de convivencia
- Cartel de FUNTER.

### **Encuentro 11**

**Título:** Creación del portafolio personal

**Objetivo:**

Generar una herramienta de registro donde se recolecten las experiencias de cada participante.

**Desarrollo de la experiencia:**

El encuentro inició con la distribución en mesas provista con carpetas individuales, dando la posibilidad a los participantes de decorarla de manera libre mediante la elección de materiales que les interese y guste. En este momento se potenció la Autonomía puesto que ellos eran quienes elegían materiales y el modo de decorar su portafolio; por otro lado, también la Autorregulación debido a que el ejercicio motivó procesos atencionales, de organización y planificación.

Se recurre a la Asamblea para visibilizar cada uno de los productos realizados de manera Autónoma permitiendo expresar sensaciones, puntos de vista y así mismo, evidenciar el trabajo de los otros incitando la disposición a la escucha y la atención.

Como momento de cierre se realiza la Lectura en Voz Alta del cuento llamado “No te rías Pepe” de Keiko Kasza.

**Estrategias pedagógicas implementadas::**

- Asamblea.
- Experiencia plástica
- Trabajo cooperativo



- Panel de habitantes
- Lectura en voz Alta
- Portafolio

### **Materiales**

- Carpetas, colores, pintura, lápiz, borrador, sacapuntas, borrador, tijeras
- Normas de convivencia, cartel de FUNTER

## **Encuentro 12**

### **Título: Recorriendo nuestro barrio**

#### **Objetivo:**

Fortalecer la toma de decisiones por medio de situaciones problemáticas observadas en un recorrido por el barrio.

#### **Desarrollo de la experiencia:**

En el primer momento se conformaron seis grupos dinamizados por cada docente en formación para establecer funciones dentro del recorrido desde el CDC hasta un parque cercano. Las funciones establecidas giraron en torno a recoger residuos que no estuviesen depositados en el lugar indicado; ciertas personas se encargaron de la movilidad del grupo para dar paso en los semáforos. Todo ello con la intención de relacionar las acciones que realizó cada persona y las consecuencias obtenidas por medio del trabajo cooperativo.

En el segundo momento se da el recorrido establecido, identificando conductas y situaciones que pasaban para analizar y hallarles las causas y posibles soluciones, demandando en cada persona respuestas efectivas.

El cierre se dio por medio de la lectura en voz alta del cuento titulado “Camino a Casa” de Jairo Buitrago, resaltando la participación del recorrido por el barrio.

Además, se delegó una tarea que consistió en realizar un recorrido a la biblioteca en compañía de sus familiares y consignarla en el Portafolio.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Lectura en voz alta
- Trabajo cooperativo
- Portafolio

**Materiales:**

- Cinta de seguridad, señal de pare, pito, distintivo
- Letrero de FUNTER
- Bolsas de basura, imágenes de apoyo

**Encuentro 13**

**Título:** Haciendo mi horario personal

**Objetivo:**

Promover la fijación de metas y la Autonomía en los jóvenes de FUNTER por medio de un horario personal.

**Desarrollo de la experiencia:**

El encuentro inició con la explicación de las nociones del tiempo, ubicando posibles acciones que se realizan en la mañana, tarde y noche. Posteriormente, se hace la Lectura en Voz Alta de un cuento construido por el grupo de docentes en formación donde narra el día a día de un profesor que no organiza muy bien su tiempo para cumplir con sus responsabilidades escolares, la lectura se realiza interactuando con los participantes sobre las causas y posibles soluciones que se le dan a ese profesor para que logre cumplir con sus deberes.

En el segundo momento se dio entrega de un formato de horario personal a cada participante para hacer el registro de las actividades que realiza en la semana con el

fin de proyectar algunos planes en los tiempos libres y alcanzar objetivos de acuerdo a intereses y gustos por medio del trabajo cooperativo.

El cierre se da a través de la socialización de dicho horario personal por parte de algunas personas y se dejó como tarea la finalización de las actividades diarias de la semana con acompañamiento de madres o cuidadores para luego anexar al Portafolio.

#### **Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Trabajo cooperativo
- Lectura en voz alta
- Portafolio

#### **Materiales**

- Papel craft
- Pintura, pinceles, recortes, cinta
- Cuento, fotocopias del horario

### **Encuentro 14**

**Título:** Preparando ando la presentación en la UPN

#### **Desarrollo de la experiencia:**

El encuentro inició con la organización de 5 mesas de trabajo para elaborar productos que posteriormente fueron vendidos en la UPN. Los materiales creados fueron: agendas, animales con materiales reciclados, muñecos moldeables, botones estampados y semilleros con cascaras de huevos por medio del trabajo cooperativo y la Experiencia plástica.

Posteriormente, se socializaron las creaciones de cada grupo, definiendo los precios de estos y las características para la venta a través del Panel de Habitantes.

Así mismo, cada grupo se dividió algunas tareas para la presentación en la UPN como letreros, recipientes y exhibición de los productos, estas responsabilidades fueron registradas en el Portafolio para garantizar el acompañamiento de los familiares en esta preparación.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Trabajo cooperativo
- Experiencia plástica
- Panel de habitantes

**Materiales**

- Botellas, cuadernos en desuso
- Cubeta de huevos, botones plastificados y bombas
- Máquina de botones e impresiones con imágenes
- Habilidades cáscaras de huevo y plántulas

**Encuentro 15**

**Título: ¡Feria teatral en la Peda!**

**Objetivo:**

Promover el uso de las habilidades prácticas y sociales al momento de presentar una obra teatral y la venta de productos en la Feria.

**Desarrollo de la experiencia:**

El primer momento consistió en realizar una Asamblea con los participantes con el fin de recordar la importancia de la organización individual y colectiva de las funciones que tenían cada uno en la Feria. Una vez terminado se dio paso a tomar el transporte para llegar a la Universidad Pedagógica.

Al llegar, cada participante se organizó grupalmente de acuerdo a la responsabilidad que había adquirido, con la intención de fomentar el Trabajo Cooperativo para la

realización de tareas como: ambientación del espacio, adecuación del lugar de los productos que elaboraron para la venta, disposición del lugar de las comidas, preparación de vestuario y maquillaje para la presentación de la Experiencia Dramática llamada “Violentina violentada” lo cual permitió generar la expresión comunicativa, verbal y corporal como a la vez su accionar cultural que permitió visibilizar las capacidades, habilidades y la exteriorización de emociones a través de la Experiencia Corporal.

**Estrategias pedagógicas implementadas::**

- Asamblea
- Trabajo cooperativo
- Experiencia dramática
- Experiencia corporal

**Materiales:**

- Productos para la venta, vestuario
- Música, carteleras
- Sonidos, refrigerio

**Encuentro 16**

**Título:** ¡Vamos a volar las cometas!

**Objetivos:**

Fomentar la creatividad en los participantes, presentándoles el reto de elevar una cometa de manera autónoma.

**Desarrollo de la experiencia:**

Este encuentro inició por medio de la Asamblea la cual permitió hacer un espacio de

diálogo e interacción en relación con la actividad de elevación de cometas, se identificó que algunos participantes no tenían su cometa en buen estado, así que se optó por repararlas en Trabajo Cooperativo con el fin de garantizar de que todos puedan participar y disfrutar del espacio.

Siguiendo con el desarrollo de la actividad, se dio paso al desplazamiento del lugar donde se elevaron las cometas, que permitió fortalecer el desarrollo personal, social, corporal, comunicativo como a la vez la espontaneidad, libertad y diversión por medio del Juego Intencionado.

Como cierre de la sesión se dio paso a la Lectura en Voz Alta denominada el “De donde salen los truenos” donde los participantes escuchaban, observaban atentos con disposición de su cuerpo a la narración que se hizo. Además, se delegó una tarea que consistió en contarle a un familiar la experiencia con el fin de que el cuidador la plasmara sus palabras y anexarla en el Portafolio.

#### **Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Trabajo cooperativo
- Juego intencionado
- Asamblea
- Lectura en voz alta
- Portafolio

#### **Materiales**

- Tiras de plástico de tela liviana
- Explicación gráfica del paso a paso para elevar la cometa
- Fotocopia guía para la tarea anexa al portafolio.

<b>Título:</b> Haciendo nuestro autorretrato
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Fortalecer procesos de Autoconocimiento por medio de la elaboración de un autorretrato mediante la Experiencia plástica.</p>
<p><b>Desarrollo de la experiencia:</b></p> <p>Esta experiencia se desarrolló en principio con Lectura en Voz Alta con un poema de Mario Benedetti, seguido de esto se inició la presentación de obras e imágenes de artistas como ejemplo para las creaciones, para luego elaborar la experiencia plástica de su autorretrato que promovió el conocimiento de sí mismo, su exteriorización y creatividad, brindando los apoyos necesarios como el acceso al material y la presentación de alternativas.</p> <p>Al finalizar se dispone un espacio de socialización por medio del Panel de Habitantes en el que fue posible visibilizar las creaciones que hicieron y las percepciones que cada uno tiene sobre sí mismo.</p>
<p><b>Estrategias pedagógicas implementadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Panel de habitantes</li> <li>● Experiencia plástica</li> <li>● Asamblea</li> <li>● Lectura en voz alta</li> </ul>
<p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Colores, lápices, borradores, hojas</li> </ul>
<b>Encuentro 18</b>
<b>Título:</b> ¿quién es mi amigo secreto?

**Objetivos:**

Fortalecer la fijación de metas por medio del juego de amigo secreto

**Desarrollo de la experiencia:**

Inicialmente se presenta la Lectura en Voz Alta del cuento “Teléfono Descompuesto” de Ilan Brenman y Roberto Moriconi, interactuando con el grupo sobre cada escena gráfica del cuento, fomentando la expresión de ideas y deducciones de la historia narrada.

Posteriormente, se les presenta a los participantes el juego de “Amigo secreto”, entregando a cada uno un papel con el nombre al azar de alguna persona del grupo, orientando las reglas del juego como: mantener el secreto de la persona que les salió y elaborar un detalle para esa persona que no implique el gasto de dinero.

En ese sentido, se propició el espacio para la construcción de los detalles brindando a los participantes material para hacer manillas y collares, mostrándoles algunos ejemplos del tejido para la elaboración a través del Trabajo Cooperativo.

En el cierre se hace la entrega del regalo mediante las descripciones físicas de la otra persona, procurando no decir su nombre. Las metas consistieron en guardar el secreto hasta finalizar el encuentro y culminar la tarea de realizar las manillas.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Lectura en voz alta
- Juego intencionado
- Trabajo cooperativo

**Materiales:**

- Hilos de manilla
- Mostacillas con figuras y colores variadas
- Cuento



**Encuentro 19****Título:** El cuidado propio genera bienestar**Objetivo:**

Incentivar procesos que fomenten el cuidado personal y los hábitos de higiene promoviendo el bienestar personal

**Desarrollo de la experiencia:**

Apertura: se trabajó el cuerpo, su importancia y el cuidado mediante el uso de aromas, esencias y cremas, disponiendo de estos elementos para masajear partes del cuerpo para luego practicar ejercicios de yoga que permitieron canalizar emociones, respirar mejor y ejercitar el cuerpo.

A través de la Asamblea y la Experiencia Corporal se incentivó a generar espacios de autocuidado, regulación de conductas y emociones que permitieron fortalecer las dimensiones que componen la Autodeterminación.

Como segundo momento, en Asamblea se creó un espacio para dialogar y representar diferentes situaciones en el grupo en torno a elementos de aseo personal y con ella poder dialogar y evocar alternativas para tratarlas. Es el hecho en concreto del uso de utensilios para el aseo personal.

Como cierre se realiza una lista de acciones elementales para desarrollar un paso a paso diario con el cumplimiento del aseo personal apoyado por la descripción y dramatización de acciones a seguir. Además, se realizó la Lectura en Voz Alta cuento "Mamá fue pequeña antes de ser mayor" de Valerie Lorrande.

**Estrategias pedagógicas implementadas:**

- Asamblea
- Panel de habitantes

<ul style="list-style-type: none"><li>● Experiencia corporal</li><li>● Experiencia dramática</li></ul>
<b>Materiales</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Parlantes, globos, manillas,</li><li>● Música</li><li>● Letrero de FUNTER</li><li>● Alimento para el compartir.</li></ul>

**Fuente propia**

**Nota:** componentes de las planeaciones y estrategias pedagógicas diseñadas en la implementación de la propuesta pedagógica. Tabla realizada por el grupo de docentes en formación.

Partiendo de la ejecución de las planeaciones, la implementación de las estrategias pedagógicas y el registro de los diarios de campo de los encuentros pedagógicos, como un insumo a la propuesta pedagógica, se da paso a la tercera fase de la propuesta la cual implica un proceso de triangulación de la información.

## 8. Resultados y Análisis

El presente apartado, se construye a partir de la triangulación de datos, estimada por utilizar una variedad de fuentes para “obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación” (Arias, M. 2000. p. 7), ante lo cual los análisis obtenidos son fruto de la recolección de información a través de la matriz de análisis (*Apéndice H*) correspondiente a un ejercicio de triangulación de la información en donde se sistematiza el registro de los diarios de campo en relación con los objetivos de la propuesta, los referentes teóricos abordados y las estrategias pedagógicas implementadas.

La puesta en marcha de cada estrategia pedagógica se estableció con relación al conjunto de los procesos abordados en Autodeterminación, en tanto respondieron a preguntas de planificación como ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Por qué? y ¿Cómo?; finalmente la valoración al proceso se realizó desde la comprensión del desarrollo y avance de cada participante como parte de su proceso de aprendizaje; en tanto estos buscaron impactar positivamente en su calidad de vida.

De esta manera, a la pregunta sobre cómo la implementación de estrategias pedagógicas favorecen los procesos de Autodeterminación, se da respuesta en dos apartados: el primero es que a través de la creación de espacios de encuentro y diálogo colectivo se posibilitó la participación, el ser escuchados y reconocidos desde distintos procesos comunicativos que potenció habilidades como Autonomía, Autoconocimiento, Autorregulación y Empoderamiento.

Y el segundo es que la estrategia pedagógica (el cómo) permite al rol docente intencionar los objetivos pedagógicos (el que) de manera que sea flexible brindando los apoyos a nivel individual y colectivo por medio de la valoración de las necesidades del grupo, generando una serie de mediaciones como el modelamiento y ambientación del espacio en el proceso de enseñanza- aprendizaje siendo este motivador y significativo.

El rol que ocupó el educador especial se basó en generar acciones planificadas de manera articulada y constante, incentivando el proceso bidireccional entre las relaciones interpersonales e intrapersonales, reconociendo que la Autodeterminación

es un proceso inacabable y que requiere de la disposición de varias experiencias que nutren progresivamente la vida de los participantes. Además, las estrategias estuvieron acompañadas de un proceso reflexivo de las acciones de cada sujeto para así aportar al Autoconocimiento de cada uno.

Donde se pensó en experiencias pedagógicas que promueven la calidad de vida, el cual, se enfatizó en el reconocimiento de las habilidades y capacidades de los sujetos logrando progresos significativos, que fueron en dirección al bienestar y buen vivir de las personas con discapacidad de FUNTER.

