



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIONES DE LOS FAMILIARES ACERCA DE LA
AUTODETERMINACIÓN FUTURA DE SUS HIJOS CON
DISCAPACIDAD Y SUS EXPECTATIVAS LABORALES.**

QUE PRESENTA

Irma Rosa Arcos González

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Educación Inclusiva**

**DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL
Dr. Claudio Rafael Vásquez Martínez**

Tepic, Nayarit; Julio de 2012.

ÍNDICE.

	Página
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS.	4
AGRADECIMIENTOS	6
DEDICATORIA.	7
ABREVIATURAS.	8
RESUMEN.	9
ABSTRACT.	11
INTRODUCCIÓN.	12
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA.	16
Planteamiento del problema.	17
1.1. Antecedentes.	17
1.1.1. Acerca de discapacidad.	17
1.1.2. Acerca de autodeterminación.	19
1.1.3. Acerca de las expectativas laborales.	19
1.2. Objetivos de la investigación.	21
1.2.1. Objetivo general.	21
1.2.2. Objetivos específicos.	21
1.3. Hipótesis.	23
1.4. Justificación.	23

	Página
1.5. Alcances y limitaciones.	25
1.6. Definición de conceptos fundamentales.	26
1.6.1. Definiciones teóricas.	26
1.6.2. Definiciones operacionales.	26
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.	28
2.1. Marco jurídico y normativo de la investigación.	29
2.2. Marco pedagógico referencial del estudio.	32
2.2.1. Fundamentos generales de la educación especial.	32
2.2.2. Los Centros de Atención Múltiple.	35
2.2.3. Formación laboral de los alumnos con NEE.	38
2.3. Marco psicosocial referencial.	41
2.3.1. El modelo constructivista en la educación especial.	41
2.3.2. Concepto de discapacidad.	44
2.3.3. La discapacidad, actitudes y dinámica en la familia. ...	46
2.3.4. La autodeterminación y la integración laboral en el discapacitado.....	51
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.	54
3.1. Tipo de estudio y diseño de investigación.	55
3.2. Población y muestra.	55

	Página
3.3. Instrumentos.	59
3.4. Métodos y técnicas.....	60
3.5. Procesamiento de datos.....	60
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	62
4.1. Percepción de los familiares sobre autodeterminación de sus hijos.	63
4.2. Percepción de los familiares sobre el futuro laboral de sus hijos.	67
4.3. Correlaciones entre las variables estudiadas.	71
CAPITULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	79
5.1. Conclusiones.	80
5.2. Recomendaciones.	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	83
ANEXOS.	88
Cuestionario para los familiares sobre autonomía personal y el futuro laboral de sus hijos.....	89

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS.

TABLAS.	Página
Tabla 1. Objetivos, variables e indicadores.	22
Tabla 2. Número de padres y madres que conformaron la muestra, en los CAM de los municipios estudiados.....	56
Tabla 3. Estadísticas de edad de los familiares que conformaron la muestra, en los CAM de los municipios estudiados.	57
Tabla 4. Suma respuestas de los familiares sobre la autodeterminación de sus hijos.	63
Tabla 5. Comparación por género de los familiares en suma de respuestas sobre autodeterminación de sus hijos.	65
Tabla 6. Estadísticos de grupo. Autodeterminación de sus hijos. ...	65
Tabla 7. Prueba de muestras independientes.	66
Tabla 8. Respuestas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.	67
Tabla 9. Comparación por género de los familiares en suma de respuestas respecto a expectativas laborales sobre sus hijos.....	69
Tabla 10. Estadísticos de grupo. Expectativas de trabajo de sus hijos.	69
Tabla 11. Prueba de muestras independientes.	70
Tabla 12. Medidas direccionales. Promedio individual en autodeterminación de sus hijos.	71
Tabla 13. Medidas direccionales. Promedio individual respecto a expectativas de trabajo de sus hijos.	72
Tabla 14. Correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción del nivel de autodeterminación de sus hijos.	73

	Página
Tabla 15. Correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre las expectativas de trabajo futuro de sus hijos.	75
Tabla 16. Correlaciones entre el factor edad de los familiares respecto a las variables estudiadas.	76
Tabla 17. Correlación entre percepción de los padres sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y las expectativas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.	77

GRÁFICAS.

Gráfica 1. Nivel de escolaridad de los familiares.	58
Gráfica 2. Respuestas de los familiares sobre autodeterminación de sus hijos.	64
Gráfica 3. Género del familiar. Autodeterminación de sus hijos.	66
Gráfica 4. Respuestas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.	68
Gráfica 5. Genero familiar. Expectativas de trabajo de sus hijos.	70
Gráfica 6. Promedio individual en autodeterminación de sus hijos. ...	72
Gráfica 7. Nivel de escolaridad. Autodeterminación de sus hijos. ...	74
Gráfica 8. Correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre las expectativas de trabajo futuro de sus hijos.	75
Gráfica 9. Correlación entre percepción de los padres sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y sus expectativas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.	77

AGRADECIMIENTOS.

Al Dr. Antonio Ayón Bañuelos, por mantener vigente el programa de Licenciaturas, Maestrías y Doctorados en la Universidad de Baja California, así como mantener una puerta abierta a Profesores y áreas afines para cumplir con el más alto nivel de educación que es la obtención de un Doctorado.

Al Dr. Claudio Rafael Vásquez Martínez, por la valiosa orientación y apoyo en el largo proceso de esta Investigación para llevar a cabo la culminación de la Tesis Doctoral.

A cada uno de los docentes, que contribuyeron en mi formación investigadora.

DEDICATORIAS.

A Dios, Ser supremo creador y dueño de la vida, fuente inagotable de sabiduría e inteligencia, que iluminó mi mente y el camino para alcanzar con éxito mi meta.

A mis padres, por ser parte importante en mi vida y motivarme siempre a ser quién soy. Dios los bendiga siempre.

A mi hija Salma, quien es la inspiración en mi vida. Quiero dedicarle esta Tesis como un regalo de mis esfuerzos. Deseo que mi triunfo le sirva de ejemplo para lograr las metas que se proponga en el futuro y que nunca se dé por vencida.

A mi esposo, por todo el apoyo incondicional brindado en mi carrera educativa, por inyectarme ánimos en los momentos de flaqueza, por comprenderme y tolerarme.

A mis hermanas por la confianza que siempre me han otorgado.

Han sido momentos duros, sin duda, aunque del todo superados por la satisfacción personal que supone el haber podido llegar hasta el final.

ABREVIATURAS

CECATI – Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial.

CAM – Centro de Atención Múltiple.

NEE – Necesidades Educativas Especiales.

OEA – Organización de los Estados Americanos.

ONU – Organización de las Naciones Unidas.

OMS – Organización Mundial de la Salud.

SEP – Secretaria de Educación Pública.

RESUMEN.

La presente investigación, surge de un especial interés por conocer más elementos que den cuenta de las percepciones de los familiares acerca de la autodeterminación futura de sus hijos con discapacidad y sus expectativas laborales. En este sentido, el objetivo es conocer y hacer un diagnóstico de cuales son las ideas que circundan las preocupaciones básicas de la familia y sus hijos con discapacidades y sus roles laborales en la sociedad, dando un panorama general de sus implicaciones teóricas así como de relacionarlas con las actuales oportunidades laborales para las personas con necesidades especiales, y de este modo aliviar las preocupaciones de los familiares.

El principal propósito de esta investigación es determinar la asociación existente entre las percepciones de los padres acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas laborales que tienen. Para lograr dicho objetivo, en primera instancia se aplica un cuestionario de preguntas para los Familiares sobre la Autonomía Personal y el Futuro Laboral de su Hijo.

Se trabajó con 100 padres y 100 madres a quienes se les planteó el objetivo de esta investigación y posteriormente se les aplicó el instrumento de análisis seccionado para su estudio, en este caso, el cuestionario antes mencionado arrojó que del conjunto total estudiado más de la mitad tiene una opinión optimista y valoran las posibilidades de bastante y mucha. La comparación entre los géneros de los familiares puso de manifiesto que las madres fueron más optimistas que los padres respecto a la autonomía personal que alcanzarán sus hijos.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación hacen notar la gran necesidad de medidas de intervención para ayudar a los familiares a aliviar sus expectativas con respecto al futuro laboral de sus hijos.

PALABRAS CLAVE: Autodeterminación, Discapacidad, Expectativas laborales.

ABSTRACT.

The current investigation stems from a special interest in learning more elements that account for family perceptions about the future determination of their children with disabilities and their job expectations about them. In this sense, the objective is to make a diagnosis and to know the ideas that surround the basic concerns of the family and children with disabilities and their job roles in society. It gave an overview of its theoretical implications as well as to relate to current employment opportunities for people with special needs, and thus alleviate the concerns of families.

The main intention of this research is to determine the association between parents' perceptions about the ability of self-determination of their children when they finish their studies in the CAM and job expectations with respect to them. To achieve this, firstly it was applied a questionnaire called the Family on Personal Autonomy and the Future of Your Child Labor.

We worked with 100 fathers and 100 mothers who were presented with the objective of this research and then we applied the analytical instrument sectioned for study, in this case, the questionnaire mentioned above showed that the total group studied more than half has an optimistic view and appreciate the possibilities of a lot of. The comparison between genders of family members revealed that mothers were more optimistic than parents regarding personal autonomy to reach their children.

The results obtained in this study point out the great need for intervention measures to help families relieve their expectations for the future employment of their children.

KEY WORDS: Self-determination, disability, occupational expectations.

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano merece un trato digno y respetuoso por parte de la sociedad e igualmente el derecho de integrarse en la comunidad de la cual forma parte, desarrollando sus capacidades como individuo y recibiendo una educación integral que lo prepare para la vida, con el fin de hacerlo una persona útil así mismo, a su familia y a su entorno social. Lo anterior cobra un especial interés cuando se trata de personas con discapacidad, que pueden llegar a adquirir y desarrollar habilidades y destrezas para incorporarse a un trabajo, ser aptos para integrarse a la comunidad, formar valores, hábitos, actitudes, normas positivas de conductas y desarrollar su autonomía personal.

En este sentido, la educación especial cumple con la misión de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

La educación especial persigue que los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, asistan a la escuela regular o especial en donde son respetadas sus diferencias, prepararlos para el futuro y a elevar su calidad de vida. Sin embargo los maestros de educación especial no pueden hacer solo su trabajo, también requieren del apoyo de las familias de los alumnos, lo cual hace necesario profundizar en las percepciones, actitudes y expectativas que los padres y madres tienen respecto a sus hijos y su futuro.

Desde el inicio de la organización del hombre en sociedad, aparece la familia como un elemento indispensable en cualquier cultura, raza o doctrina. Considerada como la unidad social básica, la cual se constituye como una agrupación social cuyos miembros se encuentran unidos por el parentesco o afinidad mutua (Torres, Garrido y Reyes, 2000). Al respecto, Minuchin y Fishman (2004) señalan que el nacimiento de un hijo representa un cambio radical en la organización de la familia, desde los planos físico y emocional, de modo que las funciones de la pareja deben diferenciarse ante los requerimientos del niño, estableciéndose una nueva organización en general. Todos estos cambios provocan en la familia modificaciones en su dinámica e interacciones.

De ahí que *la relación padre, madre, hijos e hijas sea muy intensa, y la variedad de cuidados por parte de los familiares debe propiciar interacciones interpersonales positivas en el seno de la familia que contribuyan al buen desarrollo psicológico del niño* (Torres, Garrido y Reyes, 2000), como consecuencia la interacción que tienen los padres y madres deba contribuir al desarrollo intelectual, afectivo y social del niño. Por tanto Minuchin y Fishman (2004), sostienen que el amor de ambos por sus hijos propicia múltiples atenciones que favorecen en ellos la capacidad de comunicarse, aprender, socializar, etc., lo cual en muchas ocasiones sólo se le adjudican a la paciencia y labor de la madre, pero es indiscutible que el padre también desempeña un papel importante en el desarrollo de estas formaciones psicológicas.

Por tanto el nacimiento de un niño con alguna discapacidad que limita el desarrollo de sus esferas cognitiva, social, emocional y sus potencialidades de aprendizaje, se pueden generar fuertes sentimientos de tensión, disgusto, frustración y pesimismo en los padres, que inciden de manera muy negativa

en la preparación escolar del educando y en sus perspectivas de incorporación futura al mundo laboral y social. De aquí la importancia de estudiar las percepciones de los padres respecto al grado de autodeterminación que pueden lograr sus hijos y las expectativas que tienen respecto a su trabajo futuro.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación es presentar de una forma ordenada, información acerca de las percepciones de los familiares, acerca de la autodeterminación futura de sus hijos con discapacidad y sus expectativas laborales. Para tal efecto el estudio se divide en cinco capítulos.

El primer capítulo, se refiere al problema. En su desarrollo se planteó el problema de investigación, los objetivos, la hipótesis, la justificación, los alcances y limitaciones, así como la definición de conceptos fundamentales.

En el capítulo dos, se define el marco teórico y su desarrollo proporciona la conceptualización indispensable para enfocar la investigación del tema planteado.

Una vez expuesto el bloque teórico, se explica el procedimiento en el capítulo tres, denominado marco metodológico, donde se presenta el tipo de estudio, el diseño de investigación, la población y muestra, así como los instrumentos, el método y las técnicas empleadas, concluyendo con el procesamiento de los datos.

En el capítulo cuatro, se expone el análisis efectuado y los resultados obtenidos de la presente investigación, donde se puede comprobar si se alcanzaron los objetivos planteados.

