

# intervención para el desarrollo de la autoconsciencia en alumnos con retraso mental: propuesta de actividades

feli peralta\*, belén alquegui, rita arteta, maría landa e isabel santesteban ■■■

\* departamento de educación, universidad de navarra y

\*\*centro concertado de educación especial isterra, fundación caja navarra

## resumen

El presente trabajo que forma parte de un proyecto de investigación que se está llevando a cabo en un centro de educación especial de la comarca de Pamplona, pretende analizar una de las dimensiones de la autodeterminación, la autoconsciencia entendida como autoconocimiento, así como ofrecer una relación de actividades dirigidas a su desarrollo en alumnos con retraso mental (de 12 a 26 años de edad). Las actividades se han planteado como un modo de enriquecer el currículo según el modelo de Wehmeyer. Las profesoras diseñaron los materiales y prepararon experiencias dirigidas a describir, discutir y asumir características físicas, estados de ánimo, sentimientos, etc. La valoración de los logros alcanzados por los 30 alumnos participantes en este trabajo permite afirmar que la adquisición de un mejor conocimiento de sí mismos aumenta su autoconfianza y posibilita el aprendizaje de las habilidades necesarias para tomar decisiones, hacer elecciones o plantear metas en aquellos aspectos relevantes que facilitan su tránsito a la vida adulta y su autodeterminación.

**Palabras clave:** intervención, autoconsciencia, autoconocimiento, autodeterminación, retraso mental, actividades curriculares.

## summary

*The study, part of a research project taking place in a Special Education centre in the district of Pamplona, attempts to analyze one of the self-determination dimensions, self-awareness understood as self-knowledge, offering a list of guided activities to develop in students with mental retardation (from 12 to 26 years-old). These activities are established to enrich the curriculum according to Wehmeyer's standard. The teachers designed the materials and prepared different experiences for the description, the discussion and the assumption of physical characteristics, state of minds, feelings, etc. The results of the 30 participants in this study asserts that the acquisition of a better understanding of themselves increases their self-confidence and makes the learning of abilities to take decisions, make choices or establish goals in relevant aspects making easier their transition to adult life and their self determination possible.*

**Key words:** intervention, self-awareness, self-knowledge, self-determination, mental retardation, activities.

## introducción ■■■

En el ámbito de la Educación Especial si la década de los 70 se caracterizó por la progresiva desinstitucionalización y la de los 80 por la apli-

cación del principio de integración, podemos afirmar que, desde los 90 hasta el presente, el desarrollo de la conducta autodeterminada se viene configurando como un objetivo prioritario y una necesidad en la atención educativa de las personas con discapacidad.



Uno de los autores que más ha contribuido a este desarrollo a través de sus numerosas publicaciones es Wehmeyer. Este autor define la autodeterminación como la conducta que lleva al sujeto a "actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida, sin influencias o interferencias externas innecesarias". Una conducta se considera autodeterminada si las acciones del individuo reflejan cuatro características esenciales: 1) ejecución autónoma; 2) autorregulación de la conducta; 3) respuestas a los acontecimientos en función de las creencias de control y eficacia; y 4) autoconsciencia o auto-comprensión (*self-realization*) claras (Wehmeyer, 1996, 1999; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996; Wehmeyer, Sands, Doll y Palmer, 1997). Estas "características esenciales" emergen en cuanto la persona desarrolla y adquiere los elementos o componentes de la conducta autodeterminada: hacer elecciones; tomar decisiones; resolver problemas; establecer metas y logros; hacer autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo; poseer locus de control interno; atribuciones positivas de eficacia y expectativas de resultados; autoconsciencia y autoconocimiento.

Por su parte, Field y Hoffman (1996) consideran que el conocimiento y la valoración de uno mismo permiten regular un plan de acción basado en metas específicas y dentro de un contexto que promueve o impide su consecución. De este modo, las personas que son autodeterminadas aprenden a responder a cuestiones clave como ¿Qué me gusta?, ¿Qué puedo hacer?, ¿Qué quiero?, ¿Qué busco?, ¿Qué estoy dispuesto a hacer para tener lo que no tengo? (Mithaug, 1993).

La autodeterminación así entendida hace referencia al desarrollo personal y a las oportunidades del ambiente y constituye una de las dimensiones centrales de la calidad de vida al contribuir a la consecución de mejores resultados en aquellos asuntos o materias importantes en la vida de la persona.

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, analizar la autoconsciencia en las personas con retraso mental (RM) como una de las caracterís-

ticas esenciales de la conducta autodeterminada, así como su implicación de cara a lograr un mejor conocimiento de sí mismas, un mayor control sobre aspectos relevantes de su vida y una mejora de su capacidad de autorregulación. En segundo lugar, y en el marco de una investigación en curso que tiene entre sus objetivos diseñar propuestas curriculares para promover el desarrollo de la autodeterminación, se presentan algunas de las actividades llevadas a cabo en un centro específico de la comarca de Pamplona para alumnos con retraso mental (de grado ligero a profundo), el Centro Isterría de la Fundación Caja Navarra. Dichas actividades pretenden mejorar la autoconsciencia y el autoconocimiento de estos alumnos como base para la toma de decisiones y el planteamiento de metas y, por tanto, para incrementar su conducta autodeterminada.

---

### el desarrollo de la autoconsciencia en las personas con retraso mental: una característica esencial de la autodeterminación ■ ■ ■

---

Como acabamos de señalar uno de los modelos más ampliamente citados en la literatura sobre la autodeterminación es el que presenta Wehmeyer. Según este modelo, la autoconsciencia o auto-comprensión (*self-realization*), como característica esencial de la conducta autodeterminada, emerge cuando la persona adquiere y manifiesta un conocimiento comprensivo, y razonablemente preciso, de sí mismo y de sus puntos fuertes y débiles hasta tal punto que le permite mejorar sus actuaciones. Este autoconocimiento se va gestando a través de la experiencia con el entorno próximo y la interpretación que uno hace de dichas experiencias, asimismo se ve influido por las valoraciones y refuerzos que otras personas significativas realizan y por las atribuciones que cada uno hace sobre su propia conducta y sus resultados (Wehmeyer, 1996; Wehmeyer y cols., 1997).

