

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MÁSTER UNIVERSITARIO  
EN EDUCACIÓN ESPECIAL

## **Pasaporte a la autonomía**

**Programa de intervención educativa para fomentar la  
autonomía de personas en edad de transición con  
discapacidad intelectual**

Presentado por:

**Camila Cruz Aguilar**

Dirigido por:

**Dra. LLuna Maria Bru Luna**

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

## **Resumen**

El presente Trabajo Final de Máster, titulado “Pasaporte a la Autonomía”, aborda la brecha entre la formación escolar y el desarrollo efectivo de la autonomía personal en jóvenes con discapacidad intelectual (DI) durante su crítica transición a la vida adulta. Ante la falta de programas sistematizados que desarrollen dimensiones cruciales como la autonomía funcional y la autodeterminación, el objetivo principal es diseñar y fundamentar una propuesta de intervención educativa integral para jóvenes con DI en edad de transición (18 a 21 años), que favorezca su inclusión social y calidad de vida. La metodología se fundamenta en un enfoque funcional e inclusivo, priorizando el aprendizaje basado en contextos naturales (el hogar y la comunidad) para asegurar la funcionalidad y generalización de las habilidades. El programa, dirigido a jóvenes con DI moderada en un centro de día en San Cristóbal de La Laguna, Canarias, se estructura en 10 sesiones intensivas centradas en áreas clave como autonomía doméstica, habilidades sociales, autodeterminación y proyecto de vida. La evaluación es continua, utilizando instrumentos validados como la Escala de Autodeterminación ARC-INICO, observación en contextos reales y entrevistas a familias. Los resultados demuestran que la propuesta es un modelo innovador que integra la adquisición de habilidades funcionales con el empoderamiento personal, siendo replicable y alineándose con los ODS 4 (Educación), 8 (Trabajo) y 10 (Reducción de desigualdades). En conclusión, la propuesta busca construir itinerarios personalizados que conecten capacidades individuales con oportunidades reales en entornos naturales, materializando el derecho de estas personas a una vida adulta plena y autónoma.

*Palabras clave:* autonomía, discapacidad intelectual, transición a la vida adulta, autodeterminación, inclusión.

## **Abstract**

The present Master's Final Project (TFM), titled "Passport to Autonomy", addresses the persistent gap between school training and the effective development of personal autonomy in young people with intellectual disabilities (ID) during their critical transition to adult life. Given the lack of structured programs that develop crucial dimensions such as functional autonomy and self-determination, the main objective is to design and justify an integral educational intervention proposal for young people with ID in the transition age (18 to 21 years), which favors their social inclusion and quality of life. The methodology is grounded in a functional and inclusive approach, prioritizing learning based on natural contexts (the home and the community) to ensure the functionality and generalization of acquired skills. The program, aimed at young people with moderate ID in a day center in San Cristóbal de La Laguna, Canarias, is structured around 10 intensive sessions focused on key areas such as domestic autonomy, social skills, self-determination, and life project. Evaluation is continuous, utilizing validated instruments such as the ARC-INICO Self-Determination Scale, observation in real contexts, and interviews with families. The results demonstrate that the proposal is an innovative model that integrates the acquisition of functional skills with personal empowerment, being replicable and aligning with SDGs 4 (Quality Education), 8 (Decent Work), and 10 (Reduced Inequalities). In conclusion, the proposal seeks to build personalized pathways that connect individual capabilities with real opportunities in natural environments, materializing the right of these individuals to a full and autonomous adult life.

*Keywords:* autonomy, intellectual disability, transition to adult life, self-determination, inclusion.

## **Índice de contenidos**

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
1.1. Justificación	7
1.2. Problema y finalidad	8
1.3. Objetivos del TFM	11
1.4. Presentación de capítulos	12
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>14</b>
2.1. Autonomía y discapacidad intelectual	14
2.1.1. Discapacidad intelectual	14
2.1.2. Autonomía	16
2.1.3. Autonomía en la discapacidad intelectual	18
2.2. Infancia y desarrollo temprano. Influencia del entorno social y educativo	20
2.2.1. Transición a la vida adulta	22
2.2.2. Desafíos en la educación secundaria y superior	23
2.2.3. Construcción de la identidad y autonomía personal	23
2.2.4. Primeras experiencias de empleo y vida independiente	24
2.3. Autonomía en la vida adulta	25
2.4. Barreras, facilitadores y modelos de apoyo. Experiencias y modelos de inclusión exitosos	26
<b>3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</b>	<b>31</b>
3.1. Marco Normativo Supraestatal	31
3.2. Marco normativo español	32
3.3. Marco normativo específico de Canarias	33
<b>4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA</b>	<b>35</b>
4.1. Objetivos de la intervención	35
4.2. Contextualización y destinatarios	35
4.3. Contenidos básicos	37
4.4. Competencias	40
4.5. Metodología	41
4.6. Infraestructura, recursos y materiales	43
4.7. Evaluación	44
4.8. Temporalización	47
4.9. Sesiones de trabajo	48
4.10. Fundamentación de la innovación	59
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>62</b>
<b>6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN</b>	<b>64</b>
6.1. Limitaciones	64
6.2. Futuras líneas de intervención	65

<b>7. REFERENCIAS</b>	<b>67</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>73</b>
8.1. Anexo I. Entrevista a familias	73
8.2. Anexo II. Entrevista a profesionales	75
8.3. Anexo III. Lista de cotejo	77
8.4. Anexo IV. Registro de observación en contextos naturales	80
8.5. Anexo V. Registro de observación en contextos naturales	83
8.6. Anexo VI. Cuestionario de satisfacción	86

## **1. INTRODUCCIÓN**

La autonomía personal es un elemento clave para la inclusión social y el bienestar a lo largo de la vida. En el caso de las personas con discapacidad, el desarrollo de esta autonomía adquiere una dimensión aún más relevante, ya que influye directamente en su capacidad para participar activamente en la sociedad, tomar decisiones propias y alcanzar una vida adulta plena y significativa. Desde la infancia, el sistema educativo desempeña un papel fundamental en la promoción de dicha autonomía, actuando como espacio de aprendizaje, socialización y preparación para la vida.

A pesar de los avances normativos y pedagógicos en lo que atañe a la diversidad se refiere, todavía persisten importantes desafíos en la transición de estas personas hacia la vida adulta. En muchos casos, las adaptaciones educativas no se traducen en oportunidades reales de participación social o laboral una vez finalizada la etapa escolar. Esto evidencia una brecha entre lo que se trabaja en el entorno educativo y las condiciones efectivas que encuentran las personas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) fuera de él. Por ello, resulta necesario analizar e intervenir en cómo evoluciona la autonomía de estas personas a lo largo del tiempo, y especialmente, tras su paso por el sistema educativo. Comprender los factores que influyen en su desarrollo, así como los obstáculos y oportunidades que enfrentan en su etapa adulta, permite repensar las prácticas educativas, los apoyos institucionales y las políticas públicas dirigidas a este colectivo.

En este contexto, se hace necesario profundizar en la comprensión de los factores que inciden en el desarrollo de la autonomía, así como en los apoyos y estrategias que pueden potenciarla. El presente trabajo tiene como propósito designar y fundamentar un programa de intervención educativa orientado a favorecer la autonomía personal de las personas con discapacidad, abordando su evolución desde la infancia hasta la adultez y promoviendo su inclusión social y autodeterminación más allá del entorno escolar.