Finalmente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones a que se

llegaron, así como las recomendaciones de este trabajo, las fuentes bibliográficas y los anexos, que se espera contribuyan a ampliar los avances teóricos y confirmación de la hipótesis de estudio con respecto a las percepciones de los familiares acerca de la autodeterminación futura de sus hijos con discapacidad y sus expectativas laborales.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

En este capítulo se presenta el problema de investigación, algunos de sus antecedentes, los objetivos, la hipótesis, su importancia, delimitaciones y conceptos fundamentales con los que se trabajaron.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. ANTECEDENTES.

El nacimiento de un niño o de una niña generalmente es un acontecimiento familiar muy feliz, las esperanzas son numerosas, ya que todos los padres desean que su bebé sea bello, sano y perfecto. En muchas ocasiones, constituye una profunda decepción para los padres enterarse de que tienen un hijo con alguna discapacidad, las que pueden ser evidentes en el momento del nacimiento - Síndrome de Down, parálisis cerebral, etc. - o durante alguna fase en el desarrollo posterior - problemas de aprendizaje, problemas del lenguaje, limitaciones en el autocuidado, hiperactividad, etc.-.

En el mismo orden de las ideas el nacimiento de un hijo con discapacidad puede producir un severo trauma dentro de la familia. El hecho se percibe como algo inesperado, extraño y raro, que rompe las expectativas de los padres sobre el hijo deseado y esperado. La familia que tiene un hijo con discapacidad afronta una crisis movilizadora a partir del momento de la sospecha y posterior confirmación del diagnóstico.

1.1.1. ACERCA DE DISCAPACIDAD.

La sociedad desarrolla sus propios conceptos de lo que una persona es considerada normal. Lo normal lo encajan como un individuo lleno de cualidades, atributos y características ya establecida por el medio ambiente

en el que éste se desenvuelve. A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de cada tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichos conceptos generan una crisis entre las personas que conlleva a la eliminación y el rechazo social, pasando también por la sobreprotección y la segregación.

Al respecto Caplan (1980), afirma que uno de los pioneros en el campo de la psiquiatría preventiva, considera este tipo de crisis como un período de desequilibrio psicológico en personas que enfrentan circunstancias no ordinarias, que constituyen para el sujeto un problema importante donde no puede evitar ni resolver con los recursos acostumbrados. Cabe decir que *diversos estudios han confirmado que la existencia de un daño físico, psicológico y emocional en el niño, generalmente crea que las actitudes y comportamientos de los padres hacia sus hijos con discapacidad, difiera sustancialmente del que tienen hacia sus niños normales, tienden a subestimar sus potencialidades de aprendizaje y desarrollo, consideran que no llegaran a formar las habilidades básicas necesarias para lograr integrarse a la sociedad y les imponen diversas restricciones que limitan aún más el desarrollo de estos niños* (Ortega y Casillas, 2008).

Se aprecia que las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono o la eliminación.

1.1.2. ACERCA DE AUTODETERMINACION.

En cuanto a los padres, consideran que sus hijos con discapacidades no cuentan con las aptitudes necesarias para desarrollar habilidades más complejas y tienden a formarse una imagen distorsionada y muy negativa del futuro de su hijo. Cada familia es única y singular y procesará esta crisis de diferentes modos. Tanto su intensidad como la capacidad de superarla varían de una familia a otra. Muchas familias logran reacomodarse ante la situación, mientras que otras quedan detenidas en el camino.

El mismo autor sostiene que, *diversos estudios han confirmado que la forma en como los padres responden cuando tienen un niño con características diferentes, está determinada por los factores siguientes: la manera en que fueron criados; su habilidad y experiencia para enfrentarse a este tipo de problemas; el tamaño de la familia; el grado de la discapacidad del niño; el lugar que ocupa el niño; el sexo; nivel socioeconómico; nivel de estudios; calidad y naturaleza de los sistemas de apoyo que reciben los padres ante esta situación; la forma en que el médico comunicó la noticia; y la estabilidad de las relaciones familiares (Ortega, 2002).*

1.1.3. ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS LABORALES.

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que eran difícilmente modificables, aunque con la idea de que estos sujetos eran educables y capaces de desarrollar labores en empresas u

oficinas y ser capaces de independizarse y llevar una vida normal.

Como afirman Zulueta y Peralta (2008) los padres no están muy familiarizados con el concepto de autodeterminación, creen que sus hijos(as) con discapacidades no tienen suficientes aptitudes para tomar decisiones, no ofrecen oportunidades importantes y significativas para incrementar dicha capacidad y consideran que sus hijos(as) tienen barreras infranqueables que limitan irreversiblemente su integración y participación en la sociedad. Estos autores también han observado que muchas veces persisten actitudes de indiferencia y rechazo hacia su hijo, en padres de familia que por algún motivo no han podido aceptar la discapacidad y que dichas actitudes afecta negativamente el desarrollo presente y futuro de estos alumnos.

En lo tanto, Hodapp y Fidler (1999), sostienen que los padres suelen dejar poco margen para fomentar la autonomía de sus hijos(as) con discapacidad, proporcionan entornos muy estructurados y restrictivos, y muestran un estilo de interacción excesivamente didáctico, directivo e intrusivo que no favorece el desarrollo de la capacidad de autodeterminación en sus hijos.

Es por todo ello, que el presente estudio se centró en las actitudes y valoraciones de los familiares respecto a sus hijos con discapacidad, que asisten a los CAM, de los municipios de Macuspana, Centro, Cárdenas, Teapa, Nacajuca y Comalcalco del estado de Tabasco, durante el curso escolar 2011 – 2012. En particular, las preguntas científicas estudiadas fueron las siguientes:

¿Cuáles son las percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos con NEE cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas de trabajo, en los alumnos que estudian en los

talleres de formación para el trabajo de los CAM, en los municipios del estado de Tabasco, durante el curso escolar 2011– 2012?

¿Qué grado de asociación existe entre estos dos factores estudiados?

Por tanto las variables estudiadas en la investigación fueron las siguientes:

- Variable independiente: percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM.
- Variable dependiente: las expectativas laborales futuras que tienen respecto a sus hijos.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

Respecto a los alumnos que estudian en los talleres de formación para el trabajo en los CAM, de los municipios de Macuspana, Centro, Cárdenas, Teapa, Nacajuca y Comalcalco del estado de Tabasco, durante el curso escolar 2011 – 2012, determinar la asociación existente entre las percepciones de los padres acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas laborales que tienen respecto a ellos.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Caracterizar las percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM.

2. Determinar la percepción de los familiares respecto al grado en que la futura ocupación laboral de sus hijos cumpla con determinadas condiciones y les permita satisfacer sus expectativas laborales.
3. Determinar los grados y dirección de las asociaciones existentes entre las variables estudiadas en la investigación: de clasificación, independiente y dependiente.

Tabla 1. Objetivos, variables e indicadores.

OBJETIVOS	VARIABLES	INDICADORES
Caracterizar las percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM.	Percepción de los familiares.	Las respuestas de los familiares con respecto al Cuestionario para los Familiares sobre la Autonomía Personal y el Futuro Laboral de su Hijo.
Determinar la percepción de los familiares respecto al grado en que la futura ocupación laboral de sus hijos cumpla con determinadas condiciones y les permita satisfacer sus expectativas laborales respecto a ellos.	Percepción de los familiares.	Las respuestas de los familiares con respecto al Cuestionario para los Familiares sobre la Autonomía Personal y el Futuro Laboral de su Hijo.

Fuente: Elaboración propia.

1.3. HIPÓTESIS.

Existe un grado de correlación positiva, alta y significativa entre las percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas laborales que asumen.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

En la medida en que los padres y madres acepten a sus hijos con discapacidad, la aceptación del medio social será mucho mayor. El que los familiares acepten la discapacidad de su hijo permitirá lograr avances en él, con una visión más integral tomando en cuenta sus cualidades, sus habilidades, fortaleciendo la autoestima del niño, encaminándolo hacia una mejor calidad de vida, ofreciéndoles seguridad en el futuro y evitando las restricciones excesivas que conllevan a limitaciones en su desarrollo psicológico y en su preparación para el futuro. Es decir, reconocerán en ellos su derecho a la educación, a la integración en todos los sentidos, contribuirá a que se desarrollen de manera más plena, sean personas más autónomas en la medida de sus posibilidades y tendrán muchas más posibilidades de integrarse plenamente al contexto escolar, laboral y social.

Concretamente, los estudios indican que trabajos que analicen las percepciones de los padres y madres acerca de la autodeterminación futura de sus hijos y las expectativas laborales futuras que tienen, en su mayoría recuperan experiencias poco debatidas en la perspectiva teórica, por ello el estudio intenta aportar un acercamiento a las creencias y actitudes positivas de los padres hacia las potencialidades de autodeterminación futura y sus

expectativas laborales hacia sus hijos pueden influir favorablemente en su preparación para la misma, además de contribuir a desarrollar su autonomía personal, estimularlos a participar activamente en el establecimiento de sus metas, elevar las posibilidades de que se involucren en procesos de aprendizaje, estén más motivados hacia la autosuperación, mejoren su autoestima y logren mejores resultados en el proceso de integración escolar y laboral.

Es por ello, que el presente tema de investigación tiene una importancia teórica, ya que estudiará la relación existente entre dos factores muy poco estudiados por las ciencias de la educación especial. Presenta una importancia fáctica, ya que contribuirá a caracterizar el comportamiento de estas variables en los padres de alumnos con discapacidad en el estado de Tabasco, donde no se han realizado estudios de esta naturaleza. Y tendrá una importancia práctica educativa, ya que sobre la base de los resultados encontrados se podrá realizar un sistema de recomendaciones para el trabajo con los padres de los alumnos en los CAM, con el propósito de crearles puntos de vista positivos y más optimistas respecto a la educabilidad de sus hijos y su futuro. De este modo, los profesionales podrán otorgarles las orientaciones necesarias a los familiares para un mejor manejo de las situaciones que enfrentan con sus hijos y con esto beneficiar la finalidad principal, que es lograr la plena integración del alumno a la sociedad.

Tener un conocimiento más profundo y amplio sobre el tema en cuestión, ofrecería herramientas importantes a los profesionales de educación especial, para cumplir de una manera eficiente y eficaz con los propósitos pedagógicos de su labor docente y otorgarles a los adolescentes y jóvenes con discapacidad los apoyos necesarios para que tengan una vida lo más normal posible con la colaboración activa y optimista de sus padres.

1.5. ALCANCES Y LIMITACIONES.

Sin dudar que toda investigación tenga un alcance a este respecto, el estudio persiguió conocer las percepciones de los padres y madres acerca de la conducta futura autodeterminada de sus hijos adolescentes y jóvenes con discapacidad y caracterizar las expectativas laborales que tienen, así como analizar el grado de asociación existente entre dichas variables.

Se trabajó con una muestra estratificada y aleatoria de 100 padres y 100 madres de hijos adolescentes y jóvenes con discapacidad, que estudian en los talleres de formación para el trabajo en los CAM, de los municipios de Macuspana, Centro, Cárdenas, Teapa, Nacajuca y Comalcalco del estado de Tabasco, durante el curso escolar 2011 – 2012.

El enfoque metodológico de la investigación fue cuantitativo, el diseño no experimental, transeccional y correlacional, y el cuestionario que se empleó estuvo integrado por reactivos con preguntas cerradas.

Respecto a las limitaciones del estudio estuvieron dadas a partir de que la muestra fue aleatoria empleando criterios de inclusión. Se estudiaron a un total de 100 padres y 100 madres, de los alumnos que asisten a los CAM, en 6 municipios del estado de Tabasco, durante los primeros meses del año 2012.

1.6. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

1.6.1. DEFINICIONES TEÓRICAS.

Percepción de los familiares sobre la capacidad de autodeterminación perspectiva de sus hijos: *la autodeterminación integra la comprensión de las fuerzas y limitaciones de la persona, junto con la creencia de que es capaz y efectiva; es una combinación de habilidades, conocimiento y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a meta* (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998).

Expectativas de los familiares respecto a la ocupación laboral futura de sus hijos: *es la esperanza o posibilidad esperada de los padres y madres de que sus hijos logren un trabajo que les permita satisfacer determinadas necesidades materiales y espirituales* (Comas y Pujadas, 1991).

1.6.2. DEFINICIONES OPERACIONALES.

Percepción de los familiares sobre la capacidad de autodeterminación perspectiva de sus hijos: esta variable se estudió a través de una primera sección que comprendió 8 ítems del cuestionario empleado, las preguntas han sido elaboradas por la autora de la presente investigación, con base a la caracterización de esta capacidad realizada por Wehmeyer, Agran y Hughes (1998). Los ocho reactivos presentan respuestas cerradas tipo Likert: 1.nada, 2. poco, 3. bastante, 4. mucho. En dicha escala ordinal de respuestas, el valor 1 es la ausencia completa de dicha posibilidad y el 4 es el nivel máximo.