El término autoconsciencia se refiere a la conceptualización que uno tiene de sí mismo como un individuo único y, a menudo, se usa como



sinónimo o conjuntamente con otros términos como autocomprensión y autoconocimiento. El desarrollo de la autoconsciencia, entendida en este trabajo como autoconocimiento, requiere la adquisición de un sentido categórico del sí mismo, es decir, de su unicidad, de su ser diferente de otros; para ello se precisa un conocimiento y comprensión de las características físicas, las emociones, los sentimientos y otros estados internos comunes a todos los individuos, aunque se expresen de modo peculiar en cada uno, así como una capacidad para reflexionar (metacognición) sobre los propios estados mentales (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998a).

Promover la autoconsciencia y el conocimiento de las propias limitaciones, habilidades, necesidades, preferencias e intereses es fundamental para actuar de una manera autodeterminada. De este modo, es necesario que el alumno tenga un cuadro más preciso de sí mismo y de su entorno, identificando los factores ambientales, apoyos y barreras que influyen en su autodeterminación (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998b) y, por tanto, en su calidad de vida.

Sin embargo, la mayoría de los alumnos con discapacidad cognitiva o retraso mental han tenido pocas oportunidades o experiencias que les capaciten para desarrollar una rudimentaria autoconsciencia positiva y realista. Por ello, con frecuencia, estos alumnos, a diferencia de sus iguales sin discapacidad, son menos eficaces en predecir los estados emocionales de otras personas, funcionan de manera poco adecuada en situaciones laborales que requieren interacciones sociales, apenas usan estrategias metacognitivas para resolver problemas o tomar decisiones, y establecen expectativas poco realistas de cara a la transición a la vida adulta (Finlay y Lyons, 1998; Wehmeyer y cols., 1998a).

Tomar conciencia de la discapacidad, o capacidad para valorar las propias habilidades como función de una condición de discapacidad específica, es una parte importante de la autoconsciencia. No obstante, las personas con discapacidad suelen experimentar una identidad social negativa ya que no alcanzan logros valorados socialmente; la negación de su etiqueta diagnóstica (de

su identidad de discapacitado) constituye una mezcla de *autodecepción* (o negación del estigma y los estereotipos que dicha etiqueta conlleva) y de *autopresentación* (en cuanto que pueden indicar sus dificultades y ser conscientes de sus problemas) (Finlay y Lyons, 1998). Ahora bien, comprender la discapacidad de uno y sus efectos en la interacción con otros y con el entorno no debería ser la única meta educativa para promover la autoconsciencia, ya que no se trata de "forzar" al alumno para que "accepte" su discapacidad, ni se puede afirmar que asumir la identidad de discapacitado sea central para el autoconcepto (Finlay y Lyons, 1998; Wehmeyer y cols. 1998a). En el contexto educativo, es más apropiado considerar la conciencia de la discapacidad como un proceso en el que los alumnos reconocen sus puntos fuertes y limitaciones relacionados con cómo aprenden o interactúan con el ambiente, logran la aceptación y el respeto de su propia individualidad a través del autoconocimiento, y aprenden a usar sus capacidades y habilidades como sus auténticas ventajas (Schultz y Carpenter, 1995).

Por otra parte, no podemos negar que las limitaciones en la capacidad cognitiva, en la generalización del aprendizaje, en el desarrollo de la memoria y del lenguaje que estas personas presentan tienen un impacto sobre su autodeterminación, pero creemos que estas limitaciones no impiden el desarrollo y adquisición de alguno o muchos de los componentes y elementos de la conducta autodeterminada ya que consideramos que ser autodeterminado no es cuestión de todo o nada y que siempre es posible alcanzar un mayor grado de autodeterminación fomentando las actitudes (confianza, motivación, etc.) y las habilidades (establecer metas, resolver problemas, etc.) (Peralta, Zulueta y González-Torres, 2002). Efectivamente, sería ilusorio pensar que todas las personas con discapacidad llegarán a alcanzar un control pleno de las decisiones que afectan a sus vidas, sabemos que muchas de ellas tendrán acotado el número y complejidad de habilidades que adquieran, pero con apoyos y adaptaciones adecuadas y con oportunidades para expresar preferencias y tomar decisiones, mejorará su capacidad para



resolver problemas y usar estrategias de planificación, y experimentarán un mayor control y autodirección, aumentando su confianza en su propia capacidad (*psychological empowerment*). Es preciso, por tanto, plantear propuestas educativas que enriquezcan el currículo en esta dirección (Wehmeyer, Sands, Knowlton y Kozleski, 2002).