## **1.1. Justificación**

La atención a la diversidad y la inclusión educativa son principios fundamentales reconocidos por organismos internacionales y la legislación nacional. En este contexto, las personas con discapacidad intelectual requieren apoyos personalizados no solo durante su trayectoria escolar, sino también en su transición hacia la vida adulta. La autonomía se refiere a la capacidad de las personas para actuar independientemente, tomar sus propias decisiones y controlar su vida (Schalock y Verdugo, 2013).

Diversos marcos normativos, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), ratificada por España en 2008, destacan el derecho de todas las personas a vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad (art. 19). En el ámbito europeo, el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación 2021-2030 (Consejo de la Unión Europea, 2021) refuerza la importancia de una educación inclusiva que prepare para la ciudadanía activa y el empleo, con especial atención a colectivos vulnerables. En España, la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE (LOMLOE), refuerza la equidad y la inclusión como principios del sistema educativo (art. 1.d y 1.h), y subraya la necesidad de garantizar la continuidad educativa y formativa de los estudiantes con NEAE más allá de la escolaridad obligatoria.

No obstante, a pesar de los avances legislativos, persisten importantes brechas entre la formación recibida durante la etapa educativa y las condiciones reales de inclusión en la vida adulta. Estudios evidencian que numerosos jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo enfrentan importantes barreras en su proceso de transición a la vida adulta, especialmente en ámbitos como el empleo, la vida independiente y la participación social (Verdugo et al., 2021). Esto pone de manifiesto la necesidad de intervenir, desde una

perspectiva longitudinal, en el desarrollo de la autonomía de estas personas desde su infancia hasta su adultez.

Asimismo, este estudio se enmarca en varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular en el ODS 4 (Educación de calidad), al impulsar una educación inclusiva y equitativa; el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), al favorecer la inserción laboral de personas con necesidades de apoyo; y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva para todos. De este modo, la investigación no solo adquiere relevancia académica, sino también un marcado impacto social, al responder a desafíos globales que demandan soluciones concretas desde el ámbito educativo y laboral. Además, el estudio aporta un marco de referencia útil para la formulación de políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades, lo cual refuerza su pertinencia en el contexto actual de transformación social y compromiso institucional con la Agenda 2030.

El desarrollo de un programa de intervención educativa orientado a potenciar la autonomía de las personas con discapacidad resulta, por tanto, una respuesta necesaria y pertinente. Este programa permitirá identificar los principales enfoques teóricos y empíricos existentes y orientar futuras actuaciones en los ámbitos educativo y social. En un contexto que demanda una transformación real hacia modelos inclusivos, este trabajo aporta una visión crítica, fundamentada y actualizada que puede contribuir a fortalecer las prácticas de apoyo a la autonomía de estas personas a lo largo de su vida.

## **1.2. Problema y finalidad**

A pesar de los avances legislativos y pedagógicos en materia de inclusión educativa, el desarrollo efectivo de la autonomía personal en personas con discapacidad

intelectual continúa siendo un desafío pendiente. Las estrategias implementadas en los centros escolares se centran principalmente en aprendizajes instrumentales y competencias académicas básicas, dejando en segundo plano dimensiones cruciales para la vida adulta: autonomía funcional, autodeterminación, habilidades sociales y competencias para la vida independiente (Verdugo et al., 2021; Wehmeyer et al., 2021). Esta situación genera una brecha significativa entre los logros escolares y las oportunidades reales de participación social, vida independiente y empleabilidad en la vida adulta.

El análisis de necesidades evidencia que muchas personas con discapacidad intelectual disponen de recursos adecuados en el entorno escolar, pero carecen de una planificación estructurada que oriente la transición hacia la vida adulta. La formación en autonomía personal se aborda de manera fragmentaria, dependiente de la voluntad del profesorado, y sin coordinación efectiva con servicios de orientación, familias o entidades sociales.

Las personas con discapacidad intelectual enfrentan barreras adicionales que no siempre son adecuadamente consideradas. Las dificultades en funcionamiento adaptativo, resolución de problemas y generalización de aprendizajes requieren estrategias de enseñanza explícitas, prolongadas y desarrolladas en contextos naturales (Schalock y Verdugo, 2021). Sin embargo, el sistema educativo tiende a finalizar los apoyos sistemáticos al concluir la escolarización obligatoria, precisamente cuando las demandas de autonomía aumentan significativamente. Esta discontinuidad afecta ámbitos críticos como empleo, gestión del hogar, relaciones sociales y ejercicio de derechos, limitando las posibilidades de una vida adulta plena (Rueda et al., 2020). Adicionalmente, la sobreprotección familiar y las bajas expectativas sociales restringen las oportunidades de aprendizaje mediante experiencia directa y toma de riesgos calculados, elementos

esenciales para el desarrollo de la autonomía (Verdugo et al., 2021). La ausencia de programas que trabajen sistemáticamente la autodeterminación desde edades tempranas perpetúa la "dependencia aprendida" y dificulta la construcción de una identidad adulta autónoma.

El problema central que aborda este trabajo radica en la ausencia de programas educativos sistematizados, específicos y sostenibles que acompañen el desarrollo progresivo de la autonomía durante la transición a la vida adulta. Esta carencia se traduce en desigualdades significativas en participación social, inserción laboral, acceso a vida independiente y ejercicio pleno de la autodeterminación, contraviniendo los principios de equidad e inclusión de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Ante esta realidad, la finalidad del presente TFM es diseñar y fundamentar un programa de intervención educativa orientado al desarrollo integral de la autonomía personal en personas con discapacidad intelectual en edad de transición a la vida adulta. El programa "Pasaporte a la Autonomía" busca:

- Promover la adquisición de competencias funcionales, sociales, laborales y emocionales específicamente adaptadas a las características y necesidades de este colectivo.
- Fomentar la autodeterminación y toma de decisiones mediante estrategias pedagógicas que empoderen a las personas para ejercer control sobre sus propias vidas.
- Desarrollar habilidades para la vida independiente en áreas como autocuidado, gestión del hogar, uso del transporte público y manejo del dinero.
- Facilitar la inclusión laboral a través de competencias pre-laborales y

acompañamiento hacia experiencias de empleo con apoyo.

- Potenciar la participación comunitaria y el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones, favoreciendo una vida adulta plena, satisfactoria e integrada.

En definitiva, este TFM pretende reducir la brecha entre los apoyos educativos y las necesidades reales de autonomía en la vida adulta, proporcionando un marco estructurado, fundamentado teóricamente y aplicable en diversos contextos educativos y sociales que atienden a la discapacidad intelectual.

### **1.3. Objetivos del TFM**

Atendiendo a todo lo expuesto con anterioridad, el objetivo general del presente TFM es diseñar y fundamentar un programa de intervención educativa titulado “Pasaporte a la Autonomía” orientado al desarrollo de la autonomía personal en personas con discapacidad intelectual en edad de transición a la vida adulta, que contribuya a mejorar su inclusión social y calidad de vida más allá del ámbito escolar.

Partiendo de este objetivo general, se definen los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una revisión teórica y normativa que permita fundamentar conceptualmente la autonomía personal en personas con discapacidad intelectual desde un enfoque inclusivo, analizando los principales marcos legislativos, teóricos y pedagógicos que la sustentan.
2. Identificar y analizar las necesidades educativas, sociales y funcionales específicas que presentan las personas con discapacidad intelectual en relación con el desarrollo de su autonomía y su transición hacia la vida adulta.
3. Diseñar un programa de intervención educativa estructurado en áreas clave (autonomía personal, social, laboral y comunitaria) que incluya objetivos, contenidos, metodología y actividades adaptadas a las características específicas de las personas con discapacidad intelectual.