A continuación, y dando respuesta a la pregunta sobre qué estrategias pedagógicas permitieron promover los procesos de Autodeterminación, se estableció la relación directa sobre estos aspectos y su incidencia en la calidad de vida de los participantes:

### **8.1 La Asamblea**

Esta estrategia permitió generar el reconocimiento y la exteriorización de las expresiones, emociones y puntos de vista de los participantes. En este sentido, se desarrolló un proceso colectivo de enseñanza-aprendizaje que se dio a través de la interacción entre pares, ya que, al impulsar la escucha, la disposición del cuerpo y el respeto por la palabra del otro, se construyen sujetos participativos que se reconocen entre sí que influye en la calidad de vida.

Desde acciones concretas como ubicar el nombre de FUNTER en el CDC, convocar al encuentro con la disposición del espacio y los cuerpos en él, el llamar a lista, la construcción conjunta de normas de convivencia, la socialización de trabajos a través de los paneles de habitantes y el portafolio, el generar espacios de reflexiones en torno a determinada temáticas, se posibilitó, según D'Angelo (1997) la Autonomía en los participantes puesto que motivan y exigen a cada uno de ellos partir de sus capacidades comunicativas, comportamentales y comprensivas para descubrir, elegir, interactuar desde experiencias nuevas.

Cabe señalar, que los procesos mencionados se dieron a partir de experiencias reales y concretas ya que Coloma y Tafur (1999) aportan la necesidad de realizar los

ejercicios de aprendizaje desde las relaciones cotidianas, debido a sus implicaciones directas con los sujetos.

Lo anterior también vinculó procesos de Autorregulación al brindarles espacios de diálogo que exigían en cada uno de los integrantes realizar procesos de planeación, organización y ejecución de acciones; estos demandaban reflexionar sobre su pertinencia en el entorno y si es posible modificarlo Wehmeyer (2001). Es el caso de varios participantes que al inicio de los encuentros su disposición generaba conflicto con los otros, al realizarse diferentes acuerdos y paulatinamente al transformar escenarios, sus conductas fueron cambiando.

## **8.2 Lectura en Voz Alta**

Esta estrategia pedagógica fue acogida por el grupo de participantes con facilidad y se abordó en diferentes espacios de la asamblea para disponer momentos de escucha activa, favorecer los niveles de atención y los procesos de Autorregulación, pues desde los elementos sonoros de la lectura y algunos apoyos visuales (de ser requeridos) posibilitó que los participantes se dispusieran para un momento de encuentro, asistiendo a los buenos hábitos de escucha y control corporal. También permitió abordar temas de lectura como las etapas de vida, los hábitos de higiene, entre otros.

Disponer el cuerpo para atender, escuchar y conectar mensajes hace parte de la práctica de lectura oral, ante esto el MEN menciona:

El escuchar (...) consiste en poder concentrarse y atender en ambientes que no siempre son favorables, también surge en la práctica de este tipo de lectura. Aunque no se tenga un ambiente de silencio absoluto, los alumnos se acostumbran a centrar el foco de la atención en la voz que lee y dejan en el fondo lo demás.

MEN (2012) p. 22

Se atribuye a la Lectura en Voz Alta avances de modelos expresivos tanto corporales, faciales, y orales ya que se evidenció que con ella “tienen la oportunidad de

escuchar a alguien que lee fluidamente, considerando el ritmo, la pronunciación, la entonación, y acogiendo el estilo propio de la obra.” (MEN, 2012, p. 22), con ella se observaron avances a nivel comunicativo en los participantes puesto que al iniciar el PPI pocos eran los que se involucraron, unos hablaban sin pronunciación clara, a otros se les dificultó más la fluidez oral y se apoyaban explícitamente de su cuerpo, gestos, señalamientos e imágenes para comunicarse.

Hubo casos específicos como el de una participante, evitaba la comunicación, pero mediado por las interacciones entre pares y las exigencias del contexto se generó en él la necesidad de tomar iniciativas para expresarse. Lo anterior fue fruto de la lectura en voz alta.

### **8.3 Trabajo cooperativo**

Desde esta estrategia se propició que en la interacción entre los participantes de FUNTER hubiera fijación de metas, basadas en el trabajo en grupo y mediada por procesos de enseñanza- aprendizaje en los que se realizaban diferentes apoyos para que los mismos integrantes pudieran alcanzar un fin propuesto. Para Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 9) esta estrategia es:

Una interdependencia positiva. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

El trabajo cooperativo como una estrategia proporciona experiencias de aprendizaje, desarrollo social, psicológico y cognitivo y que adicionalmente logra impulsar la responsabilidad individual y grupal para alcanzar objetivos. (1999. p. 50)

Lo anterior, se visibilizó en acciones organizadas desde la división de tareas para alcanzar determinado fin. Algunas de éstas pudieron ser la organización del

“bazar”, la feria de FUNTER en la UPN, la organización de fiestas, el recorrido por el barrio, entre otras.

En conclusión, fueron acciones donde los participantes reconocieron sus capacidades, habilidades e intereses para potenciarlos en diferentes experiencias y situaciones de la vida diaria. Es así como proporcionó soluciones a problemas inmediatos, puesto que activó desde los encuentros la observación, exploración, discusiones y diálogos en conjunto que con el tiempo se apropiaron evidenciando avances como el expresar seguridad en los procesos comunicativos desde lo oral y corporal, la creación de vínculos afectivos que posibilitó el deseo de darse a conocer desde las particularidades de lo que sienten y quieren.

#### **8.4. Panel de Habitantes**

Fue una estrategia que generó reconocimiento y empoderamiento de los miembros de FUNTER en diferentes espacios puesto que proporcionó posibilidades de comunicación, motivación, participación y construcción de aprendizajes. Para Peña et al (2018, p. 10 *“el panel se utiliza con el propósito de motivar, animar e integrar a los participantes y hacer más sencillos y comprensibles los contenidos. Ello se relaciona con el empleo de técnicas participativas”*).

En concreto las técnicas participativas que menciona Peña y se usaron en el PPI se dieron a partir de la creación del portafolio, carteleras, fotografías generadas y diseñadas por los participantes donde expresaban sentires, comunicaban quienes son, que les gustaba, que dio paso a tener protagonismo en cada experiencia y en diferentes espacios, puesto que estos productos realizados por ellos se ubicaban en lugares concurridos donde la comunidad podía visibilizar.

Por lo anterior, el panel de habitantes fortaleció el Empoderamiento de los participantes puesto que desde la distribución de sus productos o realizaciones en el lugar donde se está realizando las experiencias hizo que recordara los múltiples encuentros que ha tenido y así mismo las capacidades que tiene y puede desarrollar.

## 8.5. Portafolio

La materialización de otra estrategia pedagógica como el Portafolio, facilitó el desarrollo de participantes de FUNTER frente a diferentes procesos de Autodeterminación que requerían del apoyo de sus cuidadores, por lo tanto, la intención de este tenía dos vías: la primera fue potenciar el desarrollo individual y la segunda la vinculación con los cuidadores. Ya que se reconoce que las limitaciones en estos procesos también se han dado por las percepciones sociales en torno a las personas con discapacidad. Schallock y Verdugo (2003)

El portafolio permite la autoevaluación del trabajo realizado por parte del alumno, como tomar conciencia de sus logros y las relaciones de estos con su entorno mediato, por tanto es un medio que permite integrar activamente la enseñanza y la evaluación en forma directa, como facilitar la comunicación entre alumno y profesor.(...) Las características de un portafolio de trabajo pueden ser determinadas por cada profesor e incluso orientar al alumno acerca de las secciones que debe contener, además cada alumno podrá diseñar en forma libre la identificación de cada sección y la forma de insertar los distintos materiales. Barrios (2011, p. 1).

Por lo anterior, esta estrategia permitió el seguimiento al proceso de aprendizaje de cada participante puesto que libremente lo manipuló, lo decoró y organizó sus trabajos. También, posibilitó la anticipación a deberes y responsabilidades que adquirieron en los encuentros pedagógicos. El portafolio fue acogido por los participantes que se les dificulta la comunicación oral como una alternativa de interacción entre pares y cuidadores permitiendo la vinculación de los familiares en el proceso.

Por consiguiente, la vinculación de los familiares se dio a través de las tareas para realizar en casa, que tenían la intención de compartir tiempo y experiencias entre cuidadores y participantes. En algunos cuidadores se logró que estuvieran más atentos y asumieron compromisos en el proceso de desarrollo. Por lo anterior esta estrategia favoreció a todas las dimensiones que compone el Autodeterminación recordando que son: Autonomía, Autorregulación, Autoconocimiento y Empoderamiento.



## **8.6. Juego Intencionado**

El valor que ocupó el juego intencionado en fortalecer procesos de Autodeterminación con los participantes de FUNTER trabajó directamente en el desarrollo personal desde todas las dimensiones del desarrollo humano, como son la personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva.

A partir de este trabajo integral de dimensiones se puede ver que el juego intencionado en los procesos de enseñanza-aprendizaje brinda posibilidades de libertad, diversión y espontaneidad y así mismo fortalece los diferentes procesos de autodeterminación como: el establecimiento de normas, el respeto al turno, procesos de organización, planificación, disposición, expresión y también la aceptación a ganar o perder y resolución de problemas como lo menciona Bruner (1995, p. 2).

La forma en que se estructura el juego para inculcar a los niños, por sutilmente que se haga, los valores de nuestra cultura (...) Por último, no hace falta decir que el juego divierte y que divierte mucho. Incluso los obstáculos que se ponen en el juego para superarlos divierten.

Por lo anterior, se implementaron diferentes juegos intencionados como el twister, rescata la bandera, elevar cometa y el juego de roles, entre otros, donde cada participante puso en escena sus habilidades y motivaciones, teniendo en cuenta la organización y los diferentes comportamientos que se asumen en el ejercicio de jugar colectivamente para llevarlo a cabo. También, esta estrategia logró regular la tensión que para unos participantes como Juan Carlos representaba perder un juego; él respondía con conductas autolesivas cuando fracasaba y al brindarle diferentes experiencias y apoyos frente a esas situaciones ocasionó que su conducta mejorará.

## **8.7. Lenguajes Artísticos**

### **8.7.1. Experiencia Plástica**

La expresión plástica generó posibilidades comunicativas en los participantes de FUNTER evidenciando que esta promoviera en ellos el conocimiento de sí mismo, de exteriorizar y compartir sentimientos, experiencias, ideas, sensaciones e historias de vida.

Como menciona Andueza (2016):

La expresión plástica es una forma de comunicación que permite potenciar sus capacidades creativas y expresivas. La expresión artística, a través de la libre experimentación, proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad explorando, al mismo tiempo, nuevas estructuras y recursos. (Andueza.et al., 2016 p. 13).

Es importante mencionar que por medio de esta estrategia se canalizó el proceso creador de los participantes ya que no se tomó como un elemento instrumentalizado, sino como una de las formas autónomas en las que se expresaban ya que plasmaban representaciones, interés, gustos, necesidades e historias.

En tanto Ros (2014) menciona:

“El hecho creativo es el resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de conocimientos, es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos. Sin aprendizaje no hay creatividad posible. (Ros, 2014 p,4).

Lo anterior, también dio lugar a los procesos de Autorregulación en esta estrategia ya que la acción de expresar por medio de este lenguaje exige evaluar diferentes posibilidades de ejecución, organización, planificación que aportan de la misma manera al Autoconocimiento dado que, cada proceso de creación es único, pensado y realizado por el participante que da lugar a la consciencia individual y conocimiento de un cúmulo de habilidades propias.

### **8.7.2 Experiencia Musical**

Se evidenció que la música fue un canal significativo para trabajar la Autodeterminación en FUNTER porque dio lugar a la participación de tal manera que establecieron relación con procesos de Autonomía, Autorregulación, Autoconocimiento y Empoderamiento al generar experiencias con la danza y la producción musical libre.

Con respecto a lo anterior, la experiencia permitió trabajar habilidades de control corporal y focalización auditiva en cada uno de los participantes, omitir información del medio externo que no ha de ser relevante para focalizar su atención. En esta perspectiva, la música es:

Facilitador para el desarrollo auditivo, planteó la discriminación del sonido para llegar al dominio musical, pues proponía que el timbre reconoce la naturaleza de los objetos, el manejo de la duración e intensidad garantizan el control del ritmo y la altura lleva al dominio de la melodía. (Díaz, Morales, Díaz 2014 p. 20).

Así mismo, facilitó crear ambientes de Autonomía puesto que dentro de estos “resolvieron problemas por sus propios medios, apoyados de las personas que los rodean, tomando sus propias decisiones, formándose de los errores o fracasos, para lograr soluciones en otros contextos o situaciones.” (Díaz, Bopp, Gamba. 2014 p.104).

### **9.7.3 Experiencia Dramática**

El incluir esta experiencia dramática en los diferentes espacios propició a los procesos de Autodeterminación de la conducta y la exploración de habilidades comunicativas puesto que, desde diferentes herramientas como el teatro, los títeres o los disfraces podían representar y reanimar personajes o situaciones, así mismo posibilitó la elección de papeles protagónicos, el establecimiento de tareas, la resolución de problemas inmediatos y afianzó la confianza.

En tanto, El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial(2013), determina que el incluir al teatro, títeres y objetos animados como estrategia pedagógica, privilegia el placer de jugar dramáticamente, jugar en el espacio, apropiarse de él; jugar con diferentes personajes, serlos, disfrazarse; jugar con títeres u objetos que se pueden animar y ser transformados; cambiar el tono de la voz, inventar personajes, coordinar movimientos para que tanto ellos como los objetos se muevan y cobren vida de acuerdo con sus intenciones, dramatizando y expresando emociones y vivencias, resolviendo conflictos y obstáculos.

#### **8.7.4 Experiencia Corporal**

Esta estrategia permitió el fortalecimiento de la Autodeterminación puesto que incidió con procesos de la vida de cada uno de los participantes a través del cuerpo. Con ella se logró impactar en el conocimiento de sí mismos, en la exploración de emociones, intereses, gustos, en la creación de conciencia corporal desde el cuidado, el respeto propio y el control de impulsos.

Con lo anterior, este tipo de estrategia pedagógica permitió impactar en el reconocimiento personal, en la autoimagen y la autoestima, en la identificación y expresión de gustos, habilidades y emociones, en la toma de decisiones sobre sí mismos como también en la importancia del autocuidado, del respeto propio y colectivo. Aporta los Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013)

En relevancia, se reconoció como en un moderador de la Autorregulación, puesto que brindó desde el baile, masajes, yoga, procesos de respiración, juegos, estiramientos, entre otros, diferentes posibilidades de canalizar conductas y emociones.

A partir del análisis de cuáles y cómo las estrategias pedagógicas impactaron los procesos del Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2004), se puede concluir que su incidencia en la calidad de vida se da en la manera en que el participante logró potenciar sus habilidades para así poder decidir de forma propia y consciente frente procesos relevantes para su vida y desarrollo.

Recordando su concepto, Verdugo y Cols. (2009) define la Calidad de vida como:

Una categoría multidimensional, compuesta por las mismas dimensiones para todas las personas, que está influida tanto por factores ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la Autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida (Verdugo y Cols., 2009, p. 18).