Expectativas de los familiares respecto a la ocupación laboral futura de sus hijos: esta variable se estudió a través de una segunda sección del cuestionario que comprendió 14 ítems, que fue producto de una selección y adecuación de reactivos, realizado por la autora de la investigación con base al instrumento elaborado por Scheiner y Sjoberg (2004). Los ítems comprendidos en el cuestionario permitieron analizar las expectativas de los padres y madres respecto a la futura ocupación laboral que logren sus hijos y sus valoraciones sobre el grado en que ellos consideran que dichos trabajos serán capaces de satisfacer en ellos diversas necesidades materiales y espirituales. Todos los reactivos presentan respuestas cerradas tipo Likert: 1.nada, 2. poco, 3. bastante, 4. mucho. En dicha escala de respuestas el valor 1 es la ausencia completa de dicha posibilidad y el 4 es el nivel máximo.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

En el presente capítulo, se presenta la revisión de fuentes bibliográficas sobre las que se fundamentó la presente investigación, se exponen los marcos jurídico y normativo, pedagógico y psicosociales que proporcionaron base teórica y metodológica general al trabajo efectuado.

2.1. MARCO JURÍDICO Y NORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo a la SEP, *México ha suscrito diversos convenios internacionales para promover la atención educativa de las personas que presentan necesidades educativas especiales, tales como los acuerdos derivados de la Conferencia mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990 y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para una educación que responda a la diversidad* (SEP, 2006b.).

Existen otros instrumentos internacionales en materia de discapacidad que tienen repercusión en la definición de políticas en México, como *las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993); *la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad* (OEA,1999); *el Convenio Internacional del Trabajo sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas* (núm. 159, OIT, 1983); y *la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006).

De esta manera la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos precisa en su artículo primero que *en México todo individuo gozará de las*

garantías que otorga la Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece. La Constitución establece con claridad meridiana que queda prohibida todo tipo de discriminación motivada por origen étnico, nacional, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2010).

Por su parte, el Artículo 3º constitucional subraya que todo individuo tiene derecho a recibir educación. *El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia* (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2010).

En este sentido el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, indicado por el Gobierno de la República (2001), se apoya en tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio. Considera que los ciudadanos son iguales ante la ley y deben tener las mismas oportunidades para desarrollarse, independientemente de sus diferencias económicas, de opinión política, de género, religiosas, de pertenencia étnica o preferencia sexual u otras; esas diferencias no pueden, en ningún caso, utilizarse o invocarse para evitar, que a todas las personas se les brinden las mismas oportunidades; la propia diversidad entre los individuos hará que cada uno de ellos opte por aprovechar o no ciertas oportunidades; lo que importa es que

la sociedad las haya puesto a su disposición y haya mejorado su capacidad para aprovecharlas sin exclusiones.

Por su parte la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada el 11 de junio de 2003, señala que *se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud entre otras* (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2003).

De la misma manera, la Ley General de las Personas con Discapacidad constituyó un paso decidido en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en México, precisa que *tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesabilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida* (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2005).

De igual forma, la ley General de Educación rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° constitucional y en ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país. En su artículo 41, declara que *la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género* (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2012). Esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la

aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos y para quienes no logren esa integración, procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

En cuanto a la identificación y atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establece los lineamientos para la evaluación diagnóstica y los modelos pedagógicos. *La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades educativas especiales* (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2012) .

2.2. MARCO PEDAGÓGICO REFERENCIAL DEL ESTUDIO.

2.2.1. FUNDAMENTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Como bien sostiene Villanueva (2010), los fundamentos esenciales que deben regir la intervención pedagógica en el campo de la educación especial son los siguientes:

- Normalización. Establece el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normalizada posible, es decir, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad, condiciones de vida similares a las del resto.
- Accesibilidad y diseño universal. Establece el derecho a que no exista ningún tipo de barrera que excluya a las personas con discapacidad de la participación.

- Respeto a las diferencias. Aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y logre una mejor calidad de vida.
- Equiparación de oportunidades. Reconocimiento de que el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y la cultura, así como los bienes y recursos deben estar a disposición de todas las personas en igualdad de condiciones.
- Autodeterminación y vida independiente. Se plantea como las aspiraciones de todos los seres humanos y constituyen la base de la propia realización, es por ello importante atender las necesidades de todas las personas con criterios de oportunidad y calidad, en un contexto de libre elección y participación en la toma de decisiones.
- Participación ciudadana. Se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad reconozcan la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas, servicios sociales, etc.
- Calidad de vida. Este principio está relacionado con el logro de condiciones de vida apropiadas, con satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales.
- Educabilidad. Se fundamenta en la idea de que todo ser humano, independientemente de sus características y limitaciones debe tener la posibilidad de educarse, la educación es un derecho de todos.
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas con igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela e integrarse social y laboralmente, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

- Escuela para todos. Garantizar que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender a la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente, y promover la autogestión.

Es necesario ahondar a lo que se refiere a los modelos de atención en Educación Especial los que tienden a evolucionar el predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo. El modelo Asistencial considera al sujeto de educación especial como un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencia! idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

El modelo terapéutico considera el sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia que lo conduzca a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, el sujeto requiere de una clínica. El modelo educativo rechaza los términos minusválido y atípico por ser discriminatorio y estigmatizante, denominándose sujeto con necesidades educativas especiales, la estrategia básica es la integración y normalización; esta nueva concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo no excluyente.

2.2.2. LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE.

El ambiente escolar donde se desarrolla el niño con discapacidad, es importante para un buen desarrollo de los mismos y de una verdadera integración a la escuela, es por ello que se debe instruir y fomentar actitudes apropiadas en cada una de las personas que integran ese ambiente.

En la actualidad existe en la sociedad un mayor grado de sensibilización respecto a la cultura de la diversidad, siendo una de las características más relevantes la integración de las personas con NEE. De este modo, se ha luchado por la integración de personas con discapacidad, pero hace falta hacer mucho más en esta dirección.

Un alumno con NEE, es aquél que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser: *profesionales (personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (rampas y aumento de dimensión de puertas, entre otros), y curriculares (adaptaciones en la metodología, evaluación, contenidos y propósitos)* (SEP, 2008).

Es en este proceso donde la Educación Especial cumple con una misión que es la de favorecer el acceso y permanencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presenten NEE, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus potencialidades al máximo e integrarse educativa, social y

laboralmente. Para determinar el tipo de recursos que se requieren es necesario realizar la Evaluación Psicopedagógica.

La SEP (2010 a), precisa que los CAM son instancias educativas que ofrecen desde intervención temprana, educación básica (preescolar y primaria) hasta formación para el trabajo para adolescentes y jóvenes que presentan discapacidad. Son servicios que ofrecen educación inicial, básica y formación para la vida y el trabajo a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo; condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. La atención de estos alumnos requiere de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico, así como de recursos adicionales necesarios para el logro de su autónoma convivencia social y productiva. Emplea una variedad de recursos especializados que ofrece para asegurar el proceso educativo de los alumnos; por la diversidad de necesidades educativas especiales que pueden manifestar los alumnos con discapacidades transitorias o definitivas y por la posibilidad de que en un centro escolar existan dos o tres niveles.

El CAM es una institución educativa que brinda atención especializada en forma gratuita y no condicionada a la población con discapacidad que requieren mayor apoyo para llevar con éxito el programa regular o que requieren una formación para el trabajo. Por lo tanto estos centros son los que deben ofrecer esta oportunidad al alumno con discapacidad y trastorno generalizado del desarrollo. *Permite orientar sus procesos de formación en función del desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas necesarias que le permitan el desarrollo personal, social, familiar y laboral con vista en lograr su plena integración a la vida cotidiana* (SEP, 2010 a).

El objetivo principal del CAM es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o por la discapacidad que presentan, requieran de adecuaciones curriculares altamente significativas, reduciendo las barreras presentes, en los contextos áulico, escolar, familiar, laboral y social para el logro y consolidación de diversas competencias que le permitan ser lo más independiente posible, mejorando así su calidad de vida (SEP, 2002).

Otro de los fines del CAM es proporcionar a alumnos y alumnas la atención educativa que les permita obtener conocimientos, experiencias, hábitos, actitudes y valores necesarios para participar satisfactoriamente dentro de la sociedad como individuos independientes, responsables y productivos, desarrollando al máximo sus potencialidades, así como de orientar a los padres de familia o tutores, maestros de escuela regular, y comunidad para que coadyuven a lograr la integración familiar, escolar y social de la población escolar del CAM (SEP, 2002).

Entre sus normas generales está establecido, que se dará atención educativa especializada en forma escolarizada y complementaria a alumnos con NEE con o sin discapacidad, que tengan posibilidades de acceder a la currícula básica y capacidades mínimas socioadaptativas.

También se señala que la oferta educativa se fundamentará en la currícula regular de los niveles educativos iniciales, preescolares, primarios, y formación para el trabajo, niveles que se atenderán siempre que exista la demanda, las condiciones materiales y los recursos humanos.

Igualmente *la atención complementaria que se brinda en ese centro abarca lenguaje, conducta socio-adaptativa, aprendizaje, rehabilitación física y comunicación alterna según la discapacidad y NEE de los alumnos (SEP, 2010 a).*

2.2.3. FORMACIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS CON NEE.

La formación para el trabajo se entiende como un continuo educativo que puede ir desde la adaptación de programas ya establecidos - por ejemplo, los módulos de los CECATI - o programas basados en competencias laborales, hasta el empleo con apoyo o proyectos productivos. El trabajo en los talleres se realiza mediante el análisis de tarea o programa medular. El propósito de éste momento formativo es dar experiencias y ambientes que permitan que los alumnos con discapacidad adquieran habilidades y competencias para la vida productiva y autónoma posible. Todo esto debe estar traducido en la propuesta de integración laboral, definiendo las acciones interdisciplinariamente, los apoyos requeridos y el seguimiento a realizar, el cual no debe excederse de dos años.

El horario de trabajo se establece tomando en cuenta que los alumnos cumplan las horas lo más cercano posible a la realidad laboral a la que se incorporarán una vez terminada su capacitación, por esta razón el horario es mayor que en educación primaria y el número de alumnos sugerido para este momento formativo es de 10 a 12, dependiendo de las características de la discapacidad (SEP, 2010).

Los talleres están en función de las necesidades de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, con ello se asegura, de cierta manera que realicen prácticas laborales en ambientes reales de trabajo, donde ponen en práctica

las habilidades adquiridas; así mismo existen posibilidades de que al terminar su formación laboral obtengan un empleo.

En este sentido, el servicio escolarizado favorece la integración laboral de los alumnos en ambientes reales de trabajo (empresas, microempresas, negocios, fábricas y oficinas, entre otros), brindando acompañamiento y seguimiento en este proceso de integración laboral por un período no mayor de dos años.

El proceso de escolarización incluye un acompañamiento puntual y sistemático a los padres de familia, que les permita una mejor comprensión de la discapacidad de sus hijos, para involucrarse efectivamente en la atención psicopedagógica que se le brinda en el centro.

En apoyo al proceso de integración educativa, *el CAM proporciona orientación y asesoría a los profesionales que atienden a los alumnos con discapacidad integrados a contextos regulares, sobre diferentes estrategias y metodologías de atención* (SEP, 2002).

El CAM atiende de manera escolariza cuatro momentos formativos, dependiendo de las necesidades del alumnado y de los recursos humanos con los que se disponga. De este modo, su estructura posibilita dar respuesta a las necesidades de formación y educación de las personas que presenten alguna discapacidad. *La creación de nuevos talleres deberá estar fundamentada en la demanda laboral de la comunidad y en las habilidades y destrezas de los alumnos. También proporciona atención individual a los alumnos, si el caso lo amerita, a juicio del equipo interdisciplinario* (SEP, 2002).

Precisa la SEP (2010), que los CAM laboral, constituyen una oferta educativa para los jóvenes de 15 a 22 años de edad que presentan discapacidad; atendiendo a las necesidades de formación propias de esta etapa de vida, favoreciendo su desarrollo integral, la autonomía y la construcción de un proyecto de vida. El CAM Laboral es un servicio escolarizado de la Educación Especial, que promueve el aprendizaje, la participación y la disminución o eliminación de barreras que enfrentan las personas con discapacidad.

En el marco de la inclusión se promueve el acceso y permanencia de estos jóvenes al sistema educativo a través de la oferta de este servicio, así mismo, considerando su carácter transitorio, coadyuva la inclusión de los alumnos y alumnas a contextos escolares regulares y de formación para el trabajo. El personal que brinda atención en este servicio trabaja en colaboración con padres de familia, organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil para impulsar la formación de los alumnos y las alumnas, poniendo a disposición recursos especializados, metodológicos, didácticos y de vinculación interinstitucional. Bajo este marco se impulsa un Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, que favorece el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales en interacción con diversos escenarios escolares y productivos al término de la Educación Básica.

El CAM evalúa a todo alumno que ingrese al servicio de formación para el trabajo, con base en los objetivos de la capacitación y los programas que se implementen en el centro, considerando las habilidades descritas en la columna adaptativa y los diferentes contextos en los que se desarrolla el alumno (SEP, 2002).

2.3. MARCO PSICOSOCIAL REFERENCIAL.

2.3.1. EL MODELO CONSTRUCTIVISTA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

El constructivismo rechaza tanto el elementalismo asociacionista mecanicista del conductismo, como el preformismo biologista e innato del gestaltismo. Considera que la concepción teórica sobre el desarrollo psicológico y del aprendizaje debe poner mayor énfasis en la propia construcción y organización del conocimiento por parte del alumno y en los niveles de ayuda pedagógica que el maestro debe proporcionar, atendiendo a las necesidades educativas especiales de éste.