4. Establecer estrategias metodológicas inclusivas, personalizadas y basadas en la evidencia que promuevan la autodeterminación, la toma de decisiones, el aprendizaje funcional en contextos naturales y la generalización de habilidades a la vida cotidiana de personas con discapacidad intelectual.
5. Proponer un sistema de evaluación integral que permita valorar el desarrollo progresivo de la autonomía personal, la consecución de objetivos individualizados y el impacto del programa en la calidad de vida, la inclusión social y el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad intelectual participantes.

#### **1.4. Presentación de capítulos**

El presente TFM, titulado "*Pasaporte a la autonomía*", se organiza en ocho capítulos interrelacionados que abordan la necesidad y el diseño de un programa de intervención para el fomento de la autonomía personal en jóvenes con discapacidad intelectual en la etapa de transición a la vida adulta.

El Capítulo 1. INTRODUCCIÓN establece el contexto del trabajo, justificando la necesidad de intervenir ante la persistencia de desafíos en la transición a la vida adulta de estas personas. Se define el problema central; la ausencia de programas educativos sistematizados y se presenta el objetivo general de diseñar y fundamentar la propuesta de intervención "Pasaporte a la Autonomía".

El Capítulo 2. MARCO TEÓRICO proporciona la fundamentación conceptual, definiendo la discapacidad intelectual desde los criterios del DSM-5-TR y la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), y analizando la autonomía como un pilar fundamental que abarca dimensiones funcional, social, decisional y económica.

Complementariamente, el Capítulo 3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE CANARIAS establece el soporte legal de la propuesta, basándose en el enfoque de derechos humanos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad (Art. 19, derecho a vivir de forma independiente), y la legislación nacional y autonómica (Canarias) que promueve la inclusión y la autonomía personal.

El Capítulo 4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA constituye el núcleo del TFM, detallando el programa "Pasaporte a la Autonomía", dirigido a jóvenes de 18 a 21 años. En este capítulo se especifican los objetivos de la intervención y se organizan los contenidos en cinco áreas interrelacionadas, desde la autonomía doméstica hasta el desarrollo de la autodeterminación y la planificación del proyecto de vida. La metodología es funcional y contextualizada, priorizando el aprendizaje en contextos naturales y el apoyo gradual. Además, se describe la evaluación continua y multidimensional, estructurada en fases diagnóstica, procesual y final, utilizando instrumentos como la Escala de Autodeterminación ARC-INICO. Finalmente, este capítulo fundamenta el carácter innovador de la propuesta al integrar el trabajo en contextos naturales con la autodeterminación y la accesibilidad cognitiva.

El Capítulo 5. CONCLUSIONES resume que la propuesta cumple los objetivos al ofrecer un modelo de intervención personalizado y contextualizado, y destaca su alineación estratégica con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 8 y 10). El Capítulo 6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN identifica las restricciones del trabajo (principalmente su carácter propositivo sin implementación empírica y su duración) y sugiere futuras líneas de investigación, como estudios longitudinales y la validación transcultural del modelo.

El TFM finaliza con el Capítulo 7. REFERENCIAS bibliográficas y el Capítulo 8. ANEXOS, que incluyen los instrumentos diseñados para la evaluación (entrevistas a familias y profesionales, listas de cotejo y cuestionarios de satisfacción).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Autonomía y discapacidad intelectual**

#### ***2.1.1. Discapacidad intelectual***

La discapacidad intelectual es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2023). Este concepto representa un cambio de paradigma que supera la mera medición del coeficiente intelectual y adopta una perspectiva integral centrada en las capacidades funcionales de la persona en su vida cotidiana. Para establecer el diagnóstico, deben cumplirse tres criterios fundamentales: deficiencias en el funcionamiento intelectual, deficiencias en el comportamiento adaptativo (habilidades conceptuales, habilidades sociales, habilidades prácticas) y el inicio durante el período del desarrollo (antes de los 18 años).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), constituye un marco conceptual complementario y fundamental para comprender la discapacidad intelectual desde una perspectiva más amplia y holística. La CIF, aprobada en 2001, constituye el marco conceptual de la OMS para una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Se trata de una clasificación universal que establece un marco y lenguaje estandarizados para describir la salud y las dimensiones relacionadas con ella, poniendo el acento más en la salud y el funcionamiento que en la discapacidad.

Se organiza la información en dos partes principales: la parte 1, que versa sobre funcionamiento y discapacidad (que incluye funciones y estructuras corporales, y actividades y participación), y la parte 2, sobre factores contextuales (que incluye factores ambientales y personales). El concepto de funcionamiento hace referencia a todas las

funciones corporales, actividades y participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación.

El desarrollo de la CIF en 2001 ha supuesto un cambio de paradigma hacia un modelo biopsicosocial que reconoce la interacción dinámica entre salud y discapacidad. Este modelo supera la visión médica tradicional de la discapacidad como un problema exclusivamente individual, para reconocerla como el resultado de la interacción entre las características de la persona y las barreras o facilitadores presentes en su entorno. Además, la CIF es el marco de referencia de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU aprobada en 2006, que define las obligaciones de los Estados de promover, proteger y asegurar los derechos de las personas con discapacidad y propone los pasos necesarios para adoptar cambios ambientales.

En el contexto de la discapacidad intelectual, esta clasificación permite elaborar un perfil integral que considera:

- Funciones mentales: Funciones cognitivas globales o específicas.
- Factores ambientales: Elementos que actúan como barreras o facilitadores
- Factores personales: Características individuales

Por otra parte, a diferencia del DSM-IV, que se basaba principalmente en puntuaciones de coeficiente intelectual (CI), el DSM-5-TR ha puesto más énfasis en el funcionamiento adaptativo y en el desempeño de las habilidades habituales de la vida diaria, estableciendo niveles de gravedad basados en el tipo y nivel de apoyo requerido. Esta perspectiva centrada en apoyos es coherente con el modelo social de la discapacidad y con el marco de la CIF. Los niveles de gravedad se clasifican en:

- Leve: Dificultades en aprendizaje académico y habilidades conceptuales abstractas. Con apoyos intermitentes, pueden alcanzar independencia en la vida diaria.

- Moderado: Requieren apoyos prolongados y supervisión en actividades cotidianas.  
Pueden participar en la comunidad con los apoyos adecuados.
- Grave: Necesitan apoyo extenso y continuo en la mayoría de actividades. Pueden desarrollar habilidades básicas de comunicación y autocuidado.
- Profundo: Requieren apoyo generalizado en todas las áreas de funcionamiento.  
Dependencia significativa para autocuidado, movilidad y comunicación.  
Es fundamental comprender que estos niveles no son categorías estáticas, sino descripciones del nivel de apoyo necesario, que puede variar según el contexto, los apoyos disponibles y el desarrollo de la persona a lo largo de su vida.

Asimismo, la discapacidad intelectual presenta una etiología multifactorial y heterogénea. Las causas pueden clasificarse en: prenatales (anomalías cromosómicas como el síndrome de Down, errores congénitos del metabolismo, exposición prenatal a teratógenos, infecciones maternas), perinatales (prematuridad extrema, asfixia perinatal, trauma obstétrico) y postnatales (traumatismos craneoencefálicos, infecciones del sistema nervioso central, privación ambiental grave; (Schalock et al., 2021). Los avances en genética molecular han permitido identificar más de 1.000 genes asociados a la discapacidad intelectual, aunque en aproximadamente el 30-50% de los casos la causa específica permanece sin determinar (Boat y Wu, 2015; Maulik et al., 2011).

