

Universidad de Costa Rica

Sede Rodrigo Facio

Facultad de Educación

Escuela de Administración Educativa

Proyecto de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación
con énfasis en Administración de la Educación No Formal

**Construcción de una propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de
la habilidad adaptativa autodirección en la población adulta con
discapacidad del CAIPAD**

Angie Aguilar Beita

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2022

Tribunal examinador



M.Sc. Walter Hilje Matamoros
Presidente



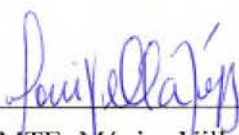
Lda. Marianela González Zúñiga
Directora del Proyecto de Graduación



M.Ed. Silvia Camacho Calvo
Lectora del Proyecto de Graduación



M.Sc. David Quesada García
Lector del Proyecto de Graduación



MTE. Mónica Villalobos López
Profesora Invitada

Dedicatoria

A las personas participantes del desarrollo de esta propuesta, por mostrarme su potencial y abrirme su corazón en el poco tiempo que tuve para conocerles.

Al personal del CAIPAD ANAMPE y a las familias y personas encargadas de las personas usuarias, gracias por abrirme las puertas y confiar en mi trabajo.

A mi familia y novio, por estar ahí siempre pese a las dificultades.

A mi abuelita Alida, por haber sido amor y compañía durante toda mi infancia, gracias por ayudarme a ser una niña feliz.

A quienes no se cansan de luchar para que la inclusión deje de ser un ideal y se convierta en una realidad.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por permitirme llegar hasta acá y por ayudarme a entender que las cosas pasan por una razón.

A Becky, por ser luz, compañía fiel y amor en todo momento.

A José, por ser todo y más de lo que pude soñar en un compañero de vida.

A mi familia, por todo su apoyo durante tantos años de vida académica.

Agradezco a la directora de este Trabajo Final de Graduación, por su seguimiento, comprensión y consejos durante todo el proceso de investigación.

A las personas lectoras de mi proyecto, por sacar el tiempo para leerme y realizarme las recomendaciones necesarias.

Finalmente, extiendo mi agradecimiento al Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), por confiar en mi trabajo y permitirme ser una investigadora más de su equipo, gracias por toda la asesoría brindada y por tanto aprendizaje.

Tabla de Contenidos

Tribunal examinador	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Tabla de Contenidos	vi
Lista de tablas	x
Lista de figuras	x
Lista de imágenes.....	x
Lista de Abreviaturas	xi
Resumen	xii
Introducción.....	1
Capítulo I. Diseño de la investigación	3
1.1 Justificación	3
1.2 Construcción del problema de investigación	9
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo General	10
1.3.2 Objetivos Específicos	10
Capítulo II. Marco contextual.....	11
2.1 Reseña histórica	11
2.2 Ubicación Geográfica.....	12
2.3 Aspectos organizativos.....	12
2.4 Regulaciones organizativas del MEP	13

2.5 Contexto educativo del CAIPAD en función de la pandemia	14
2.6 Personas que asisten al CAIPAD	15
Capítulo III. Antecedentes.....	16
3.1 Antecedentes nacionales.....	16
3.2 Antecedentes internacionales.....	22
Capítulo IV: Marco teórico	30
4.1 Educación no Formal	30
4.2 Dimensión administrativa de la Educación no Formal	32
4.3 Gestión de procesos socioeducativos	33
4.4 Proceso de enseñanza y aprendizaje	36
4.5 Didáctica.....	37
4.6 Autodirección.....	39
4.7 Andragogía y Educación de Personas Adultas	44
4.8 Planificación curricular centrada en la persona (PCP).....	47
4.9 Modelo social de la discapacidad	49
4.10 Habilidades adaptativas	51
Capítulo V: Metodología.....	55
5.1 Paradigma de investigación	55
5.2 Enfoque de investigación	55
5.3 Método de la propuesta socioeducativa.....	56
5.4 Técnicas de investigación.....	57
5.4.1 Fase I: Análisis del contexto	57
5.4.2 Fase II: Interacción con las personas participantes	58

5.4.3 Fase III: Participación activa de la población	60
5.4.4 Fase IV: Análisis de la información	61
5.4.5 Fase V: Presentación de la propuesta socioeducativa	61
5.5 Limitaciones	61
5.6 Alcances	62
5.7 Consideraciones éticas	63
5.9 Operacionalización de los objetivos de investigación.....	64
Capítulo VI: Análisis de la información	68
6.1 Proceso de enseñanza y aprendizaje	70
6.2 Didáctica.....	71
6.3 Contexto académico de las personas adultas con discapacidad.....	72
6.4 Contexto de vida diaria.....	74
6.5 Contexto personal-social	77
6.6 Vinculación de la propuesta socioeducativa con el ciclo de la Administración de la Educación No Formal	85
Capítulo VII: Conclusiones y Recomendaciones	91
7.1 Conclusiones.....	91
7.2 Recomendaciones.....	95
Capítulo VIII. Propuesta socioeducativa dirigida al personal de educación especial que imparte lecciones en el CAIPAD ANAMPE	98
8.1 Introducción.....	99
8.2 Objetivos de la Propuesta Socioeducativa.....	100
8.3 Modelo de Aprendizaje	100
8.3.1 Andragogía.....	101

8.3.2 El constructivismo como concepción epistemológica del aprendizaje	104
8.4 Población a la que se dirige la Propuesta Socioeducativa.....	105
8.5 Perfil de ingreso de quien asume la propuesta educativa no formal.....	106
8.6 Perfil de salida	106
8.7 Metodología para el aprendizaje durante la implementación del programa.....	107
8.8 Presentación de los contenidos temáticos.....	109
8.9 Estructura de la propuesta socioeducativa.....	111
8.10 Evaluación	113
8.10.1 Objetivo General de la Evaluación.....	115
8.10.2 Objetivos Específicos de la Evaluación.....	115
8.10.3 Metodología de la Evaluación	116
8.12 Operacionalización de la propuesta socioeducativa.....	117
Referencias de la propuesta.....	134
Anexos de la propuesta	136
Anexo 1. Ejemplo de fichas para dominó	136
Anexo 2. Ejemplo de fichas para memoria	137
Anexo 3. Ejemplo de fotografías a utilizar	138
Anexo 4. Ejemplo de fotografías a utilizar	139
Anexo 5. Preguntas sobre gustos, intereses y características	140
Anexo 6. Ejemplo vídeo toma de decisiones	140
Anexo 7. Video sobre pasos para la toma de decisiones	141
Anexo 8. Video sobre acumuladores compulsivos.....	143
Anexo 9. Imágenes de lo ocurrido en el video sobre acumuladores compulsivos	143

Anexo 10. Calendario Semanal	144
Anexo 11. Video sobre actividad deportiva de interés	144
Referencias	145
Anexos.....	151
Anexo 1: Consentimiento informado.....	151
Anexo 2. Instrumentos	156

Lista de tablas

Tabla 1. Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de los CAIPAD	43
Tabla 2. Operacionalización de los objetivos de investigación.....	64
Tabla 3. Operacionalización de la propuesta socioeducativa	117

Lista de figuras

Figura 1. Ciclo de la Administración de la Educación No Formal.....	86
Figura 2. Principios que constituyen el aprendizaje de las personas adultas.	101
Figura 3. Prácticas a considerar en entornos de aprendizaje constructivistas.	105
Figura 4. Contenidos temáticos de la propuesta.....	109
Figura 5. Preguntas principales para diseñar un sistema de evaluación.	114

Lista de imágenes

Imagen 1. Ubicación exacta del CAIPAD ANAMPE.	12
Imagen 2. Niveles de Evaluación en Educación No Formal.	115

Lista de Abreviaturas

ENADIS: Encuesta Nacional sobre Discapacidad

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

CAIPAD: Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad

CENAREC: Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva

FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

MEP: Ministerio de Educación Pública

PCD: Personas con Discapacidad

PCP: Planificación Centrada en la Persona

PACD: Personas adultas con discapacidad

PSD: Personas sin discapacidad

Resumen

Aguilar, A. (2022). Construcción de una propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la habilidad adaptativa autodirección en la población adulta con discapacidad del CAIPAD (tesis de grado). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Directora del Trabajo Final de Graduación: Marianela González Zúñiga.

Palabras Clave: Administración de la Educación no Formal, Andragogía, Autodeterminación, Autodirección, CAIPAD, Discapacidad, Diversidad Funcional, Personas adultas, Procesos socioeducativos.

La educación de personas adultas con discapacidad permite profundizar en aspectos como la planificación educativa contextualizada, de manera tal que conocer a la población con la que se trabaja se convierte en un elemento clave. Este tipo de educación debería basarse en compartir, en un proceso de colaboración, en el que la población participante exprese sus deseos, gustos y necesidades y que estas sean atendidas, realizando los ajustes pertinentes en el entorno para que permita contar con una comunicación activa e inclusiva dentro del aprendizaje cotidiano.

Es necesario que en la actualidad exista cada vez más personas docentes y mediadoras que le brinden a la población con discapacidad los espacios requeridos para que se empoderen y sean protagonistas de su proceso educativo, pues tal como se evidenció en esta investigación, hace falta que se apueste por la promoción de la autonomía en los diferentes contextos en los que estas personas se desenvuelven.

La propuesta socioeducativa producto de este proceso de investigación se construyó a partir de una investigación cualitativa que inició con un exhaustivo proceso de revisión bibliográfica, para posteriormente pasar a una fase de entrevistas en las que se tuvo la oportunidad de dialogar con las personas participantes, personal docente del CAIPAD, familias o personas encargadas para conocer más a fondo la realidad de esta población, así como los sus gustos, necesidades e intereses. Las observaciones también fueron parte del proceso, con el objetivo de adentrarse en la cotidianidad de estas personas e ir comprendiendo cómo llevar a cabo el abordaje educativo.

Posteriormente, el análisis de la información permitió reflexionar acerca de toda la información recolectada y tomar decisiones acerca de las áreas temáticas en las que se centró la propuesta de autodirección, es decir, al conjunto de habilidades que una persona desarrolla para tomar sus propias decisiones y responsabilizarse de su vida. Las áreas elegidas fueron las siguientes: académica, área personal-social y área de vida en el hogar.

Si bien, las necesidades de la población en el tema de la autodirección son realmente significativas, se decidió centrarse en algunos subtemas que la componen para darles un abordaje integral que posteriormente pueda traducirse en una mejora en la calidad y el estilo de vida de la población adulta con discapacidad.

Los procesos de toma de decisiones dentro de esta propuesta, la definición de horarios para el trabajo de campo, la realización de ajustes sobre la marcha del proyecto y el monitoreo y análisis de los resultados, no hubiera sido posible sin la Administración de la Educación no Formal, la cual ha nutrido y orientado el desarrollo de esta investigación.

Introducción

Este Trabajo Final de Graduación (TFG) en la modalidad de Proyecto de Graduación nace a raíz del alto grado de discriminación y por ende la gran cantidad de barreras impuestas en los diferentes contextos de la sociedad, a las personas con discapacidad, tal como lo señala Mainieri (2011) en su Tesis de Maestría en Derechos Humanos:

La discriminación contra las personas con discapacidad, ha adoptado formas diversas que han tenido graves efectos en ámbitos como la educación, el empleo, la vivienda, el transporte, la vida cultural y el acceso a los lugares y servicios públicos. Ello es resultado de la presencia de prejuicios y el establecimiento de estereotipos. (p.26)

Erradicar la discriminación e impulsar la validación social resulta sumamente importante para esta población, pues la desigualdad en entornos como el educativo, el laboral y los mencionados por Mainieri (2011), suelen ser sinónimo de inseguridad y falta de oportunidades.

A causa de factores como los expuestos y, a diferencia de lo ya existente dentro del marco educativo formal, se desarrolla un proceso socioeducativo que no se proponga únicamente desde los ojos de la persona investigadora, sino que las personas participantes tengan voz y voto alrededor del mismo, con y sin ayuda de otras personas.

Otra de las razones por las que se decide diseñar esta propuesta, se centra en el hecho de que se enfocó en tres de las cinco áreas de trabajo desarrolladas por el Ministerio de Educación Pública (MEP): vida diaria, ocupacional básica y personal social mediante una planificación educativa en un Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD), que trabaje desde la autodirección no como una habilidad adaptativa más, sino como un área de trabajo que puede ampliar su panorama, incluyendo así la división anteriormente propuesta dentro del marco formal.

La autodirección, según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo citada en Lépiz (2015, p.26), involucra los siguientes aspectos: Habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios e intereses personales.

El desarrollo de este Trabajo Final de Graduación se construye a partir de una serie de capítulos, el primero de ellos contiene un apartado de justificación donde se indagan las razones que impulsan la propuesta, además del problema de investigación y los objetivos, dentro de los que se plantea el porqué de la investigación y el fin último de ella. El segundo capítulo se encarga de contextualizar donde se desarrolló el proyecto de graduación, de manera que brinda insumos para tener una idea general de la institución el CAIPAD.

Posterior a ello, el tercer capítulo presenta una serie de antecedentes en los que se recopilan hallazgos nacionales e internacionales que permiten ver los avances del conocimiento en la temática, lo cual es de relevancia para el abordaje del tema. Por su parte, la construcción del problema de investigación se compone de un estado de la cuestión, una pregunta de investigación, así como de los objetivos generales y específicos que sustentan este proyecto.

Seguidamente, se cuenta con un apartado metodológico construido por las fases que ayudarán al desarrollo de la investigación, así como la perspectiva metodológica en la que se apoya, para finalmente interpretar la información por medio del análisis de lo recuperado a partir de los instrumentos de recolección. Dentro de los apartados finales se encuentran las conclusiones a las que llega la persona investigadora, así como la propuesta que incorpora las funciones el ciclo de la administración de la educación no formal con el fin de brindar insumos para la mejora continua en aspectos relacionados con la autodirección de las personas que se encuentran en el CAIPAD.

Capítulo I. Diseño de la investigación

El primer capítulo es un apartado introductorio clave para comprender las razones de la investigación. Inicialmente se encuentra la justificación, en la cual se plantea la situación actual de la población adulta con discapacidad no solo dentro del área educativa, sino que se enfatiza en el papel que tiene en la sociedad actualmente y la pertinencia de este trabajo final de graduación.

Seguidamente, partiendo de los hallazgos detectados en los antecedentes, se expone la construcción del problema de investigación, apartado dentro del cual se presenta una pregunta problematizadora que actúa como guía para el desarrollo de la investigación, y los objetivos, los cuales se encargan de definir el propósito principal de esta y los pasos para llevar a cabo todo el proceso.

1.1 Justificación

El trabajo de graduación en modalidad de proyecto tiene su fundamento a partir del desarrollo de la práctica profesional para optar por el Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial. A raíz de un período de 10 meses en el que se tuvo la oportunidad de trabajar con personas con discapacidad intelectual en edades de los 18 a los 65 años, usuarias de un Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD), se realizó un proceso diagnóstico donde se identificaron una serie de necesidades específicas que fueron abordadas dentro de la planificación educativa, esto frente a otras que en ese momento no era posible profundizar durante la estancia como practicante en dicho centro.

Es así como en ese momento, gracias al apoyo de la profesora encargada de la práctica profesional y al respaldo del CAIPAD, se formuló una propuesta socioeducativa que tomó como base las necesidades e intereses de las personas usuarias. Dentro del desarrollo de esta propuesta se priorizaron las necesidades de la población, como el reconocer el nombre de un medicamento, aprender a firmar en la cédula de identidad, identificar el rótulo del autobús para trasladarse a su casa o al lugar de estudios. Otros requerimientos de carácter académico, como aprender a leer o efectuar operaciones básicas, no se abarcaron debido a que no necesitaban aprenderse con la inmediatez, que sí lo requerían necesidades como las ya mencionadas.

Al finalizar la práctica profesional, nace la inquietud de cómo continuar con el desarrollo de un apoyo a la medida que se encargue de construir, junto a un grupo de Personas Adultas con Discapacidad (PACD), una propuesta socioeducativa que responda a sus necesidades dentro de los diferentes ámbitos, sin dejar de lado la estructura y la seriedad con la que se debe abordar cualquier proceso educativo. Es en ese momento donde se despierta el interés por la Educación no Formal como eje central para trabajar con la población ya mencionada. Por lo tanto, se parte de que Educación no Formal es:

Una disciplina aplicada al campo de los procesos socioeducativos; su ámbito de acción implica diseñar, organizar, ejecutar y evaluar actividades educativas con el propósito de mejorar las condiciones de vida de diversos grupos humanos, mediante procedimientos participativos promotores de transformaciones individuales y colectivas. Esto para satisfacer las necesidades materiales, recreativas, intelectuales y culturales. (Luján, 2010, p.101)

Precisamente, la promoción de estos procesos transformacionales en la población con discapacidad fue una de las principales metas de esta investigación, ya que históricamente estas personas se han encontrado en desventaja, debido a las barreras con las que se encuentran en su cotidianidad, las cuales suelen ser una gran limitante.

La discapacidad se origina a partir de una serie de características físicas, psicosociales, intelectuales o sensoriales que se convierten en barreras para la persona producto de su interacción con el entorno. En la investigación participaron personas en condición de discapacidad intelectual, la cual según Peredo (2016) en la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo, se caracteriza por lo siguiente: “Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (p.109).

La propuesta socioeducativa se elaboró desde los planteamientos de la Administración de la Educación no Formal, para esto, primero se indagó sobre una serie de elementos teóricos y metodológicos con el fin de desarrollar esta propuesta para un grupo de las personas adultas con

discapacidad intelectual que forman parte del CAIPAD ANAMPE (Asociación Nacional de Atención Múltiple para Personas Excepcionales), ubicado en Santo Domingo de Heredia.

El proceso de investigación, permitió justificar la importancia de estudiar la discapacidad y las necesidades socioeducativas de estas personas, como aspectos relevantes en el campo de la Administración de la Educación no Formal. Precisamente la aplicación de diferentes instrumentos como entrevistas a personas expertas en materia de discapacidad, docentes del centro educativo, familias o personas encargadas de albergues; además de observaciones participativas, no participativas y revisiones bibliográficas, facilitaron el acercamiento con la población y permitieron conocer la percepción de las personas que participaron en el desarrollo de esta propuesta socioeducativa.

Así bien, metodológicamente la investigación permitió innovar e incursionar en el desarrollo de una propuesta socioeducativa basada en los intereses y necesidades de las personas adultas con discapacidad, partiendo de la realidad de cada una de ellas y de sus familias. Esta propuesta se desarrolla producto del análisis de toda la información recabada, el cual se logró llevar a cabo por medio del programa ATLAS.ti 9[®], el cual permitió clasificar lo recopilado en los instrumentos, según los puntos de vista de las personas participantes, a ello se le adiciona la vinculación analítica con la teoría expuesta en el marco conceptual.

De la mano con lo anterior, el desarrollo de esta propuesta se centra en el fortalecimiento de una serie de habilidades que le permitan al estudiantado de los CAIPAD lograr mayor autonomía, de manera que fortalezca la capacidad de tomar sus propias decisiones y genere una menor dependencia de otras personas. Conceptualmente, dicho proceso recibe el nombre de autodirección o autodeterminación.

Las Personas con Discapacidad (PCD) no deben ser privadas del derecho a conocer y expresar cuáles son sus gustos e intereses, aprender a resolver conflictos independientemente del nulo, poco o gran apoyo que necesiten para la puesta en práctica de esta necesidad humana. En referencia a dicha habilidad Zúñiga (2008), citado en Jara y Roda (2010), señala que: "... la expresión de sentimientos, emociones, opiniones, ideas, pensamientos, etc., está fuertemente asociada a la experimentación de autonomía, autorrespeto y autovaloración" (p. 151).

Ese derecho a la libre expresión que caracteriza a una persona capaz de auto direccionarse no se ve reflejado en las estadísticas nacionales, ya que Costa Rica cuenta gran carencia de oportunidades para esa población, esto pese al número de Personas Adultas con Discapacidad (PACD) que hay en el país, así lo indican los datos estadísticos.

En el caso de la Encuesta Nacional sobre Discapacidad, (en adelante ENADIS), realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (en adelante INEC), señala una serie de características sociodemográficas sobre esta población, entre las cuales es importante señalar lo siguiente: “(...) el 18,2 % de personas de 18 años y más que residen en el país están en situación de discapacidad (PeSD), esto representa aproximadamente 670.640 personas” (2018, p. 55). Esa cantidad de personas son parte de un colectivo que ha tenido que enfrentarse a una realidad nacional que los sitúa en una posición de desventaja en muchas áreas, especialmente en todo lo referente a la autodirección:

Al analizar las actitudes recibidas por las PeSD respecto a la población sin discapacidad, se evidencian diferencias estadísticamente significativas. La actitud relacionada con la toma de decisiones propias en la vida diaria como qué ropa utilizar, qué comer, a dónde ir, entre otros, es la actitud en la que un mayor porcentaje de personas con y sin discapacidad percibe positivamente (88,2 % y 97,2 % respectivamente). (ENADIS, 2018, pp. 81-82).

De estos porcentajes es posible deducir, que existe gran libertad para que las Personas Con Discapacidad (PCD) puedan tomar sus propias decisiones, sin embargo, aún prevalece una diferencia significativa si se compara el número de PCD y PSD (Personas sin Discapacidad) que pueden realizar este tipo de elecciones.

En tal sentido, es posible observar frente a dichas estadísticas, que, a mayor complejidad de la decisión, menor es la cifra de PCD que consideran tener la libertad de llevar a cabo diferentes elecciones:

En cuanto a la toma de decisiones importantes sobre su propia vida, como dónde estudiar, dónde y con quién vivir, como administrar los propios recursos, entre otras acciones vinculadas, se identifica que el 96,8 % de personas sin discapacidad

tienen una percepción positiva sobre este aspecto, frente al 86,6 % de las PeSD. (INEC, 2018, p. 82)

Lo anterior, no dista de la situación que viven las Personas Adultas con Discapacidad (PACD), a partir de las prácticas educativas pese a que, desde una perspectiva histórica se subraya la vinculación de las personas adultas con la capacidad para tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje y para participar activamente del mismo, esto no suele suceder cuando de esa población se trata:

la falta de continuidad en las actividades, el trabajo en red con otros entes, el alcance de los logros futuros referentes a la productividad social, la constancia y asistencia a las actividades, y quizás la falta de compromiso de algunos de los familiares, ha hecho que se limite en algunos casos la participación activa y permanente hacia la formación de la autodeterminación de estas personas especialmente de los que presentan discapacidad intelectual. (Ballen y Charry, 2015, p.9)

Sarramona (1982), quien sustenta el uso de la Educación no Formal en la educación de adultos, señala que los procesos educativos con esta población no deben limitarse a llenar los vacíos que existan respecto de una educación primaria inexistente o insuficiente, sino que se debe ir más allá, tal como lo exige la población adulta y la situación actual.

El mismo autor apuesta entonces, por la necesidad de educar para la vida, aspecto que va muy de la mano con un proceso de Educación no Formal:

El caso de los adultos es distinto: la cultura y el desarrollo de las responsabilidades como persona y ciudadano no pueden quedar reducidas al estrecho marco de las cuatro paredes de un aula; es la vida misma la que proporciona las situaciones objeto de la educación. Las metodologías no-formales, por tanto, no cabe interpretarlas en función de las formales, sino como las idóneas para cumplir de manera consecuente las metas generales de la educación de adultos, siempre y cuando respondan a las exigencias pedagógicas apuntadas, claro está. (Sarramona, 1982, p. 58)

Estructurar la forma en que se llegará al cumplimiento de esas metas responde a un proceso administrativo, el cual, tal como lo plantea Luján, “incluye una compleja gama de fases determinadas por la planificación, la organización, la ejecución, el monitoreo y la evaluación de las actividades humanas que permiten brindar servicios y la producción de bienes de manera eficiente y eficaz” (2010, p.107). Lo anterior, se refiere a las funciones generales de la administración.

Desde la dimensión administrativa, aspecto epistemológico de esta investigación, se vela por el cumplimiento de cuatro fases que predomina en un proceso socioeducativo que, si bien pueden variar en su orden, ninguna de ellas debe obviarse.

La planificación permite organizar, delimitar, cerciorarse de contar con los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Posterior a ello, el plan se lleva a la práctica durante la fase de organización, mientras que durante el monitoreo es posible ajustar los tiempos de trabajo, así como analizar la forma en la que se está gestionando el proceso educativo con la población.

La propuesta socioeducativa desarrollada se somete a un proceso evaluativo que permite determinar los alcances y limitaciones de lo realizado. Por lo que refiere, al proceso de Administración de la Educación no Formal y más específicamente al desarrollo de la propuesta socioeducativa, es preciso tomar las necesidades de la PACD como punto de partida, dentro de las cuales se contempla no solo la definición de gustos e intereses y el fortalecimiento de los procesos de toma de decisiones, sino también la resolución de conflictos y la libertad de expresión, todas ellas cubiertas por una gran área llamada autodirección.

En resumen, la Administración de la Educación no Formal puede contribuir con el fortalecimiento de la habilidad adaptativa de autodirección dentro de los CAIPAD para población específica como la que ahí se atiende. Es necesario destacar que, tal como se detalló, la autodirección y el desarrollo personal son dos conceptos que van de la mano y forman parte de cualquier entorno donde la Persona con Discapacidad se desenvuelva, incluida la interacción con sus pares, la familia y el personal docente.

Así bien, este TFG toma la autodirección como el componente de trabajo central, el cual integra elementos referentes a las relaciones sociales, la vida académica y la vida en el hogar, para

que se potencie la capacidad de las Personas Adultas con Discapacidad y logren desarrollar tareas con la mayor autonomía posible.

Precisamente, es la Administración de la Educación no Formal la que permite que se actúe dentro de la educación formal generando una propuesta de apoyo flexible, la cual no pretende acabar ni desestimar los esfuerzos ya realizados desde el marco formal.

Para finalizar este apartado es necesario indicar que este trabajo justifica lo teórico, lo metodológico y lo práctico que puede tener un ejercicio investigativo como el que se desarrolla y que tiene como fin demostrar las capacidades que puede afrontar un profesional en Administración de la Educación no Formal.

1.2 Construcción del problema de investigación

El problema de investigación se centra en la necesidad que existe de diseñar procesos educativos innovadores para la población adulta con discapacidad del CAIPAD ANAMPE, que tengan como fin último la mejora de su calidad de vida y la potenciación de sus capacidades para así lograr autodirigir su vida con el mayor grado de independencia posible.

Tal como se observa en los antecedentes de la investigación, las familias y la sociedad en general aún suelen reforzar ciertos prejuicios respecto a las personas con discapacidad, como creer que su condición les imposibilita convertirse en personas adultas y por ende tomar sus propias decisiones y hacerse responsable de todo lo que esto implica.

Precisamente la creación de la propuesta socioeducativa toma en cuenta las necesidades de estas personas, las percepciones de sus familias y el criterio de personas expertas en el tema para promover el desarrollo de esta población en diferentes contextos y que ellas mismas tengan la capacidad de alcanzar su autodeterminación e ir derribando los mitos existentes en esta materia.

Tal como mencionan Vicente, Mubardó-Adam, Coma, Verdugo y Giné (2018), el involucramiento de la población con la que se trabaja es clave dentro de cualquier proceso educativo, de manera que la propuesta se diseña junto a las personas usuarias del CAIPAD, escuchando sus perspectivas e inquietudes, identificando sus necesidades, gustos e intereses.

En función de la situación actual del tema, se pretende tomar la Administración de la Educación no Formal como base para el desarrollo de una propuesta, que atienda las necesidades grupales, y se centre en las situaciones individuales que también necesitan ser abordadas y que tienen gran influencia en la consolidación de la identidad y la autoestima de cada una de estas personas.

Así bien, para este trabajo se planteó la siguiente pregunta problematizadora, la cual da pie al desarrollo de la investigación:

¿Cómo es el proceso de construcción de una propuesta socioeducativa, desde la Administración de la Educación no Formal, que contribuya al fortalecimiento de la autodirección en la población adulta con Discapacidad del CAIPAD?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Elaborar una propuesta socioeducativa, desde la Administración de la Educación no Formal, orientada a fortalecer la autodirección en las personas adultas con discapacidad en la modalidad educativa del CAIPAD.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los diferentes contextos en los que se encuentran inmersas las personas adultas con discapacidad del CAIPAD, para la creación de una propuesta socioeducativa contextualizada.
2. Describir las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la población usuaria del CAIPAD para el desarrollo de una construcción metodológica congruente con sus necesidades.
3. Delimitar la didáctica necesaria para el fortalecimiento de la autodirección en estas personas que asisten a un CAIPAD.
4. Diseñar una propuesta socioeducativa, desde la Administración de la Educación no Formal, que contribuya al fortalecimiento de la autodirección en las personas adultas con discapacidad del CAIPAD.

Capítulo II. Marco contextual

Dentro de este apartado se comentan aspectos históricos y administrativos del CAIPAD al que pertenecen las personas participantes. Se hace hincapié en la evolución del centro educativo desde su creación hasta la actualidad, las materias que imparten, la cantidad de docentes que laboran en la institución y el número de personas usuarias que se encuentran matriculadas y el lugar donde viven, además de algunas modificaciones aplicadas a debido a la situación de emergencia mundial por el Covid-19.

Todos estos elementos facilitan la comprensión del proceso de investigación llevado a cabo, principalmente lo referente al conocimiento de las personas participantes y del contexto educativo en el que se desenvuelven.

2.1 Reseña histórica

Con la aprobación del Proyecto de Ley N° 17228 del 03 de noviembre de 2008, publicado en el diario oficial La Gaceta el lunes 11 de mayo de 2009, la Municipalidad de Santo Domingo de Heredia hace una donación de un terreno de su propiedad a la Asociación Nacional de Atención Múltiple para Personas con Discapacidad (ANAMPE), dicha institución inició sus labores en 2001, pero fue hasta el año 2002 cuando comenzó a trabajar en la formación de habilidades y destrezas de personas adultas con discapacidad en el salón comunal de Santo Tomás, de Santo Domingo, de Heredia.

El terreno en el cual ANAMPE comenzó a desarrollar sus funciones fue declarado inhabitable, es a partir del año 2008 que, con la aprobación del proyecto de Ley antes descrito, se inicia el proceso de construcción producto de la donación. Las instalaciones de ANAMPE cambiaron con el tiempo, no así su propósito de actuar en pro de la población adulta con discapacidad, tal como se establece en su misión y visión (Sitio web de ANAMPE, 2020):

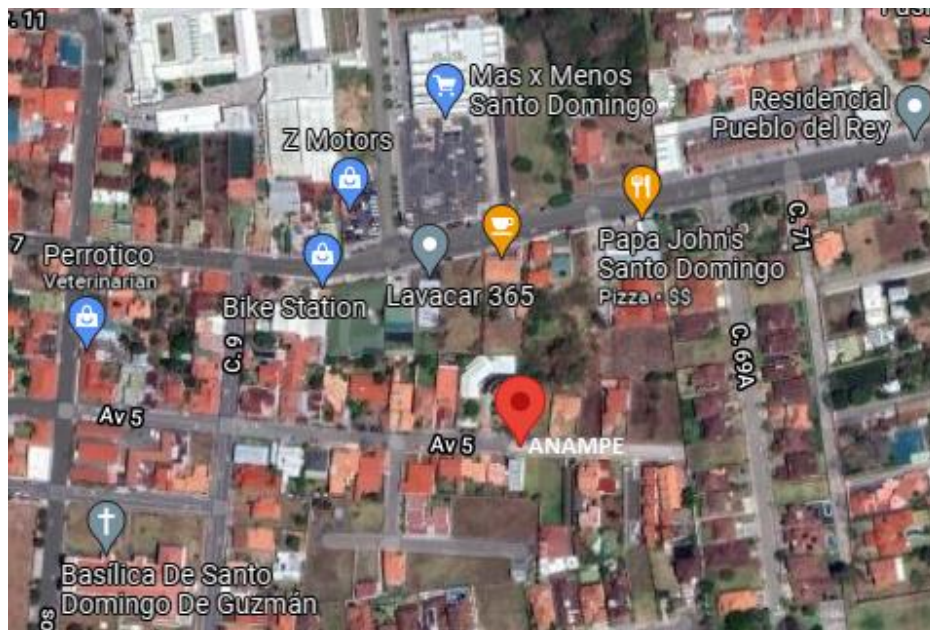
Misión: Mejorar la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad, eliminando todo tipo de discriminación, con el fin de que sean integrados sin perjuicio a la sociedad.

Visión: Brindar un servicio que evolucionará en la atención, formación y capacitación de las personas adultas con discapacidad, a fin de que puedan participar en el proceso socio-económico de su comunidad, como personas auto suficientes.

2.2 Ubicación Geográfica

El CAIPAD ANAMPE se encuentra ubicado en la provincia de Heredia, específicamente en el cantón III, Santo Domingo, distrito número 2, Santo Domingo. En la imagen 1 se puede observar su ubicación exacta.