Así mismo, se logró identificar que estos autores reconocen la Autodeterminación como un elemento clave para la incidencia en la Calidad de vida de cada ser humano y desde las estrategias pedagógicas brindadas se lograron proveer de experiencias sociales, educativas, de ocio, participación y apoyos que aborda el Modelo y requieren los participantes.

La vinculación de los familiares en el proceso pedagógico favoreció diferentes dimensiones del Modelo de Calidad de Vida, además de la Autodeterminación, permitiendo el acompañamiento y la interacción que incidió en el bienestar emocional, el desarrollo personal y el reconocimiento de derechos de los participantes

### 9. Análisis de Resultados de la Segunda Implementación de la Escala

La aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación en FUNTER, se realizó por segunda vez de manera individual a cada participante, indagando los componentes de Autonomía, Autorregulación, Empoderamiento y Autoconocimiento, facilitando los apoyos requeridos.

Esta aplicación quiso determinar la eficacia que tuvieron las estrategias pedagógicas implementadas, mostrando en los resultados obtenidos avances en algunos sujetos cada uno de los componentes del Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2004).

A continuación, la tabla 23 dará un registro detallado de los resultados por cada participante y la puntuación estandarizada por sección: la primera es Autonomía, la segunda es Autorregulación, la tercera Autoconocimiento, la cuarta es Empoderamiento para dar fin a la puntuación estandarizada de Autodeterminación (números que corresponden a los niveles logrados). En esta tabla se puede observar el resultado obtenido en la primera aplicación del instrumento y se denomina *inicio*, para luego realizar la comparación de los resultados de la *final* aplicación realizada en la tercera fase de la investigación como insumo para los resultados de la implementación del PPI.

Tabla 8  
Resultados de aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER

Participante	Autonomía		Autorregulación		Autoconocimiento		Empoderamiento		Autodeterminación	
	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
Participante 1	71	100	70	72	71	81	67	72	67	84
Participante 2	65	92	70	72	71	84	67	76	67	75
Participante 3	80	99	70	74	71	84	67	105	67	85

<b>Participante 4</b>	76	86	70	74	71	72	66	93	67	75
<b>Participante 5</b>	68	100	70	74	72	84	67	107	67	91
<b>Participante 6</b>	73	96	70	74	71	81	72	99	67	80
<b>Participante 7</b>	75	90	70	72	71	84	67	76	67	74
<b>Participante 8</b>	81	90	70	72	71	81	67	99	67	77
<b>Participante 9</b>	81	97	70	72	71	74	67	77	67	75
<b>Participante 10</b>	73	81	70	71	71	73	67	84	67	73
<b>Participante 11</b>	81	100	70	72	71	74	72	105	67	84
<b>Participante 12</b>	71	86	70	73	71	73	67	81	67	74
<b>Participante 13</b>	75	96	70	70	72	74	66	77	67	73
<b>Participante 14</b>	65	100	70	74	71	81	66	105	67	85
<b>Participante 15</b>	65	100	70	74	71	81	67	107	67	89
<b>Participante 16</b>	75	100	70	72	71	81	67	101	67	85
<b>Participante 17</b>	65	95	70	70	71	74	66	90	67	75
<b>Participante 18</b>	65	65	70	70	71	78	67	84	67	67
<b>Participante 19</b>	100	100	74	70	81	81	105	105	85	85
<b>Sumatoria</b>	<b>1405</b>	<b>177</b>	<b>133</b>	<b>1372</b>	<b>1361</b>	<b>1495</b>	<b>1317</b>	<b>1743</b>	<b>1291</b>	<b>1506</b>

3

4

---

**Fuente propia**

**Nota:** comparación inicial y final de los resultados de la aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER.

Con estos resultados, se corrobora que existen diferencias significativas en los resultados de cada sección o subcategoría de Autodeterminación en relación a la puntuación global obtenida en la primera aplicación del instrumento, puesto que se elevaron los niveles según los resultados obtenidos por cada subcategoría en el tránsito de implementación de la propuesta pedagógica. Algunos de los participantes lograron puntuar por la media, es decir 100, queriendo decir que se alcanzó a fortalecer los diferentes procesos y capacidades básicas para favorecer el desenvolvimiento en su contexto. Recalcando que el instrumento aplicado fue modificado para la población de FUNTER.

Se logra identificar los procesos que favorecieron a mayor nivel la propuesta pedagógica, estos fueron: Empoderamiento y Autonomía, determinada por la sumatoria obtenida por cada participante a nivel grupal. Queriendo decir por lo cual, que los 19 participantes han afianzado cierto tipo de capacidades para mejorar procesos de autoconfianza e independencia en aspectos básicos de su vida cotidiana como el hecho de elegir, decidir, y participar en otros escenarios que responden a sus intereses.

No obstante, también se logra identificar que de la sección que menor puntuación inicial y final arroja fue la Autorregulación. Respecto al resultado en el proceso de la implementación de la propuesta se generaron diferentes experiencias para trabajar aspectos determinantes de la sección pero se reconoce que es necesario seguir potenciándola debido a las características particulares de la persona con discapacidad intelectual, la cual, tiene limitaciones en atención, análisis, organización, planificación, anticipación de consecuencias entre otras y como lo resalta el MEN, pues la discapacidad intelectual,



se caracteriza por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente (MEN 2017 p. 94).

Para ampliar más la información de los resultados finales de la Escala por cada sección de autodeterminación diríjase al (*Apéndice G*) registro detallado de los resultados finales de la escala.

## 10. Voces y sentires de los participantes de FUNTER: narrativas del proceso individual de implementación de la PPI

Las narraciones expresadas a continuación son construcciones de los docentes en formación, que, reuniendo algunos elementos de seguimiento a los objetivos pedagógicos, se permitieron “transmigrar” (pasar de una esencia a otra), para tomar prestadas por un momento las voces de los participantes de FUNTER y hacer un intento por lograr que quien se acerque a este apartado lo vivencie a través del relato escrito con: “este soy yo”, “así me veo yo”, “tengo algunas cosas por contar de nuestro panel de habitantes” o “este ha sido mi proceso y estos son mis amigos”.

### Participante 1

*Soy una persona que se preocupa por los demás. Siempre, cuando llego a FUNTER pregunto a cada uno si está alegre o si quizá están bravos, porque me preocupa que sea conmigo. Comunico de manera expresiva mis gustos e intereses, que demuestro mediante las emociones y el contacto con los otros.*



*Al principio era un poco inseguro para realizar algunas actividades y generaba mucha frustración el no hacer las cosas bien, como el día en que fuimos a elevar cometa y en algún momento no lograba hacerlo.*

### Participante 2



*En principio, no tenía en cuenta las consecuencias de mis acciones y cuando jugaba e interact*

*uaba mis actos con los otros eran bastante bruscos.*

*También mi atención a las actividades de los profesores era corta y no seguía a las instrucciones. Me distraía con mucha facilidad. En ocasiones necesito apoyo para recordar cosas, como cuando olvidé a mi ¡amigo secreto!*

*Hasta el momento con el apoyo pedagógico que*

<p><i>He aprendido a controlar esta situación y cuando hacemos un Panel de Habitantes nuestro con orgullo los trabajos que realizo, ahora ya me animo a poner mi firma, así como la puedes ver en mi autorretrato.</i></p>	<p><i>he recibido he logrado trabajar, proponer y colaborar en el desarrollo de los encuentros. Con el pasar del tiempo he cambiado gran parte de mis acciones al interactuar con mis compañeros, siendo mucho más consciente de lo que puede llegar a suceder.</i></p> <p><i>Siempre llego muy temprano y perfumado ya que me gusta verme bien.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Participante 3</b></p> <p><i>Al iniciar con los profesores tenía la idea de que era una niña pequeña y que todo el mundo me debería tratar de manera "especial", como si fuera una princesa.</i></p> <p><i>También me costaba mucho manejar mis emociones y lloraba con facilidad. Muchas de mis decisiones las tomaban otros.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Participante 4</b></p> <p><i>Me gustaría contar que soy una persona muy alegre y me gustan los pequeños detalles de la vida. Ahora cuando hablo expreso mejor mis emociones.</i></p> <p><i>También es algo que se nota en mi disposición corporal, ahora llego y permanezco más tranquilo.</i></p> <p><i>Aunque también debo contar sobre mí, que cuando inicié me costaba mucho sostener la atención y por allí de vez en cuando hasta me quedaba ¡dormido...!</i></p> <p><i>Mi tono de voz solía ser muy bajo, pero ahora me gusta hacerme escuchar y también dibujo</i></p> <div data-bbox="971 1010 1448 1738" data-label="Image"> </div> <p><i>con sonrisas enormes ya que nuestro cómo me siento cuando me encuentro con mis amigos de FUNTER</i></p>



*Actualmente he podido tomar decisiones en aspectos de mi vida personal y sentimental, siendo más flexible y manejando mejor mis emociones. Me gustan los espacios de Asamblea porque puedo decir lo que siento pero además puedo saber que están pensando los demás.*

**Participante 5**

*Al llegar a FUNTER me sentía sola y me costaba socializar y entablar relaciones con los otros ya que mi timidez me impedía acercarme a mis compañeros, por miedo a ser rechazada y aunque suelo ser muy participativa, mis relaciones interpersonales cuando llegue no eran las mejores.*

*Ahora puedo decir que mis lazos de confianza con el grupo han crecido y fortalecido, ya que en ellos he encontrado el apoyo y compañía que me gusta y me hace sentir cómoda y muy feliz de asistir a FUNTER.*

**Participante 6**

*Puedo decir sobre mí que cuando llegué a FUNTER no quería estar en el grupo debido a que no había estado en espacios similares. Sin embargo, me hacía feliz encontrarme con más personas.*



**Participante 7**

*Me costaba prestar atención en actividades largas y por ello me dormía, no entendía las instrucciones que daban los profesores o sentía frustración al momento de comunicar porque no me comprendían.*



**Participante 8**

*Por medio de los apoyos que he recibido han cambiado aspectos en cuanto a la interacción con mis compañeros sintiéndome parte del grupo, disfrutando de momentos de juego y baile que me ha permitido comunicarme de una mejor manera.*

*Cuando llegué a FUNTER en principio estaba acompañada todo el tiempo por mi cuidadora, no me sentía segura y cómoda porque no conocía a nadie en el grupo, no me gustaba participar y tampoco que me vieran pues no era de mi agrado.*





*¡Yo soy muy sonriente, ¿lo puedes notar en mi autorretrato?*

*Al principio solo me expresaba mediante sonrisas y siempre le decía sí a todo; pero ahora, cuando algo me molesta lo expreso, si quiero algo lo pido, ya sea señalando, voy a buscarlo o busco alguna alternativa para hacerme entender.*

*En alguna ocasión trabajamos las sensaciones corporales y allí descubrí que este tipo de actividades me gustan mucho ya que con esta me conecté de una manera increíble. Recuerdo tener los ojos vendados y sentir diferentes sensaciones como masajes, música y olores. ¡Al finalizar nos pidieron abrir los ojos, yo fui el último y para sorpresa de todos cuando lo hice dibujé en mi rostro la sonrisa más grande que se puedan imaginar!*

**Participante 9**

*Con el tiempo mi cuidadora ya no se estaba conmigo, lo cual me permitió conocer y compartir con algunos compañeros generando vínculos de amistad y confianza al momento de participar, aunque me cuesta enfocarme en una tarea, por ello, los profesores están brindándome apoyos.*



**Participante 10**



*A mi llegada a FUNTER sentía que nadie quería estar conmigo, ya que me veían raro y en ocasiones no me hablaban, sentía que estaba solo.*

*Al pasar el tiempo pude fortalecer la relación con mis compañeros, esto ha generado que pueda ayudarlos cuando lo necesiten, y además tengo una novia y un mejor amigo como Cristian.*

*Se me ha facilitado trabajar en equipo, hacer amistades ya que a pesar de que yo he tenido trabajos o me sé movilizar solo, siempre he tenido dificultades en la socialización, quizá debido a mi timidez.*

#### **Participante 11**



*diferentes temas, pero debo decir que a veces también presento dificultades para respetar los turnos.*

*Con el transcurso del tiempo los profesores me han enseñado a escuchar al otro, esperando mi turno para hablar.*

*¡También soy un líder natural!*

*Y en la Fundación me siento importante para mis compañeros, les colaboro y me gustan las Asambleas, allí es donde más me destaco.*

#### **Participante 12**

*Cuando llegué era una persona tímida. Se me dificultaba mucho comunicarme y por eso en pocas ocasiones participaba, sentía que nadie me entendía y me aislaba.*

*Actualmente puedo decir que ya no siento tanto temor para relacionarme con los demás, esto me ha permitido tener vínculos, sintiendo que hago*

*Puedo contar sobre mí que soy una persona muy sociable así que rápido me adapté y comencé a relacionarme en FUNTE R. Soy participativo, opino bastante y sobre*



*Llegué con muchos miedos, los que me limitaban poderme relacionar con otros y demostrar mis sentimientos y opiniones, además sentía que mis compañeros me rechazaban, eso me llenaba de tristeza y no me sentía cómoda.*

*¡Al principio no hablaba con nadie!*

*Actualmente puedo decir que tengo más cosas que contar y otras por compartir, siento que he podido controlar mis miedos y temores al estar con el grupo, lo que me ha permitido tener amistades, esto también generó que debo tener una buena presentación personal.*

*Algo que me ayudó mucho a comunicarme fue usar títeres ya que a través de ellos pude expresar, dejar que mi voz fuera escuchada.*

### **Participante 13**

*Al conocer a los profesores era una persona reservada y compartía solo con una persona del grupo lo que limitaba para compartir con los otros.*

*Ahora siento que he avanzado en las relaciones con los compañeros, siendo más atento a los que me rodean.*

*parte de un grupo que me acepta como soy lo que me ha permitido sentirme bien conmigo mismo.*



### **Participante 14**

*Antes era una mujer precavida al relacionarme con los otros, ya que no quería contar nada de mí y que ellos tampoco supieran más de la cuenta, no me gustaba el contacto físico ya que me hacía sentir incomoda e insegura.*

*Al pasar el tiempo siento que he podido comprender que no todas personas pueden hacerme daño y que puedo confiar en su amistad, también he logrado expresar mis sentimientos y apoyarme en otros.*





*También he aprendido a manejar situaciones que solían ser frustrantes para mí, ahora pienso más en controlarme y no responder sin pensar bien antes de hacerlo.*

*Me gusta el “Señor de los Anillos”, andar en bicicleta y también los trabajos manuales; algunos de los que he aprendido he logrado venderlos a conocidos y familiares.*

#### **Participante 15**

*¡Me gusta mucho el contacto con la naturaleza!*



#### **Participante 16**

*Cuando llegué a FUNTER era tímido y no participaba con el grupo.*

*Esto fue cambiando cuando aumenté la confianza con mis compañeros lo cual me permitió expresarme sin problemas, hasta el punto de tener una relación sentimental.*

*Ahora me gusta participar por ejemplo en los momentos de Asamblea y estoy pendiente en cómo puedo apoyar a mis compañeros.*