### ***2.1.2. Autonomía***

La autonomía constituye un pilar fundamental en el desarrollo humano y en el ejercicio pleno de los derechos individuales. Desde una perspectiva general, puede definirse como la capacidad de las personas para tomar decisiones de manera independiente, controlar su propia vida y asumir responsabilidad sobre sus acciones

(Verdugo y Schalock, 2020). Esta habilidad no se desarrolla de manera aislada, sino que está influenciada por factores personales, familiares, sociales y educativos.

Abarca múltiples dimensiones que interactúan de manera compleja (Shogren et al., 2015; Wehmeyer et al., 2017):

- Autonomía funcional: Capacidad para realizar actividades básicas e instrumentales de la vida diaria sin ayuda externa. Incluye el autocuidado (alimentación, higiene, vestido), la movilidad, la gestión del hogar y el uso de recursos comunitarios.
- Autonomía moral y decisional: Capacidad para formar juicios propios, tomar decisiones informadas y actuar según valores y preferencias personales. Implica autoconocimiento, capacidad de reflexión y ejercicio de la voluntad.
- Autonomía social: Capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales significativas, participar en la comunidad y ejercer roles sociales valorados. Incluye habilidades de comunicación, interacción social y construcción de redes de apoyo.
- Autonomía económica: Capacidad para gestionar recursos económicos, acceder al empleo y mantener independencia financiera. Supone habilidades de planificación, gestión del dinero y acceso a oportunidades laborales (Shogren y Wehmeyer, 2017).

A su vez, dicho término está estrechamente vinculado con el concepto de autodeterminación, entendida como el derecho y la capacidad de las personas para ser agentes causales de su propia vida (Wehmeyer et al., 2021). La autodeterminación implica actuar de manera autónoma, autorregulada, con conciencia psicológica de empoderamiento y desde el autoconocimiento.

El desarrollo de la autonomía está condicionado por múltiples factores que interactúan de manera sistémica: factores personales, factores familiares, factores educativos o factores sociales y ambientales. Según la teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de la autonomía se produce en la interacción entre

diferentes sistemas: microsistema (familia, escuela), mesosistema (relaciones entre contextos), exosistema (servicios comunitarios, políticas locales) y macrosistema (valores culturales, legislación).

### ***2.1.3. Autonomía en la discapacidad intelectual***

En el ámbito de la discapacidad intelectual, la autonomía adquiere una dimensión particularmente relevante y compleja, ya que está estrechamente vinculada con la autodeterminación y la calidad de vida (Wehmeyer et al., 2021). Las personas con discapacidad intelectual a menudo enfrentan barreras adicionales que limitan su capacidad de actuar de forma independiente, por lo que el fomento de su autonomía debe abordarse desde una perspectiva de derechos humanos y no meramente asistencial. Tanto el DSM-5-TR (APA, 2023) como la CIF (OMS, 2001) reconocen que las limitaciones en el funcionamiento adaptativo, incluyendo la autonomía, son criterios clave en el diagnóstico y comprensión de la discapacidad intelectual. Específicamente, el DSM-5-TR destaca la importancia de evaluar el desempeño en áreas como la comunicación, la participación social, la vida escolar o laboral y la autonomía personal.

Desde el modelo social de la discapacidad, se plantea que las limitaciones en la autonomía no residen únicamente en la persona, sino en la interacción con un entorno que no siempre facilita los apoyos adecuados (Shakespeare, 2022). Este enfoque propone pasar de un paradigma médico-asistencial a un modelo basado en derechos, donde la autonomía sea promovida activamente mediante ajustes razonables y estrategias de apoyo personalizadas. En consecuencia, la autonomía en personas con discapacidad intelectual no puede entenderse como un estado absoluto, sino como uno continuo que depende tanto de las capacidades individuales como de las oportunidades ofrecidas por el entorno. Trabajar para su desarrollo implica garantizar apoyos efectivos que permitan la toma de decisiones,

la participación social y el ejercicio de una vida independiente en todas las etapas vitales.

Las personas con discapacidad intelectual pueden experimentar dificultades en distintos ámbitos de su vida cotidiana, que afectan tanto a su autonomía como a su participación social (Verdugo et al., 2013). Por una parte, las personas con discapacidad intelectual pueden encontrar dificultades en la realización de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria. Sin embargo, con los apoyos adecuados (que pueden incluir adaptaciones ambientales, enseñanza sistemática de habilidades, uso de tecnologías asistivas y apoyos personales graduados) pueden alcanzar niveles significativos de independencia funcional en su vida doméstica (Thompson et al., 2009; Wehmeyer et al., 2017). Asimismo, el desarrollo de habilidades de autocuidado (higiene, alimentación, vestido), organización del hogar (limpieza, orden, gestión de espacios), preparación de alimentos y gestión de la seguridad doméstica son áreas clave que requieren intervención específica y personalizada (Verdugo et al., 2019). Asimismo, la participación comunitaria es un derecho fundamental reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Las personas con discapacidad intelectual pueden enfrentarse a barreras significativas para su inclusión social, debido a prejuicios, falta de accesibilidad en los entornos, ausencia de información adaptada y escasez de oportunidades de participación (Simplican et al., 2015). El desarrollo de la autonomía comunitaria implica trabajar en habilidades de movilidad (uso de transporte público), acceso a recursos (comercios, servicios sanitarios, espacios de ocio), interacción social apropiada, gestión de dinero en contextos reales y resolución de problemas cotidianos (Alwell et al., 2009; Kleinert et al., 2015). Es fundamental que estas habilidades se trabajen en contextos naturales, no simulados, para garantizar su funcionalidad y generalización (Smith et al., 2016).

Por otra parte, la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida, expresar preferencias, establecer metas personales y participar activamente en la planificación de la

propia existencia constituyen la esencia de la autodeterminación (Wehmeyer et al., 2017; Shogren et al., 2015). Para las personas con discapacidad intelectual, el desarrollo de la autodeterminación puede requerir apoyos específicos que les permitan (Nota et al., 2007; Mumbardó-Adam et al., 2018):

- Conocerse a sí mismas (fortalezas, limitaciones, preferencias, valores)
- Identificar opciones disponibles en decisiones cotidianas y vitales
- Comprender consecuencias de diferentes elecciones
- Expresar preferencias mediante sistemas de comunicación adaptados
- Participar activamente en la construcción de su proyecto de vida
- Ejercer control sobre aspectos relevantes de su existencia

Según Schalock et al. (2021), la combinación de capacitación personal y adecuación del entorno constituye la estrategia más eficaz para promover la autodeterminación y la inclusión plena. Los apoyos pueden ser: apoyos naturales, apoyos profesionales, apoyos tecnológicos y apoyos ambientales (Thompson et al., 2009). La intensidad y tipo de apoyos deben ser personalizados, ajustados a las necesidades específicas de cada persona y revisados periódicamente para garantizar que promuevan, y no limiten, la autonomía (Schalock y Verdugo, 2013). El objetivo último es proporcionar el apoyo necesario y suficiente para que la persona pueda desarrollar su máximo potencial de independencia y autodeterminación (Wehmeyer, 2020).