Imagen 1. Ubicación exacta del CAIPAD ANAMPE.



Fuente: Google. (s.f). [CAIPAD ANAMPE]. Recuperado el 13 de mayo de 2021.

2.3 Aspectos organizativos

Actualmente, el equipo de trabajo de ANAMPE se compone de una docente de educación especial, una docente de vida cotidiana, una profesora de música, una terapeuta ocupacional y un profesor de artes industriales. La docente de educación especial es a su vez la directora del centro

educativo, y todo el personal docente, antes mencionado, son nombrados por el Ministerio de Educación Pública. El CAIPAD cuenta con una psicóloga y una terapeuta física, las cuales son contratadas directamente por la institución.

Debido a la situación de emergencia mundial por la pandemia por COVID-19, el centro educativo estuvo funcionando bajo diferentes modalidades, entre ellas, clases virtuales, entrega de guías de trabajo autónomo, para trabajar en el hogar y, jornada reducida. Actualmente se encuentran trabajando en horario regular, el cual es de lunes a viernes, de 8:00 a.m. a 4:00 p.m.

2.4 Regulaciones organizativas del MEP

Según el documento Orientaciones Técnicas para la Implementación de Plan de Estudios de Centros de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad (MEP, 2013), la creación de los CAIPAD se ve impulsada en la década de los noventa por el interés de algunas familias y profesionales de contar con un centro especializado en la educación de esta población. Ante la ausencia de alternativas para la población adulta con discapacidad, principalmente aquella egresada de centros de educación especial que necesitaban de apoyos prolongados.

Ese mismo documento, señala que desde los años setenta en Costa Rica, existían gran cantidad de organizaciones, principalmente privadas, conformadas por familias que ofrecían diferentes servicios a personas adultas con discapacidad. Dichas organizaciones recibían el nombre de taller protegido, taller laboral, u otro.

Producto de esa necesidad latente de contar con una institución enfocada en la educación de las personas adultas con discapacidad y, como resultado de una propuesta aprobada por el Consejo Superior de Educación llamada *Atención a personas adultas con discapacidad que requieren de apoyos prolongados o permanentes para el desempeño ocupacional o laboral* (MEP, 2013), nacen los CAIPAD, los cuales, según Lépiz (2015), son centros de organizaciones no gubernamentales, los cuales establecieron un convenio con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica con el propósito de:

Ofrecer a las personas con discapacidad, mayores de 18 años que requieren de apoyos prolongados o permanentes, una alternativa de dedicación personal, social, ocupacional y/o productiva, que les permita potenciar su desarrollo integral, su

autonomía personal y mejores condiciones de vida presente y futura para ellos y sus familias. (MEP citado en Lépiz, 2015, p.28)

El plan de estudios de estos centros educativos, el cual se detalla en “Orientaciones Técnicas para la Implementación de Plan de Estudios de Centros de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad” (MEP, 2013), establece que existen 2 tipos de usuarios en el CAIPAD: tipo A y tipo B. En el caso de ANAMPE, todas las personas usuarias se encuentran dentro del tipo A, las cuales se caracterizan por lo siguiente: “Personas con discapacidad mayores de 18 años que tienen posibilidad de involucrarse al menos parcialmente en un proceso productivo, bajo supervisión y con el refuerzo de apoyos prolongados o permanentes en algún área de vida cotidiana” (MEP, 2013, p.24).

2.5 Contexto educativo del CAIPAD en función de la pandemia

Dada la situación de emergencia mundial por el COVID-19, ANAMPE estuvo trabajando con clases virtuales mediante la plataforma *Zoom* con las personas estudiantes, a los que les era posible acceder a la virtualidad. Con la otra parte de las personas usuarias, se trabajó con guías de trabajo autónomo que se les hacían llegar a sus lugares de residencia.

Actualmente, el Ministerio de Educación Pública autorizó el retorno a la presencialidad del CAIPAD, y se encuentra trabajando en la institución de lunes a jueves en horario de 8:00 a.m. a 3:40 p.m. Los viernes se utilizan para trabajar de manera individual con el estudiantado cuyas familias decidieron no exponerlos al virus y, por lo tanto, no tienen contacto con la otra población estudiantil.

Es preciso mencionar que, las personas provenientes de albergues volvieron a la presencialidad hasta contar con su esquema de vacunación completo, por lo que antes de ello trabajaron en guías de trabajo autónomo, que se les enviaban a sus lugares de residencia.

Dado lo anterior, en ese momento la población de ANAMPE pasó de un total de 69 personas usuarias, a 35. Esas treinta y cinco personas estuvieron subdivididas en grupos de siete para trabajar en un aula con cada una de las personas docentes, de manera que se eviten aglomeraciones. Otras de las medidas que se implementaron y actualmente se implementan son el uso de mascarilla, la

demarcación del camino para guardar distanciamiento, la toma de temperatura y el lavado de manos constante.

2.6 Personas que asisten al CAIPAD

El CAIPAD actualmente cuenta con 69 personas inscritas, la mayoría tienen una condición de discapacidad intelectual, entre las que predomina población con síndrome de Down, autismo, asperger, retardo mental severo y moderado y, parálisis cerebral. En relación con la zona de residencia de las personas usuarias, se cuenta con población proveniente de albergues de Heredia, San Isidro, Escazú, Pavas y Tibás, además de personas que viven con sus familias en las inmediaciones de la provincia de Heredia.

Respecto a la mensualidad del lugar, es de treinta y seis mil colones para las personas usuarias, y de mil colones para los padres de familia asociados. Las personas becadas por el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS) pagan treinta y cuatro mil quinientos colones. Durante el día se les proporciona fruta, almuerzo y café, esto gracias al apoyo económico de la Junta de Protección Social con el que cuentan.

Capítulo III. Antecedentes

A continuación, se exponen una serie de hallazgos teóricos y metodológicos que actúan como elemento clave para comprender las razones por las cuales se llevó a cabo la investigación. Se inicia entonces con investigaciones realizadas dentro del ámbito nacional y ordenadas del año más reciente hasta el más antiguo, para posteriormente, contrastar y complementar dichos hallazgos con referentes de carácter internacional, siguiendo el mismo orden.

3.1 Antecedentes nacionales

Camacho y Solís (2019) en su artículo *Inserción laboral de personas con diversidad funcional cognitiva* realizaron una investigación desde el área de la psicología que se centró en conocer las experiencias y las oportunidades de conseguir un empleo para las personas costarricenses con esta condición de discapacidad. Para ello, tomaron en cuenta las perspectivas tanto de dos expertas en el cuidado y trabajo con personas con discapacidad intelectual, así como de tres personas que tienen dicha condición. Todas estas personas son parte del CAIPAD de Naranjo.

El estudio tiene un diseño desde la perspectiva cualitativa, dentro del cual además de la revisión bibliográfica, se utilizaron entrevistas semiestructuradas que posteriormente fueron analizadas. Como parte de los resultados Camacho y Solís (2019) concluyeron que, pese a que existen leyes para la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral, a la hora de aplicarlas existe incongruencia entre lo que se encuentra estipulado de forma escrita, y la forma en que las jefaturas, personas colaboradoras de una empresa y la sociedad en general las llevan a la práctica. Las investigadoras señalaron que estas leyes se adecúan de mejor forma a personas con discapacidad física, pero no tanto para aquellas con discapacidad cognitiva.

Dado que en el TFG en desarrollo no se enfocó en la búsqueda de empleo, experiencias como las recopiladas por Camacho y Solís (2019) son de sumo valor para comprender, ejemplificar y trazar un rumbo para el fortalecimiento de la autodirección, tomando en cuenta que las personas con discapacidad intelectual necesitan de herramientas para dirigir su vida, para solucionar conflictos y para lograr sus metas, sin importar si estas se vinculan o no con la búsqueda de un empleo.

Bourne-Haug y Gómez-Vives (2018) elaboraron su Trabajo Final de Graduación titulado *El servicio de atención del personal del área de Experiencia al Visitante del Museo de los Niños a las personas en condición de discapacidad: un estudio de caso desde la gestión de procesos socioeducativos de Educación no Formal*, el cual describió el conocimiento del personal encargado de la atención de visitantes del Museo de los Niños al trabajar con población con discapacidad. La participación de las personas con discapacidad es otro elemento importante para la investigación, de manera que tomó en cuenta sus percepciones sobre las técnicas de enseñanza y aprendizaje que más se ajustan a sus necesidades.

Además, abordaron el tema a partir del paradigma social de la discapacidad, elemento que también es de vital importancia para el presente Trabajo Final de Graduación, este paradigma contempla dentro de sus principios la participación de las personas con discapacidad, pues no deberían tomarse decisiones sobre esta población sin que sean avaladas por ellas mismas.

Bourne-Haug y Gómez-Vives (2018) señalaron dentro de su marco metodológico la utilización de técnicas como la observación participante, la entrevista y la triangulación, de manera que inicialmente se tienen los primeros acercamientos con personas con discapacidad y las personas encargadas de la experiencia al visitante del Museo de los Niños, tanto para conocer las funciones de este grupo en materia laboral, como para analizar la interacción entre ambos grupos de personas. Posterior a ello, se realizó un proceso de entrevistas semiestructuradas para conocer mejor a los grupos con los que se trabajó y sus percepciones. Finalmente se recurrió a la triangulación, técnica que las investigadoras utilizaron con el objetivo de integrar las experiencias de ambas partes, analizar sus puntos de vista y necesidades y tomar dichas perspectivas como base para elaborar el proceso formativo que desarrolló la investigación como producto.

Rodríguez (2018), cuyo Trabajo Final de Graduación se ubica también dentro del área de Administración de la Educación no Formal recibe por nombre *Propuesta de capacitación desde la pedagogía teatral con perspectiva inclusiva, para la población adulta con diversidad funcional de la Asociación Pro Niño y Adulto Excepcional (APNAE) para la disminución de sus necesidades formativas*, planteó la construcción y puesta en práctica de un proceso de capacitación para trabajar con las personas adultas con discapacidad de dicha asociación, dejando también abierta la posibilidad de que el mismo pueda desarrollarse en otros CAIPAD.

Tal como en el caso anterior, la autora tomó como base las necesidades de dicha población, de manera que utiliza la construcción en conjunto como una estrategia para el trabajo con las personas participantes, aspecto de suma relevancia también para el trabajo final de graduación. Metodológicamente, Rodríguez (2018) entre sus instrumentos realizó cinco talleres, dentro de los que se trabajaron temáticas como las líneas de vida, el esquema corporal, la percepción del entorno social, el autoconocimiento, el reconocimiento de las habilidades propias y finalmente la expresión corporal. Aspectos como el establecimiento de un proyecto de vida y la expresión de sentimientos son parte de lo contemplado dentro de los talleres de Rodríguez (2018) los cuales son de vital importancia para la búsqueda de la autodirección de este proyecto de graduación.

En concreto, el papel del personal docente, administrativo y de los padres y madres de familia no se excluyó dentro de esta investigación, pues se entrevistó a algunas de ellas con el fin de obtener información sobre las personas usuarias de APNAE.

Dentro de dichas entrevistas destacaron resultados que nuevamente vienen a reforzar prejuicios que le imposibilitan a las PACD lograr ese anhelado grado de autonomía que suele ser característico de la adultez y que es de suma importancia para el desarrollo de la autodirección.

Como se observa dentro de los principales hallazgos de la investigación de Rodríguez (2018), una de las principales problemáticas radicó en el hecho de que, dentro de las familias de estas personas y en la sociedad, aún suele reforzarse la idea de que no pueden valerse por sí mismas y que su discapacidad les impide convertirse en personas adultas:

La infantilización que les asignan las familias es parte de las consecuencias de un paradigma tradicional permeado por el adultocentrismo, que considera a la población con diversidad funcional incapaz de valerse por sí misma como adultos o personas debido a que sus limitaciones son predominantes. Por ende, se encuentra que los núcleos familiares es uno de los factores que quizás limita el desempeño e independencia de las personas con diversidad funcional, aunque no debe obviarse que este núcleo es reforzado por el entorno social. (Rodríguez, 2018, p.12)

En ese mismo contexto de situaciones que alejan a las personas con discapacidad de la construcción de su proyecto de vida y de los procesos de toma de decisiones como tal, la investigadora señaló otro aspecto a tomar en cuenta, el cual debe contemplarse a la hora de trabajar el fortalecimiento de la autodirección:

Una barrera para el logro de la autonomía personal de las personas con diversidad funcional que asisten a la APNAE es la dependencia hacia beneficios económicos (becas) que reciben, por lo que algunas familias prefieren que permanezcan de este modo en lugar de que tengan autonomía económica. Por ende, este tema debe contemplarse como una necesidad educativa en la APNAE para que la perspectiva apunte hacia la emancipación. (Rodríguez, 2018, p. 174)

Al igual que Rodríguez (2018), Fernández (2016) apunta también hacia el empoderamiento de la población con discapacidad, por lo que, realiza su Tesis en el área de psicología titulada *Calidad de vida y discapacidad: Diseño de una propuesta de intervención integral dirigida al mejoramiento de la calidad de vida de los usuarios del CAIPAD de Paraíso-Cartago*.

Se utilizó instrumentos como la entrevista a profundidad, los grupos de discusión y los grupos focales, tanto para el trabajo con las personas usuarias del CAIPAD, como para el personal docente, las respectivas cuidadoras y personas encargadas.

Rodríguez (2018), utilizó pictogramas e incorporó el uso de un lenguaje de fácil comprensión, de manera que los instrumentos se ajustaron a las necesidades de las personas participantes. Dentro de su investigación señaló los diferentes procesos de validación de instrumentos que realizó con estas personas, como con el grupo de expertos conformado por dos docentes de educación especial y una psicóloga educativa.

Por otro lado, pese a la realización de talleres educativos de forma periódica, los reportes dados por los usuarios evidenciaron una necesidad de una mayor formación en materia de derechos y de relaciones familiares, sociales, afectivas y sexuales. Además, al igual que en el entorno familiar, se dio una educación primordialmente enfocada al desarrollo de habilidades diarias, esto pudo haber tenido un impacto en el hecho de que varios usuarios deseen mantener sus condiciones de vida actuales, dentro de su entorno familiar e institucional, lo cual podría obstaculizar el

establecimiento, expresión y consecución de un proyecto de vida acorde a sus intereses (Fernández, 2016, pp. 104-105).

Se evidenció en la investigación de Fernández (2016), que hace falta una formación más sólida en materia de derechos y relaciones interpersonales que le permita a las PACD ser más independientes, de manera que, primero aprendan sobre las diferentes temáticas antes mencionadas, tanto teórico como práctico, para que poco a poco vayan responsabilizándose y desarrollando la capacidad de tomar sus propias decisiones.

Dentro de la autodirección es preciso trabajar temáticas como la construcción del proyecto de vida, el fortalecimiento de procesos de toma de decisiones y la resolución de conflictos, por lo cual resulta necesario tomar investigaciones como la mencionada a manera de insumo.

Araya y Tenorio (2015), en su tesis de promoción de la salud titulada *Planificación Estratégica para la Promoción de la Salud en los Centros de Atención Integral para las Personas Adultas con Discapacidad*, basaron su propuesta en la metodología de investigación-acción-participativa, dentro de la cual partieron de una serie de acciones estratégicas, todo esto alrededor del marco de la promoción de la salud. Las dos principales acciones que estos investigadores señalaron son la educación para la salud como herramienta que propicie el empoderamiento de las personas con discapacidad, así como la construcción de alianzas, con el fin de que cada día más personas y organizaciones se involucren en procesos de transformación a favor de esta población.

Dichas acciones estratégicas son producto de un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) realizado dentro de los tres CAIPAD en los que se llevó a cabo el trabajo de campo y el análisis formó parte de los instrumentos utilizados para el proyecto. Tal como ya se mencionó, los intereses y necesidades de la población con discapacidad, así como los espacios donde se desenvuelven y el papel de las personas que integran cada uno de ellos, fueron elementos de vital relevancia a la hora de diseñar la propuesta socioeducativa en cuestión.

Respecto a lo anterior, Lépiz (2015) en su Tesis de Maestría en Psicopedagogía titulada *Desarrollo de una guía de orientaciones psicoeducativas dirigida a docentes, para favorecer destrezas ocupacionales de carácter productivo básico, en personas adultas con discapacidad de un Centro de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD) en Costa Rica*,

en el año 2015, se centró en el conocimiento de las destrezas ocupacionales de tipo productivo básico en la población adulta con discapacidad de algunos CAIPAD, pues según su investigación esta área es de vital trascendencia para el desarrollo integral de cualquier persona.

Al igual que otras investigaciones analizadas previamente, Lépiz (2015) utilizó dentro de su investigación cualitativa técnicas de recolección de información como la entrevista en profundidad, la observación y el análisis documental, cuyos resultados fueron recopilados en una bitácora de campo y posteriormente analizados mediante el uso de la triangulación. La población participante, estuvo compuesta por ocho expertos en las áreas de Educación Especial, Terapia Ocupacional y Artes Industriales, quienes formaban parte del equipo de trabajo de los CAIPAD en el momento de la investigación.

Además, Lépiz (2015) hizo hincapié en el papel de la educación para adultos dentro de la ruta de aprendizaje a seguir con esta población, así como las familias y la sociedad en general deben evitar la infantilización de las PACD, el personal docente también debe poner de su parte dentro del entorno educativo, evitando la utilización de material didáctico poco contextualizado, así como dejando de lado cualquier otra práctica que no responda a las características de la educación para personas en edad adulta, la cual consiste en cumplir con los siguientes objetivos:

Realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero basados en la edad de la persona como edad cronológica a partir de los 18 años, que son personas adultas, omitiendo las acciones infantiles de la escuela o preescolar. Por ejemplo, para desarrollar la motora fina con el trazo de un lápiz, la hoja tendrá las guías del trazo con imágenes reales, que aboguen a los intereses de las personas; que no sean infantiles, como ositos de peluche, si desean trabajar dentro del aula, sino realizar grafitis en las paredes que se escojan con diferentes materiales que requieran el uso de la motora fina. (pp. 80-81)

La misma investigadora señaló una serie de conclusiones que es preciso valorar para la puesta en práctica de una propuesta socioeducativa como que se elaboró a partir del presente trabajo final de graduación.

En primera instancia señaló que las destrezas de carácter productivo-básico se ven complementadas con otras habilidades inherentes a la persona que se desarrollan en paralelo, entre ellas resaltó la autodirección, así como las habilidades sociales y blandas. Mismas destrezas pueden adquirirse de manera parcial o total, es decir, la primera se da cuando una persona usuaria del CAIPAD, dadas sus capacidades, solo adquiere algunas destrezas que son parte de una ocupación y asume un rol específico, mientras que en el otro caso la persona usuaria adquiere todas las destrezas necesarias para asumir una determinada ocupación.

Por otra parte, Lépiz (2015) señaló que los CAIPAD suelen trabajar el área ocupacional básica mediante talleres o proyectos, los cuales se plantean según las habilidades, intereses y destrezas de las personas usuarias. Dichos proyectos pueden ser fijos, cuando tienen éxito de manera grupal, individual e intermitentes, cuando no parecen tener un significado para las personas, de manera que se cambian una vez finalizado el proceso. Así bien, son las personas usuarias quienes marcan el rumbo de actividades a llevar a cabo.

Esta autora concluyó que el papel de las familias o personas encargadas de los usuarios del CAIPAD es muy importante, mientras están quienes apoyan en todo momento, están quienes lo hacen de manera intermitente y quienes del todo no apoyan. Lépiz (2015) señaló también que algunas de las personas usuarias de CAIPAD habitan en residencias privadas en una modalidad de Servicios de Convivencia Familiar del Consejo de Rehabilitación y Educación Especial, pero que independientemente de con quién vivan estas personas, es importante mantener un canal de comunicación abierto con encargados y familias.

3.2 Antecedentes internacionales

Primeramente, es del caso hacer mención del estudio de Vicente *et al.* (2018), quienes dentro de su artículo *Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes*, presentaron un estado de la cuestión centrado en el tema de autodeterminación en personas con discapacidad intelectual, dentro del cual, en primera instancia se centraron en las aproximaciones teóricas, para posteriormente indagar en los retos y demandas que enfrentan muchas personas con discapacidad intelectual y sus familias, así como en los recursos que cuentan para hacerle frente a las dificultades.

En lo que a recursos de evaluación respecta, en el artículo destacó que tanto Estados Unidos como España han diseñado una serie de instrumentos evaluativos, como la *Arc's Self-Determination Scale* (Wehmeyer y Kelchner, 1995) y el *Self-Determination Inventory* (Shogren et al., 2017) en el país norteamericano, y la *Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación* (Wehmeyer et al., 2006), la *escala ARC de autodeterminación* (Wehmeyer et al., 2006), así como la adaptación y validación del *Inventario de Autodeterminación* (Mumbardó-Adam et al., 2018), en el caso del país europeo.

Pese a instrumentos como los anteriores, la investigación señaló que estos cuentan con grandes limitaciones, como el hecho de que la participación y evaluación de las personas con discapacidad que requieran de apoyos más significativos en el área de la comunicación se vea restringida o sea prácticamente inexistente. Es por ello que, las personas investigadoras de este artículo recomendaron la creación de instrumentos de evaluativos que se ajusten a las necesidades de la población con la que se trabaja.

Otro aspecto clave dentro de este artículo radicó en el hecho de que no debería ser posible hablar de autodeterminación de una persona sin antes conocer su perspectiva, es decir, en este caso sin la presencia de las personas adultas con discapacidad intelectual. Otra percepción importante para Vicente et al. (2018), es la de un informador cercano a la persona, para así contrastar las opiniones e indagar en nuevas áreas en las que sería importante trabajar.

De toda la información recabada, Vicente et al. (2018) concluyó que antes de trabajar la autodeterminación con un grupo de personas (población con discapacidad, familiares, docentes y profesionales en general), es necesario conocer sus creencias y diferentes aspectos culturales ligados a ellas, pues tanto sus conocimientos, como la importancia que tenga la autodirección para estas personas pueden ser factores determinantes a la hora de contemplar y trabajar componentes específicos, por ejemplo, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Para quienes lideraron dicha investigación también resultó necesario explorar con urgencia las necesidades de profesionales y familias de las personas con discapacidad referentes a las dificultades u obstáculos con los que se encuentran en los diferentes contextos al intentar cumplir con el objetivo de crear oportunidades para ejercer la autodeterminación, pues tener dicho conocimiento no solo abre la posibilidad de gestionar recursos y apoyos específicos a profesionales

y familias para facilitar la enseñanza de la autodeterminación, sino que también le permite a los y las profesionales priorizar entre las diferentes áreas que componen además de la autodeterminación, la transición a la vida adulta y el logro de objetivos personales deseados.

Así bien, cabe hacer mención del artículo de Sequera *et al.* (2016), el cual tiene lugar en España y se titula *Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales a un grupo de adultos con discapacidad intelectual*. Para esta investigación se utilizó el diseño metodológico cuasi-experimental y se contó con una muestra de 21 personas adultas con discapacidad intelectual divididas en dos grupos: grupo de tratamiento (GT), los cuales fueron participantes del programa y grupo de contraste (GC), es decir, personas no participantes con las que se compararon los resultados obtenidos con el primer grupo. La evaluación de las habilidades sociales se realizó utilizando la Escala de Habilidades Sociales de Gismero como base, la cual se subdivide en las siguientes áreas:

está formada por 33 ítems que se dividen en seis subescalas o factores: I “Autoexpresión en Situaciones Sociales”, II “Defensa Derechos como Consumidor”, III “Expresión de Enfado o Disconformidad”, IV “Decir no y cortar Interacciones”, V “Hacer Peticiones” y VI “Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto (Sequera *et al.* 2016, p. 68).

Dentro de los ajustes para la puesta en práctica de la Escala, se logró encontrar algunos elementos que actúan como referentes del presente proyecto de TFG, los cuales se detallan a continuación.

Se implementó el uso de ejemplos en los ítems que podrían haber resultado más complejos, se conservaron las cuatro opciones de respuestas contenidas en la Escala, pero se variaron los nombres de estas (totalmente en desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). Dichas opciones no fueron señaladas de manera escrita, sino que se sustituyeron por cuatro íconos que variaron en tamaño y expresión (ícono pequeño y triste para totalmente en desacuerdo, e ícono más grande y feliz para totalmente de acuerdo) (Sequera *et al.* 2016, p. 68).

Continuando con lo mencionado en Sequera *et al.* (2016), tras la implementación del programa se señalaron una serie de cambios en las personas participantes, tales como mayor

comprensión de las habilidades sociales que las caracterizan, un incremento en los grados de asertividad, toma de decisiones y resolución de problemas, esto ligado al hecho de que los resultados no se limitaron al fortalecimiento de las habilidades, sino que se trasladaron al ejercicio de su cotidianidad, dado que la participación en programas de este tipo suele contribuir al fortalecimiento del autoconcepto, la autodeterminación y la autoestima.

Además de lo anterior, se señaló que estos programas se han caracterizado por la obtención de resultados que además de ser sostenibles en el tiempo, se han visto reflejados en los diferentes ambientes en donde se desenvuelve la persona, y no únicamente en el que se situó el proceso de enseñanza (pp. 74-77).

Como es posible apreciar, tanto la sostenibilidad en el tiempo de los cambios impulsados a partir de las investigaciones, como la puesta en práctica de procesos educativos inclusivos, constituyeron dos de los elementos principales en muchos de los trabajos consultados, los cuales para este trabajo final en la modalidad de proyecto de graduación también son tomados en cuenta.

Los procesos creativos, tal como propuso Alonso (2016) en su artículo titulado *El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual*, el cual tuvo lugar en España, podrían dar pie al fortalecimiento de la sostenibilidad en el tiempo de los cambios y de la puesta en práctica de procesos educativos inclusivos pues, el desarrollo del lenguaje verbal no debería constituir un factor determinante para la comunicación, es mediante el arte que la persona adquiere un mundo de posibilidades para expresarse, de manera que la educación artística suele ser inclusiva por naturaleza. Además, si las actividades que se desarrollan son de disfrute para quien las realiza, existe mayor probabilidad de que se vuelvan sostenibles en el tiempo.

Algunas personas con discapacidad intelectual no disponen de lenguaje verbal o cuentan con barreras en el ambiente que obstaculizan los procesos comunicativos. El arte es un medio de comunicación importante para aquellas personas que no pueden expresarse verbalmente. Según Morón (2011), citado por Alonso (2016), ampliando las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las maneras de acceder al aprendizaje y las formas de demostrar el conocimiento incorporando los lenguajes artísticos, facilitará el desempeño de las personas con discapacidad intelectual que tengan dificultades con el lenguaje escrito y oral. (p. 77).

A modo de conclusión, dicha autora hizo hincapié en la importancia de esta población tanto social como culturalmente, así como en los beneficios comunicativos y de participación que trae la inmersión dentro el entorno artístico.

Aportes como el anterior constituyen un gran insumo para el desarrollo de este trabajo final de graduación, ya que, a pesar de que la propuesta socioeducativa que guía este proyecto no es de carácter artístico, el arte enriquece de manera importante cualquier metodología de trabajo, de manera que proyectos como el de Alonso (2016), invitan a utilizar el movimiento como medio de expresión, o incluso alguna técnica gráfica, como pintura o lápices de color. A nivel digital y virtual también es posible trabajar con programas y aplicaciones que incentiven el arte y la creatividad y que propicien la inclusión:

No debemos olvidar que la discapacidad forma parte de la cultura y de la sociedad y debemos darles la oportunidad de los beneficios que pueden adquirir mediante el arte, como potenciar habilidades bio-psico-sociales que favorecen su integración social, mejorando también la percepción que ellos tienen sobre su propia valía (Alonso, 2016, p. 78).

Tal como ha mencionado Alonso, las metodologías artísticas fortalecen el desarrollo no solo de un proyecto socioeducativo como tal, sino también de la autoestima, pues es posible que las personas comiencen a despertar su interés por el arte al darse cuenta de lo que ellas mismas son capaces de crear y de transmitir a través de sus obras, llámese pintura, baile, actuación o cualquier otra forma de expresión artística.

Potenciar estas habilidades va muy de la mano con el empoderamiento de esta población y su papel en la sociedad, pues hay mayor probabilidad de que estas personas se posicionen desde lo que establece en el sector legislativo, el cual debe velar por la inclusión y el ejercicio pleno de los derechos de las PCD, esto según lo estipulado por las Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Alderete (2015) realizó un análisis acerca de los principios de autonomía estipulados en dicha convención, el sistema de apoyos para las PCD que se establece dentro de ella y dentro del Código Civil y Estado en Argentina. El investigador rescató en materia de apoyos existentes para

las PCD en Argentina y en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la importancia de que los apoyos sean vistos como propulsores de la autonomía:

Los apoyos apropiados que puede necesitar una persona para el desarrollo de sus diversas actividades diarias no significan pérdida de autonomía, pues el sistema de apoyos que se propicia hace hincapié justamente en ella, que es la que prevalece y ese es el fin de los apoyos, consolidar la autonomía, dignificando plenamente a las personas con discapacidad (p. 5).

Muy de la mano con la promoción de la autonomía en esta población, se encuentra el artículo de Pascual-García *et al.* (2014), el cual se centró en la evaluación de un programa diseñado para promocionar la autodeterminación y la calidad de vida de personas adultas con discapacidad intelectual asistentes a la Unidad de Estancia Diurna ATUREM, situada en Sevilla, España. Esta investigación se realizó desde el área de la psicología y bajo un diseño cuasi-experimental y contó con veinte personas usuarias elegidas de manera intencional como participantes.

Este programa para promocionar la autodeterminación y la calidad de vida de las PCD utilizó estrategias alternativas de comunicación como una herramienta para fomentar la toma de decisiones y promover la independencia de las personas adultas con discapacidad.

En el caso de esta investigación, se optó por utilizar los pictogramas como sistema de comunicación alternativa y aumentativa, de manera que, durante diferentes fases del programa las personas usuarias pudieron familiarizarse con los mismos, otorgarles un sentido, hasta que poco a poco los pictogramas se comenzaron a utilizar a manera de complemento o sustituto de su forma habitual de comunicarse, esto según las preferencias y necesidades de la persona. (p. 35)

Dentro de este marco, Pascual-García *et al.* (2014) brindaron dentro de su análisis recomendaciones referentes al trabajo en los procesos de toma de decisiones a mediano y largo plazo en la población adulta con discapacidad, ya que las acciones desarrolladas en su investigación se centraron en la inmediatez.

Así bien, dado que la investigación de Pascual-García *et al.* (2014) se centró en la toma de decisiones sobre asuntos inmediatos, una propuesta para investigaciones próximas podría ser la aplicación de este tipo de estrategias para elecciones relacionadas con cuestiones futuras, de modo

que puedan planificarse actuaciones adecuadas a las preferencias de los usuarios que puedan cumplir los objetivos de los “planes centrados en la persona” que suelen diseñarse en este tipo de servicios. (Pascual-García *et al.*, p. 36, 2014)

Bajo la línea de ese proceso de desarrollo de personas independientes que pretende impulsar el Trabajo Final de Graduación, resulta necesario mencionar el papel de la Planificación Centrada en la Persona (P.C.P), la cual integra una serie de esfuerzos que se realizan desde ya hace varias décadas para lograr el desarrollo de una metodología de enseñanza más orientada a la persona, a su autonomía y a sus intereses.

Fantova (2000) citando a Sanderson (2000, p.48) en MEP (2013, p.32), afirmó que la PCP toma como punto de partida la identidad y habilidades de la persona. De manera que se debe iniciar conociendo bien con quién se trabaja y qué puede hacer para brindarle su propio traje a la medida. Es por eso que este autor también hace énfasis en la reflexión del rol de la persona mediadora del proceso de aprendizaje, pues ahora corresponde situarse dentro de un modelo de enseñanza que prioriza a la persona con discapacidad, ella se vuelve el centro del proceso elaborar la respectiva planificación de apoyos.

Otro aspecto que se recalcó en la investigación de Pascual-García *et al.* (2014), fue la importancia del involucramiento de familiares y comunidad en procesos como el desarrollado, elemento en el que también se enfatiza en la parte metodológica del presente proyecto de graduación.

Definitivamente, el desarrollo de las habilidades de autodeterminación es un objetivo prioritario para las personas con discapacidad intelectual. Prácticas como las desarrolladas por Pascual-García *et al.* (2014), en las que pueda incorporarse a familiares y otros miembros de la comunidad, permiten actuar en detrimento del rol pasivo tradicionalmente desempeñado por éstas [*sic*] personas, apostando por su derecho a participar y actuar en su entorno mostrando sus intereses, preferencias y, en definitiva, favoreciendo la satisfacción de sus propias necesidades. (p. 36)

Tal como es posible apreciar, existen diferentes estudios internacionales orientados al desarrollo de la autodirección o autodeterminación, dentro de los cuales reviste especial importancia la participación de la población con discapacidad, de sus familias o encargados y de

docentes y profesionales que trabajen con estas personas, pues la toma de decisiones frente a un proceso socioeducativo debe ser integral, de manera que la población con la que se trabaja exprese y comente sus acuerdos y desacuerdos del trabajo que se realiza, opiniones que se verán permeadas por sus gustos, intereses, creencias y cultura.