*Reconozco que al principio no me gustaba tanto hablar con otros y cuando lo hacía inventaba situaciones y personajes para sorprender y quizá llegar a ser aceptado por los demás.*

*Actualmente esto ha mejorado y ya no me es necesario mostrarme como no soy.*

*En algunas ocasiones intentaba escaparme, simplemente no quería estar allí, pero con el tiempo he logrado sentirme reconocido y eso me gusta así que ya no me escapo, por el contrario, llego siempre muy bien peinado, con mi mejor ropa y siempre con la mejor actitud.*

*Ahora puedo controlar mejor mis emociones y esto lo expreso mediante mi cuerpo y esto también me ayuda a estar atento.*

### **Participante 17**



### **Participante 18**

*Por lo general soy una persona tímida, no me gustaba participar porque me hacía sentir incomoda e indispuesta.*

*Cuando llegaba solo quería aislarme o trataba de hacer lo que quisiera, también en ocasiones me ponía a llorar.*

*En este momento he progresado en mi actitud y*



*Mi relación con el grupo era brusca, no tenía en cuenta las consecuencias de mis actos cuando jugaba con mis compañeros, por ello no prestaba atención a las instrucciones.*

*Pero me he dado cuenta que esto es algo que pueda controlar y ya no juego brusco y permanezco más concentrado.*

*Mi liderazgo genera unión en el grupo, puesto que me gusta proponer y colaborar en cualquier situación.*

*disposición, lo cual me ha permitido participar, escuchar y además sin indisponer al grupo.*



### **Participante 19**



*Inicialmente era una persona tímida, además de no conocer a nadie me sentía sola, aislándome de los demás debido a mi indisposición. Con el pasar del tiempo he tenido más confianza ahora tengo mejores relaciones con mis compañeros, pero cuando no se da lo que yo quiero llamo la atención*

*como en algunas ocasiones que me tiraba al piso y allí me quedaba hasta que alguien viniera a mirar que me pasaba. ¡Ahora esto ya no es necesario!*

La percepción que cada participante elaboró de sí mismo habita en cada uno de los autorretratos expuestos, pero más que una representación personal se plasma allí la multiplicidad de esencias, colores y emociones con las que entienden el mundo. Seguido de esto, una breve narrativa pone de manifiesto el proceso de cada participante durante la implementación de la presente PPI, que ha sido un “Encuentro de Saberes”.

Como ya se ha hecho mención, en un primer momento de observación participante, la aplicación de la Escala de Autodeterminación de FUNTER y las interacciones que se daban en los encuentros se evidenciaron niveles por debajo de la media en la dimensión de Autodeterminación. Sin embargo, es posible reconocer que la intervención pedagógica y el compartir desde lo humano fue una posibilidad de transformación en la que es posible reconocer avances, tanto colectivos como personales los cuales serán expuestos en la tabla 24.

#### Tabla 9

Narrativas de los Procesos Individuales durante la Implementación de la Propuesta

## 11. Conclusiones

En el presente apartado se expondrán las conclusiones que los docentes en formación infieren del proceso de implementación de la propuesta en relación a las estrategias pedagógicas y la promoción de la Autodeterminación en la Calidad de Vida teniendo en cuenta, como mencionan Schalock y Verdugo (2007) que esta no es solo un constructo teórico sino que debe ser el principio que guíe cualquier diseño, estrategia y práctica para las personas con discapacidad Intelectual.

- Incidir en la Calidad de Vida es una acción que debe tener en cuenta estrategias transversales para abordar las múltiples dimensiones que la componen donde predomina el sujeto y conlleva a realizar lecturas de realidad sobre el entorno que lo rodea. En tanto, la Autodeterminación es un indicador fundamental para medir la Calidad de Vida en las personas con discapacidad intelectual y se posiciona como derecho básico. Debido a esto se consolida como una meta posible para todas las personas, ejercida por las oportunidades contextuales, siendo un proceso que dura toda la vida y que tiene mayor relevancia en el tránsito a la vida adulta.
- Abordar pedagógicamente la Autodeterminación incide directamente en la calidad de vida, tanto de las personas a quien va dirigida la propuesta como en la de sus familiares y cuidadores, debido a que su accionar promueve el reconocimiento tanto de derechos como de deberes, vincula los diferentes entornos en los que la persona se desenvuelve, genera procesos de reconocimiento de las necesidades de apoyo que contribuyen al bienestar físico y emocional.
- La Autodeterminación, dadas sus características posibilita un diálogo pedagógico con los dispositivos básicos de aprendizaje, es decir la memoria, atención, motivación, habituación y la sensorpercepción que son indispensables en todo proceso de aprendizaje, como menciona Azcoaga los dispositivos básicos “son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el escolar” (Recuperado de Ferreyra 2014, P. 15). Por lo tanto, la Autodeterminación debería considerarse como un factor determinante

para llevar a cabo cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje con personas con discapacidad Intelectual permitiendo la constitución de sujetos participativos en la comunidad.

- Como se evidenció en la Propuesta, las personas que presentaron bajos niveles de Autodeterminación a su vez requieren mayores apoyos que no se agoten en lo físico o material sino que por el contrario, tengan un valor pedagógico, desde estrategias que conlleven a incrementar los niveles de Autodeterminación de estos sujetos e impacten en sus cotidianidades. Como se puede inferir en la investigación de Peralta y Arellano (2014), la Autodeterminación es un pilar básico para programas destinados a mejorar la Calidad de Vida y promover la participación en la comunidad. Además, es importante tener en cuenta que fortalecerla, requiere que la persona sea la protagonista y participe activamente en su proceso de enseñanza- aprendizaje, reconociendo sus habilidades, intereses, necesidades, aspectos positivos y negativos, promoviendo la toma de decisiones. En particular se debe contar con la capacitación necesaria sobre la Autodeterminación a los agentes educativos, padres y profesionales para que esta se establezca como meta.
- El acto educativo no solo se legitima desde el saber disciplinar de algunas ciencias sino que también se hace valioso desde el formar y enseñar para la vida, para el estar bien consigo mismo y para la convivencia.
- Educar en Autodeterminación supone una postura ético-política, en la que el reconocimiento del otro desde una relación horizontal permite el intercambio de saberes entre personas que requieren ciertos apoyos para tomar decisiones, elecciones o resolver inquietudes sobre sus entorno, sobre sí mismos o sus corporalidades.
- La vida de las personas con discapacidad intelectual generalmente es dirigida por otras personas en aspectos básicos y cotidianos. Por ello, se requiere trabajar con los padres para romper con el paradigma y acciones proteccionistas, con el fin de generar objetivos consensuados con sus

hijos para aumentar las oportunidades de elección y toma decisiones, como mencionan los autores Arellano y Peralta (2013).

- Los resultados de ésta Propuesta confirman lo evidenciado en la investigación de Sánchez (2013) planteando que según las implicaciones de la discapacidad intelectual en componentes adaptativos, prácticos y sociales, se determina que a mayor necesidad de apoyo se presentan más bajos niveles de Autodeterminación en la persona, así como se evidenció en la investigación.
- La Autodeterminación es un proceso relevante en los diferentes espacios profesionales para el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual del país porque aborda procesos de toma de decisiones y autonomía en aspectos básicos de la vida cotidiana, y también “se debe constituir como pilar central para sustentar la planificación y aplicación de los servicios destinados a mejorar la calidad de vida y promover la participación en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual” (Córdoba, Henao y Verdugo. p. 94), como lo confirman los autores citados.
- Durante el proceso de implementación de la propuesta, el planteamiento y estructuración de preguntas orientadoras e instrucciones para las personas con discapacidad intelectual, dio cuenta de que estas deben desarrollarse de manera sencilla y concreta, consecutiva, respetando el tiempo de respuestas y brindando ejemplos cercanos para la comprensión, ya que en la experiencia con los participantes de FUNTER, en algunas ocasiones, las preguntas no lograron ser comprendidas ya que se realizaban varias preguntas a la vez, se condicionaban las respuestas y algunas instrucciones se daban al mismo tiempo sin seguir una consecución en las temáticas.



### **Proyecciones**

El desarrollo de este proyecto investigativo reafirma la necesidad de que los PPI de la licenciatura en Educación Especial continúen con alternativas que permitan abordar el fortalecimiento de la Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual de FUNTER, como también desarrollar y mantener procesos pedagógicos.

Frente a lo anterior, también se proyecta a que la Licenciatura en Educación Especial continúe bajo la modalidad de trabajos de grado y practicas educativas en espacios no institucionales como FUNTER, ya que estos surgen de las necesidades de las familias y se consolidan como alternativas comunitarias en donde las personas con discapacidad intelectual pueden vincularse y participar con otros. Cabe resaltar que estos no cuentan con apoyo económico lo que invisibiliza su accionar dentro de los diferentes contextos y precariza la situación de varias familias y sujetos con discapacidad que aún se encuentran en su casa a la espera de alguna opción cultural, educativa y social en donde vincularse.

Seguir fortaleciendo la Autorregulación desde experiencias pedagógicas

Impulsar espacios que permitan la vinculación y participación de las familias y cuidadores.



## Referencias bibliográficas

- Acevedo M, Franco J, Triana L, Rodríguez (2012): Una propuesta pedagógica de autodeterminación en jóvenes con discapacidad en el ambiente complejo aula húmeda. Bogotá – Colombia.
- Alvarado, L (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. En Sapiens. Revista universitaria de investigación, Año 2008. N°9
- Andueza, M.et (2016) Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil. Universidad internacional de la rioja Unir. España.
- Arellano, A. Peralta, F (2013) Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres, Revista Ibero-Americana de educación. N. ° 63, Pp. 145-160 (ISSN: 1022-6508)
- Arias, Cortes, (2009) Fortalecimiento de la Autodeterminación desde las Diferentes Dimensiones Encaminadas a la Formación Socio-Laboral de Jóvenes con Síndrome de Down. Bogotá: Colombia.
- Arroyave, M. Freyle, M. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Revista innovar. Edición Especial en Educación.
- Ausubel, D.P. (1973) La educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo. Buenos Aires.
- Ballen, Y. Charry. L. (2015) Autodeterminación en Personas con Discapacidad Intelectual del Programa Amigos Sin Fronteras del Municipio de Tocancipá. Bogotá: Colombia.
- Ballester, A (2002) El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España

- Barriga, F. Hernández, G (2004) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill/interamericana editores. México
- Barrios, O. (s.f) Estrategia del portafolio del alumno. Chile : universidad metropolitana de ciencias de la educación.
- Bravo, H. (2008). Estrategias pedagógicas. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Caprav, A. (2003). Creciendo con música. Buenos Aires: Agedit.
- Castro L, Casas J., Sánchez S., Vallejos V. y Zúñiga D. (2006). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación
- Coloma, C. Tafur, R (1999) El constructivismo y sus implicaciones en educación. Educación Vol. VIII
- Córdoba, L. Henao, C. Verdugo, M. (2016). Calidad de vida de adultos colombianos con discapacidad intelectual. Colombia
- D'Angelo, E. (1997) La asamblea en la educación infantil: su relación con el aprendizaje y la construcción de la autonomía. Universidad complutense. Madrid.
- Díaz, M. Morales, R. Diaz, W (2014) La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Revista Infancias Imágenes Vol. 13.
- Díaz, M. Bopp, R. Gamba, W (2014) La Música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Revista Infancias Imágenes.
- Ferreyra, D. (2014).Dispositivos básicos de aprendizaje y su alteración en adolescentes en situaciones de calle. Rosario, Argentina: Universidad abierta Interamericana.
- Freire, P. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.
- Gamboa, M. García, Y. Beltrán, M. (2013) Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. Colombia.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, R (1995) *Características y fuentes del constructivismo*. Revista Signo, Consorcio De Centros Católicos del Perú. Lima.
- Juárez, A.; Monfort, M. (1992): *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid. Santillana.
- Johnson, T. Johnson, D. Holubec, E (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires. Argentina: Editorial Paidós.
- Kemmis, S. y Mac taggar, T. (1998): *El Curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata
- Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, (2013) *Documento de fundamentación de la Línea de investigación en constitución de sujetos*, Pedagógica Nacional, Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Colombia.
- Morón, M. (2011) *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Universidad de Barcelona. España
- Peña et al., (2018). *Estrategia educativa para disminuir la incidencia del alcoholismo*. Convención Internacional de la Salud. Cuba.
- Pérez. C (2002). *El constructivismo en los espacios educativos. Coordinación educativa y cultural centroamericana*. Costa Rica .
- Peralta, (2008). *Educación en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos*. Universidad de Navarra, España
- Peralta F, Arellano A (2014) *La Autodeterminación De Las Personas Con Discapacidad Intelectual: Situación Actual En España*. Revista ces psicología; vol 7. Medellín, Colombia.

- Rivero, M. (2013). La Experiencia dramática en Educación Infantil: Desarrollo de las capacidades comunicativas a través del juego dramático. Universidad Internacional de Rioja, Facultad de Educación.
- Rodríguez, Rodríguez, Santamaría (2014) La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN.
- Rodríguez, G. Gil, J. García, (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Revista Siglo Cero. Revista Española sobre la Discapacidad intelectual Volumen 38 (4). Número 224.
- Sánchez, E. (2013). Evaluación de la Autodeterminación en Adolescentes con Discapacidad Intelectual, Análisis de Factores Asociados. Salamanca: España.
- Taylor. S y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós: Tercera edición.
- Trelease, J. (2013). Manual de la lectura en voz alta. Bogotá, Colombia: Fundalectura.
- Verdugo, M, A (2007). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuesta de actuación, Universidad de Salamanca. España.
- Verdugo, M. Sánchez, Gómez R, Fernández R. WehMeyer M. Badia M. González F. Calvo M. (2014) Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, Manual de aplicación y corrección. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Wehmeyer, M. Kelchner, L & Richards, S. (1996). En: Verdugo, M. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. Siglo Cero.

Wehmeyer, M.L. (2001b). Autodeterminación: Una visión de conjunto. En Verdugo, y Jordán de Urríes (Coords.) (1999), Hacia una nueva concepción de la discapacidad (p. 113 – 133). Salamanca: Amarú.

Wehmeyer, et al., (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. España: Revista española sobre discapacidad intelectual.

Zemelman, H. (1995), Determinismos y Alternativas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

### **Referencias virtuales**

Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010. Recuperado el 18 de julio de 2018 de <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/07-BOSA.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). Dinámica de la Construcción por usos. Recuperado el 5 mayo de 2018 <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/summary/13-catastro/1695-dinamica-de-la-construccion-por-usos-localidad-bosa>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Caracterización de sector educativo localidad de Bosa. Recuperado el 18 de julio de 2018 de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2015/7-Perfil\\_localidad\\_de\\_Bosa.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/7-Perfil_localidad_de_Bosa.pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) Caracterización de sector educativo localidad de Bosa. Recuperado el 18 de julio de 2018 de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil\\_localidad\\_de\\_Bosa\\_2016.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil_localidad_de_Bosa_2016.pdf)

Arias (2000) La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones.