## **2.2. Infancia y desarrollo temprano. Influencia del entorno social y educativo**

El desarrollo infantil es un proceso complejo que implica una interacción constante entre las capacidades biológicas del niño y el entorno social y educativo en el que se encuentra inmerso. En este contexto, la autonomía se va construyendo gradualmente a

medida que el niño interactúa con su entorno, adquiriendo habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales que le permitirán tomar decisiones, realizar actividades por sí mismo y ejercer control sobre su vida (Rueda et al., 2020). En los primeros años de vida, el desarrollo de la autonomía se vincula estrechamente con la adquisición de habilidades básicas, como el control de los movimientos, la comunicación, la independencia en el cuidado personal (alimentación, vestimenta) y el inicio de la socialización con otros niños y adultos. Estas competencias iniciales son fundamentales para el posterior desarrollo de la autonomía, ya que proporcionan la base sobre la que se construirán habilidades más complejas.

El entorno social desempeña un papel crucial en el desarrollo de la autonomía. Según la teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el niño se desarrolla dentro de una serie de sistemas interrelacionados que incluyen la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Cada uno de estos entornos influye en el desarrollo de la autonomía, ya sea favoreciéndolo o limitándolo, dependiendo de los recursos y apoyos disponibles. En la familia, el contexto inicial de socialización, los padres/madres y cuidadores influyen de manera decisiva en las primeras experiencias de autonomía del niño. La forma en que los padres y madres fomentan la independencia, el establecimiento de normas y la provisión de oportunidades para la toma de decisiones tempranas puede tener un impacto duradero en la capacidad del niño para desarrollar autonomía (Giné et al., 2020). En el ámbito escolar, el entorno educativo es igualmente fundamental para el desarrollo de la autonomía, especialmente en la infancia. Un sistema educativo inclusivo que adapte sus métodos y materiales para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEAE, puede facilitar la adquisición de las habilidades sociales, cognitivas y emocionales necesarias para promover la autonomía en la vida adulta (Ramón et al., 2021).

Las prácticas pedagógicas inclusivas que promueven la autonomía se basan en la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a participar activamente en su proceso de aprendizaje, independientemente de sus capacidades. El desarrollo de la autonomía en niños con discapacidad puede estar condicionado por las características propias de cada niño, pero también por los apoyos que reciben del entorno familiar, educativo y social.

Es fundamental que los sistemas de apoyo estén alineados con el principio de la autodeterminación, que implica empoderar a los niños y niñas para que participen en el proceso de toma de decisiones sobre su vida y aprendizaje, ajustando las expectativas y las intervenciones a sus necesidades específicas. La evidencia sugiere que el desarrollo de la autonomía en la infancia de niños con discapacidad puede ser más efectivo cuando el entorno educativo es personalizado y se promueve la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje y socialización (Rueda et al., 2020). Además, las intervenciones tempranas son clave para asegurar que los niños con discapacidades o dificultades de aprendizaje puedan alcanzar su máximo potencial, desarrollando habilidades de independencia desde una edad temprana (Verdugo, 2021).

#### ***2.2.1. Transición a la vida adulta***

La transición de la infancia a la vida adulta es un proceso crítico para todas las personas, pero adquiere una dimensión particular en el caso de aquellos con NEE y necesidades educativas adicionales. Este proceso no solo implica la culminación de la educación obligatoria, sino también la preparación para asumir roles activos en la sociedad, como el empleo, la vida independiente y la participación social. La transición a la vida adulta es un momento clave en el que los individuos, con el apoyo adecuado, pueden lograr

niveles significativos de autonomía. Como afirman Giné et al. (2020), esta etapa requiere una planificación específica y apoyos individualizados para garantizar la inclusión y la autodeterminación de las personas con necesidades educativas especiales.

### ***2.2.2. Desafíos en la educación secundaria y superior***

Uno de los principales desafíos en la transición a la vida adulta para las personas con discapacidad es la educación secundaria y superior, que debe proporcionar las herramientas necesarias para el desarrollo de la autonomía y la preparación para el empleo y la participación social. En muchos casos, los estudiantes con discapacidad se enfrentan a un sistema educativo que no está completamente adaptado a sus necesidades, lo que dificulta su éxito académico y su desarrollo de habilidades autónomas (Verdugo et al., 2020).

El paso de la educación secundaria a la educación superior suele ser un reto considerable, ya que las demandas académicas aumentan y los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar barreras adicionales en términos de accesibilidad, apoyo pedagógico y la falta de personal capacitado. Además, la falta de programas específicos que fomenten la autonomía y la preparación para la vida laboral en muchos contextos educativos, contribuye a que los jóvenes se enfrenten a un mayor riesgo de exclusión social (Giné et al., 2020). Un factor clave para superar estos desafíos es la implementación de planes de transición que proporcionen una guía clara para los jóvenes con discapacidad intelectual en su paso de la educación obligatoria a la vida adulta.

### ***2.2.3. Construcción de la identidad y autonomía personal***

La adolescencia es una etapa de desarrollo clave en la que los jóvenes comienzan a

construir su identidad y afirmar su autonomía personal. En el caso de los adolescentes con discapacidad, este proceso puede verse obstaculizado por la falta de oportunidades para tomar decisiones, participar activamente en la vida social y desarrollar una autonomía emocional. Según los estudios de Wehmeyer et al. (2021), la autodeterminación (entendida como la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida) es crucial para el desarrollo de una identidad sólida y una vida adulta independiente. Durante esta fase de transición, es esencial que los jóvenes tengan oportunidades para desarrollar habilidades de toma de decisiones, resolución de problemas y manejo de situaciones cotidianas, elementos que les permitirán construir una identidad adulta y asumir responsabilidades (Schalock y Verdugo, 2021). Un aspecto crucial en este proceso es la participación activa de la familia, los educadores y los servicios de apoyo, que deben trabajar conjuntamente para promover la autonomía personal, ofreciendo a los jóvenes la confianza y las herramientas necesarias para hacer elecciones informadas sobre su futuro.

#### ***2.2.4. Primeras experiencias de empleo y vida independiente***

El empleo y la vida independiente son dos de los mayores desafíos para los jóvenes con discapacidad intelectual al hacer la transición a la vida adulta. La falta de experiencia laboral y las barreras estructurales en el mercado de trabajo dificultan la inserción laboral de estas personas, lo que limita sus oportunidades de lograr una autonomía económica y una participación plena en la comunidad. Sin embargo, existen programas y estrategias que pueden facilitar la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual, como los programas de empleo apoyado y las prácticas laborales inclusivas.

Por otro lado, la vida independiente también es un reto significativo, ya que las personas con discapacidad intelectual a menudo dependen de la asistencia de otras

personas para realizar tareas cotidianas, lo que puede limitar su capacidad de vivir de manera autónoma. Los programas que promueven la vida independiente deben ofrecer apoyos como la formación en habilidades domésticas, la gestión del dinero y el acceso a viviendas adaptadas que permitan a los jóvenes desarrollar una mayor autonomía funcional en su vida diaria (Rueda et al., 2020).

### **2.3. Autonomía en la vida adulta**

La autonomía en la vida adulta se refiere a la capacidad de las personas para gestionar su vida personal, social y laboral de manera independiente, tomando decisiones propias y participando activamente en la sociedad. Para las personas con discapacidad intelectual, alcanzar un nivel de autonomía es un proceso complejo, que involucra superar barreras sociales, económicas y físicas. A pesar de los retos, con los apoyos adecuados, muchas personas pueden lograr un alto grado de independencia. Según la OMS (2001), la autonomía funcional es un componente esencial para el bienestar y la inclusión social de las personas con discapacidad.