Como puede inferirse, tanto en Costa Rica como fuera del país, las investigaciones coinciden en que la orientación metodológica es de suma importancia para llevar a cabo cualquier proceso con población con discapacidad. Las entrevistas semiestructuradas con los ajustes requeridos (como símbolos, pictogramas, utilización de lenguaje verbal y no verbal) son una técnica de recolección de información sumamente valiosa. La investigación documental, las observaciones, el uso de bitácoras de campo, la realización de talleres son otras de las técnicas utilizadas en investigaciones previas, lo que brinda elementos orientadores para el apartado metodológico de esta investigación en desarrollo.

Capítulo IV: Marco teórico

A continuación, se presentan los planteamientos teórico-epistemológicos, sobre los cuales se sustenta el posterior análisis de la información recopilada. Además, pretenden exponer con mayor claridad cada elemento educativo que enriquece la investigación. Se indagó en diferentes conceptos planteados en los objetivos de esta propuesta, los cuales son claves para una mayor comprensión del tema, y además permiten formular las categorías teóricas iniciales. Las habilidades adaptativas, la autodirección y el paradigma social de la discapacidad forman parte de esos conceptos clave que serán desarrollados.

4.1 Educación no Formal

Los aportes teóricos para la investigación permiten tener claridad conceptual a la hora de elaborar y aplicar los instrumentos de recolección de información, así como el contraste de la teoría con el análisis. Para iniciar esta aproximación teórica la administración de la Educación no Formal permite situar el accionar educativo con personas adultas debido a que, generalmente comparte elementos que se apoyan entre ambas. Respecto al ámbito educativo no formal, Touriñán (1996), brindó la siguiente definición:

La Educación no Formal es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades no conformadas por el sistema escolar (p.76)

Conviene enfatizar que este tipo de educación cuenta con una estructura más flexible en comparación con la que ofrece el sistema educativo formal, sin embargo, esto no quiere decir que su proceso no requiera de un diagnóstico y de planificación previa.

Respecto a la frontera que separa la educación formal y no formal, Cabalé y Rodríguez (2017) señalan que esta no se centra en criterios pedagógicos o metodológicos, sino administrativos. Trilla (2009) citada en Cabalé y Rodríguez (2017), señala que la escasez de normativas legales y administrativas que caracterizan a la educación no formal, facilitan la posibilidad de ofrecer mayor cantidad de tendencias metodológicas y estructuras organizativas

mucho más abiertas, permitiendo la puesta en práctica de métodos y técnicas propios de la andragogía y de la educación popular.

Entre sus principales características se encuentran la versatilidad y por ende la capacidad de trabajar con población diversa tomando sus necesidades como punto de partida, de manera que, al no tener que adaptarse a lo que establece en el sistema educativo formal, es posible trabajar en la construcción de un modelo o propuesta de intervención que se construya producto del diálogo y la interacción con las personas participantes de un determinado proceso.

Tal como señalan Cabalé y Rodríguez (2017), la flexibilidad que ofrece este tipo de educación frente al modelo formal no debe ser malinterpretada, simplemente verse como un elemento característico de esta:

La ENF no implica o no quiere decir, en modo alguno, que su forma de desarrollo sea anárquica o desordenada, pensar de esa manera resulta un grave error. La alusión a «no formal» distingue la naturaleza de esta modalidad de educación: no está regida ni estructurada legalmente. La educación en esta fase del desarrollo social necesita de una educación «legalmente» estructurada, de manera tal que se hagan homogéneos y que se estandaricen, en mayor medida, un conjunto de conocimientos que son básicos en la sociedad y que, de alguna manera, inciden en su estructura. (p. 76)

El hecho de que no existan o de que haya escasez de normativas que respalden el ejercicio de los procesos de educación no formal, no quiere decir que los procesos de este tipo puedan volverse antojadizos o incongruentes con la realidad de las personas participantes. Al contrario, la labor de la persona gestora de procesos educativos no formales debe ser tomada con toda responsabilidad, pensando siempre en el bienestar de las personas que le dan sentido al acto educativo.

Así, el Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay (2006) señala que

La Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diferentes y más a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir,

pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social. (p. 25)

Desde la perspectiva anterior, es un tipo de educación versátil, que a su vez se desarrolla bajo la rigurosidad en todo el proceso de planificación implementación y evaluación.

En la caracterización anterior, la Educación no Formal puede ser utilizada para trabajar con diversidad de poblaciones, pues llega a ser tan inclusiva como la persona mediadora lo desee, de forma tal que hay espacio para todas las personas participantes y para el repertorio de métodos de aprendizaje, resultando entonces, idónea para el trabajo con población adulta con discapacidad.

4.2 Dimensión administrativa de la Educación no Formal

La Educación no formal es complementada con la dimensión administrativa, ya que esta última permite la consecución de resultados como uno de los objetivos primordiales, para lo cual se requiere del compromiso de las personas involucradas, tal como lo expresó Ramírez (2009) a la hora de definirla conceptualmente, “La administración es una actividad humana por medio de la cual las personas procuran obtener unos resultados. Esa actividad humana se desarrolla al ejecutar los procesos de planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar” (p. 5). Tal como el autor ha mencionado, la administración se compone de cinco fases fundamentales que no necesariamente deben cumplirse de forma cíclica: planeación, organización, dirección, coordinación y control.

Ramírez (2009), además, plantea que las fases y procesos de la administración son objeto de estudio de la ciencia administrativa, la cual investiga con el propósito de conocer de qué forma se ejecuta una determinada labor, qué características tiene cada uno de sus componentes, cómo se comporta el sujeto activo dentro de los procesos que componen la administración, y cuáles son las características técnicas y artísticas que se expresan en el desarrollo de una tarea. (p.9)

La Administración de la Educación no Formal (AENF), se encarga de integrar la dimensión administrativa y educativa para que, en este caso, la propuesta desarrollada dentro del trabajo final de graduación se lleve a cabo de manera organizada, planificada y que cuente con evaluación y seguimiento del proceso formativo. Desde esta perspectiva, Luján (2010), refiere uno a uno los elementos que considera se desarrollan en la AENF:

- **Planificación:** “consiste en un proceso de organización previa de las actividades y recursos a emplear en una actividad determinada” (p. 107). Siguiendo al autor, dentro de esta etapa se toman decisiones cruciales para las fases de organización y ejecución, monitoreo y seguimiento, y evaluación; y se inicia con el planeamiento curricular, el cual se acompaña de la delimitación de los elementos didácticos necesarios.
- **Organización y ejecución:** dentro de esta etapa se definen las tareas y el rol que asumirá cada persona involucrada. Además de ello, se categorizan los recursos materiales y se le otorga un orden específico a cada acción a llevar a cabo. La ejecución corresponde a la puesta en práctica de todo lo anterior, incluyendo la utilización de los recursos materiales.
- **Monitoreo o seguimiento:** corresponde a la etapa de constatación del cumplimiento de logros. Dentro de ella se pueden incluir ajustes de tiempo para lograr una meta, así como las dificultades que se presenten en el camino. Luján (2010, p. 107), también hace mención sobre lo importante que resulta esta etapa para la toma de decisiones.
- **Evaluación:** “la evaluación en general es una actividad inherente a todo proceso administrativo que permite valorar en diferentes momentos de realización los alcances y limitaciones de las acciones ejecutadas para la toma de decisiones” (p. 107).

Tal como lo ha señalado el autor, esta última etapa es necesaria para obtener una retroalimentación durante o después del proceso realizado, que además podría ser de utilidad para futuros eventos.

Así bien, es preciso hacer mención del hecho de que cada uno de estos cuatro elementos debe encontrarse presente dentro de la propuesta socioeducativa. La cual se desarrolló desde un enfoque educativo no formal, pues se trata de un proceso estructurado, caracterizado por una serie de pasos a seguir que tiene como objetivo la adquisición de nuevas destrezas sociales, educativas y laborales para la población participante.

4.3 Gestión de procesos socioeducativos

Para Olivero (2018) dentro de este tipo de gestión la persona facilitadora tiene la posibilidad de crear e investigar para enriquecer el proceso educativo que lidera, además de contar con la

libertad de trabajar en diversidad de temáticas y agruparlas según las necesidades de las personas participantes del proceso educativo. Así bien, la ha definido como aquella gestión:

donde el docente crea sus propias herramientas de trabajo a través de la planificación, investigación, innovación y sistematización bajo el enfoque transdisciplinario-multidimensional, agrupando áreas de naturaleza homogénea que comprendan lo didáctico y lo curricular, lo administrativo, la gobernabilidad institucional, los servicios, recursos y talentos humanos. (pp. 52-53)

Tal como lo ha subrayado el autor, dentro de este tipo de gestión se engloban una serie de áreas que van desde lo educativo, como los elementos didácticos y curriculares, es decir, todo lo relacionado con la planificación de los procesos y los recursos necesarios para su ejecución, hasta asuntos más asociados a la logística y política, estos desde un enfoque más administrativo. Este tipo de gestión apuesta por la horizontalidad, de manera que, así como la persona mediadora interviene en el acto educativo, las personas participantes también deberían sentirse en el derecho de dar su opinión y compartir sus conocimientos:

La intervención socioeducativa es una acción profesional desarrollada por pedagogos y educadores sociales, en el marco de una situación o problemática sociocultural concreta, con la intención de propiciar escenarios que ayuden a las personas, grupos y comunidades participantes a empoderarse, es decir, a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para dar una respuesta a aquellas situaciones y problemáticas, y para mejorar su situación en el mundo. Una acción profesional que, más allá de la unidireccionalidad inicial de la acción del educador, busca, de manera prioritaria, construir una relación bidireccional con las personas participantes. (Del Pozo, 2020, p.6)

Según lo expresado por Del Pozo, es necesario replantearse nuestro papel como personas mediadoras de un proceso educativo, pues en este caso se trata de construir junto a las personas participantes, nunca de imponer metodologías, temáticas ni puntos de vista, pues de lo contrario no se logrará uno de los fines últimos de esta gestión, como lo es el empoderamiento de la población con la que se trabaja.

Es por esto que, pese a la gran cantidad de años que lleva la gestión de procesos desarrollándose, es poco observada en la praxis, pues no deja de ser retador para una persona mediadora acostumbrada a utilizar metodologías magistrales, en algunas ocasiones similar a la denominada educación bancaria, comenzar a reflexionar sobre la calidad de los procesos que está gestionando: “la disciplina conocida como gestión de procesos socioeducativos se desarrolla en diversas partes del mundo desde hace aproximadamente 30 años, aunque siempre implícita o explícitamente vinculada con las diversas acciones educativas pedagógicas y andragógicas” (p. 63).

Del Pozo (2020), hizo hincapié en que la gestión socioeducativa debe ser claramente distinguida de la administración educativa, pues mientras una nace a partir de necesidades prácticas reales, la otra cuenta con funciones más rígidas y preestablecidas, como lo es ocupar el cargo de dirección o gerencia de un centro educativo y la administración de currículo formal.

Es por esta razón, que la gestión de procesos socioeducativos se encuentra inmersa dentro de la educación no formal, porque dentro de ella se planifican y ejecutan procesos desde una visión integral y al trabajar con una diversidad poblacional importante, es preciso contemplar a las personas participantes como uno de los sujetos de estudio dentro de nuestra labor. Así mismo fue mencionado por Olivero (2018):

El objeto de estudio, acción, innovación y transformación no es simplemente la gestión de recursos destinados a la educación, de acuerdo con unos objetivos específicos determinados, sino que trasciende esta la delimitación conceptual y empírica quien de ella se empodere, para entrar en el mundo de las acciones y comportamientos humanos, siempre en relación con aspectos vinculados con el gran mundo de la educación y la enseñanza-aprendizaje significativa. (p. 65)

El autor ha indicado que, un proceso socioeducativo va más allá del logro de los objetivos planteados inicialmente, pues debe tomarse en cuenta todo lo que ocurre alrededor del mismo, como los diferentes contextos en los que se desenvuelven las personas participantes, sus intereses y necesidades, así como su motivación y opiniones frente a los temas que se desarrollan.

4.4 Proceso de enseñanza y aprendizaje

Bajo la premisa de crear experiencias educativas acordes con las necesidades e intereses de la población adulta con discapacidad, ha sido necesario utilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como uno de los puntos de partida, de manera que la persona facilitadora fuera vista como una mediadora, y su rol se centrara en el acompañamiento a las personas participantes sin que esto implique ningún tipo de restricción:

El proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) se ha concebido como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con él de por vida (Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla, 2018, p. 611).

Molano-Tobar *et al.* (2021), en su investigación titulada, han recopilado y analizado diferentes experiencias desde el punto de vista docente y sus dudas e inquietudes a la hora de trabajar con personas con discapacidad específicamente en proyectos de actividad física.

Respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, las personas investigadoras señalaron que, según Guerrero (2018), la discapacidad puede verse permeada por elementos tanto intrínsecos como extrínsecos que llegan a restringir la manera de expresarse corporalmente.

Es probable que lo anterior guarde relación con lo afirmado por Pollit & Oldfield (2017) citados en Molano-Tobar *et al.* (2021), quienes afirmaron que las personas mediadoras deben utilizar diversidad de estrategias para hacerle frente al temor a lo desconocido presentado por la población con discapacidad, lo cual puede deberse no solo a barreras físicas, sino a un tema emocional.

Siguiendo con lo que establecieron Molano-Tobar *et al.* (2021), para que existan diversidad de estrategias afines a las necesidades de la población que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario priorizar la capacitación del personal para saber cómo trabajar y desarrollarse en entornos con un alto grado de responsabilidad. Esto no solo es tarea de las personas

mediadoras de un proceso socioeducativo, sino también de las instituciones educativas de las que forman parte, las cuales deben reunir esfuerzos para la capacitación de su personal.

Otro aspecto relevante mencionado por González y Triana (2018) citados por Molano-Tobar *et al.* (2021), se refiere al entorno donde se va a llevar a cabo el proceso educativo, es decir, se necesita que las personas mediadoras tengan una actitud positiva hacia la inclusión y, por tanto, que los entornos favorezcan el aprendizaje, pues de lo contrario, difícilmente será posible ver cambios en el proceso socioeducativo.

Parte de esa generación de entornos favorecedores de aprendizaje involucra un cambio de los paradigmas relacionados con la discapacidad, de manera que, como lo ha manifestado Ferrada en Molano-Tobar *et al.* (2021), es necesario comprender el mundo y construirlo junto a las personas participantes, lo cual podría traducirse en mejoras de las metodologías utilizadas e incluso de la motivación de las personas participantes.

El uso de terminologías inadecuadas se relaciona mucho con esa comprensión de mundo, ya que tal como lo ha establecido Mendoza (2008) en Molano-Tobar *et al.* (2021), se encuentra mediada por estereotipos que necesitan erradicarse educando en valores a la sociedad. Esto resulta un elemento importante que muchas veces se deja de lado a la hora de trabajar con población con discapacidad, pero tal como lo han establecido las personas investigadoras, una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje no está completa, si no toma en cuenta el sentir de las personas participantes, si quien realiza la mediación del acto educativo cree conocer a la población con discapacidad sin antes escucharla.

4.5 Didáctica

La forma en que se adquieren conocimientos va muy de la mano no solo con el entorno en el que se enseña y aquellos otros contextos que forman parte de la vida de las personas participantes, sino con aquellos elementos teóricos y prácticos que pretenden ser enseñados mediante el diseño y ejecución de instrumentos que tienen una intención dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de

conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (Carvajal, 2009, p.4)

Efectuar una selección consciente y responsable de las herramientas con las que se trabajará en una propuesta socioeducativa es de suma importancia para el desarrollo de un proyecto exitoso y para la motivación de las personas participantes. La didáctica realiza dicha selección y el análisis que le antecede:

La didáctica, por su parte, “procura el desarrollo de un proceso educativo coherente, atractivo y adecuado, mediante el estudio y el empleo de los más avanzados métodos y técnicas de enseñanza” (Pérez citado en Araya, 2016, p. 139). Así, la didáctica analiza, define y selecciona las herramientas que considera más adecuadas para lograr un proceso educativo concreto, en un espacio determinado, con un grupo de estudiantes específicos, proceso educativo que fue pensado y descrito en el currículo. (Araya, 2016, p. 139)

Araya (2016), ha señalado que la didáctica debe desarrollarse con una total comprensión del proceso educativo y tomar como punto de partida los objetivos, contenidos, actividades de mediación y cualquier otro elemento que se contemple dentro de la planificación educativa, “comprende el estudio y la programación intencionada de todos los elementos que la integran y describen el proceso de la enseñanza: los objetivos, los contenidos, las estrategias, las técnicas, las actividades, los materiales y la evaluación” (p. 140).

Muy de la mano con lo anterior, Ortiz (2014) estableció una definición de didáctica apoyada en investigaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA:

Didáctica es el aprender, pero no en el sentido instrumental mecánico, sino aquel que se refiere a la magnitud de fuerzas que intervienen entre el sujeto y su mundo y que se movilizan en el acto de educar, como principios, valores y normas socialmente construidas. (p.77)

La incorporación de la didáctica trae consigo la puesta en práctica de un aprendizaje reflexivo y consciente, de manera que se requiere un compromiso tanto del personal docente, como del estudiantado. Ortiz (2014) hizo hincapié en esa construcción conjunta del aprendizaje por medio de la didáctica:

El aprendizaje, en esta perspectiva, implica intercambio entre pares, conocimiento del cuerpo, respeto y consideración de los puntos de vista de los otros. Es la integración de valores presente en todo proyecto educativo. El intercambio conlleva a la iniciación, la que a su vez supone el ejercicio de la transmisión de saberes entre generaciones. (p.77)

De modo similar a dicha caracterización del aprendizaje y a la importancia que tienen las personas involucradas dentro del proceso educativo, se comparte también la definición que Lépiz (2015, p.40) ha proporcionado sobre la didáctica en el contexto de CAIPAD:

Procesos, métodos o técnicas utilizadas para enseñar a los usuarios las destrezas del área ocupacional básica, relacionadas con la persona como un ser integral, su forma de aprender (estilo de aprendizaje), características individuales, su entorno, la familia, la sociedad y requerimiento de apoyos.

Tal como lo señaló la autora, la caracterización de las personas y su percepción desde una visión integral, contemplando los diferentes contextos y personas con las que interactúan, son elementos esenciales para el desarrollo de la didáctica.

4.6 Autodirección

El documento del MEP Orientaciones Técnicas para la Implementación de Plan de Estudios de Centros de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad. CAIPAD (2013), ha señalado las siguientes cinco áreas de trabajo para el desarrollo del Plan de Estudios: Vida Diaria, Personal Social, Ocupacional Básica, Académica Funcional y Formación Laboral. La autodirección constituye una subárea de cuatro de esas cinco áreas, exceptuando únicamente la Académica Funcional.

Al mismo tiempo, MEP en Orientaciones para la mediación pedagógica por competencias (2019), señaló como indicadores para la autodirección el establecimiento de metas y tareas concretas basadas en lo que la persona quiere, siempre tomando en cuenta el entorno. (p.18).

Siguiendo a López citado en D'Angelo (s.f) la autodirección busca el logro del siguiente objetivo:

formar personas efectivamente preparadas para enfrentar los cambios y reaccionar frente a lo inesperado. Personas con capacidad para pensar, sentir y realizar. Personas igualmente orientadas hacia sí mismas, hacia los demás y hacia su entorno. Personas con sensibilidad para valorar el pasado, vivir el presente y proyectar el futuro. (p.9)

Precisamente bajo la premisa de la orientación hacia sí mismos y hacia ese protagonismo que cada ser humano debe ejercer como dueño de su vida, Wehmeyer (2009) en Arellano y Peralta (2013) hace énfasis en el concepto de autodirección partiendo de las características de las personas con discapacidad intelectual:

En el campo de la discapacidad intelectual, la autodeterminación se refiere al 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. (p.60)

Tal como es posible analizar, Wehmeyer (2009) hace énfasis en el hecho de que autodirigirse también involucra dejar de lado aquellas opiniones de otras personas que no aportan a la construcción de ese proceso de independencia, esto constituye un elemento trascendental dentro del proceso.

Para Valverde (2014), en el caso de la discapacidad intelectual, independientemente del nulo o significativo apoyo, que necesite esta población para autodirigirse, la autodirección debe ser potenciada, pues de ella se desprenden otra serie de competencias trascendentales para alcanzar una mejor calidad de vida:

Contar con una voz propia conlleva un sinnúmero de aspectos, entre ellos tomar sus propias decisiones, resolver conflictos y tener espacio para la exploración, para el

conocimiento de sus propios gustos e intereses, aspectos fundamentales para la consolidación de una mejor calidad de vida. La autodirección es necesaria para que todo ser humano pueda mantener el equilibrio emocional frente a las distintas circunstancias de la vida, la discapacidad intelectual que presentan algunas personas no es obstáculo para que éstas no aprendan a mantener dicho equilibrio a través de la ayuda directa o indirecta con la que cuentan (Valverde, 2014, p.11).

Precisamente el desarrollo de la autonomía es de apoyo para el proceso de construcción de la identidad de una persona y por ende para la consolidación de la autoestima, es por esto que el equilibrio emocional actúa como un eje complementario a la autodirección.

En relación con las características de una persona que ha desarrollado autodirección o autodeterminación, Arellano y Peralta (2013, p.63) señalaron una serie de puntos a tomar en cuenta:

1. Es posible que todas las personas tengan la capacidad de autodirigir su vida. Si bien es cierto el grado de discapacidad influye en la conducta de una persona, no es el único factor determinante y la posibilidad de que autodirija su vida sigue estando abierta.

2. La autodirección surge como resultado de la interacción entre los atributos internos y la oportunidad del contexto. Por lo tanto, no se trata únicamente de que las personas con Discapacidad Intelectual (DI) desarrollen las competencias requeridas en la actualidad, sino también de modificar los entornos en los que se mueven.

3. Es un proceso que dura toda la vida. La autodirección de una persona inicia desde edades muy tempranas, sin embargo, toma especial importancia en ciertas etapas de la vida, por ejemplo, en la transición a la vida adulta.

5. La autodirección se adquiere y se lleva a la práctica en diferentes contextos, el grupo familiar suelen ser uno de los mayores influenciadores para las personas con discapacidad. En ese sentido, los miembros de la familia (padres, hermanos...) actúan como tutores, modelos y apoyos para la autodeterminación.

Tal como han señalado los autores, el grado de autodeterminación puede variar de una persona a otra según sus características, pero la misma siempre puede alcanzarse. En igual forma, no solo las destrezas de la persona con discapacidad deben ser tomadas en cuenta, sino que el

entorno que les rodea juega un papel importante a la hora de buscar la autodeterminación, por tanto, se debe trabajar en transformarlo.

Es importante tomar en cuenta que la búsqueda de la autodeterminación es un proceso continuo, de manera que debe trabajarse en él alrededor de la vida, y es en la etapa adulta cuando suele adquirir mayor importancia para las personas. Además, tal como se menciona en la última característica proporcionada por Arellano y Peralta (2013, p.63), la familia es de vital importancia en el desenvolvimiento de las personas con discapacidad, incluso se convierte en el ejemplo a seguir de muchas de ellas.

Adicionalmente, en lo que refiere al marco normativo el Proyecto de Ley *Creación de los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad* (CAIPAD) brinda la siguiente información referente a los propósitos de estas instituciones:

Con la presente propuesta, se persigue además de la creación de los CAIPAD mediante el mecanismo de ley, la atención integral de personas con discapacidad, en edades comprendidas entre los dieciocho (18) años y los sesenta y cinco (65) años, que requieran de procesos educativos formales, no formales, ocupacionales, recreativos y artísticos, que les permita construir un proyecto de vida integral y la participación activa en su comunidad; mediante el enfoque de derechos y desarrollo humano. (2018, p.8)

En contraste con el propósito de estos centros, dentro de un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) desarrollado dentro de la normativa CAIPAD (2013, p.54) se aprecia la siguiente información:

Tabla 1.

Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de los CAIPAD

Fortalezas	Oportunidades
<p>Un grupo de organizaciones no gubernamentales con disposición de gestionar los servicios CAIPAD.</p> <p>Las personas que integran las Organizaciones en la mayoría de los casos evidencian compromiso y solidaridad.</p> <p>Personal calificado y en la mayoría de los casos con compromiso para la función que desempeña.</p> <p>Los y las usuarias se sienten satisfechas y manifiestan la necesidad del servicio.</p> <p>La participación de las comunidades en el desarrollo del servicio.</p>	<p>Contar con recurso humano profesional destacado por el MEP.</p> <p>El financiamiento que otorga la Junta de Protección Social y del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial.</p> <p>El cumplimiento que debe hacer el país del artículo 24 de la Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad.</p> <p>La oferta de capacitación que ofrece el CENAREC y el INA para el personal.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>La infraestructura de los CAIPADS en un alto porcentaje no reúne los requisitos de accesibilidad y seguridad.</p> <p>Cada CAIPAD desarrolla desde su perspectiva el Plan de Estudios aprobado por el Consejo Superior de Educación y muchos casos no lo siguen.</p> <p>En la mayoría de los CAIPAD no existen procedimiento, perfiles de entrada, perfiles de salida y seguimiento de los logros de los y las usuarias.</p> <p>Dificultades de comunicación y articulación entre los miembros de las Juntas Directivas y el personal docente.</p> <p>Poca claridad en las funciones y responsabilidades del personal docente y las Juntas Directivas.</p>	<p>La inequidad para que algunas Regiones del país puedan abrir el servicio CAIPAD.</p> <p>Las desigualdades con las que se destaca el recurso humano por parte del MEP.</p> <p>La poca coordinación y articulación con las instituciones del Estado para ofrecer un servicio de calidad.</p> <p>La proporcionalidad de los recursos asignados por la Ley a los centros privados de educación no puede ser igualitaria, cuando la realidad de los CAIPAD es diferente a los colegios privados con subvención estatal.</p> <p>En la mayoría de los planes de estudios de las carreras universitarias no se incluye el tema de educación para adultos con discapacidad.</p> <p>Poca supervisión y asistencia técnica de las instituciones del Estado que tienen responsabilidades.</p> <p>La discriminación que enfrentan las personas con discapacidad en la sociedad.</p>

Nota: Adaptado de Centros de Atención Integral para personas adultas con discapacidad (CAIPAD). (2013).

Tal como es posible observar, una de las debilidades del CAIPAD es la no existencia de procedimientos, perfiles de entrada y de salida, así como el seguimiento de logros de las personas usuarias, por lo que no es posible realizar un mapeo de conocimientos en el tema de autodirección ni tener un punto de partida a la hora de desarrollar cualquier proceso educativo.

Además de este tema, la poca preparación con la que cuentan las personas recién graduadas en el tema de educación para adultos también constituye una gran limitante para el logro de la autodirección, pues es posible que se utilicen metodologías y estrategias descontextualizadas e incluso promotoras de la infantilización de esta población.

4.7 Andragogía y Educación de Personas Adultas

Complementariamente con la autodirección en las personas adultas, como es el caso de las personas del CAIPAD, la andragogía brinda elementos teóricos que sustentan las formas en que las personas adultas aprenden, de ahí que Adams (1977) citado en Rodríguez (2003), ha señalado que la educación de personas adultas no es un proceso con principio y fin, sino que debería tener permanencia a lo largo de la vida adulta y la definió como : “la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre” (p. 84).

A raíz de dicho concepto, podría entonces establecerse una relación entre andragogía y Educación no Formal, pues se estaría hablando de un proceso educativo prolongado, que no necesariamente se da dentro de un marco educativo formal. Así pues, nuevamente Adams (1977) en Rodríguez (2003), realizó una salvedad importante respecto a un prejuicio con el que ha tenido que cargar la andragogía, y es que no está orientada únicamente hacia personas adultas mayores, sino a todas las personas adultas en general: “El marco teórico conceptual de la educación, fuera del preescolar, primaria, secundaria y superior, es la ciencia andragógica” (p. 19).

Siguiendo al autor, la andragogía podría actuar como complemento a la educación formal, o como modelo totalmente aislado de la misma que viene a colaborar en la adquisición de nuevos aprendizajes en la población adulta. Así como la andragogía viene actuar como complemento o como un elemento aislado del sistema educativo formal, la pedagogía, por el contrario, suele estar más vinculada al mismo, dada su población de estudio:

El vocablo Andragogía surge en oposición al término Pedagogía (*παιδίου*, niño y *άγω*, conduzco), pues Kapp considera a esta última como una disciplina que restringe el proceso educativo a la niñez, sin extenderlo a la vida total del ser humano y que, además, se centra más en la transmisión de conocimientos que en su construcción. (Alonso, 2014, p.18)

En complemento con lo establecido por Adams en Rodríguez (2003), en Costa Rica se cuenta con los CAIPAD, una opción educativa para personas adultas con discapacidad a cargo del Ministerio de Educación Pública, institución que también se encarga de gestionar todo lo relacionado al ámbito educativo en la niñez, es decir, todo lo asociado a la pedagogía y también a algunos procesos andragógicos.

La adquisición de nuevos aprendizajes y el modelo de la andragogía como tal, parte de una serie de principios, los cuales, según Knowles en Sánchez (2015, pp. 92-100), se derivan del establecimiento de formas en las que aprenden las personas adultas. Dichos principios se han detallado de la siguiente manera:

1. La necesidad de saber: se parte de que la persona adulta necesita saber la razón por la que va a aprender algo antes de iniciar el proceso. Knowles, Holton y Swanson en Sánchez (2015) plantearon que el adulto necesita información en tres áreas: cómo va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender y porqué ese aprendizaje es importante.

2. El autoconcepto del alumno: Sánchez (2015) ha subrayado que: “En el modelo andragógico se asume que el adulto tiene un concepto de sí mismo de persona autodirigida y autónoma” (p.93). Dicho autor, ha hecho referencia a un aspecto señalado por Knowles (Sánchez, 2015), quien afirmó que, pese a esa caracterización del autoconcepto de la persona adulta, dentro de la cultura americana no se alimenta el desarrollo de las habilidades requeridas para la autodirección, es decir, que están acostumbrados a obedecer y no a tomar la iniciativa dentro del proceso educativo. Knowles ha señalado también que lo anterior provoca que muchas personas adultas asuman nuevamente su ya condicionado rol de estudiantes una vez que ingresan al sistema educativo, de manera que quieren que todo les sea enseñado, limitando su capacidad creativa y crítica, situación que en ocasiones se ha visto traducida en los altos índices de deserción educativa de la población adulta.

3. El papel de la experiencia: Sánchez (2015) señaló que la andragogía parte del supuesto de que “(...) los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes. (p. 97). Dado lo anterior y como el nombre del principio lo enuncia, cada persona adulta tiene objetivos, motivaciones, intereses, necesidades y una historia de vida distinta, y en un grupo habrá diferentes formas en que las personas aprendan, por lo que es importante enfatizar en la “individualización de la enseñanza”. (Sánchez, 2015, p. 97).

4. La disposición para aprender: Knowles en Sánchez (2015) ha hecho énfasis en que los adultos están preparados para aprender lo que necesitan saber para hacerle frente a situaciones de su vida real. Lo que es posible que esta disposición no surja de manera natural, razón por la cual se debe orientar profesionalmente a las personas participantes o utilizar ejercicios de simulación, es decir, una especie de estudios de que acerquen a la persona a su futura profesión u oficio, de manera que esto no solo sea un ejercicio de utilidad al estar más próximo a sus vivencias, sino que puede actuar como elemento motivacional.

5. La orientación al aprendizaje: Sánchez (2015) ha hecho hincapié en que los principios orientadores de la persona adulta suelen ser la vida, la tarea o el problema. Así bien, a mayor contextualización de los contenidos educativos, mayor probabilidad de que la persona participante se apropie de su proceso y por ende obtenga aprendizajes valiosos.

6. La motivación: Dentro de este apartado se ha destacado la importancia de las motivaciones internas para las personas adultas, ejemplo de ellas son el grado de satisfacción laboral, la autoestima y la calidad de vida. Esto no quiere decir que las motivaciones externas, en menor índice, no sean relevantes. Ejemplo de ellas son la obtención de un salario más alto o un mejor trabajo.

En relación con esos principios que caracterizan a la andragogía como proceso, y el papel de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), el Ministerio de Educación Pública (2018, p.3) ha definido este último concepto como un proceso de mediación educativa que consiste en:

un acto dialógico, donde interactúan los estudiantes en la búsqueda de un aprendizaje permanente, que busca la transformación de la realidad, en beneficio

personal y de la colectividad. Las personas jóvenes y adultas poseen experiencias, conocimientos, habilidades, intereses y necesidades particulares por lo que su aprendizaje debe ser integral. Como todo ser humano, para la transformación de la persona se toma en cuenta el conocimiento previo, la percepción sensorial y crítica del entorno en un ambiente inclusivo.