## propuestas de intervención para el desarrollo de la autoconsciencia y el autoconocimiento ■ ■ ■

La mayoría de los programas de autodeterminación contienen propuestas curriculares para el desarrollo de la autoconsciencia (una revisión más amplia de estos programas se puede encontrar en Peralta y Zulueta, 2003). Sirvan como referencia alguno de ellos:

- Field y Hoffman (1996) ofrecen un programa denominado *Steps to Self-determination* estructurado en cinco componentes principales: "Conócete, Valórate, Planifica, Actúa, Experimenta resultados y aprende". El primer componente, autoconsciencia, es fundamental para la autodeterminación en este programa ya que si los alumnos no son conscientes de sus necesidades y preferencias no serán capaces de establecer metas significativas para ellos (Field, Hoffman y Spezia, 1998a).
- el *Choice Maker Self-Determination Program* (Martin y Huber Marshall, 1997) tiene como objetivo capacitar a los alumnos para que puedan indicar lo que les gusta hacer, lo que pueden hacer, lo que quieren hacer, lo que quieren conseguir y cómo lo pueden conseguir. Contiene varias unidades y experiencias estructuradas en torno a siete áreas: Autoconsciencia, Autodefensa, Autoeficacia, Toma de decisiones, Ejecución independiente, Autoevaluación y Ajuste.
- el Modelo de Instrucción de Aprendizaje Autodeterminado para Adolescentes (*Self-Determined Learning Model of Instruction Adolescent Version*) propuesto por Wehmeyer, Agran, Palmer y Mithaugh (1998b) ofrece una guía para que los profesores enseñen a sus alum-

nos a autodirigir su aprendizaje. Está estructurado en tres fases: Plantear una meta, Poner en marcha el plan y Ajustar la meta o el plan. En la primera fase el profesor trabaja para capacitar a sus alumnos en la identificación de sus puntos fuertes, necesidades, preferencias, creencias y valores.

- el NEXT S.T.E.P. (*Student Transition and Educational Planning*) de Halpern, Herr, Doren y Wolf (2000) se estructura en cuatro unidades que tienen como objetivo ayudar a los alumnos a planificar su futuro, sus metas de transición. La primera unidad se dirige a promover el autoconocimiento (*Getting to Know Myself*) del alumno a través de la identificación y expresión de sus gustos y aversiones, de sus esperanzas y sueños; la segunda unidad, autoevaluación, pretende que el alumno identifique lo que hace bien y lo que hace mal para pasar a continuación a autoevaluarse a través de un Inventario de Habilidades de Transición; en la tercera unidad se trabaja el planteamiento y consecución de metas; y, finalmente, la cuarta unidad se dirige a preparar a los alumnos para que compartan sus metas y logros.

Según se deriva de la revisión de estos programas, las propuestas educativas para promover la autoconsciencia y el autoconocimiento deben iniciarse con la identificación de las características físicas y psicológicas del alumno, de sus necesidades, intereses y capacidades; igualmente importante es valorar las circunstancias ambientales: oportunidades o barreras para practicar conductas autodeterminadas por control excesivo o por ausencia de consecuencias predecibles (Field y cols., 1998b). Cuando los alumnos adquieren un conocimiento más amplio de sí mismos, aprenden a aplicar ese conocimiento para construir una autoimagen positiva y aumentar su autoconfianza (Oregon Department of Public Education, 2001; Wehmeyer y cols., 1998a). Es decir, el conocimiento y valoración de uno mismo constituye la base para aprender habilidades relacionadas con la elección, la toma de decisiones, el planteamiento de metas y la autorregulación (Field y Hoffman, 1996).

Para ello, y a través de un proceso de evaluación-intervención en el que el alumno ha de ser



un participante activo (Peralta y Zulueta, 2003), es preciso recoger información acerca de sus puntos fuertes y débiles, de sus preferencias, sentimientos, creencias, etc., no con un fin sancionador sino con el objeto de ayudar al alumno a ayudarse a sí mismo al contribuir a que alcance un mejor conocimiento de sí mismo (autoevaluación).

En este proceso, el profesor cambia su papel tradicional y pasa a ser ante todo un facilitador de la información y un coaprendiz, ya que alumno y profesor coparticipan en un contexto creando experiencias en las que las aportaciones del profesor y del alumno son igualmente valiosas, y pueden aprender uno de otro (Field y Hoffman, 1996; Wehmeyer, Palmer, Agran Mithaug y Martin, 2000). Las estrategias empleadas son, entre otras, el role-playing, la lluvia de ideas, el modelado, las autoinstrucciones, la autoevaluación y el autorregistro.

### propuesta de actividades para mejorar la autoconsciencia y el autoconocimiento en alumnos con retraso mental. presentación de una experiencia ■ ■ ■

A continuación se presenta una relación de actividades dirigidas a promover la autoconsciencia y el autoconocimiento de los alumnos de un centro de educación especial de la Comarca de Pamplona. Dichas actividades constituyen sólo una muestra del trabajo que se viene realizando, en el marco de un proceso de investigación-acción, para diseñar propuestas curriculares que propicien el desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con retraso mental.

Como paso previo a la intervención, se llevó a cabo la evaluación de los alumnos participantes

en nuestra investigación (ver tabla 1). En este caso, se aplicó la adaptación de la Escala de Autodeterminación Arc de Wehmeyer (Wehmeyer, 1995; Peralta y cols. 2002). Los datos recogidos a través de esta escala permitieron obtener información sobre los puntos fuertes y débiles del alumno y se emplearon como punto de partida para que las profesoras, coautoras de este artículo, pudieran planificar sus propuestas de intervención. En la tabla 1 se reflejan las principales características de los alumnos (N= 30) incluidos en este trabajo. Es evidente que para su correcta presentación hubiera sido preciso describir individualmente a cada uno de los alumnos pero excederíamos la extensión del artículo.

El desarrollo de la autodeterminación se concibe en nuestro proyecto como un modo de enriquecer el currículo (Wehmeyer y cols., 2002) en su dimensión transversal y longitudinal. Es decir, las actividades curriculares que habitualmente se trabajan en el centro han sido la "excusa" para plantear y lograr objetivos relacionados con la autodeterminación a lo largo de distintas etapas educativas, concretamente: Etapa Básica Obligatoria (EBO) (12-16 años); Etapa Post-Obligatoria, que incluye los Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE) y los Programas de Tránsito a la Vida Adulta (PTVA) (16-20 años); y finalmente, el Taller de Formación Ocupacional-Laboral (TFOL) (20-25 años).