Recuperado el 20 de octubre de 2018 de:

<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>

Asociación Tutelar Asistencial de Discapacitados Intelectuales (ATADES) (2013) Primer panel de indicadores de calidad de vida de personas con discapacidad

intelectual de Aragón. Recuperado el 30 de marzo de 2018 de

<http://www.atades.com/wp-content/uploads/2013/12/Primer-panel-de-indicadores-de-calidad-de-vida-de-personas-con-discapacidad-intelectual-en-Aragon-ATADES.pdf>

Bruner, J. Juego, pensamiento y lenguaje. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de

[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1742\\_d\\_juego\\_pensamiento\\_lenguaje.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1742_d_juego_pensamiento_lenguaje.pdf)

Cámara de comercio, (2007) Perfil económico y empresarial de la localidad de Bosa.

Recuperado el 18 de julio de 2018 de

[http://empresario.com.co/recursos/page\\_flip/compromiso\\_colectivo/Perfil\\_economico\\_empresa\\_empresa\\_localidad\\_bosa/index.html#/3/zoomed](http://empresario.com.co/recursos/page_flip/compromiso_colectivo/Perfil_economico_empresa_empresa_localidad_bosa/index.html#/3/zoomed)

Castañeda, E (2012). Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, comisión internacional para la atención integral de primera infancia. recuperado el 28 de febrero de 2018 de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

Gajardo 1983; La Corriente Latinoamericana. Portal educativo de las Américas,

colección la educación. Recuperado el 10 de noviembre de 2018 de

[www.educoat.org/portal/bdigital/contenido/laeduca\\_116articulo1/corriente3.pdf](http://www.educoat.org/portal/bdigital/contenido/laeduca_116articulo1/corriente3.pdf)

Graciela, F 2015. Calidad de vida de las personas con discapacidad Intelectual en proceso de envejecimiento. Máster en Intervención e Investigación

Socioeducativa. Recuperado el 24 de febrero de

[http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31396/3/TFM\\_Graciela%20Fonticiella%20Victorero.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31396/3/TFM_Graciela%20Fonticiella%20Victorero.pdf)

Integración Social (2011) El más grande Centro de Desarrollo Comunitario de Bogotá.

Intranetsdis.Integración Social. Recuperado de:

<http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=1770>

Integración Social (2016) ¿Conoce las oportunidades que brindan los PAS? Integración Social. Recuperado de:

<http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otros/1276-conoce-las-oportunidades-que-brindan-los-pas>

Linares, J (Sin fecha), el aprendizaje cooperativo. Murcia, España Recuperado de:

<http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf> . el 30 de marzo de 2018

Pliego, N (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural.

Edita Afoe No 8. Sevilla, España DANE, Discapacidad por localidades Bogotá, recuperado el 18 de febrero de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>

Moreira, M. (1997) *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Recuperado de:

<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Ros, N (2004) El lenguaje artístico, la educación y la creación .Revista iberoamericana

de educación, 35(1), 1-8. Recuperado de <https://docplayer.es/8255848-El-lenguaje-artistico-la-educacion-y-la-creacion.html>

Secretaria de Educación (2016). Bosa localidad 7, caracterización del sector educativo.

Recuerado el 9 de noviembre de 2018 de:

[https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADIS](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/7-)

[Perfil\\_localidad\\_de\\_Bosa\\_2016.pdf?fbclid=IwAR1KU3U44EOIR2piSSoNUa7fB2wpm7aNCwNeOcEXiPtsoemZI04UZJqe8s0](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/7-Perfil_localidad_de_Bosa_2016.pdf?fbclid=IwAR1KU3U44EOIR2piSSoNUa7fB2wpm7aNCwNeOcEXiPtsoemZI04UZJqe8s0)

Secretaría Integración Social. (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Recuperado de:  
[https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/Lineamiento\\_Pedagogico.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf)

Tejerina, I. La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades. Recuperado el 12 de octubre de 2018 en :  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/html/003b4140-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/html/003b4140-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Verdugo, M. Gómez, L., & Arias, B. (2007). La escala integral de calidad de vida desarrollo y su estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. Siglo Cero, 38(4), 37-56. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3170>.



## 9. Apéndices

### Apéndice A: Entrevista

Fecha: 03/10/2017

Nombre: KAREN HERRERA

Cargo: Representante Legal de FUNTER.

La presente entrevista quiere recoger información importante de la Fundación desde su proceso de creación, objetivos, logros, líneas de trabajo y espacios de participación. Por lo tanto, se generan las siguientes preguntas:

*¿Qué es FUNTER?:*

FUNTER es el sueño familiar y sueño personal de un grupo de mujeres que se encuentran en algún momento de la vida por caminos y recorridos. La fundación emerge a partir de esas necesidades que mediante el diálogo se encuentran compartiendo el tema de discapacidad. “Nace a partir de voces que no se escuchan, voces que se ocultan o que las han ocultado, las que de alguna u otra manera quieren ser escuchadas; estas voces principalmente se encuentran en lo que se denomina discapacidad intelectual, que es el fuerte de FUNTER”

*¿Cuál es el objetivo de FUNTER?*

Nosotros tenemos un objetivo muy grande y es “Mejorar la calidad de vida de los jóvenes de la fundación en una perspectiva social que permita reconocer los derechos de las personas con discapacidad intelectual en ámbitos educativos, laborales, de salud y vivienda, ya que su accionar no solo está inmerso en los jóvenes con discapacidad sino también en los/as cuidadores y sus familias”. Por lo anterior es porque luchamos, precisamente para derribar todos esos imaginarios socialmente establecidos y construir un escenario donde nos reconozcan y nos reconozcamos desde la diferencia”.

*¿Qué quiere lograr FUNTER?*

Uno de los logros de FUNTER en la vía de los jóvenes y familia es algo netamente filosófico lo digo en esta manera, en el tema de existencia, en un tema que implica vivir, reconocerse, construir, soñar, vivir en el que los jóvenes y sus familias han sentido en FUNTER.

Esos escenarios han hecho que los chicos se sientan como los demás porque ellos de alguna u otra manera lo dicen, rescato su discurso de los jóvenes en ese sentido y pues es lo que nosotros hemos querido, y por lo que hemos trabajado por el reconocimiento de nuestros jóvenes partiendo obviamente de la labor del cuidado también y teniendo en cuenta que todos construimos una sociedad que hoy en día trabajamos para eso, para construir una sociedad donde todos nos reconozcamos y nos reconozcan

*¿Cuáles son las líneas o ejes de trabajo de la fundación?*

1. Línea artística: Un escenario cultural y comunicativo que en principio trabajó danzas, viendo en jóvenes las fortalezas como a la vez el sentirse reconocidos, algo que en sus vidas jamás han vivido y experimentado, en este escenario los jóvenes se han podido reconocer, compartiendo su experiencia propia en la fundación. Lo cual más adelante el grupo de danzas se llamó “Somos Todos” espacio de participación y encuentro de la fundación para las personas con discapacidad de la localidad
2. línea política: Es una línea de formación que permite fortalecer el enfoque de género, políticas públicas de las personas con discapacidad, el reconocimiento de los sujetos como seres políticos, el cuidado que es de vital importancia direccionado en la asistencia persona.
3. Línea de Células productivas: busca fortalecer a la población sobre sus diferentes necesidades al igual que suplirlas laboralmente. Partiendo de esto lo económico se ve garantizado por acciones de sostenimiento de la fundación como lo son eventos (danzas, proyectos ecológicos y ambientales) donde se generan algunas acciones de Y

pues la parte artística es una parte que está bien nos ha fortalecido y nos ha permitido tener unos ingresos de una célula productiva y la otra pues con el tema de los eventos que hemos realizado ha sido nuestro motor en la línea de economía o económica de producción

### **¿Cuáles son espacios de participación donde han estado?**

Los espacios donde hemos podido participar son a través de algunos eventos institucionales donde hemos podido presentar danzas y demás trabajos de los chicos. Se ha participado en campamentos, construcción de política pública juvenil a través del IDEPAC y el distrito y demás espacios de participación.

*¿A nivel artístico cuales han sido los lugares donde han participado plazas locales?*

Esos escenarios han sido muy locales generalmente todos los escenarios culturales han sido parques dentro de la localidad, aunque hemos ido a otras localidades pero principalmente se ha hecho en parques de la localidad un trabajo que hemos posicionado fuertemente pues en eso institucionales también hemos llegado a mostrar nuestro trabajo y digamos que esos espacios nos han permitido abrir puertas eso ha sido nuestra apuesta desde este tema.

## Apéndice B: Ficha de Caracterización Sociodemográfica

### FICHA DE CARACTERIZACION SOCIODEMOGRAFICA APLICADA A LOS CUIDADORES DE LOS PARTICIPANTES DE FUNTER

#### EL CUIDADOR:

**Nombres y apellidos del cuidador:**

\_\_\_\_\_ **Edad:**

\_\_\_\_\_ **Genero: M** \_\_\_\_\_ **F** \_\_\_\_\_ **Lugar de nacimiento:**

\_\_\_\_\_

**Nombres y apellidos de participante:**

\_\_\_\_\_ **Edad:**

\_\_\_\_\_ **Genero: M** \_\_\_\_\_ **F** \_\_\_\_\_ **Lugar de nacimiento:**

\_\_\_\_\_

**Relación con el participante: Madre:** \_\_\_\_\_ **Padre:** \_\_\_\_\_ **Hermana(o):** \_\_\_\_\_

**Tía(o):** \_\_\_\_\_ **Otro:** \_\_\_\_\_ **Cuál:** \_\_\_\_\_ **Estado Civil:**

\_\_\_\_\_ **Estrato: 1** \_\_\_\_\_ **2** \_\_\_\_\_ **3** \_\_\_\_\_ **4** \_\_\_\_\_

**Dirección:** \_\_\_\_\_ **Barrio:**

\_\_\_\_\_ **Localidad:** \_\_\_\_\_ **Teléfono:**

\_\_\_\_\_

**El Grupo Familiar del participantes está compuesto por: Padre:** \_\_\_ **Madre:** \_\_\_ **Hermanos:**

\_\_\_\_\_ **Abuelos:** \_\_\_\_\_ **Tíos:** \_\_\_\_\_ **Primos:** \_\_\_\_\_ **Otros:** \_\_\_\_\_

**¿Cuáles?:** \_\_\_\_\_

**Nivel educativo del cuidador: Primaria completa:** \_\_\_\_\_ **Primaria incompleta:** \_\_\_

**Bachillerato completo:** \_\_\_\_\_ **Bachillerato incompleto:** \_\_\_\_\_ **Universitario:** \_\_\_\_\_ **Instituto de Educación Especial** \_\_\_\_\_ **Ninguno** \_\_\_\_\_

**Trabaja actualmente el cuidador: SI:** \_\_\_\_\_ **NO:** \_\_\_\_\_ **¿En qué se desempeña laboralmente?:** \_\_\_\_\_

**Recibe algún tipo de ayuda para el cuidado del participante de FUNTER:**

**Económica de familiares:** \_\_\_\_\_ **Subsidio del estado:** \_\_\_\_\_ **Donaciones:**

\_\_\_\_\_ **Otras:** \_\_\_\_\_ **Cuál:**

\_\_\_\_\_ **Ninguna:** \_\_\_\_\_

#### EL PARTICIPANTE:

**Pertenece a alguna de estas poblaciones: Etnias: \_\_\_\_\_ Afro colombianos: \_**  
**Desplazados: \_\_\_\_\_ Víctimas del conflicto armado: \_\_\_\_\_ Otra: \_\_\_\_\_ Cuál:**

\_\_\_\_\_

**Se encuentra afiliado a: EPS: \_\_\_\_\_ SISBEN: \_\_\_\_\_ Ninguna: \_\_\_\_\_**

**Estudios realizados en: Jardín: \_ Transición: \_\_\_\_\_ Primaria: \_\_\_\_\_**

**Bachillerato: \_\_\_\_\_ Universitario: \_\_\_\_\_ Educación técnica: \_\_\_\_\_ Cursos de  
recreación y deporte: \_ Instituciones de Educación Especial: \_\_\_\_\_**

**Cómo se enteraron de FUNTER:**

\_\_\_\_\_

## Apéndice C: Escala de Evaluación de Autodeterminación en Funter

### ESCALA DE EVALUACIÓN DE AUTODETERMINACIÓN EN FUNTER

#### Datos Personales de la Persona Evaluada

**Nombre y Apellido** \_\_\_\_\_

**Fecha de Nacimiento:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Género:**      **Hombre** \_\_\_\_\_ **Mujer** \_\_\_\_\_

**Lugar de Nacimiento:** \_\_\_\_\_ **Dirección:**

\_\_\_\_\_

**Teléfono:** \_\_\_\_\_

**Tipo de Discapacidad:** \_\_\_\_\_

**Según los ítems de cada sección que compone el Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (2014). Usted tendrá que seleccionar con una X la respuesta con la que más se identifica.**

<b>Autonomía</b>	<b>Nunca</b>	<b>A Veces</b>	<b>Siempre</b>
1. Yo mismo preparo alguna de mis comidas (por ejemplo, el desayuno, pasabocas, almuerzo etc.			
2. Yo mismo lavo y plancho mi ropa.			
3. Hago algunas tareas de la casa como por ejemplo tender mi cama.			
4. Ordeno mis cosas.			
5. Si me duele algo o me hago una herida, sé lo que tengo que hacer para resolverlo.			
6. Cuido mi imagen y mi higiene personal.			

7. Hago uso del transporte público solo.			
8. Cuando voy a comer con alguien yo mismo soy el que pido lo que quiero.			
9. Me ubico fácilmente en el barrio.			
10. Además de asistir a FUNTER y estar en mi casa hago otro tipo de actividades que me gusten.			
11. Participo en actividades organizadas por FUNTER o mis compañeros de FUNTER (salidas, presentaciones, fiesta de cumpleaños).			
12. Tengo planes para cuando sea más grande.			
13. Yo mismo escojo la ropa que quiero ponerme.			
14. Trabajo o he trabajado para hacer dinero.			
15. Tengo planes para el futuro.			
16. Elijo la ropa y los complementos que uso cada día.			
17. Elijo cómo me quiero peinar o cortar el cabello.			
18. Decoro mi propia habitación.			
19. Yo decido cómo gastar mi dinero.			
<b>Empoderamiento</b>			

20.Sigo intentando las cosas, aunque me hayan salido mal varias veces.			
21. Resulta fácil hacer amigos en situaciones nuevas.			
22.No tengo miedo cuando tengo que elegir.			
23.Tomo decisiones usualmente.			
24.Digo que NO, en situaciones que no quiero hacer.			
25.Tengo capacidad para hacer lo que quiero.			
26.Puedo conseguir lo que quiera con trabajo duro.			
27.Tomo mis propias decisiones.			
28.Si alguien me hace daño se lo digo.			
29.Cuando tengo diferentes opiniones o ideas diferentes a los demás, lo digo.			
30.Manejo sin dificultad el dinero.			
31.Elijo como pasar mi tiempo libre.			
32.Su familia respeta sus decisiones.			
33.Soy capaz de trabajar en equipo.			