La autonomía personal abarca actividades diarias, como el cuidado personal, la gestión de la salud, la vida doméstica y la movilidad. Aunque las personas con discapacidad intelectual pueden enfrentar limitaciones en algunas de estas áreas, con el apoyo adecuado pueden alcanzar niveles de independencia. El autocuidado es uno de los aspectos clave para evaluar la autonomía personal. Con los apoyos necesarios, las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar las habilidades necesarias para gestionar su propio cuidado, como la higiene personal y el manejo del tiempo. Programas de habilidades para la vida independiente son fundamentales, ya que permiten adquirir competencias en áreas como la organización del hogar y la gestión del dinero. Tal como

señala el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), el desarrollo de la autonomía personal es una de las prioridades educativas para la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La autonomía social implica la capacidad de participar en actividades sociales, formar relaciones interpersonales y contribuir a la comunidad. Sin embargo, las personas con discapacidad pueden enfrentar barreras significativas para su inclusión social, debido a prejuicios o falta de accesibilidad en los entornos sociales. La inclusión social es un derecho fundamental, y para alcanzarla, es esencial crear espacios accesibles e inclusivos. Como recoge la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones es un principio clave de los derechos humanos.

El empleo y la autonomía económica son aspectos esenciales de la autonomía en la vida adulta. A pesar de los avances legislativos, las personas con discapacidad intelectual siguen enfrentando barreras en el acceso al empleo, lo que limita sus oportunidades de participación plena en la sociedad. El empleo apoyado es una estrategia clave para promover la inclusión laboral, ya que ofrece apoyo personalizado durante el proceso de inserción y en el lugar de trabajo. Según Fundación ONCE (2018), la incorporación laboral con apoyo mejora significativamente la autonomía económica y la calidad de vida de las personas con discapacidad.

#### **2.4. Barreras, facilitadores y modelos de apoyo. Experiencias y modelos de inclusión exitosos**

La autonomía en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual no depende exclusivamente de sus características cognitivas individuales, sino también del entorno en el que se desarrollan. Las barreras sociales, culturales, actitudinales y

estructurales pueden obstaculizar significativamente el proceso hacia la autonomía, mientras que los facilitadores y los modelos de apoyo adecuados pueden potenciar el logro de la independencia y la inclusión. Como destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la interacción entre las personas con discapacidad intelectual y las barreras del entorno es lo que limita su participación plena y efectiva en la sociedad.

Las barreras para la autonomía en personas con discapacidad intelectual son diversas y pueden encontrarse en diferentes niveles de la sociedad. A nivel personal, las limitaciones en funciones cognitivas como el razonamiento abstracto, la planificación o la generalización de aprendizajes pueden restringir la capacidad de actuar de manera independiente si no se proporcionan los apoyos adecuados. Sin embargo, es fundamental reconocer que estas dificultades cognitivas se convierten en barreras principalmente cuando el entorno no ofrece información accesible, sistemas de comunicación adaptados o apoyos personalizados (Verdugo y Schalock, 2020). A nivel social, las actitudes negativas, el estigma y las bajas expectativas constituyen barreras particularmente limitantes para las personas con discapacidad intelectual. Según el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI; (2019), los estereotipos sociales que infantilizan a las personas adultas, subestiman sus capacidades o niegan su derecho a tomar decisiones son barreras más restrictivas que las propias limitaciones cognitivas. Estas actitudes generan sobreprotección familiar, exclusión de procesos de toma de decisiones y negación de oportunidades laborales y sociales. A nivel estructural, la ausencia de accesibilidad cognitiva (entendida como las condiciones que hacen que espacios, información, procesos y servicios sean comprensibles y utilizables para personas con discapacidad intelectual) constituye una barrera significativa y frecuentemente invisible (Plena Inclusión, 2019). La falta de información en lectura fácil, señalización adaptada, procesos burocráticos

incomprensibles o ausencia de sistemas de comunicación aumentativa en contextos comunitarios dificulta gravemente la participación autónoma. La OMS (2001) subraya que la accesibilidad universal, incluyendo su dimensión cognitiva, es condición imprescindible para garantizar una vida autónoma y participativa.

Adicionalmente, las barreras legales relacionadas con la capacidad jurídica han limitado históricamente la autonomía de muchas personas con discapacidad intelectual, privándolas del derecho a tomar decisiones formales sobre aspectos fundamentales de su vida. Aunque la legislación ha evolucionado hacia modelos de apoyo a la toma de decisiones, coherentes con la Convención de la ONU (2006), persisten dificultades en su implementación efectiva.

Si bien, a pesar de estas barreras, existen numerosos facilitadores que contribuyen significativamente al desarrollo de la autonomía. Entre los más importantes se encuentran los apoyos familiares y redes naturales. Las familias que mantienen expectativas positivas, proporcionan oportunidades graduales de independencia y respetan las decisiones de la persona facilitan el desarrollo autónomo. Los programas que fortalecen redes de apoyo natural (amistades, vecinos, grupos comunitarios) son fundamentales para la inclusión sostenible (Giné et al., 2020).

La educación inclusiva constituye un facilitador clave que prepara a las personas con discapacidad intelectual para la vida adulta. Como señala el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), la educación inclusiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que promueve habilidades sociales, autodeterminación y participación activa en contextos reales. Las tecnologías asistivas específicas para discapacidad intelectual (aplicaciones de organización de rutinas, recordatorios visuales, sistemas de navegación adaptados) constituyen facilitadores que compensan limitaciones cognitivas y permiten mayor autonomía funcional. La implementación de medidas de accesibilidad

cognitiva en espacios públicos mediante pictogramas, lectura fácil y señalización clara facilita la participación comunitaria autónoma.

Los apoyos profesionales personalizados basados en la planificación centrada en la persona, que respetan preferencias y proporcionan apoyos graduados ajustados a necesidades específicas, constituyen facilitadores fundamentales (Schalock y Verdugo, 2021). Los programas de capacitación profesional y las intervenciones educativas en contextos naturales son igualmente esenciales en este proceso.

Existen diferentes modelos de inclusión que han demostrado ser efectivos en la promoción de la autonomía en personas con discapacidad intelectual. Entre estos, el modelo de apoyo individualizado es uno de los más reconocidos. El empleo con apoyo, estrategia promovida por Fundación ONCE (2018), ha demostrado mejorar significativamente la integración laboral y la independencia económica de personas con discapacidad intelectual. Este modelo proporciona apoyo personalizado durante el proceso de inserción laboral y en el puesto de trabajo, adaptándose a las necesidades específicas de cada persona. Otro modelo exitoso es el de vida independiente que permite a las personas con discapacidad intelectual tener control sobre sus decisiones cotidianas y participar plenamente en su comunidad, priorizando la autodeterminación. Este modelo incluye programas de viviendas con apoyo, asistencia personal y formación específica en habilidades de gestión doméstica y autonomía funcional.

La planificación centrada en la persona (PCP) constituye un modelo de intervención que sitúa a la persona con discapacidad intelectual en el centro del proceso de toma de decisiones sobre su vida. Este enfoque, promovido por organizaciones como Plena Inclusión, permite identificar metas significativas, construir redes de apoyo natural y diseñar apoyos personalizados que respeten preferencias y aspiraciones individuales (Verdugo et al., 2020). En cuanto a la inclusión educativa, los modelos que promueven la

integración de personas con discapacidad intelectual en entornos educativos ordinarios, con los apoyos necesarios, han mostrado alto impacto en su capacidad para desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

Finalmente, las experiencias de accesibilidad cognitiva universal implementadas en ciudades y servicios públicos en España (impulsadas por Plena Inclusión y apoyadas por legislación autonómica) demuestran que la adaptación del entorno mediante lectura fácil, señalización comprensible y procesos simplificados facilita significativamente la autonomía y la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual, confirmando que las limitaciones en autonomía residen tanto o más en el entorno que en las características individuales.