Siguiendo las indicaciones de Wehmeyer, Agran y Hughes (1998a) y los planteamientos de los programas anteriormente citados, se ha trabajado la autoconsciencia para aumentar la autoconfianza y la autoaceptación de los alumnos. Las actividades diseñadas se han desarrollado individualmente o en pequeños grupos, ya

Tabla 1. Descripción de la muestra

PROFESORA	NIVEL ESCOLAR	NÚMERO ALUMNOS	MEDIA EDAD	NIVEL DISCAPACIDAD	SITUACIÓN ENSEÑANZA
1	EBO	6	14	Medio	Individual/Grupal
2	PIPE	10	18 a. 6 m	Medio-Severo	Individual/Grupal
3	TFOL	7	23	Medio	Grupal
4	TFOL	7	23	Medio	Grupal



que se pretende aumentar la autoconsciencia pero también el conocimiento de los otros. Se prepararon las condiciones para dar oportunidades a los alumnos de conocer su yo físico, de explorar sus intereses, capacidades o sueños. Las profesoras han diseñado los materiales, los conceptos clave se presentaron oralmente o mediante representaciones pictográficas, y se han ofrecido experiencias en las que tanto ellas como sus alumnos participan de forma colaborativa en el proceso. Así, se definieron, explicaron y discutieron sentimientos y emociones como el temor, la tristeza, la alegría, etc. y el modo en que estos sentimientos afectan a su conducta y a su relación con otros; se practicaron formas apropiadas de actuar en diferentes situaciones y de cómo usar claves para regular sus conductas. Las actividades que se van a describir no presentan temporalización y se han trabajado a lo largo del curso 2002-2003.

### 1. Etapa Básica Obligatoria EBO

El grupo lo componen 6 alumnos de 13 a 15 años con retraso mental medio; un grado alto de habilidades de autocuidado (sólo una de las alumnas necesita apoyo más específico en su cuidado personal debido a una hemiparesia izquierda); intención comunicativa adecuada, buen nivel de comprensión y mayor dificultad en su expresión; poseen lectoescritura básica (lectura silábica y escritura de palabras sencillas) o inicial (comprensión de textos cortos y escritura espontánea); concepto de número hasta el 10, series y clasificaciones sencillas, sumas y restas sin llevadas. Presentan conductas desajustadas relacionadas con su falta de control que dificultan sus relaciones sociales (rabieta, contestaciones fuera de lugar, baja tolerancia a la frustración, inseguridad y miedos, falta de iniciativa).

#### Actividad 1: "Mis estados de ánimo"

##### - *Objetivos*

- Que el alumno reconozca y describa estados de ánimo, concretamente: contento/triste.
- Que el alumno sea capaz de regular y autoevaluar sus estados de ánimo.

##### - *Descripción de la actividad*

La profesora aporta información sobre el sig-

nificado de los términos contento/triste y se representan gráficamente en la pizarra mediante dos caras que expresan ambos estados de ánimo. Se ejemplifican situaciones en las que los alumnos presentan dichos sentimientos (modelado) y se invita a la reflexión: "cuando estoy incómodo conmigo mismo, enfadado o nervioso, estoy triste; si por el contrario, estoy alegre, con ganas de reír, de contar cosas y me siento a gusto, estoy contento". Diariamente, antes de empezar las actividades escolares previstas, cada alumno reproduce en su cuaderno la cara que corresponde a su estado de ánimo (autoobservación y autorregistro) y, si es posible, tiene que explicar el por qué (autoevaluación). Si a lo largo del día, se produce alguna circunstancia significativa que genere un cambio de sentimientos, el alumno debe elegir el dibujo que le corresponde y explicarlo a los demás, siempre guiado por su profesora (puesta en común, reflexión en grupo).

##### - *Entorno, recursos y materiales*

La actividad se ha llevado a cabo básicamente en el aula, aunque también se recogen y analizan situaciones previas a la llegada de los alumnos a clase. Los recursos materiales son: pizarra, tizas, cuadernos y cartulinas.

##### - *Metodología*

Las características emocionales concretadas en dos estados de ánimo se han trabajado mediante modelado, autoobservación, autorregistro y autoevaluación. La profesora actúa como facilitador de la información, clarificando términos, describiendo y modelando las características de dichos estados emocionales y guiando al alumno en el reconocimiento de sus propias emociones.

##### - *Generalización*

Se refuerza esta actividad con fotos de los alumnos de la clase o de otros personajes, con las que tienen que describir los estados de ánimo que en ellas se reflejan.

#### Actividad 2: "Registro personal de mi comportamiento"

##### - *Objetivos*

- Que el alumno reconozca y analice qué comportamientos son adecuados e inadecu-



cuados.

- Que el alumno sea capaz de autorregular, autoobservar y autoevaluar su comportamiento diario (reflexión individual).
- Que el alumno adquiera un cierto grado de autoconsciencia que le permita tener un mayor conocimiento de sí mismo (crecimiento personal, autoestima).
- Que el alumno sea capaz de valorar las expectativas que los demás tienen de él.

- *Descripción de la actividad*

El objetivo específico es que, además de registrar diariamente la conducta personal de cada uno, los alumnos conozcan e identifiquen qué comportamientos son adecuados y se corresponden con los propios de chicos de su edad y cuáles son inadecuados y, por tanto, corresponden a niños más pequeños. De modo dinámico y en situación de grupo, la profesora va definiendo diferentes tipos de comportamientos y se concretan en la pizarra cuáles son los que corresponden a un "niño pequeño" (hace lo que quiere, coge rabinetas, no pide permiso, echa las culpas a otros), y los de "mayores" (conoce y sigue las normas de clase, respeta a sus compañeros, acepta críticas, admira el buen trabajo de otros). Todos estos criterios se discuten y completan con las descripciones que aportan los alumnos hasta que son comprendidos y asumidos por todos; a continuación, se plasman de forma escrita o con pictogramas representativos de los mismos en un mural.