34. Cuando pienso que puedo hacer algo lo digo, aunque los demás crean que no puedo hacerlo.			
<b>Autorregulación</b>			
35. Después de hacer algo pienso en cómo podría hacerlo mejor la próxima vez.			
36. Se lo que es importante para mí.			
37. Cuando hago las cosas pienso en las consecuencias que pueden traer.			
38. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener.			
39. Me gusta plantearme metas y objetivos en mi vida.			
40. Antes de ir a un sitio nuevo, preguntó la dirección o miro el camino en un mapa.			
41. Trabajo duro para conseguir lo que quiero.			
<b>Autoconocimiento</b>			
42. Me preocupa hacer las cosas mal.			
43. Es mejor ser tú mismo que ser popular.			
44. Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso.			
45. Se cuales con las cosas que hago mejor.			

46. Acepto mis limitaciones.			
47. Me gusta como soy.			
48. Creo que soy una persona importante para mi familia y mis amigos.			
49. Creo que caigo bien a las otras personas.			
50. Confío en mis capacidades.			

## **Apéndice D: Conceptualización de resultados y Puntuaciones Estandarizadas**

- Puntuación Directa: se obtiene de la suma total de cada sección (Autonomía, Empoderamiento, Autorregulación o Autoconocimiento), cada respuesta corresponde a un enunciado en el que se sitúa con el número correspondiente: 1 Nunca, 2 A veces y 3 siempre.
- Puntuación Estándar: los resultados de puntuación directa se transforman en las puntuaciones estandarizadas, se aclara además para su interpretación 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 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 et al., 2014. p. 45).

- Percentil: “indican el porcentaje de personas que tienen una puntuación estándar 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)

La aplicación del instrumento adaptado se realizó de manera individual y directa a los participantes de FUNTER a excepción de cuatro participantes que obtuvieron apoyo de sus cuidadores para responder a los ítems por limitaciones en el lenguaje expresivo y comprensivo.

Finalmente para lograr el cálculo total de la autodeterminación en los sujetos evaluados, se sumaron los resultados puntuales de las cuatro secciones de la escala,

ese resultado fue reemplazado en el barómetro de la puntuación estándar de Autodeterminación (Verdugo et al., 2014, p.28).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos como parte del ejercicio que apoyó la caracterización de los participantes y el planteamiento del problema de la propuesta:

La tabla presenta el posicionamiento de los participantes a nivel global en la sección de Autonomía. De estos datos se obtuvo que de 19, tan solo 1 se ubica por la media; el restante por debajo de ésta, lo que significa que requieren acciones que permitan fortalecer habilidades de elección y decisión.

Autonomía en los Participantes de FUNTER.

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
6	Menos o igual a 68	1
8	69 a 76	5
4	77 a 81	10
1	99 a 100	50

**Nota:** Balance de la sección de Autonomía en los participantes de FUNTER frente a la puntuación Estándar. Tabla realizada por el grupo de docentes.

Por otra parte (la sangría no está tabulada), la sección de autorregulación, arrojó que de los 19 evaluados 1 presentó el porcentaje estándar superior en dos posiciones al de resto de los evaluados, es decir su puntaje estándar es 74, su percentil apunta a 3, y los 18 evaluados restantes tienen un puntaje estándar de 70 con percentil 1 (para estos 18). ) Esto permite concluir que en términos generales el

grupo de participantes de FUNTER presentó bajos niveles de Autorregulación según el estándar de la media debido a diferentes conductas las que generan por impulsividad sin pensar en las consecuencias que puede traer. Esta información se representa en la tabla :

Tabla

Autorregulación en los Participantes de FUNTER

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
1	74	3
18	70	1

**Nota:** balance de la sección de Autorregulación en los participantes de FUNTER frente a puntuación estándar global. Tabla realizada por los docentes en formación.

En los resultados de la sección de Autoconocimiento se logró observar que el percentil va por debajo de la desviación estandarizada, solo 1 de los 19 puntuó en el percentil 12, esto como se indica en la tabla , esto establece que los participantes presentan limitaciones frente al reconocimiento de sí mismo, sus habilidades, fortalezas, destrezas y limitaciones.

Tabla

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
------------------	-------------------------	------------------

16	71	1
2	72	1
1	81	12

#### Autoconocimiento en los Participantes de FUNTER

**Nota:** balance de la sección de Autoconocimientos en los participantes de FUNTER frente a puntuación Estándar Global. Tabla realizada por los docentes en formación.

En la sección de Empoderamiento se identificó que 1 de los participantes puntuó a la media, es decir 100, pero con respecto al grupo su percentil es 1, así mismo, 4 puntuaron un estándar de 66 y 12 un estándar de 67 con un valor percentil de 1, mientras que 2 obtuvieron 72 en estándar y percentil 2, cabe resaltar que 1 sola persona logró llegar a la media de estándar ya que puntuó 105 y percentil 58, lo que presenta que falta adquisición de capacidades que promueva la expresión y el mejoramiento de autoestima. Como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla

#### Empoderamiento en los Participantes de FUNTER

Evaluados	Puntaje Estándar	Percentil
4	66	1
12	67	1

2	72	2
1	105	58

**Nota:** balance de la sección de Empoderamiento en los participantes de FUNTER frente a puntuación estándar Global. Tabla realizada por los docentes en formación.

Finalmente, el cálculo total de la autodeterminación de Jóvenes y adultos de FUNTER, permitió interpretar que los 19 participantes distan de la media global y la desviación estándar establecida en procesos que conforman esta categoría de Autodeterminación, pues se ubican en el nivel más bajo de ella, lo que permite identificar bajos niveles de Autonomía, Autorregulación, Autoconocimiento y Empoderamiento; el resultado se muestra en la tabla donde el percentil en los 19 evaluados es equivalente a 1.

Tabla

Cálculo Total de la Autodeterminación en los participantes de FUNTER

Evaluados	Puntaje Estándar	Percentil
18	67	1
1	85	1

**Nota:** identificación global de los participantes en Autodeterminación. Tabla realizada por el grupo de docentes en formación.

**PUNTUACIONES ESTANDARIZADAS Y PERCENTILES DEL  
MODELO FUNCIONAL DE WEHMEYER**

**Tabla A. Baremo de Sección de Autonomía**

PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA	PUNTUACIONES DIRECTAS SECCIÓN AUTONOMÍA	PERCENTILES
135		99
135	> 72	98
133	69-72	97
128	68	96
126	67	95
124	66	93
123	65	92
121	64	90
118	63	88
116	62	85
113	61	82
112	60	79
109	59	76
108	58	72
107	57	68
105	56	64
104	55	60
102	54	56

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.65.*



PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA	PUNTUACIONES DIRECTAS SECCIÓN AUTONOMÍA	PERCENTILES
100	53	51
99	52	47
97	51	42
96	50	38
95	49	34
93	48	30
92	47	26
90	46	22
88	45	19
86	44	16
83	43	14
82	42	11
81	41	9
80	40	8
77	39	6
76	38	5
75	37	4
73	36	3
72	35	2
71	34	2
68	33	1
65	< 32	
60		

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.66.*

Tabla B. Baremo de Sección de Autorregulación.

PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA	PUNTUACIONES DIRECTAS SECCIÓN AUTORREGULACIÓN	PERCENTILES
135	47	> 97
132	46	96
130	45	94
123	44	92
120	43	89
119	42	86
115	41	82
113	40	78
111	39	73
108	38	68
105	37	62
102	36	56
100	35	50
97	34	44
95	33	38
93	32	32
90	31	27
88	30	22
86	29	18
83	28	14
80	27	11
79	25-26	6
78	24	4
76	23	3
75	22	2
74	21	2
72	19-20	1
71	17- 18	0
70	< 16	0

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.67.*

Tabla C. Baremo de Sección de Empoderamiento.

PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA	PUNTUACIONES DIRECTAS SECCIÓN EMPODERAMIENTO	PERCENTILES
135	56	98
133	55	97
130	54	96
127	53	94
124	52	92
122	41	90
118	50	87
116	49	83
114	48	79
111	47	74
109	46	69
107	45	63
105	44	58
101	43	51
99	42	45
96	41	39
93	40	34
90	39	28
88	38	23
84	37	19
82	36	15
81	34-35	12
79	33	7
77	31-32	5
76	30	3
72	28-29	2
70	27	1
67	18-26	1
66	< 17	0
60		

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.68.*

Tabla C. Baremo de Sección de Autoconocimiento.

PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA	PUNTUACIONES DIRECTAS SECCIÓN AUTOCONOCIMIENTO	PERCENTILES
135	40	97
127	39	95
126	38	92
123	37	89
118	36	84
114	35	78
111	34	71
107	33	63
103	32	55
99	31	46
95	30	38
92	29	30
86	28	23
84	27	17
81	26	12
78	25	8
74	24	5
74	22-23	3
73	21	1
72	20	1
71	< 19	0
69		

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.69.*

Tabla D. Baremo de Autodeterminación.

PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA GLOBAL	PUNTUACIONES DIRECTAS EN LA ESCALA ARC-INICO	PERCENTILES
135	>209	99
135	208	98
133	204	97
131	199	95
126	198	95
125	196	94
123	195	93
122	194	92
121	193	92
121	191	90
120	189	88
118	187	86
117	186	85
116	185	84
115	184	83
114	182	81
113	181	79

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.71.*


PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA GLOBAL	PUNTUACIONES DIRECTAS EN LA ESCALA ARC-INICO	PERCENTILES
112	180	78
110	179	76
110	178	75
109	177	73
109	176	72
108	175	70
107	174	69
107	173	67
106	172	65
105	171	64
105	170	62
104	169	60
104	168	58
103	167	56
103	166	54
102	165	53
100	164	51
99	163	49
98	162	47
97	161	45
97	160	43
96	159	41
95	158	40
94	157	38
93	156	36
93	155	34
93	154	33
92	152	29
91	151	28

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.72.*

PUNTUACIÓN ESTANDARIZADA GLOBAL	PUNTUACIONES DIRECTAS EN LA ESCALA ARC-INICO	PERCENTILES
91	150	26
90	149	25
89	148	23
88	147	22
87	146	20
85	145	19
85	144	18
84	143	17
82	142	16
82	141	14
82	140	13
81	139	12
80	138	11
80	137	11
78	136	10
77	134	8
77	133	8
76	132	7
75	129	5
75	123	3
74	122	3
73	118	2
72	115	1
69	114	1
67	105	0
65	98	0
	69	

*Nota: Recuperado de Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Manual de aplicación y corrección, Verdugo et al. Universidad de Salamanca., 2014. P.73*


## Apéndice E: Formato de Planeación Pedagógica

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educador</i></p>	<h3>PLANEACION PEDAGOGICA</h3> <p><i>Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía Licenciatura en Educación Especial</i></p>
<p><b>Nombre del proyecto:</b> El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER</p>	
<p><b>Fecha:</b> <b>Maestros en formación:</b> <b>Centro de práctica:</b> <b>Diagnóstico de la población:</b></p>	
<p><b>Propuesta Pedagógica Investigativa</b></p>	
<p><b>Objetivo General</b></p>	
<p><b>Objetivo de la Experiencia Pedagógica</b>  <b>Objetivos Específicos</b></p>	
<p><b>Momentos metodológicos</b></p>	
<p><b>Desarrollo:</b></p>	
<p><b>Cierre:</b></p>	



<b>Materiales</b>
<b>Roles de los maestros en formación</b>
<b>Anexos</b>

## Apéndice F: Diario de campo Pedagógico

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	<h3>DIARIO DE CAMPO</h3> <p><i>Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía Licenciatura en Educación Especial</i></p>
<p><b>Nombre del proyecto:</b> El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER</p>	
<p><b>Fecha:</b></p> <p><b>Maestro en formación:</b></p> <p><b>Centro de práctica:</b></p>	
<p><b>Propuesta Pedagógica Investigativa:</b></p>	
<p><b>Objetivo de la Sesión:</b></p>	
<p><b>Descripción:</b></p>	
<p><b>¿Cómo el desarrollo y el resultado de la sesión aportan al objetivo de la investigación?</b></p>	
<p><b>¿Cuál es la relación con las categorías teóricas de la investigación?</b></p>	
<p><b>Dificultades Identificadas</b></p>	
<p><b>Fortalezas identificadas</b></p>	
<p><b>¿Qué preguntas surgieron?</b></p>	

## Apéndice G: Resultados Escala

Con respecto la sección de Autonomía, la *tabla 18* expone los resultados identificando que de los 19 evaluados: 6 puntuaron el puntaje estándar, es decir por la media global, 1 puntea el nivel más bajo en el estándar y el restante superó el resultado anterior que era 76, el cual, permitió ver un aumento de esta sección, ya que de 19 tan solo 1 de los evaluados punteó el estándar global y 6 las puntuaciones estandarizadas más bajas.

Tabla

*Sección Autonomía.*

Evaluados	Puntaje Estándar	Percentil
1	65	1
1	81	9
2	86	16
2	90	22
1	92	26
1	95	34
2	96	38
1	97	42
2	99	47
6	100	51

**Nota:** resultados de la aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER, sección Autonomía. Tabla realizada por el grupo de docentes.

Referente a la sección de Empoderamiento, los resultados se encuentran en la *tabla 19*, esta suministra la siguiente información: 6 de las personas evaluadas puntuaron la media global estándar, teniendo en cuenta que es equivalente a 100, 1 de ellos puntó 101, 5 puntuaron 105 y 2 evaluados 107. que realizando una comparación de la primera aplicación, se denota el aumento en los niveles de Empoderamiento, teniendo en cuenta que solo 1 integrante lograba puntuar esta medida.

*Tabla*

*Sección Empoderamiento.*

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
2	76	3
2	77	5
1	81	12
2	84	19
1	90	28
1	93	34
2	99	45
1	101	51
5	105	58
2	107	63

**Nota:** resultados de la aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER, sección Empoderamiento. Tabla realizada por el grupo de docentes.

Por otro lado, frente a Autorregulación *la tabla 20* describe que 12 de los evaluados presentaron resultados entre 70 a 72 en el puntaje estándar y 7 lograron llegar a puntuar 74. Esto indica que la totalidad del grupo se mantiene por debajo de la media, respecto a la escala aplicada anteriormente, ya que no se aumentaron los niveles de Autorregulación y es la categoría que requieren más apoyo.

Tabla

*Sección Autorregulación.*

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
12	70 a 72	1
7	74	2

**Nota:** resultados de la aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER, sección Autorregulación. Tabla realizada por el grupo de docentes.

Respecto a la sección de Autoconocimiento se encuentra que 14 de los evaluados presentaron un puntaje estándar de 72 a 81 equivalentes a un percentil menor a 15, y por el contrario 5 de ellos puntuaron 84 en el estándar, queriendo decir que referente a la primera aplicación, solo una persona obtuvo un puntaje más alto en comparación a los demás, y que para la segunda aplicación 4 personas más alcanzaron este mismo puntaje, mostrando una mejora en este componente. Esta información se encuentra en la tabla 21:

Tabla

*Sección Autoconocimiento*

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
3	72 – 73	1
4	74	5

1	78	8
6	81	12
5	84	17

**Nota:** resultados de la aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER, sección Autoconocimiento. Tabla realizada por el grupo de docentes.