### **3. MARCO NORMATIVO ESPAÑOL Y ESPECÍFICO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS**

El programa "Pasaporte a la Autonomía" se fundamenta en un marco normativo que integra el enfoque de derechos humanos reconocido internacionalmente, las leyes educativas españolas que garantizan la inclusión y autonomía de personas con discapacidad, y la normativa específica canaria que regula la atención personalizada a las necesidades educativas especiales. Este conjunto normativo avala la intervención educativa centrada en el desarrollo de la autonomía, la autodeterminación y la inclusión comunitaria de adultos con discapacidad, promoviendo su participación activa y el ejercicio de sus derechos fundamentales en igualdad de condiciones.

#### **3.1. Marco Normativo Supraestatal**

España, como miembro de organismos internacionales, se comprometió a legislar conforme a convenciones y tratados que afectan directamente a este trabajo y que garantizan los derechos humanos de las personas con discapacidad:

- Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por España, que proclama en su artículo 29 que la educación debe desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por España en 2007, que constituye el fundamento normativo internacional del programa. Destaca especialmente su artículo 19, que reconoce el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad.

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU), particularmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad durante toda la vida.

### **3.2. Marco normativo español**

La Constitución Española de 1978 consagra en su artículo 27 el derecho a la educación, sentando las bases de un sistema formativo inclusivo y de calidad.

A nivel estatal, el marco normativo que rige este trabajo está constituido por:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como el desarrollo de planes de convivencia, prevención de la violencia y educación emocional, fundamentales en el entorno educativo actual.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 193/2023, de 21 de marzo, que regula las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, que establece el derecho a la vida independiente, la accesibilidad universal y el empleo.

- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, que elimina la incapacitación judicial y promueve el modelo de apoyo a la toma de decisiones.
- Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo.
- Ley 31/2022, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023, que incluye medidas para la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

### **3.3. Marco normativo específico de Canarias**

A nivel autonómico, la normativa específica de la Comunidad Autónoma de Canarias que sustenta este trabajo incluye:

- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, garantizando la educación en igualdad de condiciones sin distinción alguna.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, que regula la atención al alumnado con NEAE en la Comunidad Autónoma de Canarias, estableciendo procedimientos de identificación, evaluación psicopedagógica, modalidades de escolarización y recursos de apoyo especializado para garantizar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado.

## **4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

### **4.1. Objetivos de la intervención**

El objetivo general es promover la autonomía integral de jóvenes con discapacidad intelectual en edad de transición, concretamente entre 18 y 21 años, mediante intervenciones personalizadas en contextos naturales, facilitando su independencia funcional, su participación activa en la comunidad y el ejercicio de su autodeterminación en la construcción de un proyecto de vida significativo.

Los objetivos específicos de la propuesta son:

1. Desarrollar habilidades de autocuidado y gestión de la vida doméstica que permitan a las personas en edad de transición con discapacidad intelectual vivir de manera más independiente en su hogar.
2. Fortalecer las competencias sociales y de comunicación de los jóvenes en edad de transición con discapacidad intelectual, para favorecer su interacción y participación en la comunidad.
3. Promover la autodeterminación, ayudándoles a identificar metas personales, tomar decisiones y construir su proyecto de vida.
4. Establecer redes de apoyo sostenibles en el entorno (familiar, comunitario y social) que permitan mantener y generalizar los avances alcanzados.

### **4.2. Contextualización y destinatarios**

El programa "Pasaporte a la Autonomía" se desarrollaría en un centro de día para personas adultas con discapacidad ubicado en zona urbana de San Cristóbal de La Laguna (Canarias). Se trata de una institución “Centro de Día: Vida Plena”, de carácter público con más de 15 años de trayectoria en la atención integral a adultos con necesidades educativas

especiales, consolidada como referente en la comunidad local en materia de inclusión social y autonomía personal.

El centro se localiza en una zona urbana con alta densidad poblacional, próxima a servicios esenciales (transporte público, comercios, espacios recreativos, organismos administrativos y sanitarios). Esta ubicación estratégica favorece el trabajo en contextos comunitarios naturales, permitiendo que los participantes puedan acceder a recursos locales y participar en actividades ordinarias de la comunidad. El entorno sociocultural se caracteriza por una población heterogénea con presencia de diferentes grupos sociales, tejido empresarial activo y disponibilidad de servicios municipales inclusivos. Asimismo, funciona bajo un modelo organizativo flexible que permite la combinación de intervenciones en contextos naturales (hogar, comunidad) con actividades en el propio centro. El equipo profesional trabaja de manera coordinada y orientada a objetivos personalizados, promoviendo la participación activa de cada persona en la toma de decisiones sobre su intervención.

El programa "Pasaporte a la Autonomía" está dirigido a un grupo específico de jóvenes con discapacidad intelectual leve que deben cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Edad: entre 18 y 21 años.
- Necesidades educativas especiales: discapacidad intelectual moderada.
- Nivel de apoyo: extenso y generalizado en la mayoría de áreas de funcionamiento.
- Motivación: interés o disposición (con apoyo) para participar en procesos de mejora de autonomía.
- Disponibilidad: asistencia regular al centro de día o posibilidad de intervenciones.

#### **4.3. Contenidos básicos**

Los contenidos del programa no se presentan como aprendizajes aislados, sino como medios para desarrollar competencias clave que favorezcan la autonomía y la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual. Se organizan en cinco áreas fundamentales, interrelacionadas y trabajadas de forma transversal a lo largo de las 10 sesiones del programa:

- Autonomía en la Vida Adulta y Doméstica: centrada en habilidades prácticas para la gestión autónoma del hogar y el autocuidado en la vida adulta (Rueda et al., 2020). Incluye contenidos sobre autocuidado personal (higiene, vestimenta, medicación, citas médicas); gestión del hogar (limpieza, electrodomésticos, mantenimiento); alimentación autónoma (planificación menús, compra, preparación de comidas); organización del tiempo (agendas, rutinas, equilibrio obligaciones-ocio); gestión económica básica (manejo de dinero, presupuestos, facturas, ahorro).
- Habilidades Sociales y Comunicativas: basada en competencias para establecer relaciones interpersonales significativas y participar activamente en la comunidad (Wehmeyer et al., 2021). Incluye contenidos sobre comunicación funcional (iniciar y mantener conversaciones, expresión de necesidades y deseos, escucha activa, adaptación del registro comunicativo); relaciones interpersonales (amistad basada en reciprocidad, relaciones de pareja, resolución constructiva de conflictos, establecimiento de límites personales saludables); habilidades sociales contextualizadas (normas de cortesía, comportamientos apropiados según contexto social, interpretación de señales sociales); uso funcional de tecnologías de comunicación (teléfono móvil, aplicaciones de mensajería, acceso seguro a redes

sociales, configuración de privacidad, identificación de información fiable;

Simplican et al., 2015; Hall, 2017; Shogren et al., 2015; Kleinert et al., 2015.