Piaget (2003), Vigotsky (1994), Bruner (2002) y Ausubel (2004), han enfatizado la importancia de la actividad del sujeto en su proceso de aprendizaje y desarrollo psíquico. También, en sus reflexiones se han puesto de manifiesto la importancia del maestro como mediador entre el contenido de enseñanza y el alumno, por lo que en general consideran el aprendizaje como cambios relativamente estables en la actividad interna y externa del sujeto como consecuencia de su propia actividad con los objetos y las personas.

El constructivismo parte del principio que la personalidad humana, en sus aspectos cognitivos, afectivos y sociales, no es una copia de la realidad, sino una construcción propia a través del desarrollo de su actividad con los objetos y las personas. La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura de la sociedad a la que pertenece (Carretero, 2006).

El constructivismo, por sus logros notables respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, es una de las tendencias que ha tenido un gran impacto en el campo de la educación especial. Se diferencia de los enfoques conductista y gestaltista, que sólo consideraban las asociaciones mecánicas estímulo respuesta o el aprendizaje como una reestructuración súbita del campo mental. *El constructivismo propone la actividad intelectual intensa por parte del alumno y la interacción dinámica entre éste y el contenido del conocimiento en el marco de sus relaciones sociales como fuentes del aprendizaje y del desarrollo psíquico* (Piaget, 2003).

Es una concepción donde sostiene que la personalidad del individuo, no es una resultante pasiva del ambiente, ni una sumatoria de hábitos formados a través de su vida, ni un simple resultado de sus disposiciones innatas internas, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la actividad del niño en el proceso de apropiación de la cultura de su época (Carretero, 2006). Este no es un proceso solitario, sino que los diversos agentes educativos - maestros, padres, compañeros, etc.- inducen y orientan al niño en la asimilación de estos saberes culturales.

El conocimiento no es una copia fotográfica de la realidad, sino una construcción del sujeto biopsicosocial, que lo realiza a partir del sistema de conocimientos y capacidades que ya ha logrado, las que se han formado en el propio proceso de su actividad, en la transformación simultánea del medio y de sí mismo.

La concepción constructivista ha dado lugar a la concepción del aprendizaje significativo, ya que considera al alumno como el protagonista esencial de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea (Coll, 2008). La importancia que le proporciona

a la actividad interna y externa es vital, el alumno con NEE también debe ser el sujeto fundamental de su proceso de aprendizaje, del cual debe ser plenamente responsable, aunque el maestro le brinde toda la ayuda que requiera en la realización de sus tareas. El alumno es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, lee o escucha las explicaciones del maestro.

La actividad mental constructiva del alumno, se realiza en el proceso de asimilación de contenidos culturales que ya poseen un grado considerable de organización, es decir, son el resultado de la experiencia generalizada lograda por la sociedad en su devenir histórico y han sido previamente procesados y preparados didácticamente por los educadores (Pilar, 2004). Los alumnos con NEE también deben investigar, estudiar, construir o reconstruir objetos de conocimiento - que de hecho ya han sido investigados, descubiertos o contruidos por la sociedad en su devenir histórico -. Por ejemplo, los alumnos construyen sus propias normas de relación social, pero éstas ya han sido previamente elaboradas por la sociedad y son las que regulan las relaciones sociales entre las personas.

El hecho de que la actividad constructiva del alumno con NEE se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, condiciona el papel tan importante que deben desempeñar los agentes educativos, en especial el maestro. *Su función no puede limitarse únicamente a crear simplemente las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa, sino que además, debe estimular, inducir, orientar y apoyar este proceso de aprendizaje, con el fin de que el reflejo subjetivo que el estudiante construya se acerque en el mayor grado posible a lo que significan y representan los contenidos didácticos como saberes culturales (Coll, 2008).* Mientras que otro autor establece que el énfasis en la

asimilación integradora de conocimientos y no sólo de cada uno de ellos por separado, es uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza (Ausubel, 2004).

Las investigaciones realizadas por diferentes autores mencionados, permiten arribar a la conclusión que la concepción constructivista de la intervención pedagógica del maestro en la atención de los niños con necesidades educativas especiales, debe caracterizarse por ser sistemática, pertinente, oportuna, eficiente, problémica, integral, realista, flexible, diferenciada, individualizada, así como presentar un carácter motivante, que estimule el compromiso afectivo, actitudinal del alumno y su participación consciente, interesada, activa y reflexiva en el abordaje de las tareas docentes y de formación laboral.

2.3.2. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.

La OMS (2001), decidió abandonar el uso del término “minusvalía” y emplear el de “discapacidad” que pasa a ser utilizado, como término genérico global o para las tres perspectivas: corporal, individual y social. De este modo, la OMS ha transitado de una clasificación más centrada en los aspectos psico-biológicos del individuo, a otra que considera el contexto cultural en que éste se desarrolla, es decir ha adoptado un modelo bio-psico-social. Así pues, contempla el problema de la discapacidad, como una interacción multidireccional entre la persona y el contexto socioambiental en el que se desenvuelve, es decir, entre las funciones y estructuras alteradas del cuerpo, las actividades que puede realizar como persona, su participación real en las mismas y las interacciones con los factores externos del medio ambiente, teniendo una clara comprensión que dichos factores pueden actuar negativa o positivamente, ya sea barreras o como ayudas.

Según la OMS (2001), la discapacidad indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales (ambientales y personales). Es un término genérico que engloba todos los componentes: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Expresa los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con problemas de salud con su entorno físico y social.

En otras palabras, la persona con discapacidad es toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, ve obstaculizada su capacidad educativa, laboral o la integración social.

La sociedad en que se desenvuelve el individuo, es la que se encarga de hacer representaciones de lo que considera como persona "normal", lo cual se ha estereotipado como una serie de atributos y características reconocidas que debe poseer una persona y cuando hay alguna carencia de esa característica "típica" - física, social, cultural, intelectual, escolar - se convierte automáticamente en alguien diferente (Egea y Sánchez, 2001).

A través del tiempo se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las personas con discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales reflejando un trato de aceptación y atención, eliminando de esta manera el rechazo social, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales como son la familia, la escuela, la actividad comunitaria, el trabajo, etc. (Ferreira, 2008).

La persona con discapacidad pasa por inseguridad personal, económica y laboral, lo que implica muchas veces falta de acceso a los servicios básicos, maltrato y abuso, problemas escolares, discriminación, marginación y crisis de identidad personal y cultural.

La persona por sus deficiencias presenta un menoscabo de su capacidad de inserción en las actividades propias de la sociedad humana, de la familia y de los grupos organizados de la sociedad, viendo disminuidas así sus posibilidades para realizarse material y espiritualmente en relación a los demás.

2.3.3. LA DISCAPACIDAD, ACTITUDES Y DINÁMICA EN LA FAMILIA.

Rodrigo y Palacios (2003), destacan que los padres pasan por diversos cambios en el ejercicio de su paternidad y maternidad con respecto a las responsabilidades que deben asumir, las actividades de las relaciones, las expectativas hacia la niña o niño, la calidad de interacción, en el contacto físico, verbal, de afecto, juego, diversión y en la relación marital, entre otros, los cuales a largo plazo influyen en el desarrollo de los hijos e hijas.

Salguero y Frías (2001), subrayan que la paternidad y la maternidad es más una manifestación de toda la personalidad, que determinadas habilidades aisladas del individuo y que todo lo que ayude a la formación de adultos, emocional y socialmente maduros, contribuirá más a la paternidad bien ejercida, que tratar de ofrecer información a quienes ya son padres.

Al observar parejas de esposos, es notorio que el proceso que van pasando de aceptación del niño con discapacidad presenta altas y bajas. *Los padres*

tienen que tener una lucha constante para amar y atender adecuadamente a un hijo con necesidades educativas especiales, pues se enfrentan a sentimientos negativos y ambivalentes (Ortega, Garrido y Salguero, 2005).

Lo que más necesitan los niños y niñas con NEE respecto a la atención de sus padres, es que éstos sean auténticos, que sean íntegros, que actúen como jefes del hogar, que comuniquen las tradiciones, los valores, las costumbres; que sirvan de puente hacia el mundo y que ofrezcan protección y guía para lo cual cada padre tendrá su propia forma de hacerlo. *Todo eso depende de la influencia de múltiples factores socioeconómicos y culturales, la imagen del padre como modelo de paternidad, su personalidad propia y otras influencias sociales; así un hombre desarrolla su estilo paterno único (Ortega y otros, 2005).*

Existen muchos padres que llegan a aceptar a sus hijos, sin embargo nunca llegan a aceptar la discapacidad. La aceptación va a depender de las características emocionales y personales de los padres, la dinámica de la pareja, la familia, los apoyos sociales etc., pasando por un proceso en el que se requiere paciencia, perseverancia y esfuerzo, desde el momento en que se les da el diagnóstico a los padres. *Es importante la forma de hacerlo, es un hecho que de cualquier manera será una noticia fuerte para los padres, sin embargo, este primer encuentro con la discapacidad será determinante para ellos, para establecer un lazo de confianza con los especialistas, para obtener la mejor información de cómo sobrellevar la situación de su hijo (Ortega y otros, 2005).*

Ortega y Casillas (2008), afirman que la discapacidad es un estresor para la familia y en muchos casos la presencia de un hijo con discapacidad es un factor precipitante de ruptura conyugal y una importante fuente de conflicto,

en el cual la imputación del origen y el culpamiento mutuo parecen ser procesos inevitables por los que pasan los padres. En este sentido es innegable que muchos niños con discapacidad tienen que afrontar también las limitaciones de la ruptura familiar y crecer en familias uniparentales.

De acuerdo con Núñez (2003), cuando los padres llegan a saber que su niño tiene impedimento o una necesidad especial, comienzan una jornada en su vida que está llena de tensiones, decisiones difíciles, interacciones con profesionales y especialistas diferentes y una necesidad continua de búsqueda de información y servicios. Según dicho autor, algunas de las actitudes que se pueden encontrar en los padres son las siguientes: negación, se conservan la esperanza de que pueda existir algún error en el diagnóstico; agresividad, los padres pueden agredirse mutuamente, alguno de ellos puede culpar al otro por la problemática del niño y también rechazar al hijo con alguna carga agresiva hacia este; depresión, los padres reflexionan la situación del niño dentro del contexto familiar y social, aparecen conductas de agotamiento físico y mental, falta de apetito, apatía, y manifestaciones clínicas de la depresión; aceptación parcial o total y puede durar mucho tiempo.

Salgado (2012), sostiene que cuando un hijo tiene alguna discapacidad, generalmente, la reacción inicial de los padres produce una sintomatología depresiva de intensidad, formas de reacción y tiempo de recuperación variables, que dependen de factores tales como: el grado de incapacidad, desarrollo de la personalidad y adaptación vital de la familia antes de la llegada del hijo, el grado de éxito profesional y social, nivel intelectual, status socioeconómico y creencias religiosas entre otros. La depresión ante el diagnóstico del hijo no sólo la viven a nivel personal, también en su núcleo de relación interpersonal.

Ortega (2002), advierte que en muchos padres aparecen cuestionamientos relacionados con: respuestas de negación, en la que no se quiere aceptar que el hijo es diferente de los niños “normales” o la severidad del problema del niño; cuestionamientos en la madre, porque reconoce que falló biológicamente para tener un bebé sano; algunos hombres tienden a delegar toda la responsabilidad de la crianza del niño a la madre, culpándola y haciéndola responsable de la situación; rechazo de los padres hacia el niño, así como la disminución del contacto directo entre ellos; desajuste en la relación de pareja en que se manifiestan desacuerdos y discusiones, criterios contradictorios, poca comunicación, dificultades en compartir la cotidianidad; abandono del hogar; los padres se frustran y se consideran incompetentes para afrontar las implicaciones económicas, lo cual limita las experiencias de interacción con el niño.

Álvarez (2001), precisa algunas de las reacciones que pasan los padres cuando se enteran de que sus hijas e hijos son discapacitados:

- a) Fase de shock, en que los padres sufren una conmoción, a la vez que se muestran psicológicamente desorientados, irracionales y confusos. Esto puede durar días, durante los cuales necesitan ayuda y comprensión de parte de especialistas, familiares, amigos e instituciones que atienden a niños con discapacidad.
- b) Fase de reacción. Los padres presentan reacciones de enfado, rechazo, resentimiento, incredulidad y sentimientos de pesar, pérdida, ansiedad, culpa y proteccionismo.
- c) Fase de adaptación. Es la etapa de control, en la que los padres han reconstruido lo suficiente la situación, como para saber qué hacer y comenzar a actuar sobre los problemas con que se enfrentan.

Para Tirado (2010), las diferentes actitudes y etapas por las que atraviesan los padres con niños con discapacidad son las siguientes: la negación y el aislamiento, es la válvula de escape para los padres al tratar de sobrellevar el sentimiento de culpa y el shock que les produce la noticia; el enojo, el cual puede ser dirigido hacia el personal médico involucrado en proporcionar la información acerca del problema del niño y puede además afectar la comunicación entre esposos o con los abuelos u otros seres queridos de la familia; sentimientos de culpa, se culpan a si mismos por algo que hicieron o dejaron de hacer y esto les eleva su nivel de ansiedad y frustración, sienten vergüenza porque como padres ven a sus hijos como una prolongación de sí mismos; el temor es otro sentimiento que deben superar, miedo a lo desconocido, a no ser capaces de colmarle sus necesidades, la incertidumbre frente a su discapacidad y a lo que pasará cuando el hijo crezca.