Finalmente, la ubicación por puntaje estándar y percentil de cada uno de los evaluados en cada sección permitió establecer el aumento en las variables del nivel de Autodeterminación de cada participante.

La *tabla 22*, especifica la puntuación total de los participantes en Autodeterminación y con respecto a esto se identifica que el grupo no cumple con el puntaje estándar media, puesto que se encuentran por debajo de 100 ya que el nivel de puntuación estándar más alto es 91 y lo representa tan solo uno de los evaluados; a pesar de esto, se atribuye que los niveles de Autodeterminación aumentaron.

*Tabla*

*Sección Autodeterminación*

<b>Evaluados</b>	<b>Puntaje Estándar</b>	<b>Percentil</b>
1	67	1
2	73	2
6	74 a 75	3
1	77	8
1	80	11
3	84	17

3	85	18
1	89	23
1	91	26

---

**Nota:** resultados de la aplicación de la Escala de Evaluación de Autodeterminación FUNTER, sección Autodeterminación. Tabla realizada por el grupo de docentes.

## Apéndice H: Matriz de Análisis

**MATRIZ DE ANALISIS**

Encuentro # 1	Objetivo General	Autonomía	Autorregulación	Empoderamiento	Autoconocimiento	Estrategias Pedagógicas
De mi casa a FUNTER	Determinar el nivel de Autonomía de cada participante al desarrollar el ejercicio de desplazamiento desde su casa hasta el CDC.	La mayoría de los participantes reconocen los espacios que habitan cotidianamente, conoce de manera individual la ruta por donde se desplazan, también lograr realizar una representación gráfica de dicha ruta lo que permitió observar la interiorización de sus conocimientos, además manifestaron su interés por desplazarse sin compañía de otras personas.	Frente a los elementos de desplazamiento los participantes elaboraron la ubicación de puntos de partida, punto de llegada, lugares de referencia y posibles caminos de desplazamiento. Así también organizaron e identificaron rutas en común, esto permitió realizar rutas de desplazamiento colectivo. Además, esto desarrollo el diseño detalladamente de la ruta de movilidad con diferentes materiales y colores para comunicarla al grupo.	Los participantes identificaron y exteriorizaron su dominio de ruta de desplazamiento esto permitió que fortalecieran individualmente su capacidad de tomar nuevas rutas de desplazamiento, logrando utilizar nuevas herramientas de comunicación para expresar sus conocimientos, además lograron diseñar un mapa individual que ordenaron y organizaron con el detalle, sentido y valor de su comprensión del territorio.	Analizaron y generaron preguntas en relación a su ruta de desplazamiento, como el de sus compañeros, lo que permitió reconocer las habilidades que se requieren para ubicarse en el barrio, además género que construyeran ideas de los sitios significativos, lo que promueve que tenga en cuenta los apoyos que requiere para su desplazamiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Experiencia plástica.</li> <li>● Asamblea</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Panel de Habitantes</li> </ul>
Encuentro # 2	Objetivo General	Autonomía	Autorregulación	Empoderamiento	Autoconocimiento	Estrategias Pedagógica
¿Qué sabemos? ¿Cómo aprendemos?	Reconocer las formas en que los participantes adquieren aprendizajes y cómo se empoderan de dichos aprendizajes.	Los participantes eligieron de forma individual una de las actividades que realizan cotidianamente y donde mostraban diferentes capacidades y habilidades que utilizaban para lograr desarrollarla.	En el desarrollo de la actividad se observó que los participantes lograron realizar la planeación, elaboración y secuencia de las habilidades que dominan en determinada tarea, lo que conllevó una fijación de metas y comprensión de sus habilidades para poder realizar la representación.	Los participantes reconocen a FUNTER como un lugar de participación y aprendizaje, en donde se comparten conocimientos que aplican en su continuidad, además esto permite comprender las habilidades de los otros.	Esto permite que se compartan experiencias de aprendizaje y generan una identificación de las habilidades y conocimientos de cada persona, aportándole a comprender la forma en que cada participante aprende, teniendo en cuenta sus habilidades y limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Experiencia plástica.</li> <li>● Asamblea</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Panel de Habitantes</li> </ul>
Encuentro # 3	Objetivo General	Autonomía	Autorregulación	Empoderamiento	Autoconocimiento	Estrategias Pedagógica



Reconociendo nuestros cuerpos	Promover el Autorreconocimiento por medio del reconocimiento corporal	Los participantes manifestaron abiertamente la parte que más les agradaba de su cuerpo y dan a conocer los aspectos relevantes de sí mismo frente a los demás integrantes del grupo. Además, está permitió que comprendieran individualmente los cambios que han desarrollado en sus cuerpos.	Al tener la capacidad de decidir y resistir frente a situaciones que lo vulnera, le permitió reconocer su propio cuerpo dentro de la diversidad de cuerpos que existen, además esto posibilitó la importancia de su integralidad como eje central de su bienestar.	El reconocimiento de su cuerpo les enseñó que lo pueden ejercer como medio de comunicación, que expresa gustos y se fortalece por sus habilidades, lo que permitió mejorar los niveles de autoestima y autoimagen de todos los participantes de FUNTER.	La interpretación de su cuerpo por medio de una representación gráfica, permitió que reconocieran la habilidad y la importancia de su cuerpo y lo relevante para su funcionamiento cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea.</li> <li>● Experiencia plástica</li> <li>● Experiencia Corporal</li> <li>● Panel de Habitantes</li> </ul>
<b>Encuentro # 4</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
Construyendo acuerdos de convivencia en FUNTER	Promover la Autorregulación por medio de la fijación de metas y la creación de acuerdos para la convivencia en FUNTER	En la creación de los acuerdos, los participantes sugirieron normas según sus intereses y las necesidades del grupo para tener una buena convivencia, que permitieron explorar las manifestaciones de inconformidades o conformidades que tiene el grupo para mantener buenas relaciones.	Los participantes individualmente identificaron acciones de conflicto, que posteriormente y tomando en cuenta la opinión de todos los presentes se dio la elección y fijación de normas de convivencia en las que se tenían en cuenta las acciones éticas y no éticas dentro del grupo.	Expresa su opinión para construir acuerdos de convivencia, esto permitió una participación activa de cada uno para la construcción de normas, dando así una proyección a que los acuerdos construidos se logren cumplir colectivamente y estén en revisión constante mediante la construcción de cartelera que identifica cuales son las normas del grupo.	La construcción de acuerdos permitió crear conciencia de que individualmente son parte del grupo, también de conductas positivas y negativas para la interacción en el espacio y corregir conductas que puedan alterar la sana convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Panel de habitantes</li> <li>● Experiencia Dramática</li> </ul>
<b>Encuentro # 5</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

¿Cómo se ha transformado mi cuerpo?	Promover el autoreconocimiento mediante la identificación de los cambios físicos, cognitivos y emocionales a lo largo de la vida	Lograron identificar individualmente los cambios que han tenido, ya que se permitieron explorar y relacionar sus experiencias de la infancia que fueron exteriorizadas y expresadas para el Grupo.	Los participantes controlaron sus emociones a la hora de activar recuerdos de infancia y la etapa de vida actual. La que permitió una reflexión de los jóvenes y adultos en su reconocimiento de personas con una edad mayor y no de niños como vivían en su Cotidianidad.	Cada participante logro valorar y reconocer su cuerpo como territorio que posibilita nuevos espacios, teniendo en cuenta los cambios que han tenido y lo que posibilito una apropiación de la transformación y desarrollo entre infancia y adultez.	Reconocen positiva e individualmente los cambios físicos, espaciales, e interaccionales que han tenido en su vida adulta, lo que permite conjuntamente comprender los cambios de ánimo y su posición frente a otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Panel de habitantes</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Lectura en voz alta</li> </ul>
<b>Encuentro # 6</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
¡Preparando nuestro bazar en la Peda!	Identificar el conjunto de habilidades de los participantes para contribuir desde un trabajo cooperativo al cumplimiento de metas.	Expresan ideas sobre las posibilidades de conseguir ingresos para la Fundación, aportando a la propuesta de realizar un Bazar pro/ fondos con productos y objetos elaborados por el mismo grupo, quiénes se delegan funciones específicas de acuerdo a su interés y habilidad.	Se reconocen como parte de un colectivo y comprenden su funcionamiento por medio de la ubicación en un organigrama de los roles que cumple cada integrante del grupo. Analizan y dan a conocer su punto de vista con respecto a los recursos físicos y humanos con los que cuenta la fundación y los que hacen falta.	Voluntad para participar en los grupos establecidos. Planifican unas acciones que corresponden a la creación y ejecución del bazar. Comprenden el esfuerzo y dedicación que se requiere para ejecutar una tarea. Asumen responsabilidades para el evento.	Reconocen sus habilidades y las de sus compañeros y logran generar propuestas creativas y económicas que solventen algunas de las necesidades de la Fundación. El autocontrol emocional permite que los participantes regulen sus propias emociones e interactúen en grupo, afianzando la seguridad personal en cada uno. Fortalecen las relaciones de amistad de manera satisfactoria, alimentando la imagen positiva de sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Trabajo Cooperativo</li> <li>● Panel de habitantes</li> <li>● Experiencia Musical</li> <li>● Experiencia corporal</li> <li>● Experiencia Plástica</li> </ul>
<b>Encuentro # 7</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

Compartiendo en la UPN: nuestra participación en el Bazar	Promover la independencia de los participantes por medio de los roles individuales y colectivos que se asumieron para el desarrollo del bazar, que permitan la visibilización e interacción con la comunidad de la Universidad pedagógica.	Reconocen progresivamente sus capacidades utilizándolas para la realización de actividades en distintas situaciones de la vida cotidiana. Esto permitió que interactuaran con personas externas (comunidad universitaria) extendiendo la invitación a vincularse al desarrollo del bazar.	Identificaron y exploraron el medio para dar una respuesta a los estímulos que observaban del contexto. Manifestaron su gusto por estar en un espacio alterno y poder compartir con otras personas diferentes a las de su cotidianidad. Se familiarizan con códigos sencillos no verbales presentes en su entorno cercano y en la ciudad, tales como avisos que indican el paradero del bus, los símbolos que indican lugares del Universidad (baño, restaurante, entradas y salidas), como también disponen de diferentes maneras de expresión comunicativa (verbal, no verbal; corporal) para lograr una interacción con la comunidad.	Reconocieron su papel individual en la labor del equipo de trabajo al que pertenecía. Participan de varias situaciones comunicativas presentes en el bazar en las que usan el lenguaje para interactuar, comunicarse, relatar sus vivencias y expresar deseos, necesidades y sentimientos. Disfrutaron a su vez del ambiente y de los momentos en los que tienen la oportunidad de expresar y comprender mensajes, valiéndose de lenguajes no verbales, como la expresión corporal y artística por medio de la danza	Se reconocieron como integrantes de FUNTER. Usan progresivamente y de manera diversificada el lenguaje oral para relacionarse con los demás, expresan su individualidad y exploran su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Trabajo colaborativo</li> <li>● Experiencia corporal</li> <li>● Experiencia plástica</li> <li>● Experiencia Musical</li> </ul>
<b>Encuentro # 8</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

Panel de intereses: reconociendo nuestros gustos	Reconocer intereses y gustos de los participantes y su diario vivir	Los participantes Identificaron y reconocieron algunas habilidades que poseen y que no habían sido exploradas. Además, permitió expresarán al grupo estas capacidades individuales y únicas en ámbitos deportivos, gastronómicos y culturales.	Le comunicaron al grupo desde otras alternativas de representación y reconocimiento sus habilidades por medio de los lenguajes artísticos (dibujo y pintura), lo que permitió identificar habilidades menos exploradas, que fueron jerarquizadas según su propio interés.	La elaboración se realizó sin influencia externa lo que permitió que expresaran al grupo sus capacidades para que pudieran ser identificadas, para lograr esto acudieron a una mejor representación por medio de formas simbólicas para el desarrollo de las actividades, ya que analizaron sus posibilidades Comunicativas.	Al reconocer y exterioriza sus habilidades y capacidades pudieron plantear soluciones para poder desarrollar el material de trabajo propuesto en el encuentro, además contemplo sus habilidades para apoyar la tarea de sus compañeros y de esta manera lograr vincular y articular sus conocimientos y aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Experiencia Musical</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Panel de habitantes</li> </ul>
<b>Encuentro # 9</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
Hábitos de higiene y cuidado personal	Orientar y fortalecer con las participantes prácticas de cuidado del cuerpo e higiene, resaltando el ejercicio autónomo e individual para estas acciones.	Reconocen la necesidad del cuidado e higiene personal como un elemento de buena presentación personal en un entorno social. Esto permitió que expresaran como realizan su aseo personal y además comprendiendo la importancia del respeto de su cuerpo y como el del otro. Así mismo, evocan sus prácticas respecto al cuidado y lavado de su prenda de Vestir.	Analizan buenos y malos hábitos de cuidado e higiene personal, lo que permitió un ejercicio de planeación de hábitos cotidianos para mejorar su higiene personal, donde deciden y contemplan hábitos de higiene personal para una vida sana y cómoda.	Exponen su compromiso para realizar acciones que mejores sus hábitos diarios, proponiendo el cuidado del cuerpo como aspecto de buen vivir y reconocen sus responsabilidades como adultos para el tema de cuidado personal. Además, se Apropian de prácticas de cuidado para la presentación personal.	Al reconocer su responsabilidad frente a su presentación personal, comprende que las nuevas prácticas de higiene personal son para ser más conscientes de cambiar los hábitos de higiene personal que realizan en la actualidad. Esto se reflexiona y se interioriza por medio de la puesta en escena en la que se comprometen con el cuidado y respeto del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Trabajo colaborativo</li> <li>● Lenguajes artísticos:</li> </ul>
<b>Encuentro # 10</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

Primer encuentro: padres y cuidadores FUNTER.	Vincular y fortalecer la participación de las familias de los integrantes de FUNTER.	Esta sesión permitió que los cuidadores identificarán las acciones que sus hijas e hijos han desarrollado en los espacios de vínculo como el de FUNTER y donde se logra reflejar las ganancias en la independencia y lugar de enunciación como sujetos adultos.	También logro posibilitar que los todos los presentes reflexionaran sobre la importancia de que los participantes tomaran sus propias decisiones, que fijaran unas metas en sus actividades cotidianas y que por ende fueran tomadas en cuenta dentro de su núcleo familiar.	Es importante destacar que los cuidadores comprenden la influencia y los apoyos que requieren sus hijos en determinadas acciones, pero han entendido que para que ellos logren una mayor autonomía tiene que dejarlos ser en todos los contextos donde se vinculen y participen.	En el desarrollo de la actividad se recalca que los padres y madres han logrado observar que sus hijos se reconocen como adultos y que tiene muchas habilidades y capacidades que son poco reconocidas por la familia. Que se han potenciado por la interacción y trabajo individual como colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Panel de Habitantes</li> <li>● Juego intencionado</li> </ul>
<b>Encuentro # 11</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
Creación del portafolio personal	Generar una herramienta de registro donde se recolecten las experiencias de cada participante.	En la construcción de esta herramienta, los participantes decidieron, planificaron y desarrollaron los materiales que tendría su portafolio. Lo que por ende generó una apropiación emocional y personal del mismo.	Los participantes para la construcción organizaron su propio espacio, estimando de esta manera una forma ordenada que le permitiera la comodidad adecuada. Además, esto permitió que planearán los pasos para el desarrollo de portafolio.	Exterioriza el compromiso con la construcción del portafolio, dándole un lugar en sus labores en casa, lo que posibilitó que logran una interiorización del cuidado y apreciación como un acto individual de su formación y su propio reconocimiento, lo que generó una identidad de su carpeta	Comprenden que el portafolio es una herramienta en la que logran representar sus puntos de vista, su trabajo en el hogar y más importante le permite construir responsabilidades e identidades dentro del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea.</li> <li>● Experiencia plástica</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Panel de habitantes.</li> <li>● Portafolio</li> <li>● Lectura en voz Alta</li> </ul>
<b>Encuentro # 12</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