Es preciso mencionar que actualmente el MEP no contempla a los CAIPAD dentro de su oferta educativa para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, sino que únicamente se incluyen alternativas para aquellas personas que han tenido dificultades para completar satisfactoriamente la educación secundaria, tal como lo establece el Cuarto Informe del Estado de la Educación (2013, p. 60):

La educación para jóvenes y adultos (EPJA) se ha convertido en una modalidad educativa en expansión en el nivel secundario para aquellos sectores que no encuentran opciones en la educación tradicional, ya sea por haber sido previamente excluidos, por tener problemas de rezago, por estar integrados en el mercado laboral o tener obligaciones familiares que les impiden asistir en un horario diurno.

En contraste con lo anterior, dentro de este trabajo final de graduación se toman elementos teóricos y metodológicos característicos de la EPJA y de la andragogía para ser incorporados dentro de una propuesta socioeducativa no formal planteada dentro del sistema educativo formal, el cual incorpora a los CAIPAD dentro de su oferta educativa.

4.8 Planificación curricular centrada en la persona (PCP)

Esta metodología se ha caracterizado por centrarse en los intereses de la persona y sus relaciones con diferentes grupos dentro del entorno que posteriormente deberán actuar como grupos de apoyo, se caracteriza por el fomento de la independencia en la persona, así bien: “La planificación centrada en la persona constituye una potente herramienta para apoyar a cada persona a definir y vivir la vida que le gustaría tener para sentirse más pleno, más feliz” (Carratalá, Mata y Crespo, 2017, p. 8).

Con relación a lo anterior, Fantova (2000) citando a Sanderson en MEP (2013, p.32), ha considerado que una PCP es exitosa, si a partir de la interacción con la persona y el conocimiento

de sus destrezas, se elabora un diseño curricular individualizado, que tome en cuenta sus necesidades, de manera que el protagonismo se sitúa en la persona con discapacidad:

la PCP se centra en las capacidades y habilidades, en lo que la persona puede hacer, en quienes son y cuáles son sus dones. Esta consideración refuerza la idea del empleo personalizado o a medida, comentada anteriormente. Supone un cambio de mentalidad con respecto a cómo se va a ofrecer el apoyo, ya que la persona con discapacidad va a ser el protagonista de la planificación de sus propios apoyos.

John O'Brian (1987) (citado en Carratalá et al. 2017, p.8) ha señalado una serie de valores en los que debe sustentarse la puesta en práctica de esta metodología:

1. La persona pertenece a un contexto social, por lo que debemos asegurar su presencia en el seno de su propia comunidad.
2. La amistad es uno de los valores más preciados de cualquier ser humano, por lo que hay que asegurar que la persona cuente con una red de relaciones significativas.
3. La persona es la protagonista de su vida, por lo que debemos respetar y potenciar sus elecciones en todo momento.
4. Nos basamos en el respeto hacia cada persona, en sus capacidades y en sus posibilidades de contribuir, por lo que potenciaremos los roles sociales valorados.
5. Para conseguir sus sueños y disfrutar de una vida plena apoyaremos el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para conseguirlo.

El primer principio señaló la importancia del papel de la persona en la comunidad para su desarrollo social. El segundo principio ha situado a la amistad como un valor muy importante a la hora de desarrollar un proceso de planificación centrada en la persona, pues constantemente se recurrirá a esa “red de relaciones significativas” (p. 8), de la que habla O'Brian (1987).

Como tercer principio, se ha hecho énfasis en el deber de respetar e impulsar la toma de decisiones de las PCD, pues ellas son las dueñas de sus vidas. No se puede dejar de lado el respeto hacia cada persona, a sus capacidades, así como a las posibilidades que tenga para aportar a los

diferentes entornos de los que es parte, es decir, resulta necesario potenciar lo que O'Brian (1987) ha definido como "roles sociales valorados" (p.8).

Finalmente, dentro del quinto principio se ha subrayado la importancia de apoyar el desarrollo de las competencias que la persona con discapacidad necesita para desenvolverse, pues dado que la PCP se centra en sus habilidades, es necesario que la persona y su red de apoyo las reconozcan y las utilice a su favor, esto para lograr esa anhelada autonomía de esta población.

4.9 Modelo social de la discapacidad

Antes de iniciar con la conceptualización teórica de este modelo, en el documento Orientaciones Técnicas para la Implementación de Plan de Estudios de Centros de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad es necesario destacar algunos elementos como (2013, p.15):

Las estrategias de mediación socioeducativas que el MEP implementa deben ser congruentes con el modelo social, esto, aunque en el mismo se establezca que este modelo no brinda las herramientas para trabajar con la población que asiste a los CAIPAD.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) ha planteado una definición ligada a dicho modelo, en la que se establece que la discapacidad se origina producto de las características de una persona y su interacción con el ambiente:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 4)

La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad (2004), planteó una definición semejante a la anterior, con la diferencia de que el entorno sitúa su base en los factores económicos y sociales, siendo estos desencadenantes o propulsores del desarrollo o adquisición de una condición de discapacidad.

Así bien, ha conceptualizado el término de la siguiente manera “deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de manera permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (p. 3).

Echeita (2004, p.32), ha establecido que la discapacidad se origina producto de la interacción con el ambiente y la sociedad en general, de manera que en entornos accesibles esta no existe o se vuelve imperceptible, mientras que, en aquellos ambientes con más limitaciones y dificultades de acceso, la discapacidad aparece de nuevo, como un recordatorio de que aún hay mucho qué avanzar en esta materia:

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se “diluye” y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “barreras” (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etcétera), que dificultan el acceso, el aprendizaje o la participación, la discapacidad “reaparece” para mostrarnos el camino que nos queda por recorrer.

Con relación a lo anterior, es preciso presentar la clasificación de barreras establecidas dentro del modelo social. CENAREC (s.f., p. 16) ha subdividido las mismas en tres tipos, tal como se resume a continuación.

- **Sociales y actitudinales:** dentro de estas se toma en cuenta el negar oportunidades de acceso en las áreas de educación, empleo, recreación, salud, actividades políticas y seguridad. De eso se desprende el rechazo a toda manifestación de lástima, sobreprotección, rechazo, indiferencia y discriminación.

- **Comunicación e información:** Los videos sin subtítulos, la ausencia de interpretación en **LESCO** o de material en Braille, la falta de formatos accesibles, llámese lectores de pantalla, ampliación de letra y formato audible, así como no contemplar el uso de un lenguaje simple en los mensajes, o no acompañar el lenguaje de imágenes, son solo algunos ejemplos que brinda el CENAREC referente a este tipo de barrera.
- **Físicas y arquitectónicas:** Ejemplos de ellas son la ausencia de rampas en edificios y autobuses, elevadores, indicadores auditivos en semáforos, señalización en edificios y calles, entornos libres de obstáculos, así como de baños construidos con criterio de diseño universal.

Aún existe gran cantidad de barreras que limitan a las personas con discapacidad tanto al relacionarse con los demás, al hacer valer sus derechos, al acceder a la información, e incluso al moverse. El modelo social parte del hecho de que esta serie de barreras existentes se derivan de la inaccesibilidad del medio y no de la capacidad de adaptación de las personas con discapacidad, pues no son ellas las que no cuentan con las competencias para desenvolverse, es el entorno el que no tiene la capacidad para responder a sus características.

4.10 Habilidades adaptativas

CENAREC (2012, p. 74), señala algunas pautas a seguir cuando se habla de funcionamiento adaptativo. Dicha institución estableció que este se relaciona con el grado de interacción que la persona con discapacidad tenga con su entorno:

Este funcionamiento se da según el grado de involucramiento de la PACD con su ambiente, de manera que le sea posible asistir, interactuar, participar dentro de los múltiples contextos que sean parte de su vida, llámese personal, escolar, laboral, comunitario, de ocio, espiritual, entre otros.

Así bien, más allá de ese involucramiento real dentro de los diferentes entornos, Lépiz (2015) ha hecho referencia a su importancia: “Las habilidades adaptativas son primordiales para el desarrollo de la persona; dan orientación para las rutinas y acciones que se deben desarrollar” (p. 24).

Como se puede apreciar, las mismas son muy importantes para el desenvolvimiento de la PCD en cualquier espacio, pues brindan una serie de pautas que buscan fomentar en la persona un mayor grado de independencia.

CENAREC (2019, p.34) reflexiona sobre la importancia de que estas habilidades sean estimuladas en la población con discapacidad intelectual por sus familias y docentes y profesionales a cargo, pues le brindan mayor independencia a la persona. Además, ha hecho hincapié en el hecho de que no se suelen aprender desde la niñez, es más que todo mediante la práctica y el ejemplo, aspectos que no deben dejarse de lado:

En vista de estas circunstancias, es siempre importante como familia o profesionales vinculados al área de discapacidad intelectual tener presente la estimulación de las habilidades adaptativas, las cuales son aquellas destrezas y conductas que ayudan a las personas a enfrentar las experiencias de la vida cotidiana; por medio de su adquisición se crea mayor independencia personal, según lo esperado para su grupo etario y nivel socio cultural. Las mismas se van aprendiendo desde la niñez, de acuerdo con la edad, gracias al ejemplo y la práctica al ejecutarlas.

Con el objetivo de comprender de mejor manera este concepto y priorizar entre las diferentes habilidades adaptativas, la Asociación Americana de Retardo Mental (Asociación Americana de Retardo Mental citada en MEP Y CENAREC, 2013, p. 20), ha realizado una clasificación de estas y lo que se contempla en cada una de ellas:

Tabla 2.

Clasificación y caracterización de habilidades adaptativas.

Habilidad adaptativa	Caracterización
Comunicación	Incluye la capacidad de comprender y transmitir información a través de manifestaciones simbólicas. Ejemplo: palabra hablada, palabra escrita/ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos.
Cuidado personal	Incluye habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y presencia.

Habilidad adaptativa	Caracterización
Habilidades de vida en el hogar	Incluye habilidades de funcionamiento dentro del hogar tales como: cuidado de la ropa, limpieza y organización del hogar.
Habilidades sociales	Habilidades relacionadas con intercambios sociales con otros individuos incluyendo: el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros, recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes reconocer sentimientos.
Utilización de la comunidad	Incluye la utilización de transporte y otros servicios de la comunidad (por ejemplo, bombas de gasolina, tiendas de reparación, consultas médicas, supermercados).
Autodirección	Habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horario e intereses personales.
Salud y seguridad	Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como: comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, primeros auxilios, sexualidad.
Académicas funcionales	Habilidades cognitivas, de lectura y escritura relacionadas con destrezas de la vida personal, del hogar y de la comunidad.
Tiempo libre	Hace referencia al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio.
Trabajo	Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo.

Nota: Adaptado de Ministerio de Educación Pública y Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC, 2013). Centros de Atención Integral para personas adultas con discapacidad (CAIPAD).

Como ya se ha mencionado, la habilidad adaptativa que a esta propuesta socioeducativa compete es la autodirección. La tabla anterior, se encuentra relacionada con todo aquello que involucre elegir, seguir horarios, participar de actividades según los diferentes contextos y lo más importante, obedece a los intereses de las personas.

La Federación Española de Síndrome de Down (2013), ha señalado la importancia de dicha habilidad para avanzar hacia un modelo de vida para las PCD lo más autónomo posible:

El desarrollo de la autonomía personal, vinculada no solamente a las rutinas de cuidado personal y de la vida diaria, sino considerada también como un conjunto de habilidades de autodirección en ámbitos sociales, recreativos, formativos, vocacionales, etc., a través de los cuales la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, es un aspecto esencial para la vida de los niños, jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. (p. 41)

Así, es posible apreciar cómo la autodirección, al centrarse en los intereses de la persona y los procesos de toma de decisiones, puede verse involucrada en el desarrollo de otras habilidades adaptativas como el cuidado personal, las habilidades sociales, el ocio y tiempo libre, además del trabajo mismo.

Es importante desarrollar la habilidad de tomar de decisiones, sin que siempre se le diga a la persona con discapacidad intelectual, lo que debe hacer, para que sea responsable por ella misma. Seguir un horario, saber si es necesario llevar un abrigo o sombrilla o prevenir alguna otra necesidad, así como iniciar actividades adecuadas a sus necesidades e intereses personales. (CENAREC, 2019, p.38)

Tomar decisiones implica darle a la persona con discapacidad la posibilidad de conocerse a sí misma y a las personas de su alrededor, además de los eventuales riesgos y consecuencias que existen en torno a cada una de sus elecciones. Si bien es cierto al inicio puede tratarse de procesos no tan complejos, como elegir qué ropa ponerse o cómo cortar su cabello, poco a poco se puede ir elevando el grado de dificultad según las características de la persona, hasta llegar por ejemplo a decidir si desean compartir su vida con otra persona o formarse para algún empleo en específico. Todo este proceso lleva consigo el fortalecimiento o adquisición de diferentes habilidades adaptativas.

Capítulo V: Metodología

En este capítulo se presenta en detalle la forma en que se llevó a cabo el proceso de investigación hasta llegar al desarrollo de la propuesta socioeducativa. Se identifican y puntualizan diferentes procesos, herramientas e instrumentos clave para desarrollar este proyecto, como la revisión bibliográfica, el acercamiento con la población y la aplicación de entrevistas y observaciones que fueron clave para el posterior análisis de la información.

5.1 Paradigma de investigación

De la mano con todos los conceptos y antecedentes expuestos asociados a la discapacidad desde la Administración de la Educación no Formal y sobre la base de la propuesta socioeducativa que se desarrolló, esta investigación se posicionó desde una dimensión interpretativa, dentro de la cual es posible construir desde dos dimensiones, es decir, cuenta con una interpretación científica, donde se exponen todos los antecedentes teóricos, mientras que por otra parte, la persona mediadora se encarga de brindar un análisis de la realidad que investiga:

Entonces, el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades. (Vain, 2011)

Así bien, dentro de este paradigma el cuerpo teórico se ve enriquecido por la interpretación de la persona investigadora, de manera que se convierte en un proceso de retroalimentación constante en el que la investigación bibliográfica y el criterio de la persona experta se complementan entre sí, o incluso puede darse un contraste de criterios sobre los diferentes temas a exponer.

5.2 Enfoque de investigación

A raíz de estas interpretaciones que nacieron desde la colectividad y la visión de mundo de la persona investigadora, se decidió direccionar la investigación a partir de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, pues es el que le permite a quien investiga convertirse en una figura participante

más del proceso, de manera que, muy de la mano con la dimensión interpretativa, propicia el desarrollo de un alto grado de vinculación con el contexto y con las personas que forman parte de él, tal como lo han resaltado Sautu *et al.* (2005, pp. 46-47):

Los investigadores cualitativos, en cambio, postulan que la realidad es subjetiva e intersubjetiva y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar. De acuerdo con este supuesto, los investigadores cualitativos han insistido más en reflexionar acerca de las implicancias de su rol como investigadores, de los efectos de sus propias prácticas de investigación sobre aquello respecto de lo cual se construye conocimiento.

Así bien, características como la participación de las PACD y los procesos de reflexión continua por parte de quien investiga, se convirtieron en principios fundamentales de la propuesta socioeducativa que se desarrolló.

5.3 Método de la propuesta socioeducativa

Asimismo, bajo una línea metodológica que se posiciona desde la reflexión y la puesta en práctica de un proceso comunicativo horizontal dentro del cual, gran parte de las personas involucradas se convierten en potenciales agentes de cambio que reúnen esfuerzos para darle solución a una determinada problemática, fue preciso dirigir este proyecto hacia el marco de la investigación-acción:

La investigación acción constituye una opción de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (Colmenares y Piñero, 2008, p.105)

Tal como establecieron ambos autores, tomar consciencia de la realidad de estas personas e interpretar teóricamente las diferentes dinámicas sociales, son tarea de esta metodología.

Respecto al rol de las personas participantes, no todas se vuelven coinvestigadoras ni participan de forma activa durante toda la investigación, algunas se encargan de proporcionar el espacio y los acontecimientos para construir y reconstruir el saber pedagógico y a su vez descubrir qué acontece en el proceso educativo de una institución como el CAIPAD, por ejemplo.

5.4 Técnicas de investigación

Tomando como base elementos como la participación integral y los espacios de constante reflexión por parte de quien investiga, esta propuesta se desarrolló alrededor de una serie de fases donde se aplican diversos instrumentos. A continuación, se detalla cada una de ellas.

5.4.1 Fase I: Análisis del contexto

A manera introductoria se realizó un proceso de revisión documental en donde se recabó información acerca de las generalidades técnicas que rigen el CAIPAD, así como informes, normativas, leyes que se vinculan de una u otra forma con esta institución.

La revisión documental, parafraseando a Gómez *et al.* (2016, p.53), es una técnica de gran apoyo a la hora de llevar a cabo una investigación, pues con ella no solo se obtienen nuevas fuentes informativas que le brindan mayor credibilidad, sino que se construyen nuevos conocimientos, además colaboran en el enriquecimiento del repertorio léxico.

Una vez realizado todo este proceso, o en ocasiones de manera simultánea (para lograr mayor complementariedad entre los datos), llegó el momento de adentrarse en el contexto, conocer la realidad no solo de las personas que participaron en el diseño de la propuesta y de sus familias, si no del CAIPAD en general, incluido el personal educativo y administrativo.

Además, se obtuvo un panorama general de la dinámica del lugar, desde que se inicia la jornada, hasta el final de esta. Todo lo anterior, se realizó mediante un proceso de observación, el cual también se encontró presente en otras fases de la investigación, ya que del mismo se obtuvo gran cantidad de información que vino a enriquecer el desarrollo de la propuesta socioeducativa.

Para Sierra Bravo (1995) citado en Abarca *et al.* (2013, p. 76), la observación como tal se define y se compone de los siguientes aspectos:

La observación como técnica de investigación es una estrategia de recolección de información que tiene características propias:

1. Se basa en lo que percibe mediante los sentidos, especialmente a través de la observación, lo que la diferencia de la investigación documental, la entrevista o los cuestionarios, donde se recopila la “visión” que tiene alguien más de un fenómeno o situación.
2. Se basa en el estudio de determinadas situaciones en “su contexto natural”, a diferencia de otras técnicas como la experimentación o la entrevista, que crean un marco artificial para la recolección de la información.
3. Estudia los hechos actuales. No es posible estudiar por medio de esta técnica, los sucesos del pasado.

En relación con lo anterior y más orientado hacia el tipo de observación utilizada para el proyecto, Gurdíán (2007, p.190) ha caracterizado la observación participante como una forma de aproximarse a la realidad, la cual se destaca por lo siguiente:

Se centra en la inmersión dentro del contexto que realiza la persona investigadora, a tal punto que se vuelve parte de este, de manera que la experiencia le permite conocer la situación y/o la forma de comportarse del grupo. Este tipo de observación suele acompañarse de un Diario de Campo, el cual es utilizado para indagar en las interacciones que se dan durante el proceso, los acontecimientos, entre otros.

Es del caso señalar que el diario de campo se utilizó como instrumento para sistematizar las diferentes experiencias recopiladas producto de la observación, pues dentro de él fue posible reflexionar sobre las diferentes dinámicas e interpretar muchas de las situaciones que acontecieron durante cada una de las visitas al CAIPAD.

5.4.2 Fase II: Interacción con las personas participantes

Durante esta fase se pretendió ampliar la profundidad del acercamiento ya iniciado en la primera etapa. Para ello, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a personas con experiencia en el tema de discapacidad, a familiares o personas encargadas de las personas usuarias y a docentes

del CAIPAD ANAMPE, no solo para conocer más sobre la institución, sino principalmente, para ahondar acerca de cada una de las personas con las que posteriormente se trabajó durante la elaboración de la propuesta socioeducativa.

Es preciso señalar que se tuvo que elaborar un ajuste metodológico dentro de esta fase, ya que debido a las condiciones y directrices producto de la situación de emergencia mundial por el COVID-19, no fue posible llevar a cabo grupos focales con las personas usuarias, por lo que la entrevista se convirtió en el instrumento principal para la recolección de información durante esta etapa.

Siguiendo a Hernández *et al.* (2014, p.403), las entrevistas semiestructuradas cuentan con una guía de preguntas o temas, y el investigador cuenta con la posibilidad de añadir nuevas preguntas, ya sea con el fin de precisar conceptos, u obtener mayor cantidad de información.

Estos autores además señalan que las entrevistas como herramientas para recolectar datos cualitativos se utilizan en casos en los que el problema de estudio es difícil o imposible de observar, ya sea por temas éticos o de complejidad. En el caso de este Trabajo Final de Graduación, se decidió hacer uso de esta herramienta debido a los problemas existentes para tener contacto con la población de estudio dado el cierre de centros educativos por la situación de la pandemia producto del Covid-19.

A causa de lo anterior, para efectos de esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista descrita utilizando herramientas virtuales como *Zoom®* y *WhatsApp®* como medio de comunicación con las personas entrevistadas.

Dentro de la entrevista se ahondó en temas relacionados con los procesos de toma de decisiones, resolución de conflictos y construcción del proyecto de vida en PACD, recursos, metodologías y herramientas utilizadas para trabajar esta temática, esto en el caso de personas con experiencia en el tema de discapacidad. Respecto al acercamiento con el personal docente del CAIPAD, también se indagó en temáticas como las anteriores y además en características propias de la población de estudio.

5.4.2.1 Nomenclatura para la identificación de las personas participantes

Para una mejor interpretación del análisis de la información, se decidió hacer uso de una serie de códigos para identificar a las personas entrevistadas y así guardar la confidencialidad establecida en el consentimiento informado que se encuentra en el Anexo 1.

Así bien, para referirse a aquellas personas expertas en el tema discapacidad, se utilizó el código “P.E”, acompañado del número de entrevistado que le corresponda. Asimismo, la letra “D” para hablar acerca de las personas docentes entrevistadas junto a su respectivo número, y finalmente, se el uso del código “E.L”, junto al número correspondiente, para hablar de la persona encargada legal de cada persona participante.

5.4.3 Fase III: Participación activa de la población

Con el fin de seguir conociendo a las personas con las que se trabajó, sus gustos e intereses, las áreas donde les gustaría desarrollarse de manera más autónoma y demás aspectos asociados a la autodirección, se llevó a cabo una serie observaciones en diferentes momentos del día dentro del CAIPAD, tanto durante el espacio lectivo, como en los tiempos de comida y recreación, esto con el objetivo de ver su desenvolvimiento en los distintos espacios y conocer más de sus gustos e intereses sin interferir en sus dinámicas cotidianas.

Las observaciones realizadas, según lo establecido por Hernández et al. (2014, p. 403) respecto al papel del observador cualitativo, fueron de tipo pasivas, ya que la investigadora se encontraba presente, pero no interactuó con las personas usuarias del CAIPAD durante el período establecido para observar.

Algunos ejemplos de áreas de abordaje dentro de las observaciones llevadas a cabo fueron: trabajo en equipo, resolución de conflictos y participación de las personas usuarias en diálogos dentro del contexto educativo, entre otros.

Durante esta fase se utilizaron observaciones y no talleres como se propuso inicialmente, esto debido al constante cierre de centros educativos dada la situación del COVID-19. Sin embargo, los talleres sí se incorporaron como parte del producto final del TFG.

5.4.4 Fase IV: Análisis de la información

Una vez recolectada toda la información pertinente para el desarrollo de la propuesta socioeducativa, se procedió a llevar a cabo una relación entre teoría y práctica por medio del análisis de contenido, una técnica de investigación que según Krippendorff (1997) citado en Abarca *et al.* (2013, p.195), se ha caracterizado por emitir criterios a partir de datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

D'Ancona (s.f) en Abarca et al. (2013), ha expuesto la inferencia de los datos del contexto como una de las características del análisis de contenido, de manera tal que los criterios no fueron emitidos únicamente a partir de la información recolectada, sino que el contexto tiene un valor importante a la hora de trabajar en la interpretación correspondiente.

Una vez utilizada esta técnica, se identificaron puntos de encuentro entre las diferentes opiniones y dinámicas observadas, tanto en el caso de PACD, como en el de personas con experiencia en el tema de discapacidad, y del personal que integra el CAIPAD.

Para ello y con el fin de llegar a un análisis lo más integral posible, se recurrió a la triangulación, la cual consiste en: “determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno”. (Gurdián-Fernández, 2007, p.242).

5.4.5 Fase V: Presentación de la propuesta socioeducativa

Una vez triangulada la información, recuperada a partir de las técnicas e instrumentos de recolección, así como el análisis y contraste con los referentes teóricos, llegó el momento de tomar decisiones para el planteamiento de la presentación de la propuesta socioeducativa. De esta forma, analizando los puntos de encuentro que proporcionó la fase anterior, se efectuaron los respectivos ajustes dentro de la propuesta.

5.5 Limitaciones

Durante el desarrollo de las investigaciones suceden eventos que pueden cambiar el curso o los objetivos de la investigación, ante esto, se hace necesario prever y describir cuales pueden ser

esos acontecimientos con el fin de mitigar posibles afectaciones. Como parte de las limitaciones se encuentran:

La situación de emergencia mundial a causa de la pandemia por Covid-19 y el cierre de centros educativos del MEP, se concretaron pocas visitas al CAIPAD y en fechas distintas a las programadas, lo que provoca que muchos de los tiempos aquí descritos para llevar a cabo las diferentes etapas del proceso de investigación varíen considerablemente, además de que algunos instrumentos para la recolección de información se tuvieron que cambiar o aplicarse de forma distinta a la planeada. Por tanto:

- Gran parte de la información obtenida es proveniente de datos recolectados a partir de entrevistas, de manera que, pese a que son opiniones de gran valor, pueden ser eventuales fuentes de sesgo debido a que las personas tienen la posibilidad de olvidar u ocultar información, además de contar únicamente con una perspectiva ante una experiencia relevante para el tema de investigación.
- El cambio de calendario del ciclo educativo por parte del MEP y la forma de operar del CAIPAD donde se llevó a cabo la investigación resulta otra gran inquietud, ya que ejecutar la aplicación de la propuesta socioeducativa a finales o a inicios de año traería consigo el ausentismo de personas usuarias del CAIPAD, o gran cantidad de compromisos por parte de la administración del centro.
- La variabilidad de las condiciones de salud aún tiene en incertidumbre la planificación de procesos dentro del CAIPAD y del sistema educativo en general para el año 2021 y 2022 a pesar de las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Pública en cuanto al retorno presencial de la comunidad educativa.

5.6 Alcances

A continuación, los alcances de la propuesta socioeducativa. Estos muestran con precisión los resultados que es posible obtener a partir del diseño de esta:

-La propuesta socioeducativa se dirige a un grupo de PACD que asisten al CAIPAD ANAMPE y que requieren apoyo para el fortalecimiento de la autodirección, la cual involucra aspectos

referentes a la toma de decisiones en diferentes contextos. La selección de personas se llevó a cabo de acuerdo con sus características y la coordinación con la persona directora del centro educativo, quien proporcionó el grupo de personas con las que se llevó a cabo la investigación.

-Es una propuesta que se diseñó para efectos de la investigación, pero que se espera sea posible implementar y validar a futuro como insumo para centros como el CAIPAD ANAMPE y su población de personas adultas.

5.7 Consideraciones éticas

Dada la naturaleza de esta investigación, la cual involucra el trabajo directo con personas, se toma en cuenta todo lo establecido dentro del “Reglamento ético científico de la Universidad de Costa Rica para las investigaciones en las que participan seres humanos” (2000), dentro del cual se establecen una serie de principios básicos como el respeto a la persona, la comunicación transparente, la justicia entre las partes (persona participante-investigadora-institución), entre otros.

Otro principio fundamental que también se expresa dentro de dicho reglamento y se aplica dentro del TFG es la confidencialidad: “mantenimiento de la confidencialidad de los datos, la privacidad y el anonimato de los participantes, durante y después de la realización de la investigación” (p. 2).

Finalmente, se cuenta con un consentimiento informado (Véase Anexo 1: Consentimiento informado), donde las personas participantes y sus encargados legales pueden conocer el tipo de investigación que se pretende realizar, cómo será utilizada la información que se recopile, así como eventuales riesgos y/o beneficios alrededor de su rol.

Es por lo anterior que para llevar a cabo el análisis de la información se ha tratado de mantener la confidencialidad en las respuestas de las personas consultadas, así como de las observaciones efectuadas.

5.9 Operacionalización de los objetivos de investigación

Objetivo General

Construir una propuesta socioeducativa, desde la Administración de la Educación no Formal, orientada a fortalecer la autodirección en las personas adultas con discapacidad en la modalidad educativa del CAIPAD.

Tabla 2.

Operacionalización de los objetivos de investigación

Objetivo específico	Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Unidades de análisis	Fuentes de información
Analizar los diferentes contextos en los que se encuentran inmersas las personas adultas con discapacidad del CAIPAD para la creación de una propuesta socioeducativa contextualizada.	Personas con Discapacidad	“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Convención de los Derechos de las	Las personas con discapacidad son aquellas que cuentan con alguna característica física, mental, cognitiva o sensorial y se encuentran con diversas limitaciones dado el entorno en el que se desenvuelven.	Interpretación del contexto, sociedad inclusiva	Referencias asociadas al concepto.

Objetivo específico	Categoría de análisis	de	Definición conceptual	Definición operacional	Unidades de análisis	de	Fuentes de información
			Personas con Discapacidad, 2007, p. 4).				
Identificar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la población usuaria del CAIPAD para el desarrollo de una construcción metodológica congruente con sus necesidades.	Proceso de enseñanza-aprendizaje	de	“(…) espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con él de por vida (Abreu et al., 2018, p. 611).	Proceso de aprendizaje en el que el alumno actúa bajo un rol activo y el docente tiene la responsabilidad de mediar los aprendizajes.	Habilidades adaptativas, mediación educativa		Referencias asociadas al concepto.

Objetivo específico	Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Unidades de análisis	Fuentes de información
Delimitar la didáctica necesaria para el fortalecimiento de la autodirección en estas personas que asisten a un CAIPAD.	Didáctica	Así, la didáctica analiza, define y selecciona las herramientas que considera más adecuadas para lograr un proceso educativo concreto, en un espacio determinado, con un grupo de estudiantes específicos, proceso educativo que fue pensado y descrito en el currículo. (Araya, 2016, p. 139)	La didáctica se encarga de estudiar y analizar los procesos educativos que se llevarán a cabo para mediar un proceso de enseñanza-aprendizaje.	Pedagogía, autodirección, toma de decisiones	Referencias asociadas al concepto.
Diseñar una propuesta socioeducativa, desde la Administración de la Educación no Formal, que contribuya al fortalecimiento de la autodirección en las personas adultas con discapacidad del CAIPAD.	Intervención socioeducativa	“La intervención socioeducativa es una acción profesional desarrollada por pedagogos y educadores sociales, en el marco de una situación o problemática sociocultural concreta, con la intención de propiciar escenarios que ayuden a las personas, grupos y	Intervención educativa cuyo objetivo es brindar herramientas al grupo social con el que trabaja para enfrentar una o varias problemáticas determinadas.	Empoderamiento, Administración de la Educación No Formal	Referencias asociadas al concepto.

Objetivo específico	Categoría de análisis	de	Definición conceptual	Definición operacional	Unidades de análisis	de	Fuentes de información	de
			comunidades participantes a empoderarse (...)” (del Pozo, 2020, p.6)					

Nota: Elaboración propia a partir de los objetivos de investigación, 2021.

Capítulo VI: Análisis de la información

En este capítulo se realiza el análisis de los diferentes contextos en cuales las personas adultas con discapacidad de ANAMPE se encuentran inmersas.

A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y los instrumentos utilizados para recopilar la información tales como las entrevistas realizadas al personal docente, miembros de las familias, y personas expertas en el tema de discapacidad, se logró conocer diferentes perspectivas sobre autodirección, así como barreras y apoyos existentes respecto de este tema, para así crear una propuesta socioeducativa congruente con la realidad de estas personas.

En cuanto a la información producto de las observaciones de tipo participante y no participante, se profundizó en las actividades cotidianas de la población, de manera que se conversó con las personas usuarias del CAIPAD, se observaron sus rutinas dentro del centro educativo, tanto en lo referente a lecciones regulares, como espacios de comida y esparcimiento. Finalmente, se sistematizó lo recabado y posterior a ello, se procesó y clasificó los textos transcritos de los audios y notas realizadas a lo largo de esta etapa analítica.

Seguidamente, se analizó el área de vida diaria, la cual contempla elementos relacionados con la independencia en aseo personal y del hogar, entre otros.

Además de estas dos áreas se abordó también el contexto personal-social, en el cual el autoconocimiento, la rama socioafectiva y la construcción del proyecto de vida se consideran elementos relevantes para la población en estudio.