Posteriormente, se explica a los alumnos en qué va a consistir el registro diario. Para ello es necesario preparar fotos de niños pequeños y de chicos mayores (en este caso se obtienen de la revista del centro, por lo que son sus compañeros mayores los que sirven de modelo; es conocido que el efecto del modelado se amplía cuando son sus "iguales" los que ejercen dicho papel). Los alumnos son los encargados de recortar las fotos que se tienen disponibles para el proceso de autoevaluación de la conducta. Además, aprenden a emplear la frase "soy mayor" como autoinstrucción para modificar una conducta.

Al finalizar la clase, cada alumno debe recor-

dar y reflexionar acerca de su conducta de acuerdo a los criterios establecidos (autoevaluación). Guiado por su profesora (apoyo) tiene que colocar la imagen que se corresponde con su comportamiento (autorregistro) en el tablero dispuesto al efecto. Para reforzar esta actividad, se añadió la foto de un alumno de taller que ha empezado a trabajar fuera del colegio a tiempo parcial como modelo a alcanzar y que, con anterioridad, impartió una charla en el colegio sobre los aspectos, comportamientos y actitudes que se requieren para iniciar la vida laboral. Todo esto ha servido para completar la actividad inicial y dotar de un significado más real a los criterios establecidos al principio.

- *Entorno, recursos y materiales*

La actividad se ha llevado a cabo en el aula, pero el análisis del día abarca todas las actividades programadas durante el horario escolar. Los recursos materiales son: cartulina, recortables de catálogos infantiles, revistas del centro y velcro.

- *Metodología*

En un clima de confianza y seguridad y desde un enfoque constructivista, se ha trabajado en la zona de desarrollo próximo, siendo la profesora el mediador y guía. Se ha utilizado un sistema metódico de preguntas para que el alumno llegue a una reflexión y análisis de sus comportamientos empleando las siguientes estrategias: autoevaluación, autoobservación, instrucciones verbales, modelado, autocontrol y claves antecedentes visuales (pictogramas).

- *Generalización*

El sistema de tablero visual se ha ido sustituyendo por la agenda. Cada día los alumnos escriben o dibujan su valoración, en principio se utilizan términos como bien, mal, regular y, posteriormente, se ha previsto añadir frases. Algunos de los alumnos han mejorado sus comportamientos en otros contextos como la residencia, la casa familiar, el entorno próximo (sirva como ejemplo el caso de un alumno con fobia a los perros que durante una actividad de conocimiento del medio en el exterior del centro y ante la aparición de un perro se dijo a sí mismo "soy mayor, soy mayor" de manera espontánea y controló su conducta de escape).



- *Valoración de logros en las dos actividades*

Por medio de la observación directa y del análisis de los autorregistros efectuados por los alumnos se ha podido valorar de manera cualitativa la efectividad de estas actividades. En líneas generales, la mayoría de los alumnos ha mejorado su capacidad de autorregulación, el control de la conducta, la respuesta adecuada a diferentes situaciones, la autonomía de la vida diaria y el conocimiento de los demás, incluida la profesora. Evidentemente, los resultados en todos los casos no son similares y el grado de consecución de los objetivos ha variado en función de su motivación por la actividad y grado de comprensión de la misma, aunque en todos los casos, con más o menos apoyos o refuerzos individualizados, se han observado mejoras cualitativas. No obstante, dado que no era este el objetivo, dichas mejoras no han sido cuantificadas.

## 2. Etapa Post-obligatoria: Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE)

Incluye a 10 alumnos de 17 a 20 años de edad, con retraso mental medio a severo, bajo nivel de competencia comunicativa y social, en unos casos, y suficientes para desenvolverse "cómodamente" en el colegio y en contextos familiares, en otros. Han iniciado la adquisición de la lectura, escritura y cálculo con niveles muy rudimentarios o básicos. Algunos son autónomos en las conductas de la vida diaria, mientras que otros tienen necesidades de supervisión y apoyos. Suelen presentar conflictos en sus relaciones, negativismo a la hora de realizar ciertas tareas que suponen un esfuerzo, escasa conciencia de lo que supone el trabajo en grupo y de cómo la conducta de cada uno repercute en los demás. Las expectativas futuras les ubican o en un Centro de Día con la posibilidad de desarrollar tareas ocupacionales o en un Centro de Especial de Empleo. Uno de los alumnos, además, muestra características propias del espectro autista.

### Actividad 1 "Así me conozco mejor"

- *Objetivos*

- Que el alumno conozca y exprese sus características personales más relevantes.

- Que el alumno se sienta a gusto y escuchado, y tenga oportunidad de hablar de las cosas que más le interesan.

- *Descripción de la actividad*

Esta actividad se practica con cada alumno de forma individual. Se prepara un cuestionario con preguntas abiertas sobre la composición de su familia; sus amigos y las actividades que realiza con ellos; sus preferencias en la ropa, comida, etc.; lo que le gusta y no le gusta hacer en casa o en el colegio; situaciones que le ponen triste o contento, etc. Estas preguntas pretenden generar el inicio de una conversación con el alumno en la que él es el centro de interés ya que se siente escuchado y respetado por la profesora y por el resto de compañeros, además dan lugar a otras preguntas que afianzan el proceso de descripción de sí mismo que hace el alumno. La información que se va obteniendo le ayuda a reflexionar sobre sus características y preferencias y contribuye a plantearse metas más asequibles.

- *Entorno, recursos y materiales*

Se trata de una actividad escolar que sirve de inicio para conocer y hacer consciente al alumno de su forma de ser, aunque se ha ampliado a otras actividades extraescolares que también ayudan al desarrollo de la conducta autodeterminada.