Recorriendo nuestro barrio	Fortalecer la toma de decisiones por medio de situaciones problemáticas observadas en un recorrido por el barrio.	Reconocen y describen individualmente lugares de intereses de su cotidianidad. Esto permitió que analizarán los problemas de seguridad y ambientales que observan en su barrio y con llevo a que plantearán algunas soluciones para estas problemáticas que se ven en sus espacios comunes.	Identifican personalmente posibles rutas que pueden conducir a llegar al destino inicial de desplazamiento y las dan a conocer al grupo para su orientación en el territorio, esto permitió a la vez que expresarán posibles soluciones a las problemáticas observadas durante el recorrido, lo que con llevo un buen uso de diferentes formas comportamentales en el contexto.	Durante el recorrido se generaron prácticas de cuidado individual y colectivo que conllevaron a un buen desarrollo de la actividad, además esto logro que se fortalecieran condiciones óptimas de respeto, solidaridad y apoyo entre los participantes.	Expresan al grupo diferentes puntos de vista de lo que observan y reconocen del territorio, aportándole a un compromiso individual de autocuidado y el del colectivo. Esto posibilitó que cada uno comprendiera la importancia de garantizar una estabilidad y puntos de confianza entre ellos, ya que es lo que mantiene al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura en voz Alta</li> <li>• Trabajo cooperativo</li> </ul>
<b>Encuentro # 13</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
Haciendo mi horario personal	Promover la fijación de metas y la Autonomía en los jóvenes de FUNTER por medio de un horario personal.	La creación del horario género que los participantes distinguieran sus tareas diarias tanto en casa, como en la jornada en la que asisten a FUNTER, lo que permitió desarrollar que pudieran individualmente organizar algunos espacios y tiempos. Esto además logro que exterioricen su punto de vista de lo que podría hacer y cómo lo realiza.	Algunos participantes reconocen el día del calendario y expone las acciones que realizan cotidianamente, esto en actividades desde se levanta hasta que se acuesta, entre las que se incluyen oficios del hogar, asistencia a FUNTER, asistencia a las citas médicas o ir a la iglesia.	Expresan las actividades que desempeña en su diario vivir; quehaceres del hogar, ir a FUNTER, y algunos realizan labores económicas con su familia, lo que permite desarrollar que comprenden dichas acciones y su relevancia en su posición como personas.	Algunos demuestran una apropiación por sus labores y expresa tener habilidades para desarrollarlas dentro de las cotidianidades presentes en el grupo de participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Lectura en voz alta</li> <li>• Portafolio</li> </ul>
<b>Encuentro # 14</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

organización para jornada de visibilización.	Fortalecer los procesos de autorregulación mediante la producción de material concreto para la venta dando diferentes posibilidades y materiales para realizarlo	Eligen grupalmente los materiales y la distribución de tareas que cada participante tendrá para la realización de los materiales de venta. Construye y trabajan según su interés lo que genero un compromiso por realizarla la tarea de la mejor manera.	Partiendo de los productos los participantes planificaron los pasos para el desarrollo del producto. En donde analizan posibles respuestas en una venta y de manejo de dinero, está permitió observar el esfuerzo para realizar el producto, pensando en un beneficio grupal.	Teniendo en cuenta el producto se desarrolló una especie pautas de venta, en donde los participantes proyectaron el precio y la cantidad de materiales de venta.	Reconocían las habilidades sociales fuertes y débiles que tenía al momento de ensayar la venta del producto, lo que permite observar una evaluación de sus capacidades en público y cómo hacer para mejorar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Experiencia Plástica</li> <li>● Panel de habitantes</li> </ul>
<b>Encuentro # 15</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
Feria teatral en la Peda	Promover el uso de las habilidades prácticas y sociales al momento de presentar una obra teatral y la venta de productos en la feria.	Lograron vincularse con la comunidad de UPN de una manera individual, tuvieron en cuenta diferentes formas de representación y expresión como la simbólica y verbal, esto para lograr interactuar con otros.	El ambiente les permitió construir diferentes formas de organizar, planificar y ejecutar acciones dentro de las labores programadas y que se daban en el hecho del relacionamiento y contacto con el otro.	Con las proyecciones de la anterior sesión plantearon estrategias de acercamiento, para lograr vender sus productos, ya que en algún tuvieron que salir de la zona de confort en búsqueda de la solución planteada por el ambiente.	Comprendieron y exploraron sus habilidades sociales, para lograr interactuar con los estudiantes y además evaluaron las posibilidades de venta de sus productos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Experiencia Musical</li> <li>● Experiencia Dramática</li> </ul>
<b>Encuentro # 16</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>

Anhelando volar	Fomentar la creatividad en los participantes, presentándoles el reto de elevar una cometa de manera autónoma.	Esto permitió que los participantes pudieran crear grupos en donde se evidencio el apoyo de cada uno de ellos para con su pareja y así el desarrollo de la actividad. También se pudo observar diferentes formas de expresión y comunicación para lograr interactuar en la actividad	Lograron plantear diferentes formas de solucionar problemas partiendo del contexto, los materiales como el armar y elevar la cometa, acudir al otro cuando tenía problemas en controlar y manejarla misma, además logro plantear respuesta a la frustración de no lograr que se elevara.	Los participantes entendieron que era un espacio colectivo y que requería de todos para lograr un buen desarrollo, además esto permitió un control y respeto en momentos de tensión por no lograr que elevara la cometa.	Comprendieron que todos los tenían una función y lograron expresar su inconformidad por no lograr volar la cometa, pero reconocieron individualmente que habían pasado un momento agradable, a pesar de las dificultades observadas en el desarrollo de la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajo cooperativo</li> <li>● Juego intencionado</li> <li>● Asamblea</li> <li>● Lectura en Voz Alta</li> <li>● Portafolio</li> </ul>
<b>Encuentro # 17</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
Haciendo nuestro autorretrato	Fortalecer procesos de Autoconocimiento por medio de la elaboración de un autorretrato mediante el lenguaje artístico (plástico)	El desarrollo de la actividad logro que los participantes pudieran representar individualmente su imagen personal, que características tenían y así mismo escogieron los materiales con los que quería representarse. Así mismo cabe resaltar que logro centrar su atención en su comprensión.	Comprendieron que las partes del cuerpo son diferentes, esto permitió explorarse y reinventar su propia imagen, logrando así tomar conciencia de su propio mundo, en el que son ellos quienes lo escriben y lo narran por medio de su experiencia.	Se logro observar que lograron controlar su ansiedad por medio del trabajo artístico, en donde lograr explorar diferentes alternativas para su comunicación y expresión con otros integrantes del grupo, sin incidir en el trabajo del otro.	Esto permitió que comprendiera su imagen personal como el sello que los hace únicos, además logro garantizó que constituyeran esa representación desde su conocimiento propio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Panel de habitantes</li> <li>● Experiencia Plástica</li> <li>● Asamblea</li> <li>● Lectura en voz alta.</li> </ul>
<b>Encuentro # 18</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>



¿quién es mi amigo secreto?	Fortalecer la fijación de metas por medio del juego de amigo secreto.	Construyó que cada persona, comprendiera que es el amigo secreto, en donde se identificó y para quien era el detalle, esto le permitió a cada participante pensar para quien va dirigido y su interés. Además, en la lectura el cuento se tomó muy al pendiente para lograr interpretarlo,	Esta actividad género que los participantes lograran individualmente plantearse algunas alternativas para sobre prender a su amigo secreto, en donde como construir y desarrollar el detalle pensado en sus amigos. Lograron observar el cuento y plantear las posibles soluciones y respuestas ante esta situación.	Comprendieron que era un "secreto" que no podía contarle a nadie quien era su amigo esto además logro que los participantes entendieran la planificación y desarrollo para no poner en aviso a su compañero.	Entendieron que su compañero tiene gustos diferentes a los propios. Esto los llevo a no tener presente sus gustos e intereses y pensar y explorar los de sus amigos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lectura en voz alta</li> <li>● Juego intencionado</li> <li>● Trabajo cooperativo</li> </ul>
<b>Encuentro # 19</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Autorregulación</b>	<b>Empoderamiento</b>	<b>Autoconocimiento</b>	<b>Estrategias Pedagógica</b>
El cuidado propio genera bienestar	Incentivar procesos que fomenten el cuidado personal, los hábitos de higiene promoviendo el bienestar personal.	La sesión se desarrolló mediante la construcción individual y grupal de lo que es el cuerpo elemento central de la vida y donde se permitió que exploraran cada parte, que reconocieran lo importante que es cada miembro. También se logró que identificaran sus hábitos para mantener su cuerpo sano en donde explicaban que la comida y los hábitos de higiene eran indispensables para su bienestar.	Por medio de su cuerpo lograron dar una respuesta a ese poco amor y consciencia que tienen de su cuerpo, logrando querer explorarlo en la sesión de masajes sin que les diera pena de lo que dijeran sus compañeros.	Entendieron que el espacio les podría brindar la posibilidad de reconocer su cuerpo, que no tuvieron en cuenta la opinión del otro para hacer la actividad, esto en sí contribuyo a desarrollar una relación única y personal con su integridad.	Esto posibilito que ellos entendieran su cuerpo como un elemento importante, que requiere de cuidados, de caricias y de amor, para estar bien consigo mismo, ya que comprendieron que para estar bien necesitan tenerlo sano en alimentación, ejercicio, aseo personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea.</li> <li>● Lenguajes artísticos</li> <li>● Experiencia Dramática</li> <li>● Panel de Habitantes</li> </ul>

## Apéndice I: Consentimientos Informados

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

### **FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO JOVENES Y ADULTOS PARTICIPANTES DE FUNTER**

Proyecto Pedagógico Investigativo I: El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.

El Proyecto Pedagógico Investigación El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER se centra en posibilitar espacios pedagógicos que le apuesten a la promoción de bienestar individual y colectivo; partiendo de lo anterior el grupo de investigación se vincula con la FUNDACIÓN SOCIAL INTEGRAL TEJIENDO DIVERSIDADES ANTE NUEVAS

REALIDADES (FUNTER) ubicada en la localidad de Bosa-Porvenir, quienes trabajan con jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual, buscando construir prácticas y discursos para enfrentar la invisibilización de ellos por medio, sus culturas y participación.

Es así como, se requiere para la realización del Proyecto Pedagógico Investigativo (2016-2018) la recolección de material fotográfico, videográfico, grabaciones, testimonios, narraciones escritas, entre otra información que serán elementos fundamentales para la construcción de la experiencia. Para ello es necesario contar con la aprobación de ustedes, recordando que la divulgación de cada material guardará la reserva de los nombres correspondientes a cada sujeto y sus familias.

Por tanto, le solicitamos leer con atención el presente Consentimiento Informado, para en caso de estar de acuerdo y desear participar del Proyecto escribir sus datos personales y firma:

Yo..... identificado con C.C. N°  
..... de..... He sido informado, acerca de la participación y la toma de material necesario para recolección de información el proyecto investigativo, que se realizaran a

lo largo del año 2017 y 2018 con el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, que requieren para llevar un registro de su trabajo.

Por lo tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que en FUNTER se realice la toma de material fotográfico y video gráfico.

.....  
Firma del Joven adulto participante de FUNTER  
C.C

.....  
Firma de Representante Legal (FUNTER)  
C.C

.....  
Firma de Asesora de Proyecto Pedagógico Investigativo  
C.C

Firma:

Firma:

Firma:

Firma

Firma

Firma

.

.....  
Firma del Grupo de Investigación

## Familias

Proyecto Pedagógico Investigativo I: El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER.

El Proyecto Pedagógico de Investigación El Encuentro de Saberes: Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Autodeterminación en las Personas con Discapacidad Intelectual de FUNTER se centra en posibilitar espacios pedagógicos que le apuesten a la promoción de bienestar individual y colectivo puesto que viven diariamente rechazos y barreras sociales, educativos, económicos, laborales, personales entre otros imaginarios; partiendo de lo anterior el grupo de investigación se vincula con la FUNDACIÓN SOCIAL INTEGRAL TEJIENDO DIVERSIDADES ANTE NUEVAS REALIDADES

*(FUNTER) ubicada en la localidad de Bosa-Porvenir, quienes trabajan con jóvenes adultos con Discapacidad Intelectual, construir prácticas y discursos para enfrentar la invisibilización de ellos por medio, sus culturas y participación política.*

*Partiendo de esta premisa, buscamos además visibilizando la realidad que viven y en la que se vean así mismos como sujetos políticos-críticos permitiendo la reflexión desde sus contextos y logrando un empoderamiento sobre ellos mismos.*

*Es así como, se requiere para la realización del Proyecto Pedagógico Investigativo (2016-2018) la recolección de material fotográfico, video gráfico, grabaciones, testimonios, narraciones escritas, entre otra información que serán elementos fundamentales para la construcción de la experiencia. Para ello es necesario contar con la aprobación de ustedes, recordando que la divulgación de cada material guardará la reserva de los nombres correspondientes a cada sujeto y sus familias.*

*Por tanto, le solicitamos leer con atención el presente Consentimiento Informado, para en caso de estar de acuerdo y desear participar del Proyecto escribir sus datos personales y  
firma:*

*Yo..... identificado con C.C. N°  
..... de..... He sido informado, acerca de la participación y la toma de material necesario para recolección de información del proyecto pedagógico investigativo, que se realizarán a lo largo del año 2016, 2017 y 2018 con el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, que requieren para llevar un registro de su trabajo.*

*Por lo tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que en FUNTER se realice la toma de material fotográfico y video gráfico de mi hijo, hija o persona de la cual soy tutor o familiar.*

.....  
*Firma del Tutor y/o Padre de Familia cc*

.....  
*Firma de Representante Legal*

*(FUNTE*

*R) cc*

.....  
*Firma de Asesora de Proyecto Pedagógico Investigativo cc*

*Firma*

*Firma*

*Firma*

*Firma*

.....  
*Firma del Grupo de Investigación*

.....

Firma del Joven adulto participante de  
FUNTER C.C

.....

Firma de Representante Legal  
(FUNTER) C.C

.....

Firma de Asesora de Proyecto Pedagógico  
Investigativo C.C

Firma:

Firma:

Firma:

Firma

Firma

Firma

.

.....

... Firma del Grupo de  
Investigación