Pero también la investigación y la vida práctica demuestran que cuando la pareja enfrenta exitosamente el estresor de la discapacidad, el niño con discapacidad viene a ser un factor de unión, un vínculo entre los esposos que les lleva a luchar juntos y confrontar como pareja las demandas de la condición, constituyéndose en ejemplo de unión, sinergia, apoyo y confort mutuo. Sánchez (2006), destaca que los niños cuyos padres y madres están altamente involucrados, poseen un gran nivel de “capital social”, medido por las actividades que comparten con sus padres y que los padres tienen altas expectativas educativas y futuras respecto a sus hijos.

Tanto en la educación especial, como en la regular, son las actitudes que los padres poseen en relación a sus hijos, sus potencialidades, la educación y la escuela, quienes tienen un efecto decisivo sobre el desarrollo del niño. Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la

autonomía y los sentimientos de valía, seguramente los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de aprendizaje significativo, adaptación y posibilidades futuras.

2.3.4. LA AUTODETERMINACIÓN Y LA INTEGRACIÓN LABORAL EN EL DISCAPACITADO.

En las últimas décadas, las personas con discapacidades, incluidas las que presentan retraso mental, comenzaron a defender el derecho a hablar por sí mismos y a tomar decisiones que afectan a sus vidas. *Los primeros planteamientos de estos grupos de apoyo personal comenzaron a proponer hablar por sí mismos, tomar decisiones propias, participar en la sociedad y contribuir al progreso de la misma* (Dybwad, 1996). Desde entonces muchos han mostrado que las personas con discapacidades, pueden hacer mucho cuando se les dan las oportunidades que demandan.

No obstante, a pesar de que se avanza en el camino de la autodeterminación de estas personas, todavía es escasa su integración a nivel local, regional o estatal en los organismos en los que se toman decisiones sobre sus vidas. Uno de los principales problemas para ello, son las bajas expectativas de sus padres y de la sociedad en general respecto a sus posibilidades.

De acuerdo con Verdugo (2008), la conducta autodeterminada es una cualidad disposicional de la persona, que en sus acciones debe poner de manifiesto cuatro características principales: autonomía, autorregulación, fortalecimiento de la capacidad psicológica y autorrealización. Dichas características se van formando a través del desarrollo biopsicosocial, en la medida en que los individuos adquieren la capacidad de elección y de toma de decisiones, resolución de problemas, el poder establecer metas y

objetivos a lograr, la adquisición de habilidades, control interno, eficacia, aptitudes de autogestión, autoconocimiento y autoconciencia.

Precisa Verdugo (2008), que la autorregulación permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, ejecutar, evaluar los resultados obtenidos y revisar sus proyectos. Las personas que se autorregulan, toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación determinada; examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen y formulan, ponen en marcha y evalúan su plan de acción, modificándolo en dependencia del contexto y de los resultados logrados. La autorregulación incluye la autoevaluación y disposición volitiva a realizar la actividad que corresponda para lograr los objetivos perseguidos.

Otra característica que se debe de considerar, al realizar estudios acerca de las actitudes y expectativas de los padres, acerca de la capacidad de autodeterminación y del futuro laboral del hijo discapacitado, es el género del mismo. Sánchez (2006), destaca que los padres creen que las niñas son más vulnerables y requieren más atención que los varones. Esto puede deberse a la cultura de la familia, ya que existen familias que consideran que las niñas son más vulnerables y endebles que los hijos varones, quienes deben ser más auto determinantes e independientes que las niñas, y una manera de lograrlo es no prestarles tanta atención.

Como bien plantean Peralta y Arellano (2009), las personas con discapacidad pueden tener limitaciones funcionales y cognitivas a la hora de tomar decisiones complejas y de ejercer su autodeterminación, por lo que necesitarán apoyos externos. Es en este marco, las familias tienen un papel central en la provisión de dichos apoyos, pero éstas requieren de ayuda

profesional que les permita cambiar sus actitudes, y cumplir con sus funciones y roles como un factor formativo importante, en el desarrollo de las habilidades de autodeterminación y de motivaciones de estudio y laborales en sus hijos.

Lograr la capacidad de autodeterminación y de integración laboral son metas posibles para muchas personas con discapacidad, pero para ello se precisan contextos educativos que ofrezcan oportunidades para que adquieran las destrezas que les permitan tomar decisiones, resolver problemas y regular sus conductas de cara a conseguir sus sueños y aspiraciones. La familia desempeña un papel clave en este proceso, educar en autodeterminación y en la formación laboral, supone un cambio de actitud, exige el reconocimiento de las potencialidades de los hijos con NEE, al que se puede formar respetando sus preferencias y haciéndole protagonista fundamental en sus procesos de aprendizaje y de integración a la vida escolar, familiar, comunitaria y posteriormente laboral.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO.

En este capítulo, se expone la metodología empleada para realizar la investigación, el tipo de estudio, diseño, población, muestra, instrumento, método, técnica y los estadígrafos que se aplicaron para procesar los datos obtenidos.

3.1. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación realizada fue un tipo de estudio explicativo y empleó un enfoque cuantitativo, tal y como lo aseguran Hernández, Fernández, y Baptista (2006).

El diseño se refiere al plan concebido para obtener la información que se desea, es decir precisa qué se hará para alcanzar los objetivos de estudio y dar respuesta a las interrogantes que éste se ha planteado. La investigación empleó un diseño no experimental, transeccional y correlacional, de acuerdo con Hernández y otros (2006), que recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito esencial fue analizar el comportamiento de las dos variables fundamentales estudiadas, así como determinar la dirección y grado de asociación existente entre las mismas: las percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada futura de sus hijos y las expectativas laborales futuras que tienen.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población comprendió el total de padres y madres de los alumnos con discapacidad de la generación 2011-2012, que se capacitan en los talleres de formación para el trabajo de los CAM del estado de Tabasco.

Se trabajó con una muestra estratificada y aleatoria de 100 padres y 100 madres, cuyos hijos - adolescentes y jóvenes con discapacidad -, estudian en los talleres de formación para el trabajo en los CAM, de los municipios de Macuspana, Centro, Cárdenas, Teapa, Nacajuca y Comalcalco del estado de Tabasco, durante el curso escolar 2011 – 2012.

Tabla 2. Número de padres y madres que conformaron la muestra, en los CAM de los municipios estudiados.

MUNICIPIOS	PADRES	MADRES
Centro	20	20
Macuspana	16	16
Cárdenas	16	16
Nacajuca	16	16
Teapa	16	16
Comalcalco	16	16
TOTAL	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Los padres y madres encuestados presentan niveles socioeconómicos variados: bajo, medio bajo y medio. Se seleccionó un solo padre o madre por alumno de los seis centros en los que se trabajó. El rango de edad de los familiares - padres y madres - comprende entre 37 y 61 años, para un promedio de edad de 46.7.

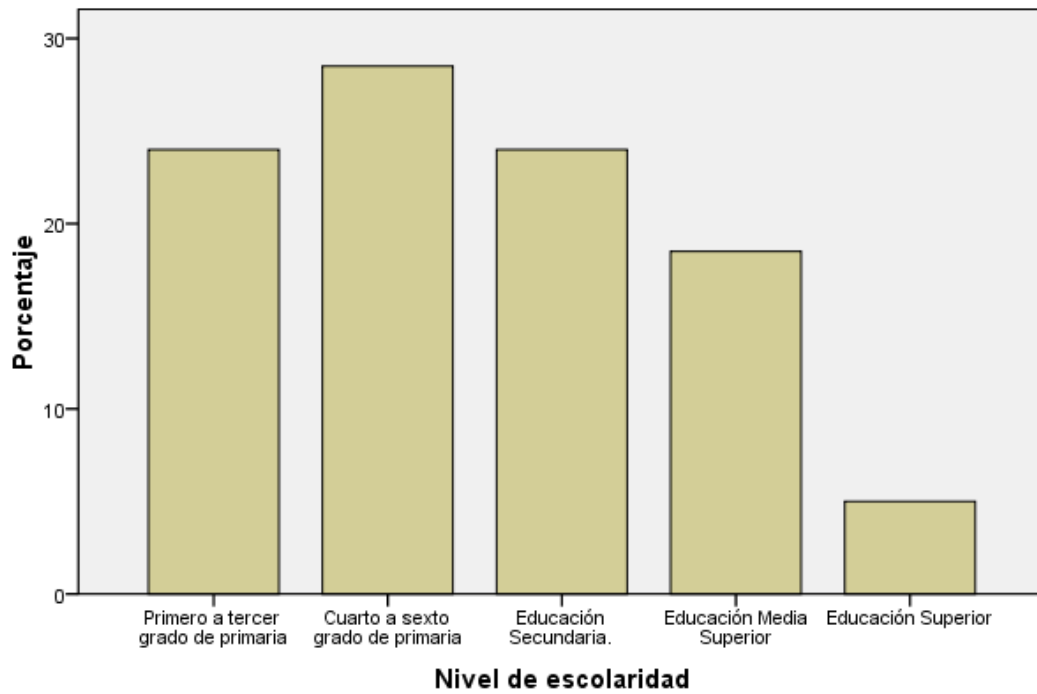
Tabla 3. Estadísticas de edad de los familiares que conformaron la muestra, en los CAM de los municipios estudiados.

N	Válidos	200
	Perdidos	0
Media	46.7050	
Mediana	47.0000	
Moda	47.00	
Desv. Típica	5.74919	
Mínimo	37.00	
Máximo	61.00	

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de escolaridad de los familiares fue variado, tal como se muestra en el gráfico siguiente:

Gráfica 1. Nivel de escolaridad de los familiares.



Fuente: Elaboración propia.

Las características de los adolescentes y jóvenes que estudian en los talleres de los CAM en los que se trabajó, presentan discapacidades variadas, siendo las más frecuentes las discapacidades intelectuales - Síndrome de Down -, motrices, auditivas y las multidiscapacidades.

3.3. INSTRUMENTO.

El cuestionario que se empleó estuvo integrado por dos secciones:

La sección I del cuestionario, estudió la variable independiente - percepción de los padres sobre el grado de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en CAM - y sus reactivos fueron elaborados por la autora de la presente investigación, sobre la base de la caracterización de este proceso realizada por Wehmeyer, Agran y Hughes (1998). Dicha sección comprendió 8 ítems, con respuestas cerradas tipo Likert, esto es, ante cada reactivo - rasgo de conducta autodeterminada - los padres seleccionaron una de las alternativas de respuestas siguientes: 1. nada, 2. poco, 3. bastante o 4. mucho.

La sección II del cuestionario, estudió la variable dependiente - expectativas de los padres respecto a la ocupación laboral futura de sus hijos - y sus reactivos fueron seleccionados y adecuado por la autora de la investigación del instrumento elaborado por Scheiner y Sjoberg (2004). Los 14 ítems comprendidos en esta sección permitieron analizar la percepción de los familiares sobre el futuro laboral de sus hijos y las expectativas que albergan de que éstos logren un trabajo que cumpla con determinadas condiciones, de manera que puedan trabajar adecuadamente y satisfacer sus necesidades e intereses como persona. Todos los reactivos del cuestionario presentan respuestas cerradas tipo Likert: 1.nada importante, 2. poco importante, 3. bastante importante, 4. muy importante. El instrumento contiene del lado izquierdo, las frases a considerar por parte del padre o la madre y del lado derecho las alternativas de respuestas, en que el valor 1 representa ninguna posibilidad y el 4 muchas posibilidades de lograrlo.

3.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS.

El método fundamental empleado fue la encuesta, que es muy apropiada cuando se persigue recoger opiniones, creencias o actitudes y generalizar los resultados encontrados en una muestra a una población definida, tal y como lo menciona Kerlinger (1997).

La técnica empleada fue el cuestionario con preguntas cerradas, es decir con reactivos de respuestas alternativas fijas. Como es sabido, las respuestas en escalas de Likert permiten medir actitudes del encuestado respecto a cuestiones específicas, ya que constituyen conjuntos de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales los sujetos deben dar sus valoraciones personales (Hernández y otros, 2006).

El cuestionario estuvo integrado por dos secciones y cada una mide una de las variables fundamentales de la investigación. Fue administrado de manera individual a padres y madres de los adolescentes y los jóvenes de los CAM estudiados.

3.5. PROCESAMIENTO DE DATOS.

A cada tipo de respuesta dada por los encuestados se le asignó un valor numérico, así cada familiar obtuvo una puntuación respecto a cada afirmación, se realizó una sumatoria final para obtener su puntuación total en cada sección del cuestionario aplicado.

Los estadígrafos más utilizados en el trabajo fueron las medidas de tendencia central y de dispersión, así como prueba de hipótesis paramétricas y no paramétricas atendiendo a la naturaleza de cada tipo de dato. Se

empleó la determinación de frecuencia, los porcentajes de los diversos tipos de respuestas dadas por los sujetos, media, moda, desviación típica, coeficientes de asociación y de correlación de Pearson. El nivel de significación establecido para los cálculos de estadística inferencial fue de 0.05, es decir que sólo existió una sola posibilidad entre 20 de cometer el error tipo 1 y de rechazar la hipótesis de nulidad equivocadamente. El procesador estadístico que se empleó fue el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 17.