- *Metodología*

La profesora adopta un papel más cercano y personal, actúa de manera colaborativa, guiando y apoyando al alumno en el conocimiento y asimilación de sus experiencias.

### Actividad 2 "Soy responsable de mi conducta"

- *Objetivos*

- Que el alumno conozca, asuma y valore su conducta ante sí mismo y ante el resto de sus compañeros.

- *Descripción de la actividad*

Cada día de la semana se pone como objetivo una conducta que es común a todos los alumnos ("acabo la tarea propuesta, participo en la limpieza del coche, pongo la mesa con mis compañeros, colaboro en la preparación de la merienda, etc."). Todos los alumnos conocen cuál es la



conducta que se espera de ellos y se les dan razones acerca de lo importante que es el cumplimiento de su tarea y de cómo repercute en el trabajo de los demás. Se realiza una descripción detallada de la conducta que deben ejecutar y se emplean instrucciones verbales y modelado para lograr la aproximación a la conducta.

En clase se dispone un panel con los nombres de cada alumno (todos reconocen su nombre escrito) y la descripción de la conducta objetivo de cada día (representada con dibujos o por escrito). El alumno autoevalúa el grado de consecución de su conducta y esta valoración es reforzada o no por el resto de sus compañeros. Según el grado de consecución, cada alumno registra en el panel la valoración alcanzada con pegatinas de distintos colores.

- *Entorno, recursos y materiales*

El entorno del aula se configura como recurso para mejorar el clima de relaciones entre los alumnos a través del cumplimiento de sus obligaciones. Los materiales empleados (registro, panel) permiten plasmar y hacer consciente al alumno de cuál es el comportamiento esperado y, sobre todo, de la obtención de recompensas sociales y personales que su ejecución conlleva.

- *Metodología*

La metodología colaborativa profesor-alumnos, alumno-alumno, incluye estrategias como: instrucciones verbales, modelado, autoevaluación y autorregistro.

- *Valoración de logros en las dos actividades y observaciones*

Dentro del grupo, el cuestionario constituye un soporte o recurso para ayudar a que cada uno exprese sus opiniones, deseos o metas dirigidas a asegurar su crecimiento personal que de otra forma no tendría ocasión de expresar y por tanto de mejorarlos. Se ha apreciado en todos los alumnos, aunque en grado diverso, un progresivo incremento de las conductas comunicativas, de la satisfacción personal y de sentimientos de competencia (*psychological empowerment*). De forma simultánea, los procesos de autoconocimiento y autoevaluación han mejorado, así como la regulación de la conducta de acuerdo a las expectativas propias y externas; además, se ha

propiciado el planteamiento de objetivos y metas de mejora. Sirva como ejemplo el siguiente caso:

Se trata de un alumno que presentaba un actitud negativa hacia las tareas que exigían cumplir con una rutina y además suponían esfuerzo, solía "declararse en huelga" cuando, por ejemplo, tenía que poner la mesa. Esta respuesta repercutía en los demás alumnos porque debían compensar su tarea con una mayor sobrecarga para cada uno, lo cual, además, originaba un enfrentamiento con el profesor ante la demanda por parte de sus compañeros de que dicho alumno cumpliera su tarea. Desde que se planteó al grupo registrar en un panel su grado de consecución de sus tareas, este alumno dejó de emitir este tipo de conductas desafiantes, ya que se propuso obtener valoraciones positivas por parte de sus compañeros y evitar las negativas, además le preocupaba que otras personas del centro pudieran ver los registros negativos al estar el panel en un zona visible del aula. Actualmente colabora de modo adecuado con sus compañeros en los trabajos propuestos.

Actividad 3 "Mi Diario, Mi Historia"

- *Objetivos*

- Que el alumno conozca y asimile como propios los hechos más importantes de su vida diaria y los acontecimientos de su pasado, de manera que le ayude a conocerse a sí mismo y contribuya a que las personas que conviven con él tengan un mayor acercamiento a su vida.

- *Descripción de la actividad*

Esta actividad se ha llevado a cabo en situación individual con un alumno con rasgos autistas y escasas habilidades comunicativas para interaccionar. Se ha iniciado con la elaboración de un Diario en el que se recogen los sucesos, experiencias y anécdotas más significativos vividos por el alumno durante el fin de semana y en algunos momentos escolares. A lo largo de la jornada escolar, instigando, guiando y apoyando al alumno, "escribimos" en un cuaderno el día de la semana, las actividades realizadas, etc., todo ilustrado con una fotografía o un dibujo para asegurar la comprensión de lo que se



"cuenta". Este momento constituye una ocasión para, de forma personal, dirigirnos al alumno a través de preguntas y de escuchar con interés lo que "expresa" sobre su vida. Las preguntas sirven de nexo para hilar y dar sentido a los hechos, además, a través de esta actividad, se ha trabajado comunicación y secuenciación temporal de contenidos significativos para el alumno y que forman parte de su experiencia personal. El Diario ha adquirido, en este caso, un significado especial, ya que el alumno lo ha convertido en un instrumento de autoconocimiento y de comunicación con los demás al tenerlo a su alcance y poderlo enseñar a otras personas del centro cuando él lo solicita, con lo que ha generado pautas de atención conjunta.

Tomando como punto de partida el Diario, se ha elaborado además la Historia de este alumno empleando también fotos e imágenes combinadas con textos. Para ello, se solicitó a la familia que aportase las fotos de su hijo desde el nacimiento hasta el momento actual, así como la redacción de los hechos más relevantes de su vida (nacimiento, colegios en los que había estado, etc.).

#### - Entorno, recursos y materiales

La actividad iniciada en el aula se ha ido extendiendo a otros entornos como la residencia y la familia. La composición de ambos recursos se hizo bajo soporte informático (diapositivas) y en papel (dossier de anillas).