Posterior a la recolección de la información, se utilizó el programa ATLAS.ti 9[®] para efectuar el análisis de todo lo recabado en las entrevistas. Mediante esta herramienta fue posible encontrar puntos en común entre las opiniones emitidas, vincular la información con elementos teóricos ya explorados, e incluso encontrar nuevas subcategorías de análisis que fue necesario describir y profundizar, como el manejo del dinero y de datos personales o información de contacto, además del aseo personal y del hogar, el fortalecimiento de la autoestima, el manejo de relaciones interpersonales y la sexualidad.

Las áreas antes mencionadas (académica, vida diaria y personal social), comparten elementos entre sí que es posible analizar a partir del modelo social de la discapacidad, el cual, según Palacios y Romañach (2007) citados en Martos *et al.* (2019), establece que las causas que originan una discapacidad son meramente sociales, de manera que el problema son las limitaciones de la sociedad, las cuales le impiden reconocer y responder a las necesidades diversas.

Así bien, las características de la persona, las oportunidades y barreras presentes en el entorno deben ser tomadas en cuenta, además se parte del hecho de que los seres humanos son cambiantes, por tanto, sus características pueden transformarse con el tiempo.

Este proceso de transformación constante se ha convertido en una variable que si bien es cierto debería ser trascendental, muchas veces no es contemplada por las familias y por el sistema educativo, lo cual trae repercusiones para la autoestima, la motivación y para que ocurran procesos de aprendizaje significativo así lo expresa una de las personas entrevistadas:

Bueno, la principal barrera en el ámbito educativo es que el ámbito educativo está pensado de una manera, yo diría homogenizante, y lo que es claro con las personas con discapacidad es que existen distintas formas de aprender, entonces hay una barrera como de un sistema que no está pensado para todos y todas, entonces ahí esa sería la principal.

En la familia son como la idea del niño eterno, la niña eterna, son personas como que se les concibe como personitas, muchas veces, y no personas completas, entonces aún no con todas las potencialidades que se adscriben a personas, digamos, con un nivel de capacitismo validado socialmente. (P.E1)

Si bien es cierto, la familia y quienes integran el sistema educativo pueden ser dos de las más grandes redes de apoyo para las personas con discapacidad, también pueden llegar a convertirse en obstáculos a la hora de generar un cambio en la población, esto tanto en el área académica, como dentro de la vida en el hogar.

De este modo, a continuación, se muestran los resultados obtenidos tras el proceso llevado a cabo, iniciando con el proceso de enseñanza aprendizaje y la didáctica, conceptos

que dan pie al apartado acerca de la percepción del contexto académico, la cual involucra temas como el manejo de dinero y datos personales, la ubicación espaciotemporal y la elaboración e implementación de horarios para ejecutar diferentes actividades.

6.1 Proceso de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje sitúa a la persona usuaria como protagonista del acto educativo, de manera que la persona docente se convierte en un gestor o facilitador del conocimiento que le permite al estudiantado experimentar y conocer por sí mismo.

Según Rodríguez (2016), en el desarrollo de este proceso las emociones juegan un papel trascendental, por lo que es necesario que la persona docente tenga la capacidad de autorregularse y brindarle herramientas al estudiantado y a sus familias para aprender a gestionarlas:

Así también, es importante reflexionar que los estados emocionales colorean la vida de las personas y mucho más importante es reconocer que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje como fenómenos sociales, en los cuales atendiendo a la significatividad de esto, los docentes como actores fundamentales del proceso educativo deben ser cautelosos de cómo se muestren ante los estudiantes, de la metodología que utilicen en las clases, cuidar de que las estrategias aplicadas sean las más idóneas y acordes al grupo puesto que todo esto va a influir en el logro de los objetivos planificados, en la conducta del estudiante, en el dominio de la disciplina a enseñar y por ende de manera personal en su vida íntima y profesional. (p.9)

Precisamente, la metodología a utilizar durante las lecciones constituye un elemento fundamental para el logro de objetivos, pues si no hay motivación frente a las actividades propuestas por la persona mediadora de un proceso educativo, difícilmente el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollará con éxito, además de que el canal de comunicación con las personas participantes se puede ver afectado debido al desinterés frente a las estrategias o temas planteados por la persona que guía el proceso.

Tal como se menciona en una de las entrevistas realizadas, las personas tienden a aprender de manera significativa aquellos conocimientos vinculados a experiencias, dejando de lado la parte teórico-académica que suele enseñarse bajo metodologías tradicionales:

Es decir, en general una persona que hace un recorrido por el sistema educativo, cuando sale, las cosas que le resultaron significativas en términos de aprendizaje usualmente no apuntan a conocimientos académicos teóricos, apuntan a otro tipo de experiencias, ¿no? Entonces para mí algo esencial en cualquier proceso formativo, pero me parece que, de manera más decidida en el caso de las personas con discapacidad, tiene que ver con la posibilidad de que este proceso enseñanza aprendizaje posibilite la realización de experiencias. (P.E1)

El proceso de enseñanza aprendizaje basado en experiencias toma especial relevancia cuando se trata de personas con discapacidad, pues el poner en práctica un conocimiento les permite tener más capacidad de interiorizarlo y aplicarlo en diferentes contextos, mientras que cuando se utiliza una metodología magistral, en la que la persona mediadora en ocasiones no toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las características de la población, es necesario poner en práctica un proceso cognitivo de mayor complejidad para adquirir ese conocimiento.

6.2 Didáctica

La didáctica toma como objeto de estudio al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así bien, se encarga de dotar de sentido a este, de manera que realiza un análisis crítico y selecciona aquellos procedimientos, técnicas y recursos que serán utilizados en el proceso, los cuales deberían ser de interés para las personas participantes del acto educativo.

Según Nérici (s.f) citado en Torres y Girón (2009), la didáctica además de darle sentido al aprendizaje del estudiantado le brinda herramientas para hacerle frente a la realidad y convertirlo en una persona ética:

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (p.13)

Dada la especial relevancia que tiene esta ciencia, es importante que la selección de procedimientos y recursos que median la propuesta socioeducativa de este proyecto se realicen partiendo de un proceso crítico y responsable, pues un proceso de enseñanza y aprendizaje sin didáctica no tiene una intencionalidad clara.

6.3 Contexto académico de las personas adultas con discapacidad

Dentro de esta categoría de análisis se profundiza en diferentes elementos que componen el contexto académico y que se destacaron durante el proceso de revisión bibliográfica, las observaciones o la aplicación de entrevistas. Este apartado tiene como objetivo contextualizar a la persona lectora acerca de diferentes situaciones que se evidenciaron en la cotidianidad del CAIPAD, o que se relacionan de una u otra forma con la vida académica.

Según la información recabada, una de las áreas que requiere atención es la administración del dinero, pues pese a que algunas de estas personas cuentan con una pensión por discapacidad, no saben administrar sus finanzas, razón por la cual es común que algún otro miembro de la familia o del albergue del cual provienen, sea la persona encargada del dinero que reciben: “él como que no entiende que la plata no da para que vaya todos los sábados o fines de semana al cine, o donde quiera ir”.(E.L1)

De la mano con el desconocimiento para administrar sus finanzas, se suma el hecho de que la población con la que se trabaja no tiene un criterio claro del valor económico de las cosas, esto porque a veces es posible destinar dinero al ocio, pero también es necesario solventar sus obligaciones como persona adulta: “Entonces lo primero que hace es coger la calle y hasta que no tenga un cinco no vuelve a la casa. O sea, para mí él no está apto para manejar dinero”. (E.L1)

Otra información relacionada con el uso del dinero también se observa en los expedientes académicos de algunos de los usuarios, en donde sus familiares mencionan que se les dificulta manejar su propio dinero porque lo gastan en cuestión de días, sin considerar que necesitan comer o aportar económicamente a su hogar. Esta noción de ayuda o aporte no la logran identificar claramente.

Respecto al dominio de conceptos básicos para la vida, una de las entrevistadas señala que el saber identificar los días de la semana es una fortaleza en la mayoría de las personas usuarias del CAIPAD, pues les permite ser más independientes:

En la parte educativa podríamos llamarle lo que son los días de la semana. Eso a ellos los autodirige muchísimo y la mayoría tal vez no sabe cómo lunes, martes, sino ellos son como segundo día, tercer día, cuarto día...Entonces eso los hace como ubicarse mucho en el tiempo, podríamos llamarle a esa parte la parte más educativa, que los puede localizar más y es una gran fortaleza para ellos. (D1)

Así como lo menciona la persona entrevistada y de la mano con lo señalado por Arellano y Peralta (2013, p. 63) en el marco teórico sobre autodirección como meta posible, el grado de desarrollo de esta habilidad puede variar de persona a persona según su discapacidad o características, pero lo más importante no es dominar cada actividad o concepto a la perfección, sino alcanzar cierto grado de autodeterminación. Tal es el caso de desconocer el nombre de los días de la semana, pero sí identificar su orden y darle un significado:

Es una meta posible para todas las personas. Aunque el grado de discapacidad influye en la conducta autodeterminada, no es el único factor determinante y siempre es posible alcanzar cierto grado de autodeterminación, puesto que es una variable continua.

Otro elemento que debe trabajarse, según las características de la persona y que es trascendental dentro de la autodirección es el manejo de datos personales e información de contacto, aspecto que para las familias es necesario reforzar:

Yo las entreno aquí, porque si yo me enfermo aquí en la noche prácticamente estamos solas. Yo les digo, y si yo me enfermo, ¿ustedes qué?, ¿No piden ayuda para mí? Apréndanse el número de teléfono, vieras cómo me ha costado. En verdad que en eso me pueden ayudar para que ella se aprenda el número de teléfono de aquí de la casa. (E.L2)

Al igual que el número telefónico, conocer la dirección del lugar donde viven y su edad, son otros elementos por reforzar que señalan algunas de las personas que integran las familias entrevistadas. Otras personas afirmaron que sus familiares tienen dominio de estos datos, e incluso al hablar con ellos durante las observaciones participativas fue posible comprobarlo.

Lo anterior se refuerza con lo señalado por López citado en D'Angelo (s.f) en el marco teórico, quien señala que el objetivo principal de la autodirección es la formación de personas efectivamente preparadas para hacer frente a los cambios y a las situaciones inesperadas, por ejemplo, que necesiten brindar su número telefónico en un centro médico, o que, tal como describe la persona entrevistada, necesiten brindar datos personales debido a una emergencia.

Sin embargo, hacen énfasis en reforzar el manejo de datos de mayor complejidad que también son relevantes, como el nombre de los medicamentos que consumen, la hora en que les corresponde tomarlos y las enfermedades que padecen.

6.4 Contexto de vida diaria

La información suministrada respecto a la vida diaria de las personas que asisten al centro, se basa principalmente, en las opiniones de familiares de las personas usuarias del CAIPAD y docentes del centro educativo. Se menciona un tema que transversaliza a todas las áreas como lo es la proactividad frente a las actividades y los hábitos que forman parte de su rutina:

la mayoría de las veces lo olvidan. Si uno no les dice, ellos no lo hacen. Son como 3 los poquitos que toman la iniciativa, o que saben que después de almorzar, por ejemplo, tienen que lavarse los dientes. Cuando vamos a almorzar a la mayoría se les dice, chicos, ya pueden comenzar a almorzar.
(D1)

La instigación es uno de los aspectos que más enfatizan varias de las personas entrevistadas, ello también se pudo ver ejemplificado en las observaciones llevadas a cabo y en la teoría consultada.

Por ejemplo, al observar una lección de educación física en el centro educativo, en la que se realizaron algunos ejercicios de estiramiento y competencias de atletismo, fue posible apreciar cómo la instigación no se dio únicamente de docentes a personas usuarias, sino también entre pares, donde uno o varios de ellos les repetían las instrucciones a sus compañeros o les modelaban los ejercicios a llevar a cabo, además de motivarlos verbalmente mediante aplausos o palabras de apoyo.

Del grupo, algunas de las personas usuarias se mostraron entusiasmadas con las actividades realizadas durante la lección, sin embargo, la mayoría de las personas agrupadas no permaneció activa durante todo ese tiempo, ya sea por cansancio o por alguna condición médica que les impedía agitarse. Incluso la persona directora y una persona docente del centro educativo señala que es necesario estimular a las personas usuarias para que permanezcan en movimiento:

Quando se hacen actividades de recreación, es el momento en el que ellos más están en movimiento. Hay que impulsarlos a que realicen las actividades, porque si no, por ellos se sientan todo el día. (D1)

Tal como señalan Arellano y Peralta (2013, p.63) en el marco teórico, la autodeterminación es producto de la interacción entre atributos internos y oportunidades del contexto, de manera que el desarrollo de competencias en las personas con discapacidad puede resultar insuficiente, si no hay acompañamiento al modificar los entornos de los que forman parte y las personas con las que interactúan a diario.

Otro aspecto relevante que también puede requerir de instigación o modelamiento es el aseo personal y del hogar, tema sobre el cual varias familias y personas encargadas manifestaron ciertas inquietudes:

Digamos, él vive solito en un apartamento, pero no hay manera de que él ordene. Tengo que estar pagando a limpiar porque no hay manera ni forma de que él sea ordenado, deja la basura en el suelo, el interior a veces no lo baja, la ropa se la quita, la tira al piso y ahí la deja, a veces lava y hay que estarle rogando para que guarde la ropa, no tiende la cama... (E.L1)

Tanto durante la entrevista como en los expedientes académicos, se menciona en repetidas ocasiones el tema del aseo en el hogar e incluso en las áreas de trabajo del CAIPAD, y se hace énfasis que es un aspecto para muchos que se encuentra en proceso o del todo no se logra completar en las diferentes actividades en las cuales se involucra la limpieza del lugar donde viven, o de su área de trabajo dentro del centro educativo.

Cuando se trabajó junto a las personas usuarias y se realizó la observación participante, fue posible constatar que es necesario efectuar recordatorios constantes para que guarden y cuiden los materiales utilizados, además insistir en dejar limpia la zona de trabajo. A la hora de realizar estas actividades el trabajo no parece ser equitativo, porque mientras algunas personas usuarias se empeñan en que todo quede limpio y ordenado, otras esperan a que sus compañeros hagan el trabajo que les corresponde a todos, e insisten repetidamente, por ejemplo, en que ya es hora de ir al receso.

Lo anterior guarda relación con el principio llamado la necesidad de saber establecido por Knowles en Sánchez (2015, pp.92-100) en el marco teórico, quien afirma que la persona adulta antes de iniciar un proceso de aprendizaje requiere saber el porqué de lo que va a aprender, es decir cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender y por qué ese aprendizaje es relevante. Este elemento fue tomado en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta socioeducativa y diseñar actividades centradas en el aseo personal y del hogar, de manera que se procuró tomar en cuenta los intereses de la población y enfatizar en la importancia de incorporar las actividades de aseo en la cotidianidad.

En relación con el aseo personal, las familias y personas encargadas afirman que algunas de ellas requieren apoyo para llevar ciertas tareas a cabo:

En cuanto al baño es igual, hay que estarla supervisando. El mes pasado fuimos a la clínica y el doctor le dijo que tenía que bañarse bien, porque ella dijo que le dolían los senos y el doctor dijo que ella no estaba con el aseo profundo, y me mandó a dirigirme a ella como tiene que hacer su aseo personal. Hay muchas cosas en las que ella depende de nosotras. (E.L2)

Pese a que este fortalecimiento de hábitos no es requerido por todas las personas, sí es importante que se refuerce en quienes lo necesitan, pues estas situaciones se relacionan

con el autocuidado y con el ambiente del lugar donde viven, además, generalmente una o varias personas se están viendo afectadas por esa falta de hábitos, por lo que podría haber repercusiones en la convivencia diaria y en el área social.

En contraste con esta situación, algunas de las personas entrevistadas expresan que sus familiares son independientes y que muestran anuencia a participar de las diferentes tareas del hogar:

Sí, porque a él no se le apoya directamente, él realiza las cosas de manera independiente. Tal vez no a la velocidad de otras personas, pero lo hace. Él es muy independiente, con su propio espacio y tiempo hace sus cosas, es ordenado. (E.L3)

Otra de las respuestas sobre ese aspecto es: Él sabe tomar decisiones. Elige su ropa, la lava, cocina. (E.L4)

De lo anterior es posible afirmar que, no todas las personas necesitan los mismos apoyos y al menos en lo que a vida diaria y contexto académico compete, existen distintas características según la persona usuaria del CAIPAD.

6.5 Contexto personal-social

Dentro de esta área fue posible observar diferentes dinámicas asociadas a la formación de relaciones afectivas dentro del CAIPAD, además de contar con la opinión de las personas usuarias, sus familias o personas encargadas, y profesionales expertos en el tema de discapacidad.

Una de las personas docentes entrevistadas afirma que la capacidad de tomar decisiones y el desarrollo de relaciones de amistad constituyen grandes fortalezas para las personas usuarias del CAIPAD:

En la parte personal el lograr tomar sus propias decisiones, el decir lo que quiero, o sea, el decidir qué quiere y qué no quiere. Eso les ayuda muchísimo, el decidir tener una pareja, enamorarse, sentir, incluso darse un beso. (D1)

Tener la oportunidad de interactuar con las personas participantes y observar sus procesos de socialización permitió reflexionar sobre la importancia de esos espacios de diálogo como los recesos y los tiempos de comida, pues las personas suelen aprovechar para hablar con sus amigos o parejas, peinarse entre sí, jugar fútbol, entre otras actividades.

Respecto al desarrollo de relaciones afectivas, resulta necesario trabajar temas como el apego y la dependencia emocional, pues se pudo identificar personas a las que otras les imponían reglas de convivencia para que hicieran lo que ellas deseaban. Por ejemplo, en el caso de una pareja, uno de ellos hacía todo lo que la otra persona le decía para recibir muestras de afecto a cambio, como besos, abrazos o algún reforzamiento verbal.

Lo anterior se refuerza con lo establecido en el marco teórico por O'Brian (citado en Carratalá et al. 2017, p.8), quien señala que la persona es protagonista de su vida, por lo que se debe respetar y potenciar sus elecciones en cualquier momento, de manera que no se trata de imponer puntos de vista, sino de saber escuchar y potenciar el empoderamiento, elementos que también se consideraron en el diseño de la propuesta socioeducativa.

Situaciones como la antes descrita y las temáticas de trabajo mencionadas, pueden abordarse desde la autoestima, concepto que una de las personas expertas entrevistadas define como una necesidad dentro de la autodirección:

En ese aspecto creo que también tiene que ver mucho la autoestima, que haya como una consciencia del amor propio y de lo que significa en cualquier etapa de la vida, para que desde ese lugar se tomen decisiones que sean sentidas realmente desde la persona, que realmente haya una confianza en esa decisión (P.E2).

La formación de personas seguras, empáticas, capaces de enfrentar los diferentes desafíos que se presentan en la vida, son precisamente algunas de las características que López (1999) citado en D'Angelo (s.f, p. 9) señala como parte del objetivo principal de la autodirección:

formar personas efectivamente preparadas para enfrentar los cambios y reaccionar frente a lo inesperado. Personas con capacidad para pensar, sentir

y realizar. Personas igualmente orientadas hacia sí mismas, hacia los demás y hacia su entorno. Personas con sensibilidad para valorar el pasado, vivir el presente y proyectar el futuro.

Además del trabajo de la autoestima y la importancia de las relaciones con pares para el fortalecimiento del proceso de toma de decisiones, Arellano y Peralta (2013, p. 63) mencionan que las redes de apoyo, junto con el acompañamiento de la persona mediadora de los procesos socioeducativos es fundamental, a ello, también se adiciona la familia.

Para estos autores la autodirección se ejerce y adquiere en distintos contextos, pero la familia suele ser una de las principales influencias para las personas con discapacidad, pues los miembros de esta red de apoyo se convierten en tutores y modelos para alcanzar la autodeterminación.

Respecto a esta red de apoyo, una de las personas expertas entrevistadas menciona que es de gran importancia para la construcción del proyecto de vida y por ende para el desarrollo personal-social, sin embargo, más relevante aún es comprender conceptualmente que apoyo y sobreprotección son conceptos que no van de la mano:

Entonces este tipo de aceptación es importante y no deja de ser importante pues todo el apoyo familiar que se le puede dar, porque una de las limitaciones en esto de la construcción del proyecto de vida es nuestra idiosincrasia, que por lo general somos muy sobreprotectores, y cuando es una persona con discapacidad pues es más intenso el asunto, por el temor a ser expuestos, o el temor a que sean en alguna medida lastimados, agredidos o descuidados. (P.E3)

Al conversar con familiares, la sobreprotección y el temor que la persona con discapacidad se desenvuelva en diferentes ámbitos resultó ser un tema recurrente, siendo las áreas de sexualidad y de formación laboral las de más difícil asimilación para las familias.

Ponsa *et al.* (2018), han establecido que la vivencia de la sexualidad en esta población se ha rodeado históricamente de estereotipos que han sido difíciles de erradicar, por ello resulta necesario indagar en ciertos conocimientos para que las personas profesionales en el

tema de discapacidad, las familias y la sociedad en general no minimicen la importancia de este tema para las PCD. Para una de las personas expertas entrevistada, la sexualidad constituye una de las principales necesidades de autodirección:

Bueno, tal vez por donde me muevo teóricamente y a nivel de investigación, me parece que un tema básico, pero que ha estado muy dejado de lado, tiene que ver con el ámbito de la sexualidad. De hecho, hay todo un movimiento, por ejemplo, en varios países que se han denominado algo así como “Yes, we fuck” y es como un poco esta idea de bueno somos personas con características distintas, diversas, pero entendiendo que todas las personas en alguna medida somos también diversas... (P.E1)

Tal como lo señala una de las docentes entrevistadas, para trabajar el ámbito de la sexualidad, es necesario primeramente efectuar un abordaje a partir del autoconcepto y el autoconocimiento, para que la población conozca quiénes son ellos como personas, sus fortalezas y limitaciones:

Sí claro, como la construcción de mi propio yo, que es muy importante. Trabajar como el yo soy así, las partes del cuerpo, y más, por ejemplo, si es una mujer o un hombre que está en silla de ruedas. (D1)

En relación con la posición de las familias sobre el tema de sexualidad, la persona docente señala que aún hay mucho trabajo por hacer, que es común que padres, madres o personas encargadas se muestren desconcertadas por comportamientos de sus hijos que deberían ser percibidos con naturalidad, como lo es el conocimiento de sus partes íntimas y la masturbación:

por lo general le pedimos consentimiento a los papás, siempre. Porque así, en pleno siglo, hay papás que consideran que los muchachos con alguna discapacidad no tienen, no deben por qué saber muchas cosas acerca de la sexualidad, de sus partes íntimas. Se asombran, por ejemplo, porque su hijo, su hija, se estaba masturbando. Por ejemplo, los descubrieron masturbándose y se asustan sin no ver que son seres humanos, y como cualquier ser humano en algún momento va a acariciar sus partes íntimas, ¿verdad? (D1)

Según Rodríguez (2018, p.12), la infantilización forma parte de un paradigma tradicional que se centra en la percepción adultocentrista de la realidad, y que categoriza a las personas con discapacidad como incapaces de valerse por sí mismas, pues sus limitaciones son las que cobran protagonismo según este modelo, de manera que la familia puede convertirse en una limitante para la persona, y esta a su vez es reforzada por los estereotipos y prejuicios existentes en el entorno social.

Es preciso destacar que este abordaje tradicionalista y conservador del tema de sexualidad también se observó a la hora de aplicar castigos a personas usuarias del CAIPAD. Por ejemplo, dos personas estudiantes fueron encontradas besándose en el baño, entonces se les castigó con cierta cantidad de días sin asistir al centro educativo.

Gran parte de las reacciones percibidas sobre el tema de sexualidad, guardan relación con el entorno laboral, al que además se le suma otra serie de inquietudes para las familias, ya que es un ambiente en el que conviven con personas que podrían explotarlos laboralmente, ser víctimas de acoso, entre otras situaciones, además que muchos de ellos cuentan con una pensión por discapacidad que la perderían si obtienen un empleo.

estuvo a punto, se le hizo un currículum y demás, pero ya luego la mamá nos dice: él tiene un apoyo familiar, digamos de amor y cariño, ¿verdad? Ese acojo de familia, pero ya cuando se estaba con el proceso, la mamá nos decía: es que yo no quiero que él trabaje, ¿Por qué? Número uno, me da miedo. Siempre hay ese temor de la familia; y dos, si él comienza a cotizar, le quitan la pensión, ¿y si el trabajo de él no le dura toda la vida? ¿y si el trabajo de él dura tres, cuatro meses, un año?, ¿y luego yo qué hago?, ¿cómo me ayudo?
(D1)

Si a esta situación se le añade la problemática del desempleo en el país, y más aún de las escasas opciones laborales para personas en condición de discapacidad, el panorama para construir su propio proyecto de vida se vuelve aún más complejo, tal como lo menciona una persona profesional en psicología experta en materia de discapacidad que fue entrevistada:

Y, por otro lado, también hay algunas de las condiciones materiales de existencia, es decir, si no se puede sostener las necesidades básicas, aquello

de la pirámide de Maslow más de base, difícilmente uno pueda pensar o aspirar a otro tipo de posibilidades. (P.E1)

Situaciones como las anteriormente descritas han provocado que la construcción del proyecto de vida esté muy lejos de ser una realidad para muchas personas con discapacidad, y que además traiga como consecuencia que los CAIPAD, que fueron originalmente creados para enseñar destrezas de carácter ocupacional-básico para que gran parte de la población que asistía a ellos lograra obtener un empleo, esté muy lejos de alcanzar este objetivo. Por esta razón, una de las personas expertas en materia de discapacidad, cuestiona el estado actual de estos centros educativos:

Pero creo que esto también es una perspectiva que lamentablemente, tal vez los CAIPAD en general lo que están teniendo, es que se están volviendo espacios de cuidado, ¿verdad? Simplemente. Entonces, realmente creo que su función, por la cual fue creada, históricamente no se está cumpliendo ahorita, porque más bien cada vez hay más y más personas que están ingresando que no se ve reflejado en los egresos, en los perfiles de salida, entonces eso sea como sea se va a hacer una problemática, ya es una problemática en los mismos centros, porque se vuelve muy complejo para las docentes lidiar con tanta población. (P.E2)

Quizá algunas familias y personas encargadas no ven la situación antes mencionada como una problemática, pues el CAIPAD realmente puede convertirse en una oportunidad para que las personas adultas se desarrollen en diferentes espacios y establezcan relaciones entre pares. Pero al mencionar el tema de proyecto de vida, sí es necesario hacer hincapié en que el vínculo entre el CAIPAD y la parte ocupacional no debería perder su rumbo, pues son muchas las personas que se encuentran en estos lugares que cuentan con las habilidades y el potencial para encontrar una oportunidad de trabajo.

Otra razón por la que todas estas limitaciones que tienen relación con el tema laboral, la sobreprotección de la familia y el acceso a la información deben de abordarse y buscar soluciones para hacerle frente, dentro de lo que establece el modelo social de la discapacidad.

A las personas entrevistadas también se les solicitó su opinión en relación con la construcción del proyecto de vida, y muchas de sus percepciones concuerdan con lo establecido por Echeita (2004, p.32) respecto al paradigma social de la discapacidad.

Este autor y experto del área educativa establece que es necesario comprender la dependencia que tienen las personas con discapacidad del entorno social en el que se desarrollan, de manera que, si se encuentran con un ambiente accesible, la discapacidad deja de ser relevante y la persona puede desarrollar su autodeterminación. Pero, por lo contrario, el entorno se encuentra lleno de barreras, la discapacidad “reaparece” para recordarnos que aún queda mucho trabajo por hacer como sociedad.

Una de las personas entrevistadas experta en discapacidad, refuerza la percepción de Echeita (2004) sobre el paradigma social, pues enfatiza en la diversidad funcional, dentro de la cual la funcionalidad de la persona se ve condicionada por el entorno en el que se desenvuelve:

la funcionalidad de una persona es como contingente al espacio en el cual se mueve esta persona, es decir, porque siempre la lógica de la discapacidad apunta a cómo por más crítico que sea el contexto en el que se lea como a una cierta visión en la cual existe una deficiencia de base, ¿verdad? (P.E1)

La persona directora de ANAMPE menciona una barrera de tipo social muy vinculada con la población con discapacidad intelectual, quienes muchas veces son rechazadas por la desinformación que hay respecto del tema y porque la personalidad de muchas de estas personas quizá no se ajusta a los estándares establecidos socialmente:

En la parte social, vamos a ver, le podemos llamar esa forma tan espontánea que los caracteriza de ser, verdad. Entonces quizá no logran como...O sea, debido a esa forma de ser tan espontánea y fuerte, en muchas ocasiones son rechazados por cuestión de temor, por cuestión de que, o sea que crean algún tipo de temor en las demás personas y las otras personas que, tal vez no conocen de su de condición, o ignoran el tipo de condición que puede ser, entonces quizá se sienten amenazados. (D1)

Otra situación que ocurre referente a la parte social y a la discapacidad intelectual es la forma en que la sociedad tiene temor frente a ciertas situaciones, mientras que con la discapacidad física es más común que experimenten lástima. Ambas reacciones están estrechamente relacionadas con la desinformación:

Entonces qué difícil es, verdad, que se maneja de acuerdo con el asunto de lo físico siempre genera lástima y lo conductual-emocional siempre va a generar mucho miedo en la gente. Pero es normal, porque la gente no está acostumbrada, no sé, no abordan este tema como parte de su dinámica de información, de saber, de conocer un poquitito, de hablar con las personas que estamos aquí en el área. (P.E3)

Toda esta situación provoca que la transformación hacia el paradigma social se vuelva aún más compleja y que se esté muy lejos de lograr esa anhelada inclusión por la que las mismas personas con discapacidad se han encargado de luchar.

El modelo social de la discapacidad es el que debería reflejarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero, así como se está lejos de alcanzar esa transformación social, también hacen falta cambios metodológicos.

Para uno de los entrevistados, es importante hacer del aprendizaje una verdadera experiencia para las personas que participan de él, de manera que tanto la metodología, el espacio y los recursos con los que se trabaja tenga un significado para la población. Para lograr esto, no siempre es necesario recurrir a lo repetitivo:

Entonces hay, digamos, formas de darle igual, un poco a la lógica que podrían permitirnos que esto sea una experiencia, y si es una experiencia posiblemente esto que estoy tratando de enseñar, generó las posibilidades de aprehenderlo realmente, verdad. No necesariamente incidir en la idea de la repetición, verdad. Eso es, digamos, yo creo que hay algo como ideológico y digamos de críticos respecto a esa perspectiva de la educación especial que me parece necesario discutir, bueno. (P.E1)

Lo anterior va muy de la mano con lo planteado por Abreu *et al.*, (2018), quienes establecen que los procesos de enseñanza deben garantizar el disfrute de la persona participante, además es necesario generar espacios en donde no solo quien realiza la mediación pedagógica guíe el proceso, sino que también entre participantes se permitan espacios para intercambiar puntos de vista.

Respecto a este disfrute, cabe resaltar lo comentado por una persona entrevistada, quien señala que la dimensión lúdica le da sentido al proceso y permite que realmente se convierta en una experiencia.

Y con población con discapacidad, de los trabajos que yo he realizado, usualmente algo como de hacer del aprendizaje una experiencia lúdica, ¿verdad? Porque uno suele asociar lo lúdico a lo infantil y realmente no. O sea, hay formas de lo lúdico que pasan también por las personas mayores, en todos los niveles. Entonces me parece como que apostar a esto en las personas con discapacidades es algo que da claves metodológicas y que genera posibilidades realmente de aprendizaje significativo. (P.E1)

Las observaciones realizadas en el centro educativo permitieron ver la importancia de brindar experiencias lúdicas a las personas participantes. Por ejemplo, en la clase de educación física se llevaron a cabo competencias de atletismo en donde cada persona tuvo oportunidad de participar según sus características.

Quienes podían correr lo hicieron, mientras que, las personas con discapacidad múltiple se encargaban de dar el banderazo de salida y animar a sus compañeros, otras personas usuarias les apoyaron jalando su silla para que pudieran ser parte de la competencia. Precisamente de eso se trata el aprendizaje lúdico y experiencial.