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

4.1. PERCEPCIÓN DE LOS FAMILIARES SOBRE AUTODETERMINACIÓN DE SUS HIJOS.

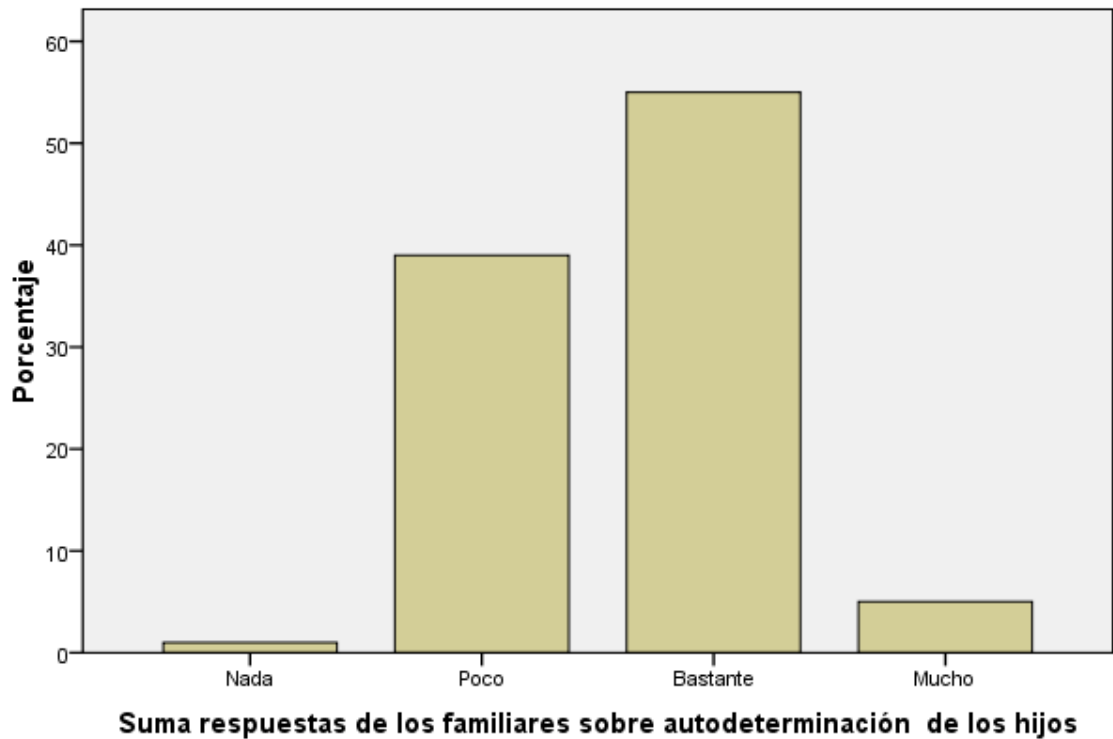
La agrupación de las respuestas dadas por los 200 familiares estudiados en los 8 reactivos que indagaron sobre las percepciones que tienen sobre el grado de autonomía personal y autodeterminación que tendrán sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM, reveló que más de la mitad (59.7%) tienen una opinión optimista y valoran las posibilidades de bastante y mucha.

Tabla 4. Suma respuestas de los familiares sobre la autodeterminación de sus hijos.

Suma de respuestas Autodeterminación de los hijos (Agrupación)	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Nada	15	0.9%
Poco	630	39.4%
Bastante	880	55.0%
Mucho	75	4.7%
Total	1600	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Respuestas de los familiares sobre autodeterminación de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

La comparación atendiendo al género de los familiares respecto a sus percepciones sobre los grados de autonomía personal y autodeterminación de conducta que tendrán sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM, puso de manifiesto que las mujeres (79.0%) fueron más optimistas que los hombres (44.0%), superándolos en un 35% en la suma de respuestas bastante y mucho.

Tabla 5. Comparación por género de los familiares en suma de respuestas sobre autodeterminación de sus hijos.

Género del familiar		Suma respuestas autodeterminación hijos ^a				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Mujer	Recuento	9	159	560	72	800
	% dentro de genero	1.1%	19.9%	70.0%	9.0%	
Hombre	Recuento	6	471	320	3	800
	% dentro de genero	0.8%	58.9%	40.0%	0.4%	
Total Recuento		15	630	880	75	1600

Los porcentajes y los totales se basan en las respuestas.
a. Agrupación.

Fuente: elaboración propia.

Los datos expuestos anteriormente entre las diferencias de padres y madres respecto a la capacidad de autonomía y autodeterminación que pueden llegar alcanzar sus hijos, también se reveló en la prueba T- Student para muestras independientes. Esta confirmó, que la media general obtenida por las mujeres (2.87) en dicha variable es bastante superior a la alcanzada por los hombres (2.4), para una diferencia estadísticamente significativa al nivel .01.

Tabla 6. Estadísticos de grupo. Autodeterminación de sus hijos.

	Género del familiar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Promedio individual en autodeterminación de los hijos	Mujer	100	2.8688	0.53459	0.05346
	Hombre	100	2.4000	0.49810	0.04981

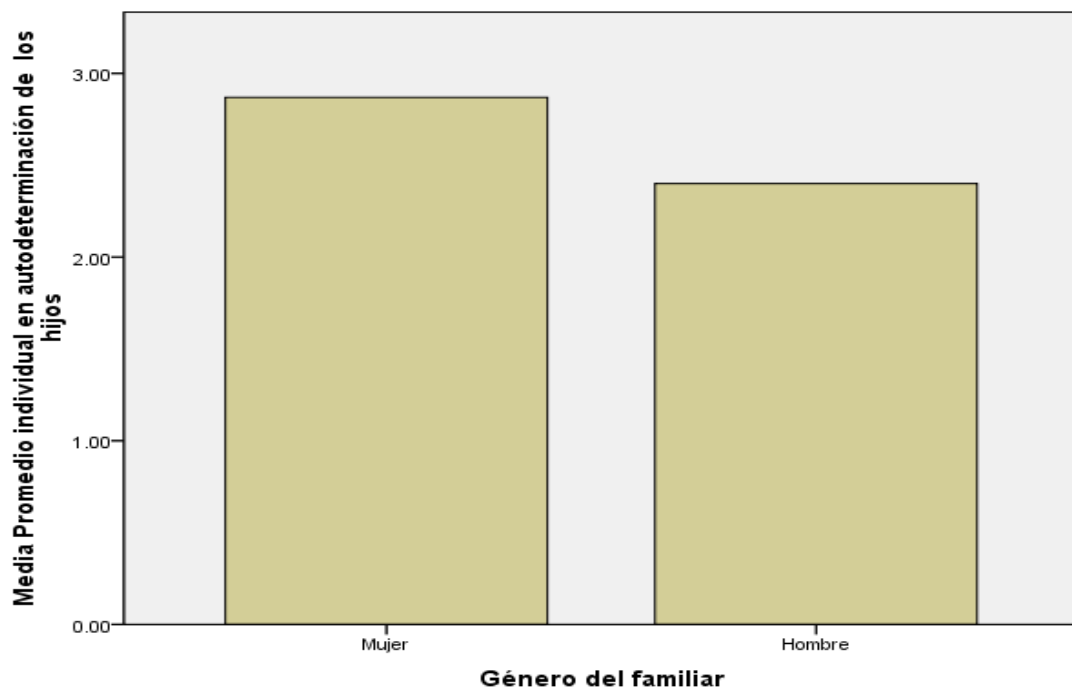
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Prueba de muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Promedio individual en autodeterminación de los hijos	Se han asumido varianzas iguales	6.885	0.009	6.415	198	0.000	0.46875	0.07307	0.32466	0.61284
	No se han asumido varianzas iguales			6.415	197.019	0.000	0.46875	0.07307	0.32465	0.61285

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3. Género del familiar. Autodeterminación de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

4.2. PERCEPCIÓN DE LOS FAMILIARES SOBRE EL FUTURO LABORAL DE SUS HIJOS.

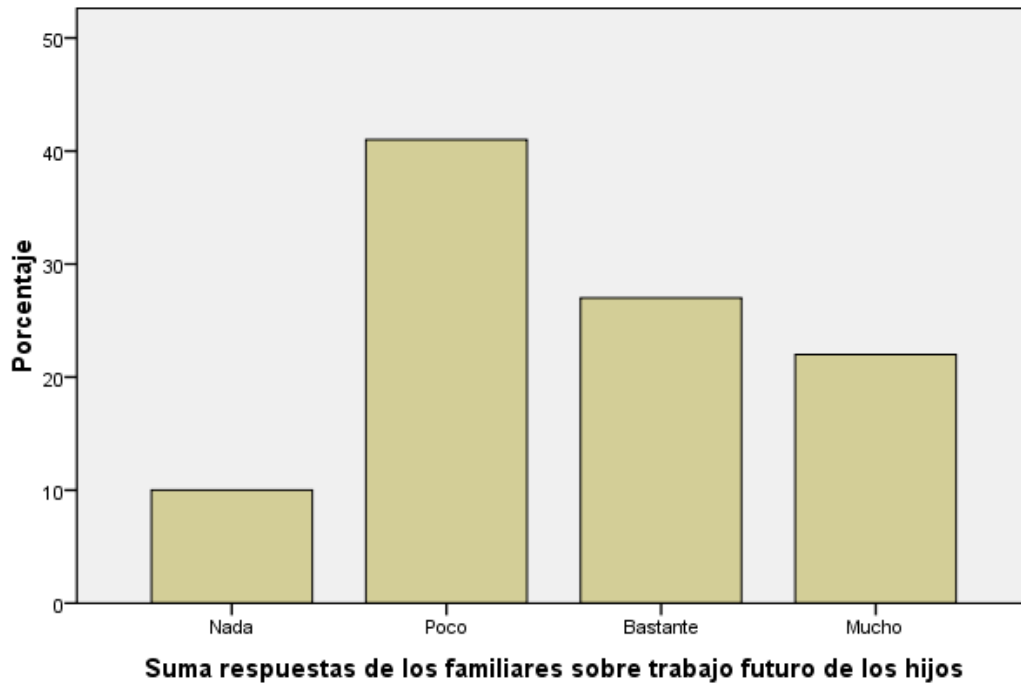
La agrupación de las respuestas dadas por los 200 familiares estudiados en los 14 reactivos que indagaron sobre su percepción respecto al futuro laboral de sus hijos y las posibilidades de lograr un trabajo que cumpla con determinadas condiciones, reveló que más de la mitad de las respuestas fueron de bastante y mucho (49.2%), poniendo de manifiesto una actitud general optimista respecto a esta cuestión.

Tabla 8. Respuestas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.

		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Suma de respuestas expectativas laborales (agrupación)	Nada	277	9.9%
	Poco	1145	40.9%
	Bastante	764	27.3%
	Mucho	614	21.9%
Total		2800	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4. Respuestas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

La comparación entre los géneros de los familiares sobre su percepción respecto al futuro laboral de sus hijos y las posibilidades de que logren trabajos que cumpla con determinadas condiciones, puso de manifiesto que las mujeres (61.0%) fueron mucho más optimistas que los hombres (36.6%), superándolos en un 24.5% - en la suma de respuestas bastante y mucho -.

Tabla 9. Comparación por género de los familiares en suma de respuestas respecto a expectativas laborales sobre sus hijos.

Género del familiar		Suma respuestas expectativas laborales ^a				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Mujer	Recuento	147	387	476	390	1400
	% dentro de genero	10.5%	27.6%	34.0%	27.9%	
Hombre	Recuento	130	758	288	224	1400
	% dentro de genero	9.3%	54.1%	20.6%	16.0%	
Total Recuento		277	1145	764	614	2800

Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriormente expuestos entre las diferencias de mujeres y hombres de acuerdo al grado de optimismo respecto al futuro laboral de sus hijos, también se puso en evidencia en la prueba T- Student para muestras independientes. Esta confirmó, que la media general obtenida por las mujeres (2.77) en es superior a la alcanzada por los hombres (2.43), para una diferencia estadísticamente significativa al nivel .01.

Tabla 10. Estadísticos de grupo. Expectativas de trabajo de sus hijos.