#### - Metodología

Es importante destacar la atención individual y personal que se debe proporcionar al alumno para descifrar, interpretar y orientar el conocimiento de sí mismo y la asimilación de sus experiencias.

#### - Valoración de logros y observaciones

Teniendo en cuenta las dificultades de relación y comunicación que presenta este alumno, el Diario ha constituido un apoyo importante para facilitar y aumentar su interacción social. Se ha podido constatar una progresión en la fijación y comprensión de las experiencias vividas, así como mayor satisfacción personal al recibir la atención de las personas que le rodean y disponer de un contenido atractivo y accesible sobre

sí mismo (su Diario y su Historia). Además del objetivo inicial en el que se pretendía mejorar su autoconocimiento, también los profesores profundizamos en el conocimiento del alumno y de sus circunstancias personales únicas e irrepetibles, lo cual ha permitido ampliar su Historial Escolar, completando otros informes que, con frecuencia, pueden ofrecer una visión restringida o parcial.

### 3 y 4. Taller de Formación Ocupacional-Laboral (TFOL)

Está configurado por 14 alumnos de 21 a 25 años, con retraso mental medio y necesidad de apoyo intermitente. Todos poseen intención comunicativa, lenguaje y, algunos, tienen adquiridas las habilidades instrumentales básicas y funcionales relacionadas con la lectura y la escritura. Están integrados en un programa de formación prelaboral en dos grupos de 7 personas y con dos profesoras, una para cada grupo. Se han trabajado dos objetivos mediante diferentes actividades.

#### - Objetivo A

- Que el alumno conozca y defina su yo físico y algunos atributos psicológicos o formas de ser a través de las siguientes actividades:

#### Actividad 1 "Yo me describo"

##### - Descripción de la actividad

La profesora aporta información y clarifica los conceptos básicos: el aspecto físico, la talla, la altura, el color del pelo o de los ojos, la forma de ser o el carácter. Después se hace en voz alta una lectura sencilla en la que se describen física y psicológicamente a dos personajes y se efectúan ejercicios de comprensión lectora (también participan alumnos que no han adquirido la lectura). A continuación, cada uno se describe a sí mismo y completa una pauta sobre sus características físicas básicas ("soy.., mis ojos son..., mi pelo es.."), primero lo escriben en borrador y, una vez corregido (autocomprobación), lo trasladan a su ficha (autorregistro). Posteriormente, con las fotos de cada uno se juega a hacer descripciones y tienen que adivinar a quién se está describiendo (conocimiento de los otros).



### Actividad 2 "Cómo es mi forma de ser"

#### *- Descripción de la actividad*

La profesora aporta información sobre los modos distintos de ser que tienen las personas y ejemplifica casos concretos (modelado). Se trabajan adjetivos o términos referidos a las características psicológicas o emocionales de las personas. En voz alta los alumnos van nombrando términos para describir cualidades o formas de ser de un compañero y de la profesora. Luego cada alumno escribe o representa en un mural, y en el espacio correspondiente en el que figura su foto, los términos que sus compañeros van enumerando para indicar su forma de ser, para hacerlo pueden elegir los colores o dibujos que quieran.

### Actividad 3 "Cómo soy y cómo me ven los demás"

#### *- Descripción de la actividad*

Con este ejercicio se pretende reforzar las actividades anteriores. El grupo nombra o elige en intervalos de 15 minutos a un "protagonista" que se pone de pie para que todos le vean bien, entonces cada uno de los compañeros (respetando el turno y escuchando) dice alguna característica que le define físicamente o en su forma de ser. Simultáneamente, un alumno hace de "secretario" y escribe, en cada caso, los adjetivos o términos que se van diciendo. Ante cada descripción, el "protagonista" debe indicar si está de acuerdo o no y por qué (por tanto tiene la oportunidad de aprender a aceptar críticas o responder de modo adecuado). Se guía el proceso de reflexión sobre las características de cada uno y sobre cómo lo ven los demás; a continuación se trabajan posibilidades de cambio o mejora (planteamiento de metas) y el plan para lograrlo.

#### *- Entorno, recursos y materiales de las tres actividades*

Las actividades se han desarrollado en el aula, con material básico y de forma oral.

#### *- Metodología aplicada*

La profesora guía, modela, clarifica y ejemplifica cada uno de los conceptos. Las estrategias empleadas son: modelado, autocomprobación y

autorregistro. Se busca la participación de todos (los que no manejan las técnicas instrumentales son ayudados por otros o por la profesora).

#### *- Valoración de logros en las tres actividades y observaciones*

La motivación e implicación de los alumnos en el aula desde que en el centro se viene trabajando en torno a la autodeterminación va progresando y aumentando. Se ha creado en clase un ambiente más participativo a la vez que se ha mejorado el conocimiento de sí mismo y del resto de los compañeros. Ha ido creciendo en los alumnos una percepción adecuada del propio cuerpo (por ejemplo, uno de los alumnos no sabía de qué color tenía los ojos) y ha mejorado su autoestima al destacar rasgos positivos. No obstante, también se abordaron aspectos negativos aunque reales (por ejemplo, los compañeros coincidían que uno de los protagonistas era muy vago) y otros que distorsionaban la realidad (por ejemplo, un alumno decía continuamente que era un tonto). Todo esto ha servido para conocer qué aspectos deben ser objeto de ajuste intentando formar así una visión más realista y positiva de cada caso, lo cual ha favorecido el planteamiento de metas.

#### *Objetivo B*

- Que el alumno identifique y exprese sus deseos y preferencias.