6.6 Vinculación de la propuesta socioeducativa con el ciclo de la Administración de la Educación No Formal

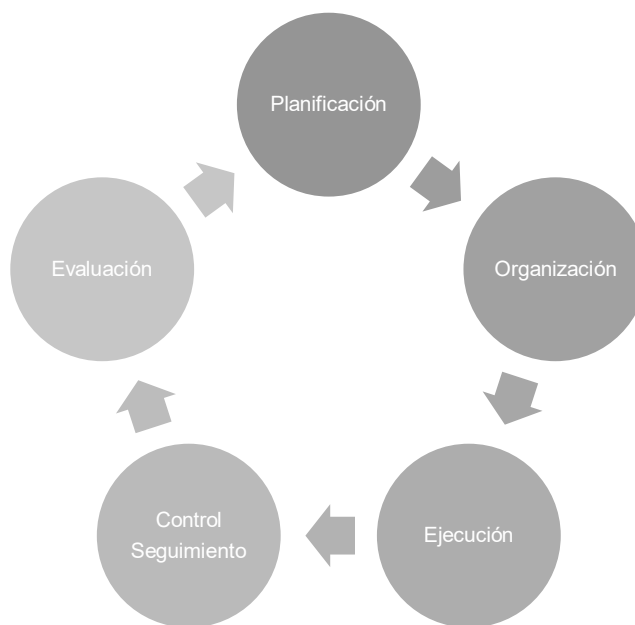
Dentro de este apartado se ilustra la articulación entre las funciones y el ciclo de procesos que caracterizan la Administración de la Educación no Formal, y el desarrollo de la propuesta socioeducativa llevada a cabo. La construcción de las figuras planteadas nace

producto de la reflexión realizada por la persona investigadora y tiene como objetivo que las personas lectoras de esta investigación evidencien la relación entre cada uno de los conceptos presentados.

En la figura 1 es posible observar las 5 fases que componen el proceso administrativo y que se llevaron a cabo durante la investigación.

Figura 1.

Ciclo de la Administración de la Educación No Formal



Nota: Aspectos que se consideran en una propuesta administrativa de la educación no formal 2022.

La fase de planificación para desarrollar la propuesta, fue necesario realizar un proceso de reflexión en el que se valoró qué tipo de propuesta se quería llevar a cabo y el porqué de esa decisión, tanto para ir construyendo las bases del proyecto, como para que todas esas consideraciones consolidaran el desarrollo de la investigación.

Posterior a ello, se realizó un mapeo de posibles personas con experiencia en el tema de discapacidad que pudieran ser un apoyo para la propuesta. Finalmente, se definieron los

objetivos y se comenzó a trabajar en función de cada uno de ellos.

Planificación

- Elegir la modalidad de la propuesta socioeducativa.
- Justificar las razones para llevar a cabo la propuesta.
- Mapear personas expertas que podrían orientar el desarrollo de la propuesta.
- Definir los objetivos de la propuesta.

Durante el periodo de organización se realizó una delimitación del proceso, en la que tras la fase de planificación fue posible definir no solo el lugar donde se realizó el trabajo de campo, sino la población de ese centro educativo que participó activamente en el proceso. Así bien, se conversó con la persona encargada del CAIPAD ANAMPE y se organizó la definición del grupo de trabajo, siempre tomando las restricciones establecidas por el Ministerio de Salud debido al Covid-19.

La definición de algunas estrategias y recursos para iniciar el trabajo con la población se efectuó gracias al apoyo de la directora del centro educativo y la directora de esta investigación, pues brindaron ciertas orientaciones y recomendaciones centradas en las personas participantes.

Organización

- Definir la población y el lugar donde llevar a cabo el trabajo de campo: CAIPAD ANAMPE, grupo de 6 personas con discapacidad asignado por la dirección del centro.
- Elegir las estrategias y recursos necesarios según necesidades y características de la población.
- Definir horarios de asistencia con la persona encargada del centro educativo.

La fase de ejecución permitió el desarrollo de observaciones y de la interacción con las personas participantes, esto pese a los cierres de centros educativos por las restricciones sanitarias. Cabe resaltar que este proceso no fue lineal, en gran cantidad de ocasiones se retomaba la fase de planificación para organizar las ideas y tomar decisiones sobre todas las dificultades que se presentaron.

Por otra parte, las observaciones permitieron caracterizar el espacio físico donde se trabajó en el CAIPAD (aula de educación especial), para diseñar actividades acordes a ese recurso.

Finalmente, se procedió con la aplicación de entrevistas a familiares o encargados de la población participante y a personas con experiencia en materia de discapacidad.

Ejecución

- Visita al centro educativo para realizar observaciones e interactuar con la población.
- Resolución de problemas que surgen durante la aplicación de la propuesta: cierre de centros educativos.
- Conocer las fortalezas y limitaciones del espacio físico donde se desarrolla la propuesta.
- Aplicar entrevistas a personas expertas y personas encargadas legales de la población.

Los procesos de seguimiento o control durante el diseño de la propuesta se centraron en la reflexión sobre los estilos de aprendizaje y las necesidades de las personas participantes, para elaborar una propuesta socioeducativa contextualizada.

Para ese momento de la investigación, se requirió el apoyo de personas docentes con experiencia en procesos de análisis de información para hacer posible la sistematización de toda la información recabada. La utilización del programa ATLAS.ti 9® significó un nuevo proceso de aprendizaje, el cual fue guiado el profesor Clyde Caldwell, quien instruyó a la investigadora para comprender como llevar a cabo la identificación de las categorías de análisis e interpretar los datos obtenidos.

Control

- Efectuar los ajustes necesarios dentro de la planificación educativa según características y necesidades identificadas.
- Continuar en contacto con la encargada del centro educativo y el comité asesor del TFG para obtener retroalimentación sobre el proceso en desarrollo.
- Buscar apoyo de otras personas expertas para el análisis de la información así como la posibilidad de utilizar herramientas para el análisis de la información como por ejemplo: ¿Cómo usar ATLAS.ti 9® ?

Durante la fase de evaluación se analizaron todos los datos y opiniones recabadas y se comparte la propuesta con la directora del centro educativo, de la cual se espera recibir retroalimentación una vez que la propuesta se lleve a la práctica. Esto permitirá conocer el efecto de la propuesta en general y específicamente en cada uno de los contextos que fue posible abordar.

Evaluación

- Analizar los resultados obtenidos a partir de la evaluación de las personas participantes
- Conocer la valoración de la dirección del centro educativo
- Conocer el impacto de la propuesta en cada una de las áreas y contextos que se abordaron

Tal como fue posible evidenciar en cada una de las fases del ciclo administrativo, existe un complemento entre lo educativo y lo relacionado con la administración, de manera tal que se evidencia cómo un profesional en Administración de la Educación no Formal desarrolla competencias en estas áreas que confluyen y que necesitan equilibrarse para plantear procesos socioeducativos exitosos.

La propuesta socioeducativa diseñada es un ejemplo de cómo cada una de estas fases toma relevancia durante el proceso. Estas no necesariamente se desarrollan en un orden lógico, sino que en ocasiones resulta necesario retomar alguna de las fases o priorizar entre ellas para darle sentido al acto educativo.

Capítulo VII: Conclusiones y Recomendaciones

A continuación, se mencionan una serie de conclusiones y recomendaciones de la investigación en desarrollo, así como de la experiencia al diseñar una propuesta enfocada en la autodirección de las personas con discapacidad. Estas se plantean desde las necesidades de la población usuaria del CAIPAD con las que se trabajó, sin embargo, muchas de pueden resultar aplicables a otros contextos educativos, familiares y sociales.

7.1 Conclusiones

Este apartado final permite dar un cierre al trabajo final de graduación en modalidad de proyecto, seguidamente, se presentan las conclusiones que dan respuesta a la pregunta de investigación que permita brindar aportes para fortalecer desde la Administración de la Educación no Formal la autodirección en la población de personas con discapacidad.

Esta investigación consideró importante evidenciar la necesidad de transformación de los procesos educativos en los que se encuentran inmersas un gran número de personas adultas con discapacidad que asisten a diversas instituciones que funcionan bajo la modalidad CAIPAD.

El proceso de construcción de una propuesta socioeducativa de autodirección, desde la Administración de la Educación no Formal debe dar respuesta a las necesidades de las personas participantes. Esto por cuanto es este tipo de educación la que proporciona procesos educativos contextualizados, cercanos a las diversas realidades y condiciones de las personas. Por consiguiente, resulta necesario conocer a la población con la que se trabaja mediante estrategias que permitan tomar en cuenta sus gustos, intereses y necesidades.

La propuesta socioeducativa planteada representa un aporte a los programas ya existentes en el ámbito público y privado. Asimismo, permite tomar en cuenta la realidad de cada persona para el aprendizaje contextualizado y funcional.

Durante el desarrollo de la investigación surgieron algunas preguntas emergentes que fueron coadyuvantes para la reflexión sobre el proceso de manera que permitieron realizar los ajustes que en ese momento se necesitaron, entre ellas: ¿Cómo realizar una propuesta

socioeducativa congruente con las necesidades de las personas participantes?, ¿Las pautas que caracterizan el modelo social de la discapacidad se ven representados en el quehacer educativo del CAIPAD ANAMPE?, ¿Las metodologías de trabajo implementadas demuestran la puesta en práctica de los principios de la educación para personas adultas? De aquí que se concluye que, al poner en perspectiva a la Administración de la Educación no Formal, el profesional en esta disciplina pasa por procesos de incertidumbre y de reorganización en los procesos tanto de gestión como pedagógicos.

La andragogía constituye un elemento fundamental a la hora de gestionar procesos educativos con personas adultas, de manera que, apuesta a la horizontalidad, la flexibilidad y la experiencia, como sustento teórico y práctico, al atender educativamente poblaciones de personas adultas son fundamentos que deben estar presentes en cualquier propuesta que refiera a esta población. Sin estos fundamentos, las propuestas podrían perder el sentido de donde parte la teoría de las personas jóvenes y adultas. Principalmente, porque un factor relevante es la motivación para reforzar el aprendizaje significativo en poblaciones con discapacidad.

La accesibilidad cognitiva de las personas adultas con discapacidad continúa siendo un punto de mejora trascendental, ya que la legislación costarricense es aun débil en propuestas donde no se cuenta con cobertura de toda la diversidad de discapacidades, entre ellas es importante dar énfasis también a las personas con discapacidad intelectual, quienes tienen potencial para desenvolverse social y laboralmente según los espacios y posibilidades que se les pueda ofrecer sin que ello esté en detrimento de las posibles ayudas recibidas. De ahí que el marco jurídico es fundamental, si una política está bien elaborada y puesta en operación de la manera adecuada, realmente aportará a la transformación social.

Existen barreras para la población con discapacidad que no solo se enmarcan en el sector legislativo. La discriminación y la explotación laboral son parte de las condiciones a las que muy probablemente una persona con discapacidad se encuentre al iniciar el proceso de búsqueda o incluso para lograr insertarse en el mercado laboral. Esta percepción proviene tanto de la población participante de la investigación, como de sus familias, docentes y personas expertas en el tema.

Una de las redes de apoyo más importantes para las personas adultas con discapacidad es su familia, quienes pueden contribuir significativamente al desarrollo social de estas personas, o incluso detenerlo. La relación de dependencia y la infantilización que gran parte de las familias desarrolla con estas personas constituye una de las problemáticas más importantes identificadas en esta investigación, esto les impide convertirse en personas adultas con cierto grado de independencia, y por lo tanto autodirigir su vida.

De acuerdo con lo anterior, otro elemento relevante dentro de la dinámica familiar es la dependencia de los beneficios económicos otorgados por el Estado, en este caso de la pensión por su condición de discapacidad con la que cuenta gran parte de la población. El ingreso al mercado laboral anula el derecho a gozar de este beneficio, razón por la cual muchas familias en condición de vulnerabilidad económica muestran temor e incluso desinterés ante la posibilidad de que la población adulta con discapacidad trabaje.

Uno de los elementos identificados tanto en los hallazgos teóricos como en el desarrollo de esta investigación lo constituye la escasez de ayuda constante por parte de las familias o personas encargadas legales, lo cual debilita el avance de un proceso educativo, de inserción laboral o incluso de desarrollo social de las personas con discapacidad. Es por esto que el acompañamiento docente debe complementarse con el de las redes de apoyo de la persona, siendo en el caso de este proyecto, el núcleo familiar uno de los más importantes para contribuir con el desarrollo de la autodirección.

Favorecer el fortalecimiento de la autodirección de la población adulta con discapacidad, requiere asumir un posicionamiento crítico desde el modelo social de la discapacidad, y tener presente que las barreras relacionadas con a la toma de decisiones son producto de las limitaciones del entorno y no de la persona. Este cambio de perspectiva constituye un punto de partida para el logro de una verdadera transformación social.

Para que la puesta en práctica del modelo social sea una realidad, es necesario que la formación en materia de derechos, relaciones familiares, sociales, afectivas y sexuales se fortalezca en la formación docente, para que este conocimiento sea transferido y puesto en práctica tanto en los contextos que integran las personas con discapacidad, como en sus redes

de apoyo y en la sociedad en general, y se eviten prácticas como lo son la infantilización y el desarrollo de metodologías descontextualizadas.

Es necesario tomar en cuenta que el desarrollo de la autodirección varía de persona a persona, de manera que no siempre garantiza llevar a cabo cualquier actividad o proceso de toma de decisiones sin apoyo, al contrario, se trata de reconocer las propias capacidades y apoyarse de otras personas en caso de ser necesario.

Las redes de apoyo constituyen un elemento fundamental en la puesta en práctica de un proceso socioeducativo, pues le brindan soporte a la persona cuando ella lo considere necesario y cuando las circunstancias lo permiten estimulan y motivan a la población para trabajar en su independencia y en su proyecto de vida. Actualmente, hay que trabajar en la transformación del rol de las personas que conforman las redes de apoyo, pues es común encontrar dentro de ellas a docentes, padres o madres de familia que obstaculizan el desarrollo de la autodirección en la población adulta con discapacidad.

El modelo de propuesta socioeducativa planteado en esta investigación representa un aporte a los programas ya existentes en el ámbito público y privado. Esta apuesta por tomar en cuenta la realidad de cada persona debe ser a partir de diferentes estrategias metodológicas para experimentar un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado y funcional, que no solamente involucre elementos académicos, sino aquellos otros que surjan producto de los contextos que son parte de la cotidianidad de una persona.

En la Administración de la Educación no Formal los procesos se circunscriben a diversos factores donde la incertidumbre y la reconfiguración de la estrategia educativa y de gestión también puede sufrir cambios para dar nuevamente una ruta. Ejemplo de ello, esta investigación, la cual a principio tuvo como planteamiento la aplicación de la propuesta. Sin embargo, debido a las dificultades administrativas presentadas por la situación de emergencia mundial por el Covid-19, se realizó únicamente el diseño de la propuesta, la cual se basa en la perspectiva de las personas usuarias, sus familias y personas expertas que fueron entrevistadas. Esto deja ver que la persona Administradora de la Educación no Formal también se enfrenta a obstáculos en los cuales debe modificar sus propuestas de gestión y pedagógicas para brindar el aporte en determinado campo de acción.

7.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que aquí se exponen son posibles encargos que se realizan al CAIDAP ANANPE, a la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal y a las familias que tienen personas con discapacidad y requieren contar con espacios y aportes académicos para la mejora de aquellas personas de quienes son responsables de la tutela y crianza.

Es importante que la propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de autodirección se ponga en práctica dentro del CAIPAD ANAMPE y de ser posible que se convierta en un insumo para otras instituciones del país que trabajen con personas adultas con discapacidad. Sin embargo, es preciso señalar que esta fue diseñada a partir de un proceso diagnóstico, que responde a las necesidades de un grupo poblacional específico, por lo que habría que realizar los ajustes pertinentes para que sea aplicable en otros contextos.

Al personal docente de ANAMPE

Resulta trascendental que se proporcionen los espacios necesarios para el desarrollo de la propuesta tanto en tiempo, como en lo a espacio físico respecta. Por ello, se sugiere que las personas docentes se involucren en el proceso de aplicación de la propuesta y que esta no se desarrolle únicamente durante días u horas específicas, sino que las diferentes temáticas que se abarcan puedan reforzarse en otros espacios académicos e incluso en el tiempo libre y que las familias formen parte de ello.

Se insta a las personas docentes sin importar la asignatura que impartan, que se sumen a la puesta en práctica de la propuesta, para aprovechar los espacios que se proporcionen y acercarse a las personas usuarias a compartir con ellas, escucharlas y conocerlas mejor desde el convivir, dejando de lado lo que se expone en un expediente académico o en una entrevista con familias o personas encargadas, es decir, trascender del expediente a la acción educativa aplicada

Al CAIPAD ANAMPE

Se invita a ANAMPE a realizar la respectiva revisión e implementación de la propuesta socioeducativa, además de llevar a cabo los ajustes necesarios para implementarla en un grupo mayor de personas usuarias.

A padres, madres de familia o personas encargadas

Se extiende la invitación a involucrarse en el proceso educativo de las personas usuarias, a reconocer sus logros y a motivarlos a continuar con sus actividades pese a que les cueste mucho trabajo realizarla. También, se les insta a que se acerquen al centro educativo, que se informen sobre las actividades a llevar a cabo y que se involucren proactivamente. Este tipo de acercamientos mejora a la comunidad del ANAMPE en general.

Es importante que se les comente de que trata la propuesta socioeducativa, para que se familiaricen con ella y se sientan dentro parte de este espacio seguro y cordial al iniciar con el trabajo y así generar una atmósfera receptiva sinérgica y de interés por el proceso de sus hijos e hijas integrándose como familias y parte de la comunidad educativa del CAIPAD. Procurar un compromiso con el desarrollo de esta propuesta socioeducativa de principio a fin, evitando el ausentismo en la medida de lo posible y mostrando responsabilidad frente a actividades o conductas que deban ser reforzadas o puestas en práctica en el hogar, esto con el fin de que se desarrolle un proceso integral.

A las personas usuarias de ANAMPE que participen de la propuesta

Resulta trascendental que las personas usuarias asistan frecuentemente con total compromiso y disposición a las sesiones de trabajo, que porten los materiales o vestimenta solicitada y que se apoyen entre sí para llevar a cabo las actividades. Si las personas no desean participar de alguna actividad, su participación pasiva y con el rol de observadora es muy importante también, esto con el fin de tener la posibilidad de reforzar sus conocimientos en el tema.

A la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal

De cara a próximos estudios sobre este tema, la investigación podría brindar la oportunidad de llevarse a cabo con un grupo más representativo de la población objeto de estudio, además de utilizar mayor cantidad de técnicas para la recolección de información, esto para obtener resultados que puedan ser de ayuda para otras investigaciones y proyectos socioeducativos y de futuras investigaciones de más alcance.

Es importante promover más iniciativas de investigación y de trabajos finales de graduación relacionadas con poblaciones con discapacidad, porque la Licenciatura tiene en su objeto de estudio una diversidad de poblaciones y campos de acción y permite la inclusión de personas por etnia, género o socioculturales, entre otros.

Capítulo VIII. Propuesta socioeducativa dirigida al personal de educación especial que imparte lecciones en el CAIPAD ANAMPE

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Administración Educativa
Administración de la Educación No Formal

Autora: Angie Aguilar Beita

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la habilidad adaptativa autodirección en la población adulta con discapacidad del CAIPAD

No está permitida la reproducción total o parcial de esta propuesta, ni la transmisión por correo electrónico, impresiones u otros medios sin la autorización previa de la autora

San José, Costa Rica, 2022

8.1 Introducción

Tras la investigación realizada, se ha llevado a cabo la presente propuesta socioeducativa cuyo fin es el fortalecimiento de una serie de habilidades de autodirección en la población adulta con discapacidad que participó en el proyecto, tomando como base el área académica, de vida en el hogar y personal social, elegidos a partir de la aplicación y el análisis de la información de diversos instrumentos aplicados a las familias, personas encargadas y personal docente del CAIPAD ANAMPE.

La identificación de estas áreas no es lo único necesario para llevar a cabo el proceso con éxito, también fue necesario tomar el modelo andragógico como base para la contextualización del escenario educativo de aprendizaje no formal y aspectos lúdicos como un elemento relevante para así direccionar las actividades planteadas hacia la filosofía de aprender jugando. No se pueden dejar de lado los aportes del paradigma social de la discapacidad a la propuesta, pues cada una de las acciones planteadas se ha construido considerando las particularidades del contexto y las características de las personas usuarias con las que se trabajó.

El principal desafío para la construcción de la propuesta se ha basado en cómo, tomando en cuenta la información recopilada, es posible integrar los elementos más relevantes para diseñar y ejecutar una serie de actividades que apoyen el aprendizaje tanto de temas de interés para la población, como de aquellos que resultan esenciales para la convivencia académica y dentro del hogar.

En este capítulo se muestra la propuesta socioeducativa realizada por la investigadora, la cual representa el cumplimiento del tercer objetivo de investigación. Así bien, cuenta con la respectiva fundamentación teórica que respalda la metodología y los modelos de aprendizaje del programa, los objetivos de aprendizaje, el perfil de entrada y de salida de las personas participantes, la estructura del programa con sus diferentes categorías, así como el proceso de evaluación.

Todo dentro de un proceso que requiere de las fases del ciclo de la administración que conllevan a la propuesta educativa no formal.

8.2 Objetivos de la Propuesta Socioeducativa

- Desarrollar aptitudes requeridas en las personas usuarias del CAIPAD para desenvolverse con éxito en el entorno académico, a través de diferentes estrategias educativas diseñadas para las personas usuarias.
- Fortalecer el autoconocimiento en las personas usuarias del CAIPAD y las otras personas participantes, a través de actividades acorde a sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.
- Preparar a las personas usuarias del CAIPAD para que se desenvuelvan de manera consciente y organizada dentro del hogar, mediante diferentes dinámicas que enfatizen en la importancia de la limpieza y el orden.

8.3 Modelo de Aprendizaje

La propuesta socioeducativa ha sido construida a partir de una serie de elementos teóricos que interactúan entre sí y que permiten cumplir con cada uno de los objetivos antes propuestos. Así bien, se ha tomado como base la andragogía, pues responde a muchas de las necesidades de la población con la que se trabajó, dejando de lado la infantilización y la ausencia de contextualización característica de gran cantidad de procesos dirigidos a personas adultas con discapacidad. Esto a partir de lo expuesto por Rumbo (2015, p.93)

Como reacción a ese desinterés teórico y en búsqueda de una fundamentación epistemológica propia, algunos autores manifiestan su disconformidad con la infantilización a la que ha estado sometida la educación de personas adultas, defendiendo el carácter específico de esta y su contribución a su profesionalización, además de invitarnos a mirar hacia la educación de personas adultas como una herramienta imprescindible para hacer frente a los desafíos de la presente realidad social.

Por su parte, el constructivismo le permite diseñar los procesos desde las características de la población con la que se trabaja, además de que fomenta el aprendizaje experiencial y utiliza la interacción social como una técnica de aprendizaje, elementos

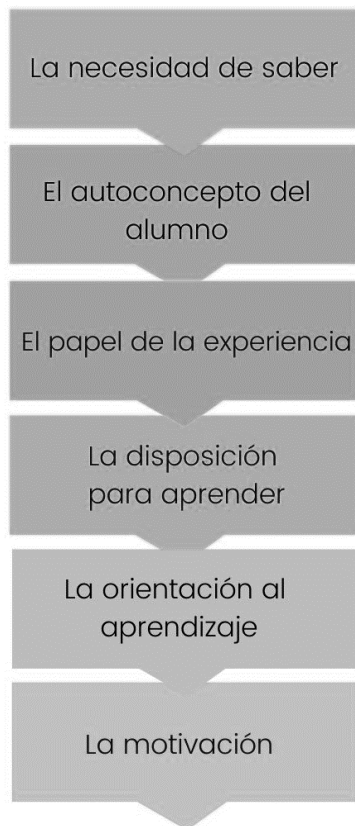
sumamente valiosos para el fomento de la participación social y el fortalecimiento de la autodirección.

8.3.1 Andragogía

La andragogía es la teoría educativa que se encarga del aprendizaje de las personas adultas y establece que tanto los intereses, como las formas de pensar de las personas cambian a lo largo de la vida, por tanto, se deben trabajar en procesos acordes a la etapa de la vida en que la persona se encuentra. Es por esto por lo que, Malcom Knowles, padre de la andragogía, plantea una serie de principios que constituyen el aprendizaje de las personas adultas, los cuales serán presentados a continuación:

Figura 2.

Principios que constituyen el aprendizaje de las personas adultas.



Nota: Adaptado de Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de educación de adultos.*

La necesidad de saber: antes de iniciar el proceso de aprendizaje, es necesario que la persona adulta conozca el para se le va a enseñar y cómo le será de utilidad en su vida cotidiana. Knowles *et al.* (1989) citados en Sánchez (2015), afirman que la persona adulta requiere información en tres áreas: cómo va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender y por qué ese aprendizaje es importante.

Además, Tough (1971) citado en Sánchez (2015), señala que cuando las personas adultas deciden iniciar con un proceso de aprendizaje, primero necesitan conocer los beneficios que les podría traer aprender, y las consecuencias negativas de no aprenderlo. Así bien, lo que propone Knowles *et al.* (1989) en su conceptualización teórica es precisamente que la persona mediadora del proceso haga comprender a la persona participante la necesidad de saber que tiene en un área determinada, para así poder introducir el tema que se desea enseñar.

El autoconcepto del alumno: Knowles *et al.* (1989) citados en Sánchez (2015) se basan en la idea preconcebida de que la persona adulta se ve a sí misma como un ser autónomo, capaz de autodirigir su vida. Ese, precisamente, es el fin último de esta propuesta: que por medio del proceso socioeducativo la persona participante vaya transformando o reforzando la idea de que puede ser independiente y que eso se vea demostrado en el desempeño de las actividades que realiza, pues muchas veces las palabras no son suficientes, todos los seres humanos necesitan demostrarse a sí mismos lo que son capaces de hacer.

Knowles *et al.* (1989) citado en Sánchez (2015) también menciona respecto a este postulado, que una de las diferencias entre pedagogía y andragogía es que cuando las personas se encuentran en la etapa de la niñez, el sistema educativo se va encargando de hacerlos dependientes de las otras personas: de su familia y de la persona docente, de manera que el infante, contrario a lo que se dice de las personas adultas, se comienza a percibir como un ser humano dependiente.

El problema está en que cuando las personas adultas se reinsertan al sistema educativo, adoptan nuevamente esa condición de dependencia y si la persona docente cede, comienza a tratarlos como niños y precisamente es ahí donde surge la infantilización de los

procesos educativos, y más aún cuando se trabaja con personas adultas con discapacidad, pues ya a nivel social hay muchos estereotipos que derribar sobre esta población.

Respecto al tercer postulado, el papel de la experiencia, Knowles et al. (1989) citado en Sánchez (2015) tiene otra idea preconcebida de que las personas adultas cuentan con gran cantidad y calidad de experiencias, y por tanto resulta sumamente necesario efectuar una contextualización del proceso educativo, individualizar cuando sea necesario para mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje.

En la conceptualización teórica de esta investigación se habló de la Planificación Centrada en la Persona (PCP) o, un enfoque que se encarga de garantizarle a la persona con discapacidad los apoyos y servicios necesarios para su proceso educativo y que va de la mano con lo propuesto con Knowles et al. (1989) y con los objetivos de esta propuesta socioeducativa.

El cuarto principio, la disposición para aprender: este señala que contrario a las teorías de educación infantil, la andragogía se basa en la idea de que la persona adulta está preparada para aprender, siempre y cuando se cumplan los postulados anteriores y que el aprendizaje actúe como un apoyo para la resolución de problemas de la vida real. Esto es precisamente lo que se desea lograr con el desarrollo de esta propuesta: encontrar soluciones reales para las situaciones que se presentan en su cotidianidad.

El quinto postulado, la orientación para el aprendizaje: establece que el aprendizaje de la persona adulta se centra en la vida, la tarea o el problema. Es preciso tener este principio en cuenta para la planificación de los procesos educativos, pues de lo contrario la motivación puede verse afectada y provocar la deserción de las personas adultas en el proceso.

El último principio, la motivación: establece que si bien la motivación externa es importante para las personas adultas (mejor trabajo, por ejemplo), la motivación interna (autoestima, calidad de vida) lo es aún más, por el contrario, todos aquellos elementos dentro del proceso educativo que refuercen esta motivación deben fortalecerse de manera constante para mantener a la persona con ganas y compromiso de continuar su proceso.

8.3.2 El constructivismo como concepción epistemológica del aprendizaje

El constructivismo permite tener diferentes visiones de mundo sin que deba existir una verdad absoluta. Dentro de sus características se refuerza la idea de que el ser humano aprende a partir de sus experiencias de vida, y que por esa misma razón hay que procurar que dentro del entorno educativo sea posible desarrollar actividades contextualizadas y que guarden relación con los intereses de la persona, para así despertar su motivación y deseos de aprender.

Pimienta (2007, p. 9) hace hincapié en la importancia de que la persona mediadora de un proceso de aprendizaje formule hipótesis para explicar o resolver un problema, que se reúnan los datos requeridos para la solución, que se extraigan las respectivas conclusiones y que además se genere un proceso de reflexión no solo sobre el problema inicial, sino sobre el proceso de pensamiento desarrollado para llegar a una solución, esto debido al nivel de exigencia cognitiva que representa el desarrollo de un proceso de este tipo.

Otro elemento importante señalado por el autor es la importancia del aprendizaje cooperativo para esta teoría, pues las relaciones sociales juegan un papel relevante dentro de la filosofía constructivista, ya que actividades como las discusiones ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria.

Para la propuesta socioeducativa se ha priorizado el desarrollo de actividades que permitan la interacción entre las personas participantes, por ejemplo, estudios de caso sobre manejo de dinero, o discusiones donde pueden poner en práctica todo el conocimiento adquirido sobre datos personales, esto porque a su vez se trabaja como eje transversal otra de las temáticas que compete a este proyecto y es el fortalecimiento de las relaciones sociales.

Según Reigeluth (2000, pp. 243-244), la estimulación de la reflexión es relevante dentro de los entornos de aprendizaje constructivistas, pues les permite a las personas participantes analizar y sacar sus propias conclusiones sobre el proceso educativo. Dentro de la reflexión, existen diferentes prácticas a considerar en la población, tales como las siguientes:

Figura 3.

Prácticas a considerar en entornos de aprendizaje constructivistas.



Nota: Adaptado de Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño De la Instrucción Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción Parte I.*

Reigeluth (2000) remarca el análisis de lo aprendido y el valor del pensamiento crítico como elementos de suma importancia dentro del constructivismo. Ambos elementos se ven reflejados en las técnicas y metodologías utilizadas para la elaboración de esta propuesta, siempre tomando en cuenta las características de la población y por ende adecuando el nivel de dificultad de las actividades, según sea el caso.

8.4 Población a la que se dirige la Propuesta Socioeducativa

La propuesta socioeducativa se encuentra dirigida a personas docentes de educación especial que trabajen con personas adultas con discapacidad, y que laboren en CAIPAD o en algún otro tipo de centro privado o público que esté relacionado con esta población. Para el proyecto, se trabajó con la población del CAIPAD ANAMPE, por lo que la propuesta se encuentra contextualizada y diseñada para un grupo de personas de esta institución, y por

tanto para ser implementada por el personal docente de educación especial de este centro educativo.

Esto permite que, en el futuro se podría replicar o contextualizar para ser aplicada con otros grupos de personas, llegar a otra población y a más docentes, lo que incrementaría su aporte y valor social y representaría la puesta en práctica de la educación no formal en nuevos contextos.

8.5 Perfil de ingreso de quien asume la propuesta educativa no formal

Las personas que deseen implementar la propuesta socioeducativa deben ser docentes de educación especial o personas con experiencia y acercamiento a esta población interesadas en fortalecer habilidades relacionadas con la autodirección en personas adultas con discapacidad en diferentes contextos. Además, con intenciones de aprender o reforzar sus conocimientos acerca de la andragogía y la educación de personas jóvenes y adultas para fomentar la importancia del juego y de la lúdica dentro de los procesos educativos. Así bien, el perfil de estas personas se destaca por lo siguiente:

- Personas adultas con edades entre los 20 y 50 años.
- Personas que laboren en CAIPAD u otros Centros de Atención para Personas Adultas con Discapacidad.
- Personas que deseen incorporar el modelo andragógico y la lúdica dentro de los procesos educativos de los que son mediadoras.
- Personas que trabajen con población adulta con discapacidad que requieran fortalecer habilidades relacionadas con autodirección.
- Personas que cuenten con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas.

8.6 Perfil de salida

Una vez finalizado el desarrollo de la propuesta, las personas docentes podrán fortalecer su dominio en las siguientes áreas:

- Diversificar la aplicación de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades en las áreas académica, social y de vida en el hogar en la población adulta con discapacidad.
- Reconocer la importancia que tiene la contextualización de las estrategias metodológicas para las personas adultas con discapacidad.
- Evaluar a partir de indicadores cualitativos cada una de las estrategias propuestas.

8.7 Metodología para el aprendizaje durante la implementación del programa

Según Ramírez (2018), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) tiene como fin la creación de currículos accesibles que incorporen la diversidad de estudiantes dentro del contexto de aprendizaje, de manera que actúa como solución de uno de los principales obstáculos con los que cuentan los entornos educativos, como lo es la creación de currículos poco flexibles que no solo pueden tener un impacto negativo en las personas que no logran adaptarse a lo planteado, sino también en aquella población que normalmente se ajusta a lo que en esta planificación educativa se establece.