	Género del familiar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Promedio individual respecto a expectativas de trabajo de los hijos	Mujer	100	2.7671	0.55576	0.05558
	Hombre	100	2.4329	0.51586	0.05159

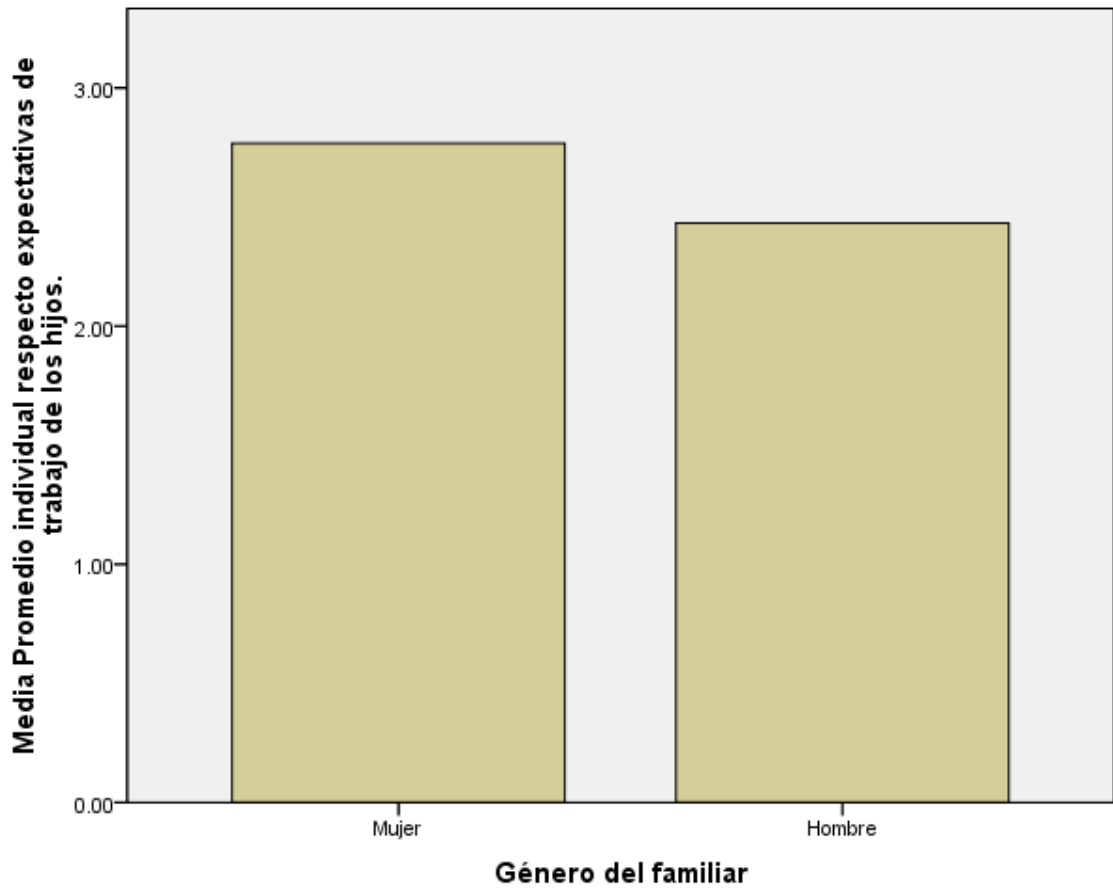
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Prueba de muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Promedio individual respecto	Se han asumido varianzas iguales	0.101	0.752	4.409	198	0	0.33429	0.07583	0.18475	0.48382
expectativas de trabajo de los hijos.	No se han asumido varianzas iguales			4.409	196.911	0	0.33429	0.07583	0.18475	0.48382

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5. Género familiar. Expectativas de trabajo de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

4.3. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS.

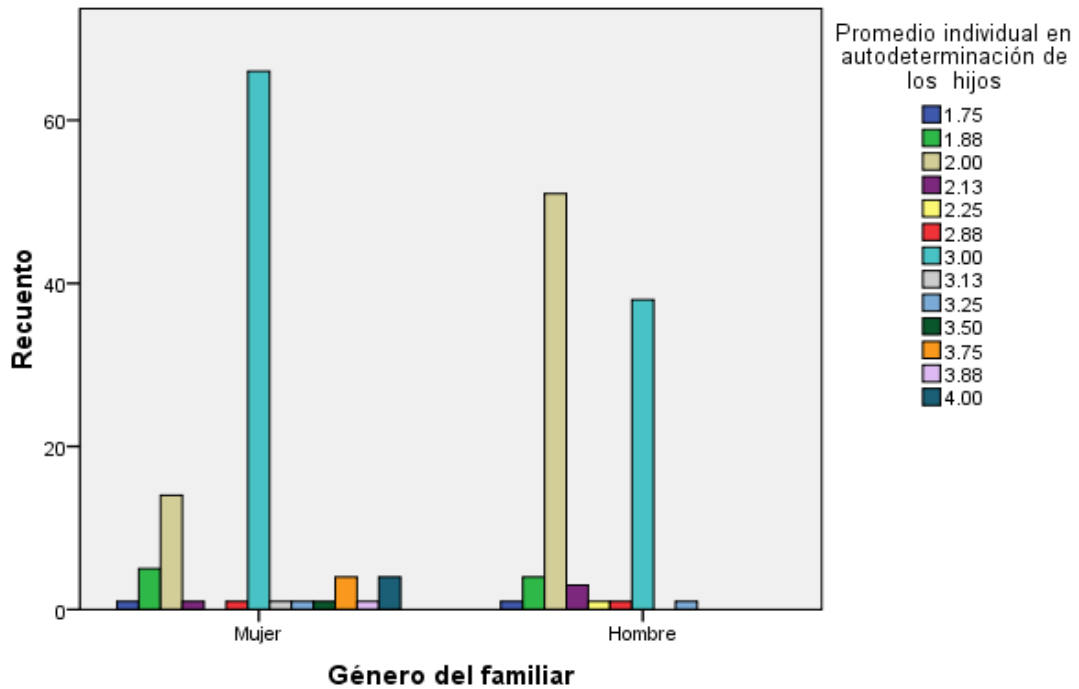
El grado de asociación encontrada entre el género de los familiares y su percepción del nivel de autonomía personal y autodeterminación en la conducta que tendrán sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM, fue medio bajo con un valor de 0.42 - Medida direccional Eta -.

Tabla 12. Medidas direccionales. Promedio individual en autodeterminación de sus hijos.

Nominal por intervalo	Eta		Valor
		Promedio individual en autodeterminación de los hijos (independiente)	0.415

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Promedio individual en autodeterminación de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

El grado de asociación encontrada entre el género de los familiares y su percepción del respecto al futuro laboral de su hijo, fue bajo con un valor de 0.30 - Medida direccional Eta -.

Tabla 13. Medidas direccionales. Promedio individual respecto a expectativas de trabajo de sus hijos.

Nominal por intervalo	Eta		Valor
		Promedio individual respecto expectativas de trabajo de los hijos. (dependiente)	0.299

Fuente: Elaboración propia.

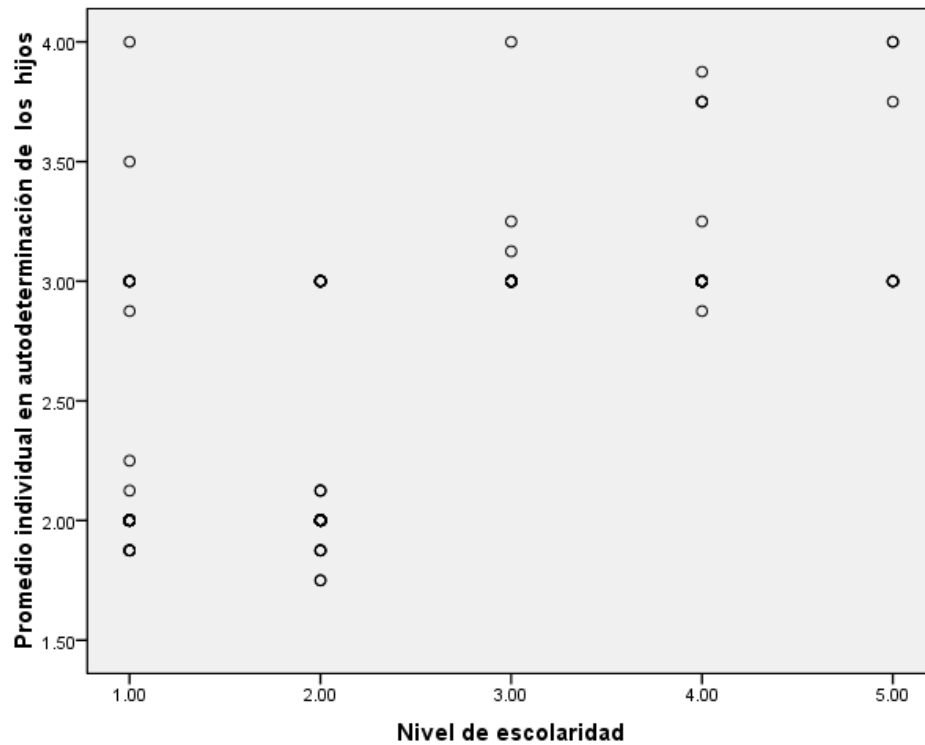
El grado de correlación encontrado entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción del nivel de autonomía personal y autodeterminación en la conducta que tendrán sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM, fue positivo y alto con un valor de 0.68 - Correlación de Pearson -, estadísticamente significativo al .01.

Tabla 14. Correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción del nivel de autodeterminación de sus hijos.

		Promedio individual en autodeterminación de los hijos
Nivel de escolaridad	Correlación de Pearson	.681**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	200

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 7. Nivel de escolaridad. Autodeterminación de los hijos.



Fuente: Elaboración propia.

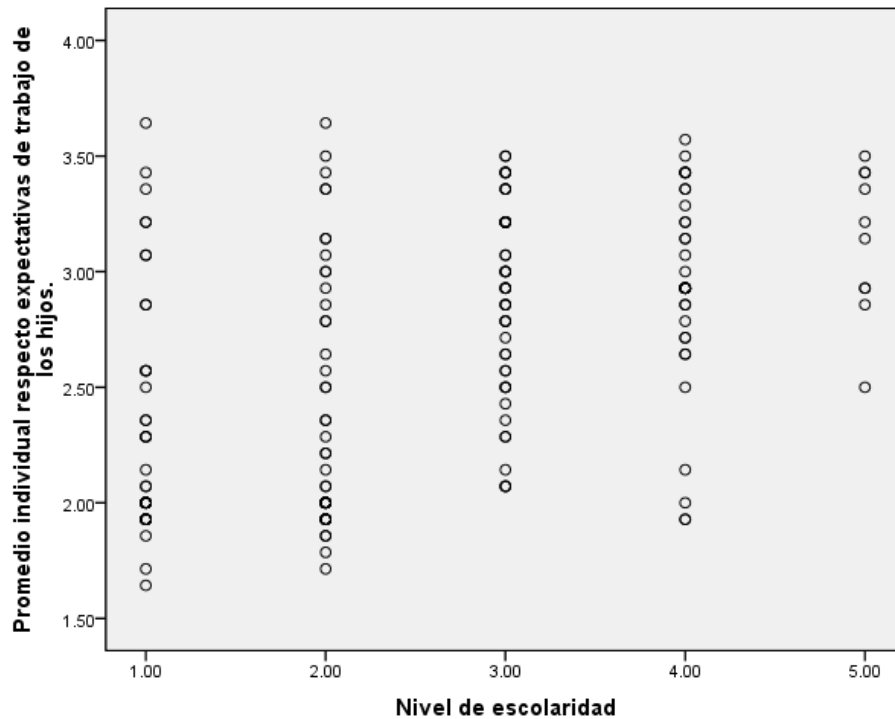
El grado de correlación encontrado entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre las expectativas de trabajo futuro de sus hijos, fue positivo y mediano con un valor de 0.53 - Correlación de Pearson - y estadísticamente significativo al nivel .01.

Tabla 15. Correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre las expectativas de trabajo futuro de sus hijos.

		Promedio individual respecto expectativas de trabajo de los hijos.
Nivel de escolaridad	Correlación de Pearson	.527**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	200

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8. Correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre las expectativas de trabajo futuro de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

Las correlaciones encontradas entre el factor edad de los familiares en relación a las dos variables estudiadas, percepción sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos (-.104) y expectativas de trabajo futuro de sus hijos (-.128) fueron negativas, muy bajas y estadísticamente no significativas, tal como se puede constatar en la tabla siguiente.

Tabla 16. Correlaciones entre el factor edad de los familiares respecto a las variables estudiadas.

		Promedio individual en autodeterminación de los hijos	Promedio individual respecto expectativas de trabajo de los hijos.
Edad	Correlación de Pearson	-0.104	-0.128
	Sig. (bilateral)	0.142	0.071
	N	200	200

Fuente: Elaboración propia.

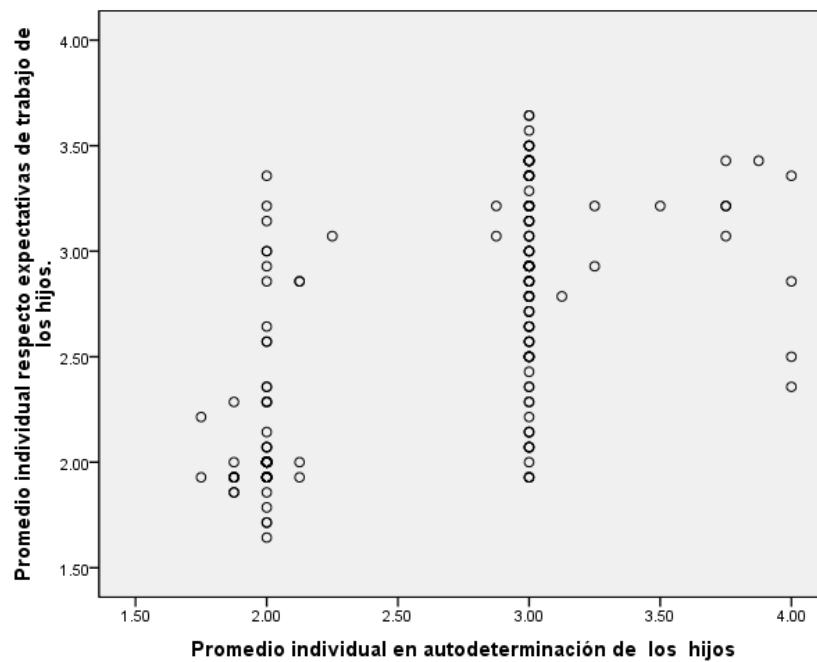
El grado de correlación encontrada entre la variable independiente, percepción de los padres sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y la variable dependiente, las expectativas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos fue positiva, alta (valor 0.66) y estadísticamente significativo al nivel .01.

Tabla 17. Correlación entre percepción de los padres sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y las expectativas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.

		Promedio individual respecto expectativas de trabajo de los hijos.
Promedio individual en autodeterminación de los hijos	Correlación de Pearson	.661**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	200

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9. Correlación entre percepción de los padres sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y sus expectativas de los familiares sobre el trabajo futuro de sus hijos.