### Actividad 1 "Mis deseos y sueños"

#### *- Descripción de la actividad*

La profesora aporta información y clarifica los conceptos básicos: ¿qué es un deseo, un sueño, un plan? Se ejemplifican (modelado) situaciones en las que los deseos o sueños pueden ser alcanzados (situaciones realistas) y otras en las que no se pueden lograr (pisar la luna por ejemplo). Cada alumno en una hoja personalizada escribe sus deseos para el día, la semana o las vacaciones. Para ello, primero lo expresan en voz alta, después lo escriben en borrador y, una vez corregido (autocomprobación), lo trasladan a su ficha (autorregistro) y se archiva. Transcurrido el tiempo previsto se revisa con el alumno si sus deseos se han alcanzado o no. Se hace una marca en cada objetivo cumplido y se discute, reflexiona y



explica el por qué no se han logrado otros sueños o deseos, de este modo se trabaja la aceptación de lo que no se ha podido cambiar y se buscan otras alternativas.

- *Entorno, recursos y materiales*

La actividad se ha realizado en el aula y de forma individual. Cada alumno ha utilizado una ficha donde plasmaba sus deseos o sueños, ya sea de forma escrita o con algún dibujo, por lo que se han empleado materiales básicos: lápices, gomas, bolígrafos, rotuladores, pinturas, etc.

- *Metodología aplicada*

Mediante modelado, la profesora prepara la situación de aprendizaje para que los alumnos expresen sus deseos de modo colaborativo, dando prioridad a aquellos que tienen más importancia para ellos o más posibilidades de consecución (principio de realidad). Al cabo del tiempo establecido, cada uno autoevalúa sus logros.

- *Valoración de logros y observaciones*

Esta actividad es valorada por parte de las dos profesoras como estimulante y motivadora para los alumnos, aunque les cueste plasmar sus deseos al principio y ajustarlos a las posibilidades y realidades que viven (tiempo, coste económico, etc.). Así, se han escuchado unos a otros, expresado y compartido sus deseos, e incluso aportado sugerencias para ponerlos en práctica. De este modo, se ha podido percibir cómo los alumnos sienten que tienen voz acerca de las cosas relativas a su vida, basta con animarles a participar y escucharles para que comiencen a sentir que tienen un mayor control sobre algunos aspectos importantes para ellos.

---

## a modo de conclusión ■ ■ ■

---

Mejorar el autoconocimiento y la autoconsciencia de los alumnos con retraso mental es un proceso que dura toda la vida y que no se resuelve en unas cuantas sesiones. Pero como hemos señalado, llegar a ser autodeterminado requiere tanto la capacidad como la oportunidad de serlo. Según se ha podido apreciar de las valoraciones recogidas en esta experiencia, los alumnos, si se les brinda la ocasión, aprenden poco a poco a expresar sentimientos, a identificar sus propios atributos físicos y psicológicos, a reflexionar sobre cómo les afectan y cómo las acciones de otros afectan a sus sentimientos, a discutir las diferencias entre ellos (incluyendo la profesora), a elogiar y a aceptar la crítica, así como las formas apropiadas e inapropiadas de responder y de expresarse. En definitiva, tienen más oportunidades de desarrollar su conducta autodeterminada.

Por tanto, coincidimos con Wehmeyer en afirmar que es preciso preparar las condiciones para que estos alumnos aprendan más acerca de sí mismos, no sólo de sus limitaciones, sino sobre todo de sus capacidades, de sus intereses, sus creencias y sueños. Este conocimiento contribuye, sin lugar a dudas, a que actúen de una manera más autodeterminada. Actividades como las aquí señaladas y los cambios detectados por las profesoras en sus alumnos y en ellas mismas respecto a su papel de guía y colaborador, constituyen una indicación en este sentido.



bibliografía

Field, S. y Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: PRO-ED.

Field, S.; Hoffman, A. y Spezia, S. (1998a). *Self-Determination strategies for adolescents in transition*. Austin: PRO-ED.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998b). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston: The Council for Exceptional Children.

Finlay, M. y Lyons, E. (1998). Social identity and people with learning difficulties: Implications for self-advocacy groups. *Disability and Society*, 13(1), 37-51.

Halpern, A.S.; Herr, C.M.; Doren, B. y Wolf, N.H. (2000). *NEXT S.T.E.P. Student Transition and Educational Planning*. (2nd Ed.). Austin: PRO-ED.

Martin, J.E. y Huber Marshall, L. (1997). Choice making: description of a model project. En M. Agran (Ed.), *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 224-248). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Mithaug, D.E. (1993). *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain*. Welsport: Praeger.

Oregon Department of Public Education (2001). *Self-determination resource handbook*. Salem, Oregon: Public Service Building.

Peralta, F., Zulueta, A. (2003). Evaluación de la conducta autodeterminada y programas de intervención. En Gobierno de Navarra (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad: Conciencia, compromiso y mejora continua* (pp. 127-148). Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Peralta, F., Zulueta, A. y González Torres, M.C. (2002). La escala de autodeterminación de Arc. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.

Schultz, J.B. y Carpenter, C.D. (1995). *Mainstreaming exceptional students. A guide for classroom teachers*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-determination*

*Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.

Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En: D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.) *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.

Wehmeyer, M.L., Agran, M. y Hughes, C. (1998a). *Teaching Self-Determination to Students with disabilities. Basic Skills for Successful Transition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M.L., Agran, M., Palmer, S.B. y Mithaug, D.E. (1998b). *A Teacher's guide to implementing the Self-determined Learning Model of Instruction. Adolescent version*. Arlington: The Arc of the United States.

Wehmeyer, M.L., Kelchner, K. y Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.

Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E. y Martin, J.E. (2000). Promoting causal agency: The Self-determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.

Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Doll, B. y Palmer, S. (1997). The developmental of self-determination and implications for educational intervention with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), 305-327.

Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, E.B. y Kozleski, E.B. (2002). *Teaching Students with MR providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.