Dicho lo anterior, destaca la evidencia que existe una necesidad de que los modelos didácticos cambien y respondan a las necesidades de las personas participantes, de manera que poco a poco la inclusión vaya ganando terreno dentro del acto educativo, pues mientras sigan predominando técnicas y metodologías descontextualizadas que solo se centran en la estandarización de las personas participantes, no será posible hablar de Diseño Universal para el Aprendizaje.

Respecto a este tipo de metodologías. Rose, Meyer y Hitchcock en Alba (2016, p.4) señalan:

La necesidad y urgencia de que se produzcan cambios en los modelos didácticos se debe en parte a la incapacidad de las escuelas para satisfacer las necesidades de un número cada vez mayor de estos estudiantes “en los márgenes”, aquellos que de forma imaginaria estarían situados en los “extremos” de la curva normal, para quienes es difícil o imposible el dominio

del texto impreso en el que se basa la mayor parte de la enseñanza y del aprendizaje.

Tal como afirman los autores, para algunas metodologías la diversidad es percibida como sinónimo de exclusión, totalmente contrario a lo que plantea el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual toma la diversidad como una característica inherente al ser humano y que, por tanto, debe verse reflejada en el currículo educativo. Sobre este diseño, Alba (2016, p.6), plantea lo siguiente:

La clave está en el diseño, en lograr un diseño curricular en el que los objetivos, la forma de evaluación, los métodos y los materiales permitan que cada estudiante pueda acceder, participar y aprender en los contextos de enseñanza a los que pertenecen. Un diseño que tenga en cuenta la diversidad de los usuarios que van a utilizarlo para que todos puedan beneficiarse de ello.

Desde contemplar que los materiales para desarrollar una actividad sean accesibles para todos, hasta considerar la accesibilidad del espacio e incluso del vocabulario a utilizar con la población, han sido parte de los elementos a tomar en cuenta para la implementación de la propuesta socioeducativa. Además de lo anterior, existen tres principios básicos del DUA que han sido considerados y que no deben dejarse de lado si se decide utilizar esta metodología.

Gregory et al. (2019, p.6), los amplían a continuación:

- Presentar la misma información usando maneras distintas. Por ejemplo, cuando se usa ambas imágenes y palabras para dar el horario diario, significa que un niño que no puede leer todavía puede entender el horario.
- Motivar a los estudiantes utilizando diferentes formas en que pueden participar en el aprendizaje. Por ejemplo, un niño puede aprender trabajando solo, mientras otro podría aprender mejor cuando está trabajando con un compañero o en grupo. Los estudiantes también pueden aprender jugando un juego.

- Permitir varias maneras de demostrar lo que los estudiantes saben. Por ejemplo, los estudiantes que tienen dificultades para escribir pueden expresar lo que saben haciendo un dibujo o representando una historia.

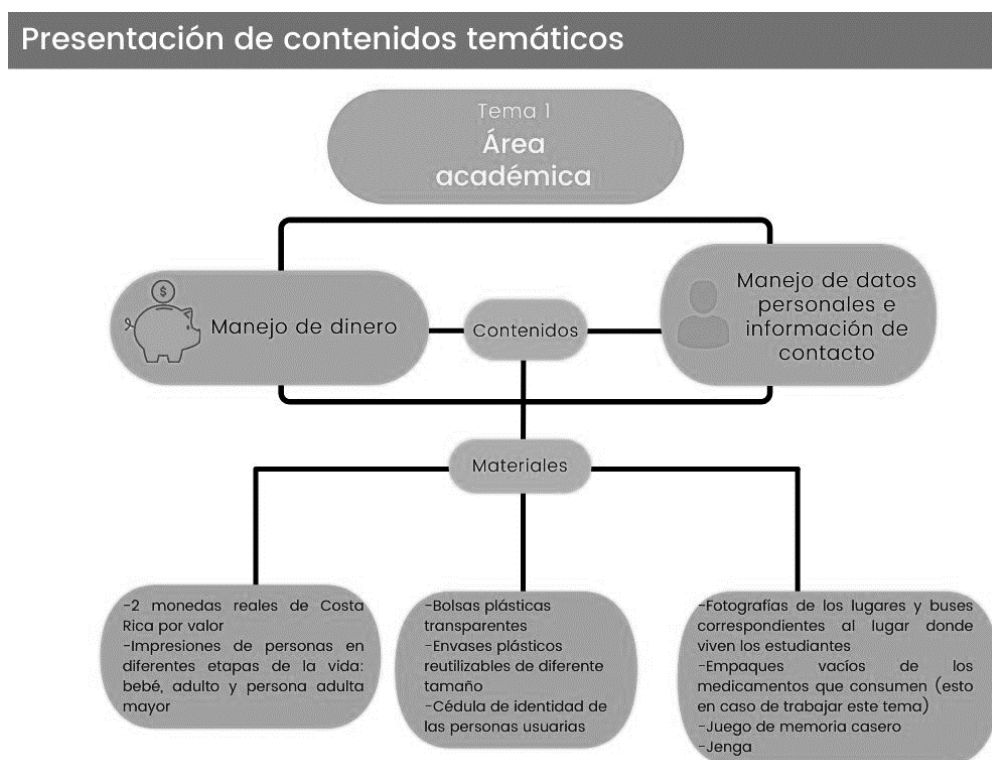
Pese a que la información anterior se basa en la enseñanza de niños, son ideas aplicables a población adulta, pues fomentan la inclusión al respetar y construir a partir de las diferentes personalidades, estilos de aprendizaje y características de las personas participantes.

8.8 Presentación de los contenidos temáticos

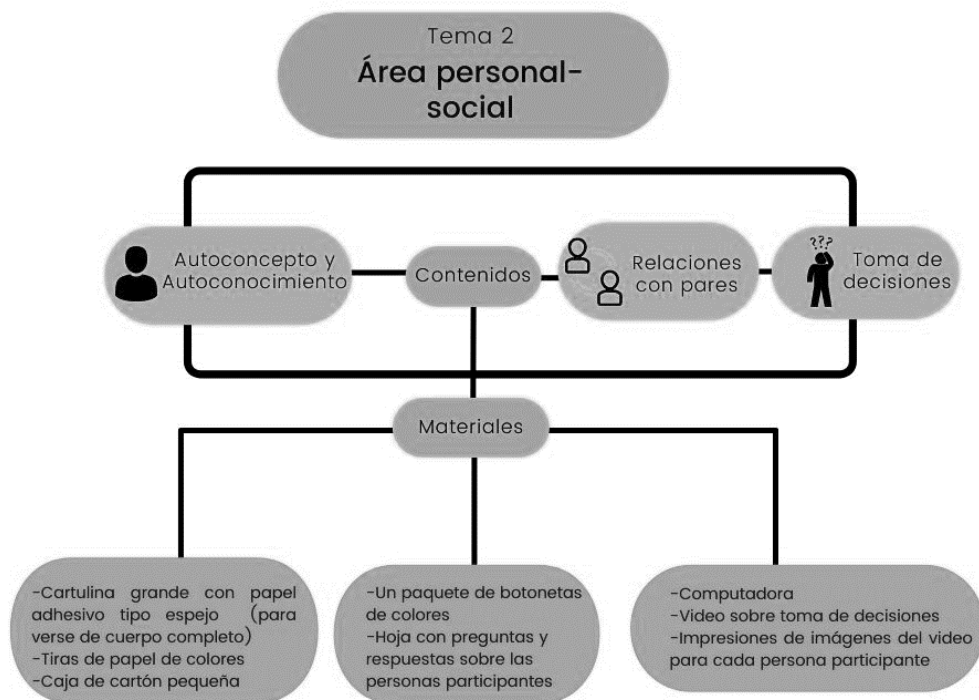
Tomando como base el análisis de la información, se establecen los siguientes temas y contenidos como punto de partida para el desarrollo de la propuesta.

Figura 4.

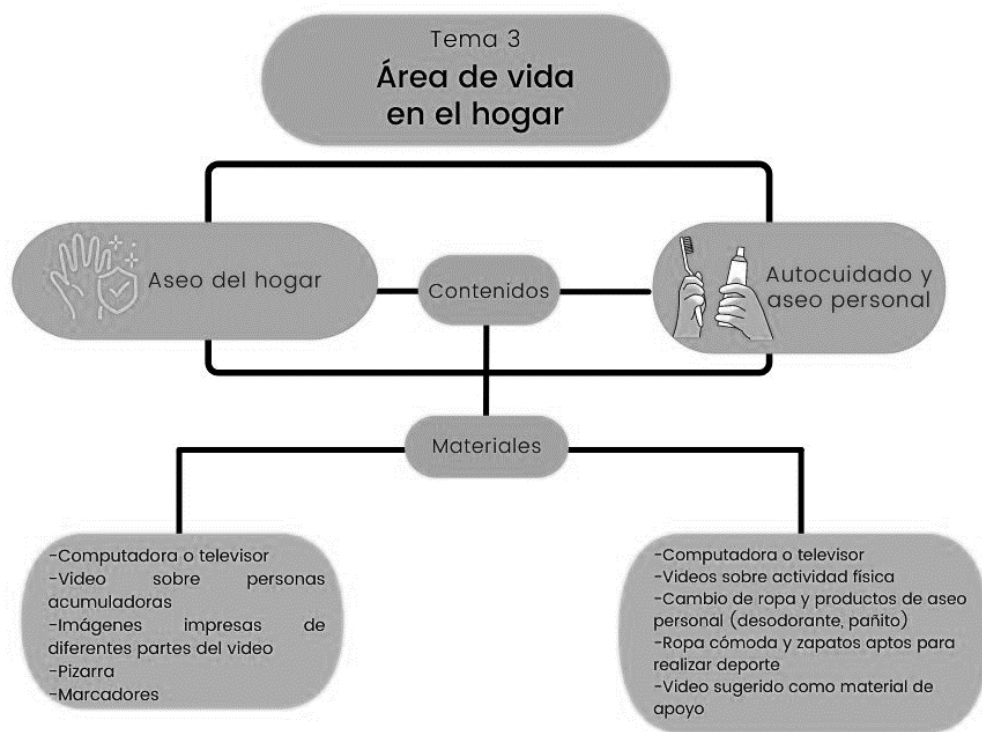
Contenidos temáticos de la propuesta



Nota: Contenidos producto de las respuestas obtenidas por las personas participantes de la investigación, 2022.



Nota: Elaboración propia, 2022.



Nota: Elaboración propia, 2022.

8.9 Estructura de la propuesta socioeducativa

La propuesta se llevará a cabo bajo la modalidad educativa presencial, esto porque es importante contar con las reacciones y aportes cualitativos al aplicarla. En ese sentido, lo mencionado por la decana de la de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica en el año 2020 relacionado con la presencialidad cabe retomarlo en esta argumentación de la propuesta, pues el escenario virtual es complejo para esta población educativa:

Nunca podrá ser sustituida la presencialidad del proceso educativo por la virtualización en un todo. Las herramientas que apoyan la virtualización son medios, la relación presencial del docente con la persona estudiante es indispensable en el proceso formativo, el proceso aprendizaje no es solo la atomización de contenidos, no es un proceso informativo, es un todo integral en la formación del ser humano, en el que conjugan una serie de factores indispensables en la formación de las personas como las emociones, valores, procesos comunicativos y modelajes sociales. (Garbanzo, 2020)

La jerarca realiza esta afirmación debido a la situación de emergencia mundial en la actualidad, en el que los modelos de educación virtuales o híbridos están dominando los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que hay diferentes posicionamientos sobre su drástica y casi obligatoria instauración a nivel mundial.

Así bien, luego de conocer a la población para la cual se diseñó la propuesta socioeducativa, y las particularidades del CAIPAD al cual asisten, se consideró utilizar la modalidad presencial para el desarrollo de los talleres, pues además de lo mencionado, también permite fortalecer de forma transversal valores y habilidades como la convivencia en sociedad y el respeto hacia los demás. El aprendizaje vivencial también se ve fortalecido gracias a esa interacción cara a cara que a pesar de que en estos momentos se ha visto obstaculizada, poco a poco se ha promovido la reincorporación de las personas a actividades por medio de esta modalidad.

El aprendizaje es una relación humana entre individuos, ese calor humano, la comprensión, el análisis, la empatía con el otro, los valores, el respeto, la empatía, la relación que se construye con la interacción del otro, nunca la dará la tecnología, recordemos que el conocimiento no tiene razón de ser sino es para ponerlo al servicio de la comunidad. Tal y como lo dijo Paulo Freire, la educación sirve siempre y cuando esté al servicio del centro educativo y este refleja la comunidad en la cual está inmerso, y la comunidad se ve reflejada en el centro educativo. La escuela es un producto de cambio en la comunidad, un producto importante. (Garbanzo, 2020)

Lo anterior no quiere decir que el apoyo tecnológico dentro de los espacios educativos no contribuya, al contrario, tal como se utilizó en esta propuesta, los recursos como las computadoras, el internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dinamizan las propuestas socioeducativas, es decir, pueden ser un complemento para la modalidad presencial que toma en cuenta las necesidades e intereses de la población con la que trabaja, la cual también necesita conocer sobre estas nuevas herramientas que llegaron para quedarse.

8.10 Evaluación

Es necesario que cada propuesta socioeducativa que se construya cuente con un proceso de evaluación que permita constatar el cumplimiento de objetivos, es decir, que exista evidencia de que la propuesta se materialice. Para ello, es preciso tomar en cuenta que no siempre una evaluación tiene que darse al concluir un proceso educativo, sino que, durante los diferentes momentos, durante el desarrollo de la propuesta existan instrumentos y espacios para reflexionar sobre la marcha y hacer los ajustes necesarios para que la probabilidad de éxito sea aún mayor. Según Niremberg et al. (2000, p. 30), todo ese proceso reflexivo es evaluación, pues esta no representa un ente separado del resto del proceso, al contrario, se encarga de nutrir y retroalimentar el acto educativo:

En verdad puede decirse que esa reflexión continua, a medida que la acción se desarrolla, es propiamente la evaluación, la que alimenta con sus hallazgos la planificación y gestión de proyectos. Visto así, se trata de un proceso que solo conceptualmente es separable, pues en la práctica el proceso de planificación/ ejecución/evaluación es una integridad indivisible, conformada por momentos-funciones en continua retroalimentación.

Precisamente el fin último de este proceso de reflexión es un elemento que debe clarificarse, pues generalmente se asocia evaluación con asignar calificaciones para así definir si un proceso socioeducativo cumplió o no con los objetivos inicialmente establecidos, cuando en realidad es un proceso complejo que apuesta por la mejora en este caso dentro del quehacer educativo. Así bien, es preciso mencionar uno de los propósitos de la evaluación señalados por Niremberg et al. (2000, p.35):

Formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar y mejorar las acciones: la evaluación tiene múltiples aplicaciones y puede perseguir diferentes propósitos, pero de modo general interesa destacar que se trata de pensar sobre el hacer, para identificar errores y problemas que dificultan la acción, para perfeccionar la gestión de un proyecto o programa, para aprender de lo hecho-haya sido acertado o erróneo-, para introducir correcciones e incluso para comprobar que nuestro proyecto produce efectos

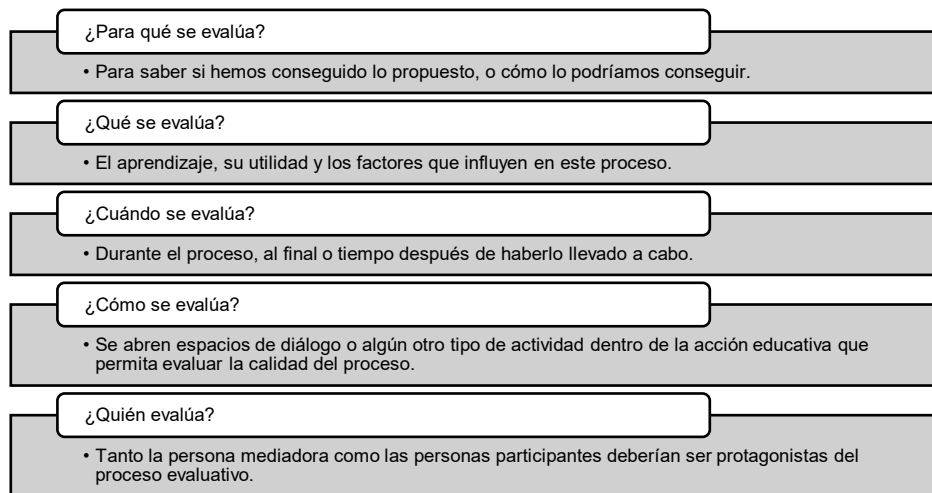
no previstos, algunos de ellos no deseados; y finalmente ¿por qué no?, para el reconocimiento social del esfuerzo realizado y de los actores participantes que lo llevaron a cabo.

Así bien, pese a que esta propuesta diseñada no se centra en el desarrollo de un proceso evaluativo, ha resultado necesario evaluar no solo para cumplir con propósitos como los señalados anteriormente, sino para actuar con ética y responsabilidad dentro del ejercicio como personas administradoras de la Educación no Formal. Dado lo anterior, resulta necesario definir el para qué de la evaluación que se realiza en esta propuesta, para lo cual se ha utilizado a Casellas (2003), como principal referente de evaluación.

Este autor señala cinco preguntas principales para diseñar un sistema de evaluación: para qué, qué, cuándo, cómo y quién, las cuales deben fundamentarse antes de pasar al siguiente paso. A continuación, se explica en qué consiste cada una de ellas, y además es posible ver cómo el avance entre cada pregunta exige un proceso de reflexión más complejo:

Figura 5.

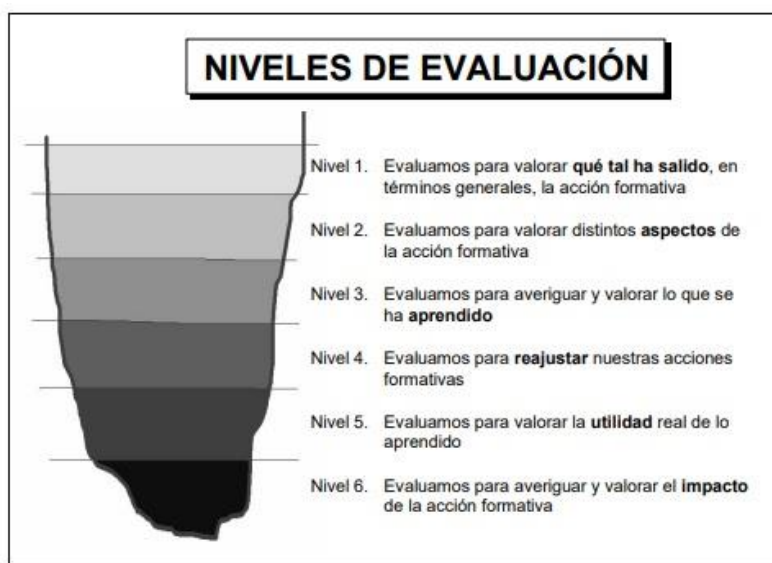
Preguntas principales para diseñar un sistema de evaluación.



Nota: Adaptado de Casellas, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos.

Una vez clarificada la información anterior, Casellas (2003, p. 6) define seis diferentes niveles de complejidad para responder a esas prácticas habituales de la Educación No Formal, de manera que el ascenso entre niveles involucra mayor complejidad en el proceso evaluativo, tal como se muestra a continuación.

Imagen 2. Niveles de Evaluación en Educación No Formal.



Nota: Casellas, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos.

Esta propuesta socioeducativa responde al nivel 3, pues se evalúa no solo para conocer las generalidades de la acción educativa, sino porque existe un verdadero compromiso con las personas participantes y con la institución de la que forman parte, y por tanto hay un interés en analizar la calidad de la acción formativa y reflexionar sobre la propuesta educativa construida.

8.10.1 Objetivo General de la Evaluación

- Evaluar las destrezas de autodirección adquiridas por las personas participantes, para el conocimiento de los beneficios de esta propuesta a nivel social.

8.10.2 Objetivos Específicos de la Evaluación

- Establecer el nivel de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados dentro de cada área.

- Confirmar la adquisición de nuevos conceptos o habilidades a partir de actividades de evaluación desarrolladas.
- Facilitar espacios de discusión en el que los participantes externen necesidades de autodirección para una futura propuesta.

8.10.3 Metodología de la Evaluación

La evaluación se realiza a partir de espacios de diálogo mediados las personas que tienen a cargo el desarrollo de la propuesta formativa, dentro de los cuales tanto las personas participantes, como el personal docente encargado de la aplicación de los planeamientos comentará de qué forma desarrolló el proceso y qué le parecieron cada una de las actividades planteadas, si las volviese a implementar dentro de sus lecciones.

Es pertinente indicar que la propuesta ha pasado por el proceso de la administración para tener como resultado los apartados preliminares de la propuesta, todo aquello que conlleva gestionar antes y durante el proceso, de manera que la Administración de la Educación no Formal brinda el escenario general para trascender por cada una de las fases y llegar a proponer que la autodirección es posible trabajarla con estrategias educativas no formales que van más allá de currículo educativo que se imparte en los CAIPAD.

8.12 Operacionalización de la propuesta socioeducativa

Tabla 3.

Operacionalización de la propuesta socioeducativa

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE				
Tema I: Área académica				
Objetivo: Desarrollar aptitudes requeridas en las personas usuarias del CAIPAD para desenvolverse con éxito en el entorno académico, mediante diferentes estrategias educativas diseñadas para las personas usuarias.				
Contenido: -Manejo e importancia del dinero (monedas)				
Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
4 Talleres de 45 minutos (1 vez por semana)	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de identificación - Dominó 	<p>Taller 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les presenta a las personas usuarias cada una de las monedas de Costa Rica y se les permite que las vean y toquen. - Se les solicita que agrupen las monedas de dos en dos, según su tamaño/color y que depositen cada grupo en una bolsa plástica. - La persona mediadora les indica a las y los participantes que coloquen la imagen de un bebé en la bolsa con el grupo de monedas de menor tamaño, 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 monedas reales de Costa Rica por valor. - Impresiones de personas en diferentes etapas de la vida: bebé, adulto y persona adulta mayor. - -Bolsas plásticas transparentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La persona usuaria logra identificar las monedas de Costa Rica. - La persona usuaria identifica los billetes de Costa Rica. - La persona usuaria comprende la diferencia entre el valor de cada una de las monedas de Costa Rica.

Tema I: Área académica

Objetivo: Desarrollar aptitudes requeridas en las personas usuarias del CAIPAD para desenvolverse con éxito en el entorno académico, mediante diferentes estrategias educativas diseñadas para las personas usuarias.

Contenido: -Manejo e importancia del dinero (monedas)

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		la de una persona joven en la bolsa de las siguientes monedas (50 y 100 colones), y la de una persona adulta mayor en la bolsa con las monedas de mayor tamaño (100 y 50 colones).	- Envases plásticos de diferente tamaño (de preferencia reutilizados).	- La persona usuaria comprende la diferencia entre el valor de cada uno de los billetes de Costa Rica.
		<p>Taller 2:</p> <ul style="list-style-type: none">- Se refuerzan los contenidos de la clase anterior, mostrando nuevamente las monedas clasificadas según las etapas de la vida de una persona y permitiendo la manipulación de cada una de ellas.- Se utilizarán las gradas de la institución para representar el valor de cada moneda, colocando la moneda de 5 colones (menor valor) en la primera grada, y así sucesivamente hasta llegar a la moneda de 500 colones, que se encontrará en la grada más alta.		

Tema I: Área académica

Objetivo: Desarrollar aptitudes requeridas en las personas usuarias del CAIPAD para desenvolverse con éxito en el entorno académico, mediante diferentes estrategias educativas diseñadas para las personas usuarias.

Contenido: -Manejo e importancia del dinero (monedas)

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		<p>Taller 3:</p> <ul style="list-style-type: none">- Se refuerzan los contenidos de la clase anterior, mostrando nuevamente las monedas clasificadas según las etapas de la vida de una persona y permitiendo la manipulación de cada una de ellas.- Se les brinda un dominó que contenga imágenes de cada una de las monedas, para que puedan jugar con él, asociar la imagen con la moneda real y recordar cuál vale menos y cuál más. (Anexo 1)		
		<p>Taller 4:</p> <ul style="list-style-type: none">- Se refuerzan los contenidos de la clase anterior, mostrando nuevamente las monedas clasificadas según las etapas de la vida de una persona y		

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema I: Área académica

Objetivo: Desarrollar aptitudes requeridas en las personas usuarias del CAIPAD para desenvolverse con éxito en el entorno académico, mediante diferentes estrategias educativas diseñadas para las personas usuarias.

Contenido: -Manejo e importancia del dinero (monedas)

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		permitiendo la manipulación de cada una de ellas. - Se utilizan empaques de productos que generalmente suelen consumir y se les pide que elijan la moneda o conjunto de monedas que necesitan para adquirir los diferentes productos.		

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema I: Área académica

Objetivo: Desarrollar aptitudes requeridas en las personas usuarias del CAIPAD para desenvolverse con éxito en el entorno académico, mediante de diferentes estrategias educativas diseñadas para las personas usuarias.

Contenido: Manejo de datos personales e información de contacto.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
2 Talleres de 45 minutos (1 vez por semana)	<ul style="list-style-type: none">- Memoria- Jenga	<ul style="list-style-type: none">- Se le brinda un juego de memoria a las personas usuarias, el cual contiene dos tarjetas de cada fotografía, nombre y primer apellido de las personas participantes. (Anexo 2)- Van jugando por turnos y al completar una pareja, deben señalar si el nombre o apellido les pertenece, y de no ser así se les pregunta a otras personas de quién es ese nombre, apellido o fotografía.- Al finalizar cada persona deberá contar con seis fichas: 2 de su nombre, 2 de su apellido y 2 de su fotografía.	<ul style="list-style-type: none">- Cédula de identidad de las personas usuarias.- Fotografías de los lugares y buses correspondientes al lugar donde viven los estudiantes.- Empaques vacíos de los medicamentos que consumen (esto en caso de trabajar este tema).- Juego de memoria casero.- Bingo casero.	<ul style="list-style-type: none">- La persona usuaria reconoce su nombre y primer apellido.- La persona usuaria se reconoce al verse en una fotografía.- La persona usuaria señala las razones por las cuales es importante conocer su nombre.

- Se les recuerda sobre la importancia de conocer su nombre y para qué es importante (para trámites, para distinguir entre personas, para votar, para ir al hospital...), para ello se utilizarán imágenes a modo de reforzamiento. (Anexo 3)

Taller 2:

- Se jugará Jenga con numeración, y por cada número que la persona usuaria saque, deberá observar una fotografía sobre un bus o lugar icónico de donde vive esa persona o alguna de las personas compañeras de clase. (Anexo 4)
- Se le indica a la persona que diga si la fotografía pertenece al lugar donde vive o no, y si su respuesta es negativa, se les muestra a los demás para que digan a qué lugar pertenece.
- Al final la persona mediadora utiliza las fotografías para caracterizar el lugar y le pide a la persona usuaria que brinde la

Taller 2:

- La persona usuaria identifica los lugares icónicos del lugar donde vive.
- La persona usuaria brinda la dirección de su casa.
- La persona usuaria reconoce las etiquetas o empaques de los

dirección de su casa y que caracterice el lugar donde vive.

*El taller número 2 puede realizarse con fotografías o empaques vacíos de medicamentos, y que cada uno vaya identificando aquellos que consume, para que los usa y a qué hora debe tomarlos, y se cierra con una reflexión sobre la importancia de consumir cada medicamento y en la hora indicada.

medicamentos que consume.

- La persona usuaria sabe el nombre de los medicamentos que consume.
 - La persona usuaria identifica las horas a las que debe tomar sus medicamentos.
 - La persona usuaria reconoce la importancia de ingerir sus medicamentos a las horas indicadas.
-

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema II: Área personal-social.

Objetivo: Conseguir que las personas usuarias del CAIPAD se conozcan a sí mismas y a las otras personas participantes, mediante actividades acorde a sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.

Contenidos: Autoconcepto y autoconocimiento.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
1 Taller de 45 minutos	¿Adivina quién?	<ul style="list-style-type: none">- Previo al inicio del taller, la persona mediadora se encargará de realizarle algunas preguntas a las personas participantes. (Anexo 5)- Se utilizarán tiras de papel de colores: naranja, rojo, amarillo, verde, celeste y rosado. Cada color pertenece a una persona y en cada tira de papel de ese color se colocará cada una de las respuestas a las preguntas.- Se colocan las tiras de papel con todas las respuestas en una caja de cartón, y cada participante irá sacando una tira por turno, mientras la persona mediadora se encarga de leerlas e invitar a la	<ul style="list-style-type: none">- Cartulina grande con papel adhesivo tipo espejo (para verse de cuerpo completo).- Tiras de papel de colores.- Caja de cartón pequeña.	<ul style="list-style-type: none">- La persona usuaria responde de forma acertada preguntas sobre sus gustos y preferencias.- La persona usuaria señala al menos una característica de su apariencia física que le gusta.- La persona usuaria conoce los gustos y preferencia de las otras personas participantes.

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema II: Área personal-social.

Objetivo: Conseguir que las personas usuarias del CAIPAD se conozcan a sí mismas y a las otras personas participantes, mediante actividades acorde a sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.

Contenidos: Autoconcepto y autoconocimiento.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		persona a que adivine de quién se trata esa pista. - Una vez que adivinen, cada persona decidirá si desea compartir otras cosas sobre ella con las otras personas, esto con el fin de propiciar el diálogo y que se conozcan más a sí mismos.		

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema II: Área personal-social.

Objetivo: Conseguir que las personas usuarias del CAIPAD se conozcan a sí mismas y a las otras personas participantes, por medio de actividades acorde con sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.

Contenidos: Relaciones con pares.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
1 taller de 45 minutos	“El juego de la gratitud”	<ul style="list-style-type: none">- Se les explicará a las personas la dinámica del juego: cada uno irá sacando una botoneta del paquete sin poder observar su color.- Al sacarla, deberán responder una pregunta dependiendo del color:<ul style="list-style-type: none">o Rojo: una cosa que los hace sentir enojadoso Naranja: algo que los hace sentir tristeso Verde: una cosa que los hace sentir feliceso Amarillo: algo que los haga sentir emocionados	<ul style="list-style-type: none">- Un paquete de botonetas de colores.- Hoja con preguntas y respuestas sobre las personas participantes	<ul style="list-style-type: none">- La persona usuaria menciona al menos una cosa que lo hace sentir enojada.- La persona usuaria menciona al menos una cosa que lo hace sentir triste.- La persona usuaria menciona al menos una cosa que lo hace sentir feliz.- La persona usuaria menciona al menos una cosa que lo hace sentir emocionada.- La persona usuaria menciona al menos una

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema II: Área personal-social.

Objetivo: Conseguir que las personas usuarias del CAIPAD se conozcan a sí mismas y a las otras personas participantes, por medio de actividades acorde con sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.

Contenidos: Relaciones con pares.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		<ul style="list-style-type: none">○ Morado: una cosa que les de temor- Se continuará el juego hasta que las personas ya hayan compartido todas las respuestas según cada color, mientras la persona facilitadora va anotando cada respuesta y repitiendo el nombre de cada participante constantemente (esto en caso de que los olviden, o que participen personas nuevas).- Cada persona realiza un cierre de su opinión sobre la actividad y la importancia de conocer a las demás personas usuarias.		<ul style="list-style-type: none">cosa que lo hace sentir temerosa.- La persona usuaria reconoce la importancia de conocer a las otras personas participantes.- La persona usuaria comenta que le pareció la actividad.

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema II: Área personal-social.

Objetivo: Conseguir que las personas usuarias del CAIPAD se conozcan a sí mismas y a las otras personas participantes, por medio de actividades acorde con sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.

Contenidos: Toma de decisiones.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
1 taller de 50 minutos	“Pasos para la toma de decisiones”	<ul style="list-style-type: none">- Se les presenta a las personas participantes un corte cinematográfico de Disney llamado "Paperman". (Anexo 6)- Se abre un espacio de diálogo para que emitan sus opiniones sobre el video.- S-e les muestran imágenes impresas del video (Anexo 7), las cuales integran una serie de pasos para la toma de decisiones que son leídos por la persona facilitadora.- Se solicita que las personas participantes compartan algún ejemplo de una situación difícil que han vivido y su forma de manejarla y nuevamente se	<ul style="list-style-type: none">- Computadora- Video sobre toma de decisiones.- Impresiones de imágenes del video para cada persona participante.	<ul style="list-style-type: none">- La persona usuaria emite su opinión sobre el video proyectado.- La persona usuaria reconoce los pasos para la toma de decisiones.- La persona usuaria comenta sobre alguna situación difícil experimentada en su vida.

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema II: Área personal-social.

Objetivo: Conseguir que las personas usuarias del CAIPAD se conozcan a sí mismas y a las otras personas participantes, por medio de actividades acorde con sus necesidades, gustos e intereses, para el desarrollo de una mejor convivencia en sociedad.