Fuente: Elaboración propia.

Por lo anteriormente expuesto, se pudo confirmar la hipótesis fundamental de la investigación, existe un grado de correlación positiva y significativa entre las percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas de trabajo que albergan en relación a los mismos.

**CAPITULO V.
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES.**

5.1. CONCLUSIONES

La presente investigación cumplió con el objetivo general que se había propuesto: respecto a los alumnos que estudian en los talleres de formación para el trabajo en los CAM de los municipios de Macuspana, Centro, Cárdenas, Teapa, Nacajuca y Comalcalco del estado de Tabasco durante el curso escolar 2011 – 2012, de determinar la asociación existente entre las percepciones de los padres acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos, cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas laborales que albergan.

En la variable percepción de los familiares sobre el grado y autodeterminación de sus hijos cuando culminen el CAM, arrojó que del conjunto total estudiado más de la mitad tiene una opinión optimista y valoran las posibilidades de bastante y mucha. La comparación entre los géneros de los familiares puso de manifiesto que las madres fueron más optimistas que los padres, respecto a la autonomía personal que alcanzarán sus hijos.

En relación con la percepción de los familiares sobre el futuro laboral de sus hijos y las posibilidades de que logre un trabajo que cumpla con determinadas condiciones, de manera que el joven pueda trabajar adecuadamente y satisfacer sus necesidades e intereses como persona, arrojó que del conjunto total de respuestas dadas, la mitad o más fueron de bastante y mucho, poniendo de manifiesto actitudes generales optimistas en relación a esta cuestión. La comparación entre los géneros de los familiares en este aspecto, puso de manifiesto, que las mujeres proporcionaron una mayor proporción de respuestas bastante y mucho, por lo que fueron mucho más optimistas que los hombres.

Los estudios correlacionales realizados entre las variables estudiadas arrojaron los resultados siguientes: las correlaciones encontradas entre el factor edad de los familiares en relación a las dos variables estudiadas - percepción sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y expectativas de trabajo futuro de sus hijos - fueron negativas, muy bajas y estadísticamente no significativas.

El grado de asociación encontrada entre el género de los familiares y su percepción del nivel de autonomía personal y autodeterminación en la conducta que tendrán sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM, fue medio bajo; el grado de asociación encontrada entre el género de los familiares y su percepción del futuro laboral de su hijo, fue algo bajo; la correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre el nivel de autodeterminación en la conducta que tendrán sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM, fue positivo y medio alto; así como la correlación entre el nivel de escolaridad de los familiares y su percepción sobre las expectativas de trabajo futuro de sus hijos.

El grado de correlación encontrada entre la variable independiente, percepción de los padres sobre la capacidad de autodeterminación de sus hijos y la variable dependiente, las expectativas de los familiares sobre el trabajo futuro de los mismos fue positiva, media alta y estadísticamente significativa, lo que permitió confirmar la hipótesis fundamental de la investigación: existe un grado de correlación positiva, relativamente alta y significativa entre las percepciones de los familiares acerca de la capacidad de autodeterminación de sus hijos cuando culminen sus estudios en el CAM y las expectativas laborales futuras que albergan.

5.2. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se derivan de la investigación son las siguientes:

- Continuar profundizando en la investigación del tema de estudio, realizando investigaciones mixtas y cualitativas, con muestras mayores y más representativas en Tabasco.
- Divulgar el contenido de la presente investigación a través de cursos de superación, de postgrado y materiales de consulta, de manera que pueda contribuir a elevar el nivel de información a los maestros de los CAM en el estado de Tabasco.
- Realizar talleres con familiares de los alumnos que estudian en los CAM, con vista a mejorar su percepción sobre la capacidad de autodeterminación real que pueden lograr sus hijos y sus expectativas sobre el trabajo futuro que ellos pueden llegar a lograr en el futuro.

Los familiares de los alumnos de los CAM, deben asumir plenamente las responsabilidades que les corresponde e informarse muy bien sobre las limitaciones, posibilidades reales y progresos de sus hijos, con vista a brindarles todo el apoyo que éstos requieren en su proceso de formación para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ausubel, D. (2004). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

Álvarez, J. (2001). Reacción de los padres a la situación de tener un hijo con necesidades especiales. Recuperado en: <http://www.manolo.net> y <http://home.coqui.net/jalvarez>. (07/07/2012).

Bruner, J. (2002). El proceso de la Educación. Boston: Harward University Press.

Caplan, G. (1980). Principios de psiquiatría preventiva. Buenos Aires: Paidós.

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2003). Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. Última reforma publicada DOF 27-11-2007. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>. (08/07/2012).

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2005). Ley General de las Personas con Discapacidad. México: Diario Oficial de la Federación, 10 de junio de 2005.

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2012). Ley general de Educación. Diario oficial de la federación. Última reforma dof 29-07-2010. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/1.pdf>. (09/0/2012).

Carretero, M. (2006). Constructivismo y educación. Madrid: Luis Vives.

Cerezal, J. (2000). La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI. La Habana: Pueblo y Educación.

Coll, C. (2008). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.

Comas, D. y Pujadas, J. (1991). Familias, reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia. Papers, núm. 36. Barcelona: UAB.

Dybwad, G. (1996). Setting the stage historically. En G. Dybwad y H. Bersani (Eds.), Self-advocacy by people with disabilities. Cambridge. MS: Brookline.

Diario Oficial de la Federación (2005). Ley General de las Personas con Discapacidad. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>. (07/07/2012).

Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Recuperado en: <http://www.sidar.org/ponencias/2004/loic/biblio/pagina3.php>. (08/07/2012).

Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Volumen 124, 2008 Pp.141-174.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., y Wehmeyer, M. (1998). Self determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals* 2 1, 113-128.

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hodapp, R. y Fidler, D.J. (1999). Parenting, etiology and personality motivational functioning in children with mental retardation. En E. Zigler y D. Bennett-Gates (Eds.), *Personality development in individuals with mental retardation* (pp. 206-225). New York: Cambridge University Press.

Kerlinger, F. (1997). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.

Minuchin, S. y Fishman, C. (2004). Técnicas de terapia familiar. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch. argent. pediatr* 2003; 101(2). Recuperado en: http://www3.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2003/arch03_2/133.txt. (06/07/2012).

Ortega, S. (2002). *El ejercicio de la paternidad en varones con hijos que nacen con problemas en su desarrollo*. (Tesis Doctoral). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.

Ortega, P., Garrido, A., y Salguero, A., (2005). Expectativas y maneras de vivir la paternidad con niños discapacitados. *Psicología y salud Redalyc* vol. 15 Núm.: 2 pp. 263-269. México: Universidad Veracruzana Xalapa.

Ortega, P. y Casillas, M. (2008). Paternidad, autorreflexión e implicaciones sociales: Varones con hijos o hijas con discapacidad. Recuperado en: <http://www.psinet.com.ar/rif6/408.htm>. (05/07/2012).

OEA (1999). Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Washington: OEA.

OIT (1983). Convenio internacional del trabajo sobre readaptación profesional y el empleo de personas inválidas. No. 159. New York: ONU.

ONU (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. New York: ONU.

ONU (2006). Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad. New York: ONU.

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Ginebra: CIF.

Peralta, F. y Arellano, A. (2009). El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos(as) con Síndrome de Down: el enfoque centrado en la familia (ECF). Recuperado en: <http://www.unaves.com>. (05/07/2012).

Piaget, J. (2003). Psicología y pedagogía. Madrid: Ariel.

Pilar, E. (2004). Constructivismo post-Piagetiano. Sao Paulo: Vozes Ltda.

Rodrigo, M. y Palacios, J. (2003). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.

Salgado, K. (2012). Reacciones emocionales de los padres ante la presencia de un hijo con discapacidad. Recuperado en: <http://www.ttm-espana.com/view.php?page=reacciones&lang=es>. (04/07/2012).

Salguero, A y Frías, H. (2001). Reflexiones en torno a la paternidad responsable y la crianza de los hijos. En J.G. Figueroa (Comp.): Elementos para un análisis ético de la reproducción (pp. 275-299). México: Porrúa.

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf>. (04/07/2012).

SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP

SEP (2006a). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Primera edición. México: SEP.

SEP (2006b). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP

SEP (2009). Glosario de educación especial. Recuperado en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf. (05/07/2012).

SEP (2010a). Manual de operación del Centro de Atención Múltiple. Mérida: SEP.

SEP (2010b). Centro de atención múltiple laboral. Atención educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad. México: SEP.

Scheiner, C. y Sjoberg, S. (2004). Sowing the seeds of Rose. Background, rational, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of Science Education). Oslo: A comparative study of students' views of science and science education. Recuperado en: <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose>. (06/07/2012).

Siegel, S. y Castellan, J. (2002). Estadística No Paramétrica. Aplicada a las Ciencias de la Conducta. México: Trillas.

Tirado, L. (2010). Trabajo con padres de personas con discapacidad. Recuperado en: <http://www.sordoceguera.org/biblioteca-virtual/educacion-social/180-trabajo-con-padres-de-personas-con-discapacidad.html>. (07/07/2012).

Torres, L.; Garrido, A. y Reyes, A. (2000). Descripción de tres rublos que influyen en la relación familiar. México: UNAM. Iztacala. Recuperado en: <http://www.iztacala.unam.mx/PyCS/pdf/81-3.pdf>. (14/12/2010).

Vázquez, A. y Manassero, A (2008). Validación de un cuestionario de expectativas laborales con estudiantes de secundaria. *Psicothema*, año/vol. 20, número 004. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72720423.pdf>. (15/12/2010).

Verdugo, M. (2008). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Recuperado en: <http://documentos.isalud.edu.ar/Jujuy/M2/Autodeterminacion%20y%20calidad%20de%20vida.pdf>. (05/07/2012).

Vigotsky, S. (1994). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Villanueva, B. (2010). Antología para el área de psicología de educación especial. Recuperado en: <http://www.seech.gob.mx/eduespecial/documentos/psicologia-uno.pdf>. (08/07/2012).

Wehmeyer, L.; Agran, M. y Hughes, C. (1998). Teaching self-determination to students with disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes

Zulueta, A. y Peralta, F. (2008). Percepciones de los padres a cerca de la conducta autodeterminada de sus hijos(as) con discapacidad intelectual. SIGLO CERO. Revista española sobre discapacidad intelectual. Vol 39 (1), Núm. 225, 2008. Pág. 31 a pág. 43.

ANEXOS

Cuestionario para los Familiares sobre Autonomía Personal y el Futuro Laboral de su Hijo

Edad del padre o la madre _____ Género _____

Nivel escolar finalizado:

No sabe leer ni escribir _____ Primero a tercer grado de primaria _____

Cuarto a sexto grado de primaria _____ Educación Secundaria _____

Educación Media Superior _____ Educación Media Superior _____

Edad del hijo(a) _____ Género _____

Grado escolar en que se encuentra _____

I. En su opinión, que grado de autonomía personal y autodeterminación de su conducta tendrá su hijo(a) cuando culmine sus estudios en el CAM. En cada aspecto a continuación marque la opción que mejor refleja su punto de vista (Nada, Poco, Bastante o Mucho).

1. Resolver sus propios problemas sin necesidad de apoyarse en los demás.

Nada _____ Poco _____ Bastante _____ Mucho _____

2. Podrá tomar decisiones importantes sobre su propia vida.

Nada _____ Poco _____ Bastante _____ Mucho _____

3. Podrá valerse por sí mismo sin ayuda.

Nada _____ Poco _____ Bastante _____ Mucho _____

4. Será capaz de elegir adecuadamente según sus intereses y las oportunidades que se le presenten.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

5. Poder esforzarse por lograr las metas que se ha planteado.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

6. Tener un buen concepto de sí mismo y autoestima.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

7. Ser consciente de sus puntos fuertes y débiles a la hora de actuar.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

8. Será capaz de cumplir con sus deberes y defender sus derechos.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

II. ¿En su opinión, cuáles son las posibilidades de que su hijo(a) logre una ocupación laboral en el futuro que cumpla determinadas condiciones, le propicie trabajar adecuadamente y satisfacer sus necesidades e intereses como persona? En cada aspecto a continuación marque la opción que mejor refleja su punto de vista (Nada, Poco, Bastante o Mucho).

1. Trabajar en algo útil y positivo para la sociedad.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____.

2. Cumplir con las normas de puntualidad, disciplina laboral y tareas encomendadas en su trabajo.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

3. Construir y reparar objetos con sus manos, herramientas y máquinas.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

4. Ser creativo y original en su trabajo.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

5. Hacer, diseñar o inventar cosas nuevas.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

6. Poder valorar problemas de trabajo y tomar sus propias decisiones para resolverlos.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

7. Trabajar en algo que le resulte interesante, le guste y motive.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

8. Que pueda llegar a cumplir cargos directivos en su trabajo.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

9. Que pueda superarse laboralmente, ampliar y desarrollar sus conocimientos y habilidades.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

10. Mantener relaciones adecuadas de comunicación, respeto y cooperación con sus compañeros de trabajo y directivos.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

11. Que pueda llegar a ser reconocido y gozar de prestigio entre los compañeros de trabajo.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

12. Que tenga un trabajo en que pueda ganar lo suficiente para vivir decentemente.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

13. Que en el trabajo reciba prestaciones que le brinden seguridad económica, médica y social en el presente y el futuro.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____

14. Un trabajo que le proporcione suficiente tiempo libre para compartir con sus familiares y amigos.

Nada_____ Poco_____ Bastante_____ Mucho_____