Contenidos: Toma de decisiones.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		refuerza oralmente los pasos presentados para la toma de decisiones.		

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema III: Área de vida en el hogar.

Objetivo: Preparar a las personas usuarias del CAIPAD para que se desenvuelvan de manera consciente y organizada dentro del hogar, mediante diferentes dinámicas que enfatizan en la importancia de la limpieza y el orden.

Contenidos: Aseo del hogar.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
1 taller de 50 minutos	“Un hogar limpio, es un hogar feliz”	<ul style="list-style-type: none">- Se les muestra a las personas participantes un video sobre las personas acumuladoras. (Anexo 8)- Se abre un espacio de discusión, sentadas todas las personas en círculo y comentando qué les pareció el video, mientras que la persona mediadora resume por medio de dibujos sus percepciones en una pizarra.- La persona mediadora les muestra imágenes impresas de algunas partes del video (Anexo 9) para que expresen su opinión sobre los sentimientos de las personas y la importancia de vivir en un lugar	<ul style="list-style-type: none">- Computadora o televisor.- Video sobre personas acumuladoras.- Imágenes impresas de diferentes partes del video.- Pizarra- Marcadores	<ul style="list-style-type: none">- La persona participante emite su opinión sobre el video proyectado.- La persona usuaria reconoce la importancia de la limpieza en el hogar.- La persona usuaria identifica los sentimientos de la persona protagonista del video.- La persona usuaria expresa su opinión sobre los sentimientos de las personas y el

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema III: Área de vida en el hogar.

Objetivo: Preparar a las personas usuarias del CAIPAD para que se desenvuelvan de manera consciente y organizada dentro del hogar, mediante diferentes dinámicas que enfatizan en la importancia de la limpieza y el orden.

Contenidos: Aseo del hogar.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
		limpio, además de discutir acerca de las ilustraciones de la pizarra. - Se les brinda un planificador semanal (Anexo 10) para que, solos o con ayuda de sus personas encargadas, marquen con una equis los días en los que participaron del aseo de su hogar.		vivir en un lugar desordenado.

Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la autodirección en personas adultas con discapacidad del CAIPAD ANAMPE

Tema III: Área de vida en el hogar.

Objetivo: Preparar a las personas usuarias del CAIPAD para que se desenvuelvan de manera consciente y organizada dentro del hogar, mediante diferentes dinámicas que enfatizan en la importancia de la limpieza y el orden.

Contenidos: Autocuidado, aseo personal.

Duración	Estrategia pedagógica	Procedimiento	Recursos	Indicadores de evaluación
1 taller de 1 hora	“Deporte para sentirnos bien”	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizará un área común de la institución para llevar a cabo una actividad deportiva de interés para las personas usuarias: baile, atletismo, yoga. - Antes de iniciar la sesión se les pide que lleven algunos productos de aseo previamente solicitados: desodorante, paño mediano, pañitos húmedos y ropa de cambio y se abre un espacio de discusión sobre la importancia del uso y la aplicación diaria de estos productos. - Se realizan el estiramiento y la actividad deportiva previamente seleccionada, ya sea con ayuda de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora o televisor. - Videos sobre actividad física. - Cambio de ropa y productos de aseo personal (desodorante, pañito). - Ropa cómoda y zapatos aptos para practicar deporte. - -Video sugerido como material de apoyo. (Anexo 11) 	<ul style="list-style-type: none"> - La persona usuaria participa activamente de la actividad. - La persona usuaria porta los productos de aseo personal solicitados y el cambio de ropa. - -La persona usuaria expresa su opinión sobre la actividad realizada. - La persona usuaria reconoce la importancia del aseo antes y después del ejercicio.

persona docente de educación física,
o con algún video de apoyo.

- Al finalizar la actividad, se les invita a las personas participantes a comentar sobre la actividad y la importancia de utilizar los productos de higiene diariamente y el cambio de ropa después de la actividad física.
-

Referencias de la propuesta

- Alba, C. (2016). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=fZojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=dise%C3%B1o+universal+para+el+aprendizaje&ots=syEWAta96h&sig=TPnPfxYc1kJhPjADCHJTethi4cQ&redir_esc=y#v=onepage&q=dise%C3%B1o%20universal%20para%20el%20aprendizaje&f=false
- Asensio, D. (2017). *Potenciar la calidad de vida, a través del aprendizaje del euro, en personas con discapacidad intelectual moderada sin conocimientos en lectoescritura*. Tesis de grado. Universidad de Burgos, Burgos, España. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4640/Asensio_Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20uso%20del%20euro%20en,personal%20como%20social%20de%20cualquier
- Casellas, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos. En R. Lamata. (Ed.), *La construcción de procesos formativos en la educación no formal* (pp. 223-256), Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Garbanzo, G. (2020). *Voz experta: La educación presencial no es sustituible*. *Universidad de Costa Rica*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/05/04/voz-experta-la-educacion-presencial-no-es-sustituible.html>
- Gregory, B., Hawkins, P. y Beckman, P. (2019). Módulo I: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Recuperado de <https://www.firah.org/upload/l-appel-a-projets/projets-laureats/2015/salvador/sa/espagnol/module-i-udl-manual--spanish-final-7-14-19.pdf>
<https://www.firah.org/upload/l-appel-a-projets/projets-laureats/2015/salvador/sa/espagnol/module-i-udl-manual--spanish-final-7-14-19.pdf>
- Morera, M (2018). *Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad*. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328038199_Las_practicas_realizadas_por_la_Universidad_de_Costa_Rica_para_garantizar_la_educacion_superior_de_las_personas_con_discapacidad
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). Editorial Paidós. Recuperado de [http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20\(2000\)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf](http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20(2000)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf)
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Pearson. Ciudad de México: México
- Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño De la Instrucción Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción Parte I*. Recuperado de <http://files.estrategias2010.webnode.es/200000077->

893d88a37c/Dise%C3%B1o%20de%20entornos%20constructivista%20de%20aprendizaje%20U%20III.pdf

Rumbo, B. (2015). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educación*, 52(1), 93-106. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/v52-n1-rumbo>

Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de educación de adultos*. Tesis de Doctorado. Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia, España. Recuperado de https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%C3%ADa%20de%20Malcom%20Knowles_teor%C3%ADa%20y%20tecnolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos_Tesis_Iluminada%20S%C3%A1nchez%20Domenech.pdf

Anexos de la propuesta

Anexo 1. Ejemplo de fichas para dominó



Anexo 2. Ejemplo de fichas para memoria

MARÍA

GÓMEZ

Anexo 3. Ejemplo de fotografías a utilizar



Anexo 4. Ejemplo de fotografías a utilizar



Anexo 5. Preguntas sobre gustos, intereses y características

-Color preferido

-Pasatiempos

-Comida preferida

-Habilidades

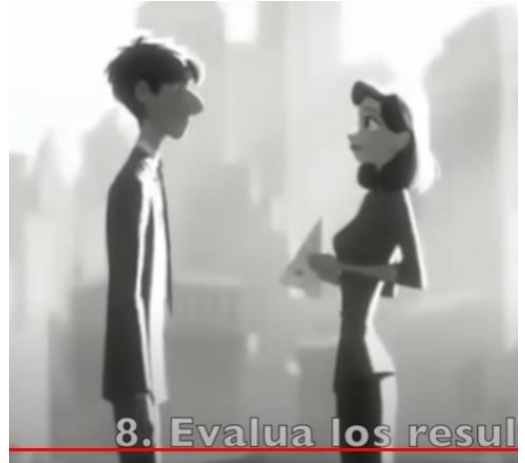
-Característica física preferida (se les brinda un espejo para que tengan la oportunidad de mirarse y elegir)

Anexo 6. Ejemplo vídeo toma de decisiones

Video: "Toma de decisiones" https://www.youtube.com/watch?v=6yIUY_vieBM

Anexo 7. Video sobre pasos para la toma de decisiones





Anexo 8. Video sobre acumuladores compulsivos

Video: “Acumuladores compulsivos- La transformación de la casa de Roxann
<https://www.youtube.com/watch?v=2BTz9NxrXfA>

Anexo 9. Imágenes de lo ocurrido en el video sobre acumuladores compulsivos



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=2BTz9NxrXfA> (Imágenes extraídas del video)

Anexo 10. Calendario Semanal



Anexo 11. Video sobre actividad deportiva de interés

Video: Yoga para principiantes.

<https://www.youtube.com/watch?v=1J8CRcoFekE&t=622s>

Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G., Rojas, C. (2013). Técnicas cualitativas de investigación. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A, D., Breijo Worosz, T., Bonilla Vichot, I. (Octubre-Diciembre, 2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. MENDIVE, 16(4), 610-623. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Alonso, D. (2016). El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual. Música y Salud, 15, 71-95.
- Alonso, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. Revista Electrónica Educare, 16(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf>
- Araya, A. (2016). La dimensión lúdica del ser humano en el aprendizaje. San José, Costa Rica: EUNED.
- Araya, G. y Tenorio, J. (2015). Planificación Estratégica para la Promoción de la Salud en los Centros de Atención Integral para las Personas Adultas con Discapacidad (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/3131>
- Asociación Nacional de Atención Múltiple para Personas Excepcionales (2020). Recuperado de <https://infoanampe.wixsite.com/costarica>
- Ballen, Y. y Charry, L. (2015). *Autodeterminación en Personas con Discapacidad Intelectual del Programa Amigos sin Fronteras del Municipio de Tocancipa “Aportes para mejorar la calidad de vida”* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/300/YeimiCarolinaBallenPrieto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bourne-Haug, M.F. y Gómez-Vives, C. (2018). El servicio de atención en personal del Museo de los Niños a Personas en condición de discapacidad: un estudio de caso desde la gestión de procesos socioeducativos de Educación no Formal. (Tesis de grado). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/6084/1/42828.pdf>
- Camacho, M. y Solís, M.J (Enero-Junio, 2019). Inserción Laboral de Personas con Diversidad Funcional Cognitiva. Wimblu, Revista Electrónica de Estudiantes de la Escuela de Psicología UCR, 14(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/32913/36790>
- Carvajal, M. (2009). La didáctica: Es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/58fa5a9e8c27a98b58bcc88d86e1873c.pdf>
- Castignani, M. (2009). El rol de la familia en la elaboración de proyectos de vida en jóvenes con discapacidad intelectual. II Congreso Internacional de Investigación, 2 al 14 de noviembre

- de 2019, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12007/ev.12007.pdf
- Carratalá, M., Mata, G., Crespo, S. (2017). Planificación Centrada en la Persona. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_planificacion_plena_inclusion_completob.pdf
- Centro Nacional de Recursos para la Educación para la Educación Inclusiva (Junio, 2019). Discapacidad Intelectual. Construyendo sociedades inclusivas, 13. Recuperado de <https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-linea/publicaciones/documentos/send/14-revistas/251-13-revista-inclusiva-discapacidad-intelectual-junio-2019>
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC, 2012). La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos. Recuperado de https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/educacion_especial_en_costa_rica_cenarec.pdf
- Centros de Atención Integral para personas adultas con discapacidad (CAIPAD). (2013). Recuperado de <https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-linea/publicaciones/documentos/summary/12-normativas-mep/97-caidap-orientacionestecnicas-2013>
- Colmenares, A., Piñero, M. L. (Mayo-Agosto, 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Consejo Nacional de Rectores (2013). Cuarto Informe Estado de la Educación. Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/672>
- Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999). Recuperado de http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF
- Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Creación de los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD) (2018). Recuperado de <http://www.aselex.cr/boletines/Proyecto-20374.pdf>
- D'Angelo, O. (s.f). Proyecto de Vida y Desarrollo Integral Humano. *Revista Internacional Crecemos*, 1 y 2. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- Del Pozo, F. (2020). Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos de investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital. Recuperado de <https://n9.cl/p5ygg>

- Echeita, G. (Julio-diciembre, 2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>
- Encuesta Nacional sobre Discapacidad. (2018). Recuperado de <http://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenadis2018.pdf?fbclid=IwAR3feFWySm4SXvVxowhn5AZpX8dks-vz2T1z-qpRQrzB39SU7eICAi9y83w>
- Fantova, F. (2000). Significado y aplicación de los apoyos en el nuevo enfoque sobre la discapacidad intelectual. Ponencia preparada para el X Congreso Internacional CONFE 2000 celebrado en la Ciudad de México del 17 al 19 de noviembre de 2000. Recuperado de [http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Significado%20y%20aplicaci%C3%B3n%20de%20los%20apoyos%20en%20el%20nuevo%20enfoque%20sobre%20la%20discapacidad%20intelectual%20\(2000\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Significado%20y%20aplicaci%C3%B3n%20de%20los%20apoyos%20en%20el%20nuevo%20enfoque%20sobre%20la%20discapacidad%20intelectual%20(2000).pdf)
- Federación Española de Síndrome de Down (2013). Formación para la autonomía y la vida independiente: Guía general. Recuperado de https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF
- Fernández, K. (2016). Calidad de vida y discapacidad: Diseño de una propuesta de intervención integral dirigida al mejoramiento de la calidad de vida de los usuarios del CAIPAD de Paraíso- Cartago (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/7440/1/40023.pdf>
- Ghiso, A. (Junio, 1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- Gómez, D., Carranza, Y., Ramos, C. (Diciembre, 2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Chakinán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), p. 46-56. Recuperado de <http://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/10>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1993). La mediación pedagógica apuntes para una educación a distancia alternativa. Recuperado de https://ciberinnova.edu.co:10004/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/Diplomado-educacion-medios-comunicacion/7-mediacion_pedagogica.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011). Recuperado de http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf

- Jara, M. y Roda, P. (2010, junio). Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 143-158.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013, octubre). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63. 145-160.
- Lépiz, A. (2015). Desarrollo de una guía de orientaciones psicoeducativas dirigida a docentes, para favorecer destrezas ocupacionales de carácter productivo básico, en personas adultas con discapacidad de un Centro de Atención Integral de Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD) en Costa Rica, en el año 2015 (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2MIUHXN>
- López, M., Marín, A. y De La Parte (2004). *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35 (2). Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210_experiencias2.pdf
- Luján, M. (Abril, 2010). La Administración de la Educación no Formal aplicada a las organizaciones sociales. *Revista Educación*, 34 (1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/500/505/>
- Martos, G., Biassoni, P., Torres, E., Batista, L. y Hüg, M. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en adolescentes: efectos de un programa basado en el modelo social de discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(1). Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/137143/CONICET_Digital_Nro.ed84048-0-6e96-4ca8-8a02-473d2f2cca65_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Pública (2018). Actualización del Plan de Estudios de Educación de Adultos en sus ofertas educativas Convencional y Emergente. Recuperado de http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/actualizacion_plan_estudios_educ_adultos2018.pdf
- Ministerio de Educación Pública y Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC, 2013). Centros de Atención Integral para personas adultas con discapacidad (CAIPAD). Recuperado de <https://mep.janium.net/janium/Documentos/11359.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2019). Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades. Recuperado de http://www.idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/07_orientaciones_para_la_mediacion_pedagogica_por_habilidades_vf_002.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. Educación No Formal: Fundamentos para una política educativa. (2006). Recuperado de https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20NO%20FORMAL_Dossier%20Uruguay.pdf

- Molano-Tobar, N., Chalapud-Narváez, L. y Villaquirán-Hurtado, A. (Junio-Diciembre 2021). Experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la discapacidad en docentes universitarios. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(2), 65-78.
- Ortiz, A. (2014). Currículo y Didáctica. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/70223>
- Olivero, A. (2018), Gestión de procesos socioeducativos Reflexiones y alternativas ante las transformaciones educativas. Recuperado de https://issuu.com/imprentacojedes/docs/pdf_gestion_de_procesos_socioeducat
- Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O., Saiz, J. L. (Marzo, 2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y educadores*, 17(1). Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3200/3480>
- Pascual-García, D., Garrido-Fernández, M., Antequera-Jurado, R. (Junio, 2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 20(1). Recuperado de <https://bit.ly/2Mtqg6a>
- Ponsa, M., Sánchez, E. y García, L. (Abril, 2018). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856428004/349856428004.pdf>
- Peredo, R. (Junio, 2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *RIP: Reflexiones en Psicología*, (15). Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf
- Reglamento ético científico de la Universidad de Costa Rica para las investigaciones en las que participan seres humanos (2000). Recuperado de <http://cica.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2014/10/Reglamento-etico-cientifico-UCR- inv-con-seres-humanos.pdf>
- Rodríguez, M. (2018). Propuesta de capacitación desde la pedagogía teatral con perspectiva inclusiva, para la población adulta con diversidad funcional de la Asociación Pro Niño y Adulto Excepcional (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/8588/1/44035.pdf>
- Rodríguez, P. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 9 (15). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111335006.pdf>
- Sánchez, I. (2015). La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://bit.ly/2MFLFuF>
- Sarramona, J. (Febrero, 1982). Principios que justifican la metodología no formal en la educación para adultos. *Educación*, 1, 49-60. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v1-sarramona3>
- Sautu, R., Boniolo, P. Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>
- Sequera, F., Padilla-Muñoz, E., Chirino, J.M. y Pérez, J.A. (Diciembre, 2016). Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales a un grupo de adultos con discapacidad intelectual.

Revista Española de Discapacidad, 4(2): 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765587>

Touriñán, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. España: Ediciones Universidad de Salamanca (pp. 55-79). Recuperado de <https://bit.ly/3ctb2e9>

Vain, P. (Setiembre, 2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. Revista Educación, 3(4). Recuperado de <https://bit.ly/3rd02pb>

Vicente, E., Mubardó-Adam, C., Coma, T., Verdugo, M.A. y Giné, C. (Diciembre, 2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. Revista Española de Discapacidad, 6(2). Recuperado de <https://doaj.org/article/b699da25e1ba4f1694bd39c0dd486c8d>

Valverde, K. (2014). Caracterización de conductas adaptativas en adolescentes con discapacidad intelectual. (Tesis de grado). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/13274/1/TESIS%20KEVO%20230414.pdf>

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

**FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA
LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL
“REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**Propuesta socioeducativa para el fortalecimiento de la habilidad adaptativa
autodirección en la población adulta con discapacidad del CAIPAD**

Nombre de el/la investigador/a principal: Angie Aguilar Beita

Nombre del/la participante: _____

Teléfono para contactar a la/al participante: 8766-1301

Correo electrónico: angieaguilar81@gmail.com

Contacto a través de otra persona: _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Este proyecto de investigación se enmarca en el proceso Trabajos finales de Graduación bajo la modalidad de proyecto, con el propósito de obtener el título como Licenciada en Administración de la Educación No Formal. Se llevará a cabo por la estudiante Angie Aguilar Beita, estudiante de la Universidad de Costa Rica y tiene como objetivo diseñar junto a las personas estudiantes del CAIPAD una propuesta socioeducativa para el trabajo de la autodirección, es decir,

habilidades que impulsen la independencia de las Personas con Discapacidad en diferentes áreas de su vida.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Su participación dentro de este estudio consiste en trabajar junto a la persona investigadora para ir construyendo una propuesta que mejore su desenvolvimiento no solo en el CAIPAD, sino en otros espacios de los que usted forma parte, como el hogar o la comunidad. Se pretende entonces que a partir de diferentes actividades usted se exprese, comente qué aspectos le gustaría mejorar en su vida para poder tomar decisiones por usted mismo o misma.

Así bien, para proceder con su participación en este estudio una vez que usted o su persona encargada, que firme esté consentimiento o acepte de forma verbal ser parte de esta investigación, deberá comprometerse a participar de las sesiones educativas de las que se le notificará previamente, las cuales se efectuarán dentro del CAIPAD junto a la investigadora y tendrán una duración de seis horas semanales, divididas en tramos de dos horas diarias.

Mismas sesiones se extenderán por alrededor de seis meses hábiles, dentro de los cuales se llevarán a cabo actividades como observaciones, entrevistas, talleres y conversaciones informales con las personas participantes.

En relación con lo anterior, la persona investigadora iniciará con un proceso de revisión teórica sobre el contenido de la investigación, el cual se extenderá por alrededor de dos meses y se acompañará de observaciones para conocer la dinámica del centro educativo y de las personas que forman parte de él. Una vez finalizado este proceso, se iniciará con la aplicación de entrevistas al personal educativo, familiares o personas encargadas de las personas usuarias del CAIPAD y personas expertas en el tema de discapacidad.

Una vez culminada esta fase, será tarea de la persona investigadora analizar la información y trabajar en el diseño de la propuesta socioeducativa. Es importante destacar que técnicas como la entrevista y las observaciones, podrían acompañarse de grabaciones de audio y video, las cuales, una vez finalizada la investigación, serán destruidas.

Finalmente, una vez construido el producto final, se pretende propiciar un espacio de diálogo entre la investigadora y las personas docentes para conocer las diferentes opiniones sobre el proceso llevado a cabo y socializar los resultados obtenidos en la investigación.

C. RIESGOS

1. Al ser quien investiga una persona ajena al CAIPAD, factores como la pérdida de privacidad, la incomodidad y la ansiedad pueden ser señalados como eventuales riesgos. Además, algunas Personas con Discapacidad podrían variaciones en su comportamiento dada la intervención de una persona ajena a su contexto, así como las posibles variaciones en su rutina que este proceso representa.

2. La pérdida de confidencialidad constituye otro posible riesgo.

D. BENEFICIOS

1. Usted no obtendrá un beneficio directo como resultado de su participación en este estudio. Sin embargo, a nivel global, conviene mencionar el beneficio que representa una propuesta de este tipo para las Personas con Discapacidad y para la sociedad en general, pues estudios de este tipo son una de las muchas formas para continuar luchando por la igualdad de oportunidades.

Así bien, el conocimiento de la propuesta socioeducativa diseñada a partir de todo este proceso de investigación constituye un beneficio para las personas participantes, de manera que es responsabilidad de la investigadora facilitar el acceso a dicha información.

2. La devolución a las personas participantes mediante una actividad colectiva, donde se informará acerca de los resultados obtenidos en la investigación, constituye otro beneficio.

E. VOLUNTARIEDAD

1. Su participación en esta investigación es voluntaria y puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

a) La investigadora debe garantizar el estricto manejo y confidencialidad de la información, algunas medidas que se tomarán para ello son la destrucción de todo material de grabación de voz o video una vez finalizada la investigación, la no publicación de información que la persona participante solicite que no sea expuesta.

b) El manejo de la información de la persona seguirá siendo de carácter confidencial una vez publicados los resultados de la investigación.

c) Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes.

d) Las personas docentes de la Escuela de Administración Educativa que sean parte de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación, tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación.

e) Las personas participantes, así como personas encargadas, podrán tener acceso a la información recabada vía correo electrónico, o de ser necesario, se les entregará una síntesis del documento de manera impresa.

f) La confidencialidad de la información está limitada por lo dispuesto en la legislación costarricense. Por ejemplo, cuando la ley obliga a informar sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil.

H. INFORMACIÓN

A continuación, se le informa que:

Antes de dar su autorización debe hablar con la profesional responsable de la investigación sobre este estudio y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Angie Aguilar Beita, al teléfono 8766-1301, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5p.m. Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398*, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m., o a la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica *al teléfono 2511-8866*, de lunes a viernes de 1:00 p.m. a 7:45 p.m.

Es importante hacerle saber que usted NO perderá ningún derecho por firmar este documento, además de que recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Anexo 2. Instrumentos

Anexo 2.1 Entrevista individual dirigida al personal docente del CAIPAD ANAMPE

Justificación

La presente guía de preguntas pretende conocer las necesidades de autodeterminación/autodirección de las personas adultas con discapacidad asistentes al CAIPAD ANAMPE, esto desde el punto de vista del personal docente y administrativo que interactúa en la cotidianidad con estas personas. La autodirección, para efectos de este proyecto es definida como la capacidad de una persona para dirigir las diferentes áreas de su vida, de manera tal que la capacidad de resolver conflictos, los procesos de toma de decisiones y la construcción de un proyecto de vida toman especial importancia dentro de este concepto.

Procedimiento metodológico

El instrumento será aplicado de manera individual a las 6 personas que imparten lecciones/terapia dentro del centro educativo. La entrevista tendrá una duración aproximada de 45 minutos y consta de 14 preguntas, que permitan conocer las necesidades de las personas usuarias del CAIPAD respecto a la autodirección/autodeterminación.

La entrevista será grabada únicamente para fines de transcripción. Si así lo desea, puede mantener la cámara apagada en todo momento.

Antes de iniciar, se le dará lectura al consentimiento informado de la investigación, o se le enviará previamente vía correo electrónico, o un formulario de Google. Este consentimiento debe ser aceptado para aplicar la entrevista.

Objetivo general

Identificar las necesidades de autodirección/autodeterminación de las personas adultas con discapacidad usuarias del CAIPAD ANAMPE.

Fecha de la entrevista

Nombre de la persona entrevistada (solo para uso de la estudiante investigadora)

Guía de preguntas

1. De las siguientes opciones que le voy a leer, cuáles considera que se relacionan con la autodirección:

- Lavarse los dientes
- Entablar relaciones de amistad, de pareja
- Tender la cama
- Solucionar conflictos
- Elegir qué ropa ponerse
- Tomar decisiones sobre su futuro

2. ¿Qué otras actitudes o actividades consideran que corresponden a autodirigirse?

3. ¿Considera usted que las personas usuarias de ANAMPE autodirigen su proceso de aprendizaje?, ¿Cómo logran hacer este proceso?

4. ¿Cuáles son los principales espacios físicos y sociales en los que una persona usuaria de ANAMPE se desarrolla?

5. Cuáles considera que son las principales fortalezas con las que se encuentran las personas usuarias de ANAMPE al intentar autodirigir su vida en cada uno de los diferentes entornos:

Educativo:

Familiar:

Personal:

Social:

6. ¿Cuáles son las principales necesidades de autodirección que tienen las personas usuarias de ANAMPE? Indicar esto en cada uno de los siguientes aspectos:

Toma de decisiones:

Resolución de conflictos:

Construcción de proyecto de vida:

7. Cuáles considera que son las principales barreras con las que se encuentran las personas usuarias de ANAMPE al intentar autodirigir su vida en cada uno de los diferentes entornos:

Educativo:

Familiar:

Personal:

Social:

8. ¿Qué tipo de apoyos requieren las personas usuarias de ANAMPE para autodirigir su vida?

9. ¿Han manifestado las personas usuarias deseos referentes a autodirigir su vida (tomar sus propias decisiones, resolver conflictos, construir su proyecto de vida)? De ser así, amplíe con ejemplos de las personas participantes.

10. Desde el contexto de aula, ¿Qué recursos de los ya utilizados considera usted que potencian la autodirección?

11. ¿Qué herramientas educativas podrían potenciarse para que las personas usuarias fortalezcan la autodirección?

12. ¿Qué tipo de procesos son necesarios para fortalecer la autodirección?

13. ¿Considera usted que los procesos de aprendizaje cortos, estables y repetitivos son necesarios para fortalecer la autodirección en la población antes mencionada? De ser así, ¿En qué pueden ayudar estas características?

14. ¿Desde qué área de la autodirección considera usted que sería fundamental trabajar junto a las personas usuarias del CAIPAD, que viven en un albergue? (socioafectiva, personal, académica...)

Anexo 2.2 Entrevista individual dirigida a la persona encargada del albergue donde viven las personas usuarias del CAIPAD ANAMPE

Justificación

La presente guía de preguntas pretende conocer las necesidades a nivel de autodeterminación/autodirección de las personas adultas con discapacidad asistentes al CAIPAD ANAMPE, esto desde el punto de vista de las familias o personas encargadas que interactúan en la

cotidianidad con estas personas. La autodirección, para efectos de este proyecto es definida como la capacidad de una persona para dirigir las diferentes áreas de su vida, de manera tal que la capacidad de resolver conflictos, los procesos de toma de decisiones y la construcción de un proyecto de vida toman especial importancia dentro de este concepto.

Procedimiento metodológico

El instrumento será aplicado de manera individual al encargado del albergue donde viven las personas usuarias del CAIPAD ANAMPE que participan de esta investigación. La entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos y consta de 8 preguntas, que permitan indagar en las necesidades de las personas usuarias del CAIPAD respecto al tema de autodirección/autodeterminación.

La entrevista será grabada únicamente para fines de transcripción. Si así lo desea, puede mantener la cámara apagada en todo momento.

Antes de iniciar, se le dará lectura al consentimiento informado de la investigación, o se le enviará previamente vía correo electrónico, o formulario de Google. Este consentimiento debe haber sido aceptado para poder aplicar la entrevista.

Objetivo general

Identificar las necesidades de autodirección/autodeterminación de las personas adultas con discapacidad usuarias del CAIPAD ANAMPE.

Fecha de la entrevista

Nombre de la persona entrevistada (solo para uso de la estudiante investigadora)

Guía de preguntas

1. ¿Considera usted que la persona que se reside en el albergue autodirige su proceso de aprendizaje?

2. ¿Cuáles son las principales necesidades de autodirección que tiene la persona usuaria del albergue?

Toma de decisiones:

Resolución de conflictos:

Construcción de proyecto de vida:

3. ¿Cuáles considera que son las principales barreras con las que se encuentran la persona usuaria del albergue al intentar autodirigir su vida?
4. ¿Qué tipo de apoyos requiere usted como encargado para apoyar la autodirección de esa persona?
5. ¿Qué tipo de apoyos requiere la persona usuaria del albergue para autodirigir su vida?
6. ¿Ha manifestado la persona usuaria deseos referentes a autodirigir su vida (tomar sus propias decisiones, resolver conflictos, construir su proyecto de vida)?
7. Desde el contexto del albergue, ¿Cómo podría usted colaborar para que la persona usuaria desarrolle o potencie su autodeterminación?
8. En general, ¿qué tipo de apoyos son vitales y necesarios para esta población?

Anexo 2.3 Entrevista individual dirigida a profesionales con experiencia en el tema de discapacidad

Justificación

La presente guía de preguntas pretende conocer más sobre la autodeterminación/autodirección en personas adultas con discapacidad, así como sobre el uso de diferentes estrategias y recursos educativos que puedan colaborar en el fortalecimiento de esta habilidad adaptativa. La autodirección, para efectos de este proyecto es definida como la capacidad de una persona para dirigir las diferentes áreas de su vida, de manera tal que la capacidad de resolver conflictos, los procesos de toma de decisiones y la construcción de un proyecto de vida toman especial importancia dentro de este concepto.

Procedimiento metodológico

El instrumento será aplicado de manera individual a las diferentes profesionales con experiencia en el tema de discapacidad. La entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos y consta de 9 preguntas, que permitan indagar en el tema de la autodirección y su fortalecimiento o adquisición en personas adultas con discapacidad.

La entrevista será grabada únicamente para fines de transcripción. Si así lo desea, puede mantener la cámara apagada en todo momento.

Antes de iniciar, se le dará lectura al consentimiento informado de la investigación, o se le enviará previamente vía correo electrónico, o formulario de Google. Este consentimiento debe haber sido aceptado para poder aplicar la entrevista.

Objetivo general

Identificar las necesidades de autodirección/autodeterminación de las personas adultas con discapacidad usuarias del CAIPAD ANAMPE.

Fecha de la entrevista

Nombre de la persona entrevistada (solo para uso de la estudiante investigadora)

Guía de preguntas

1. Si le pido que defina con sus propias palabras autodirección en personas adultas con discapacidad, ¿qué me puede decir que es?

2. ¿Cuáles son las principales necesidades de autodirección según los siguientes aspectos que tiene una persona adulta con discapacidad? Indicar esto en cada uno de los siguientes aspectos:

Toma de decisiones:

Resolución de conflictos:

Construcción de proyecto de vida:

3. Además de las subcategorías anteriores, ¿qué otro tema le parece importante trabajar dentro del tema de autodirección en personas adultas con discapacidad?

4. ¿Qué elementos considera clave para mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la autodirección de una persona adulta con discapacidad?

5. ¿Qué tipo de procesos son necesarios para fortalecer la autodirección?
6. ¿Considera usted que los procesos de aprendizaje cortos, estables y repetitivos son necesarios para fortalecer la autodirección en la población antes mencionada? De ser así, ¿En qué pueden ayudar estas características?
7. ¿Cuál/cuáles debería(n) ser la principal metodología para trabajar esta temática con la población antes menciona?
8. ¿Qué elementos rescataría usted en términos recursos educativos ya utilizados y herramientas educativas que podrían potenciarse para el abordaje de este tema?
9. Cuáles considera que son las principales barreras con las que se encuentran las personas adultas con discapacidad al intentar autodirigir su vida en los siguientes entornos:
- Educativo:
- Familiar:
- Personal:
- Social:
10. ¿Desde qué área de la autodirección considera usted que sería fundamental trabajar con personas adultas con discapacidad que viven en un albergue? (socioafectiva, personal, académica...)
11. ¿Qué elementos debería contener una ficha que puedan llenar las personas docentes y la dirección de la institución una vez que una persona ingresa al CAIPAD?