- Toma de Decisiones y Autodeterminación: enfocado en el componente central que promueve el ejercicio del control sobre la propia vida y la capacidad de ser agente causal de la propia existencia (Verdugo, 2021; Wehmeyer et al., 2021). Incluye contenidos sobre autoconocimiento (reconocimiento de fortalezas y capacidades, identificación de áreas de apoyo, exploración de gustos e intereses, comprensión de necesidades de apoyo, construcción de identidad adulta positiva); establecimiento de metas (formulación de objetivos a corto, medio y largo plazo, identificación de pasos necesarios, priorización según preferencias, mantenimiento de motivación); toma de decisiones informadas (análisis de opciones disponibles, valoración de consecuencias, asunción de responsabilidad, solicitud de apoyo sin delegar completamente); resolución de problemas (identificación de dificultades, generación de alternativas, implementación de soluciones, reflexión sobre resultados); autorregulación (gestión de emociones, control de impulsos, adaptación a cambios, mantenimiento de conducta orientada a metas); autodefensa (conocimiento de derechos, expresión asertiva de opiniones, solicitud de ajustes razonables, denuncia de discriminación; Nota et al., 2007; Mumbardó-Adam et al., 2018; Shogren et al., 2015; Luckasson et al., 2021).
- Proyecto de Vida y Metas Personales: promueve la integración de aprendizajes en un plan de vida personalizado para la transición a la vida adulta (Giné et al., 2020). Incluye contenidos sobre visión de futuro (exploración de deseos y aspiraciones, identificación de valores personales, construcción de imagen positiva de vida adulta); áreas vitales (vivienda: opciones residenciales y apoyos necesarios; formación-empleo: exploración de intereses profesionales, búsqueda activa de

empleo, modalidades de empleo con apoyo, formación continua; relaciones: desarrollo de red social, actividades sociales, relaciones afectivas; ocio: identificación de aficiones, conocimiento de recursos comunitarios, planificación de actividades; participación: ejercicio de derechos, asociacionismo); planificación de apoyos (identificación de apoyos naturales y profesionales, determinación de tipo e intensidad, coordinación efectiva); plan de acción (objetivos específicos a 6-12 meses, identificación de recursos, establecimiento de cronograma, definición de indicadores de progreso; Verdugo et al., 2019; Schalock et al., 2021; Cobb et al., 2020).

- Redes de Apoyo y Participación Social: enfocado en el desarrollo de red social significativa y participación activa en la comunidad (Verdugo y Schalock, 2020). Incluye contenidos sobre identificación de apoyos naturales (familia como fuente de apoyo, relaciones de amistad basadas en reciprocidad, vínculos con vecinos y comunidad, relaciones con profesionales); desarrollo de red social (ampliación del círculo social, participación en grupos de interés común, mantenimiento de contactos, comprensión de reciprocidad en relaciones); conocimiento de recursos comunitarios (servicios sociales disponibles, asociaciones de personas con discapacidad, procedimientos de acceso a prestaciones, servicios de información y orientación); participación ciudadana (ejercicio de derechos y responsabilidades, participación en actividades comunitarias, asociacionismo y autogestión, derecho al voto); apoyos tecnológicos (aplicaciones móviles facilitadoras, sistemas de recordatorios, tecnologías específicas de apoyo, seguridad digital y protección de datos; Hall, 2017; Kleinert et al., 2015; Mechling, 201 Simplican et al., 2015; Wehmeyer et al., 2017).

#### **4.4. Competencias**

La propuesta de intervención se fundamenta en el desarrollo de competencias clave para la vida adulta independiente, tomando como referencia el modelo del Proyecto NEAE+21 de la Comunidad Autónoma de Canarias (Gobierno de Canarias, 2024), programa pionero en España dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual mayores de 21 años. Las competencias se organizan en cuatro ámbitos interrelacionados que promueven la habilitación personal, social y laboral para favorecer la inclusión y participación plena en la sociedad:

- Competencias Personales y de Autocuidado

CP1. Autonomía en el cuidado personal: Realizar de manera independiente rutinas de higiene, vestido, alimentación y gestión de la salud personal, adaptándose a diferentes contextos.

CP4. Gestión doméstica: Realizar tareas básicas del hogar (limpieza, orden, uso de electrodomésticos), preparar comidas sencillas y mantener un entorno seguro y organizado.

CP5. Autoconocimiento y autoestima: Identificar fortalezas, intereses, necesidades de apoyo y construir una identidad adulta positiva, reconociendo el propio valor y dignidad.

- Competencias Sociales y Comunicativas

CS1. Comunicación funcional: Expresar necesidades, deseos y opiniones de forma clara y comprensible, mantener conversaciones adecuadas al contexto y utilizar el lenguaje no verbal apropiadamente.

CS2. Relaciones interpersonales: Establecer y mantener relaciones de amistad, identificar diferentes tipos de relaciones (amistad, familia, pareja), resolver conflictos constructivamente y establecer límites personales saludables.

- Competencias para la Autodeterminación y Proyecto de Vida
  - CA1. Toma de decisiones: Identificar opciones disponibles, analizar ventajas e inconvenientes, considerar consecuencias y tomar decisiones responsables en situaciones cotidianas de complejidad creciente.
  - CA2. Establecimiento y consecución de metas: Formular objetivos personales realistas a corto, medio y largo plazo, identificar pasos necesarios para alcanzarlos, priorizar y evaluar progresos.
  - CA4. Autorregulación emocional y conductual: Reconocer y gestionar emociones propias, controlar impulsos, adaptarse a cambios e imprevistos, y desarrollar estrategias de afrontamiento ante dificultades.
  - CA6. Planificación del proyecto de vida personal: Visualizar el futuro deseado, identificar áreas vitales prioritarias (vivienda, formación, empleo, relaciones, ocio), planificar apoyos necesarios y elaborar un plan de acción realista.
- Competencias Pre-laborales y para la Formación
  - CL5. Aprendizaje a lo largo de la vida: Mantener actitud de aprendizaje continuo, aprovechar oportunidades formativas y adaptar competencias a nuevas situaciones y demandas.

#### **4.5. Metodología**

El programa "Pasaporte a la Autonomía" está dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual en etapa de transición a la vida adulta (18-21 años). Se estructura en 10 sesiones distribuidas en tres bloques temáticos secuenciales, permitiendo un progreso gradual desde contextos controlados hacia contextos más complejos, culminando con la construcción de un proyecto de vida personalizado. La metodología se fundamenta en un enfoque educativo inclusivo y funcional, utilizando estrategias pedagógicas de eficacia comprobada

con personas con discapacidad intelectual en transición a la vida adulta (Verdugo, 2021; Wehmeyer et al., 2021). Todas ellas se aplican de manera integrada, respetando el principio de personalización y garantizando que cada participante pueda progresar según sus capacidades y necesidades específicas:

- El aprendizaje basado en contextos naturales constituye la estrategia vertebral del programa, garantizando aprendizajes funcionales, significativos y transferibles a la vida cotidiana (Rueda et al., 2020; Schalock et al., 2021). Esta metodología se implementa mediante intervenciones directas en el hogar con apoyo del educador, salidas planificadas a espacios comunitarios ordinarios como transporte público, comercios y servicios públicos, y el uso sistemático de la comunidad como espacio natural de aprendizaje. Este enfoque elimina la necesidad de generalización posterior, aumenta la motivación mediante la relevancia inmediata de las tareas, promueve la inclusión real en la comunidad y desarrolla habilidades directamente aplicables a la vida diaria.
- El trabajo cooperativo y el aprendizaje vivencial en grupo complementan la estrategia anterior, favoreciendo la interacción social, el aprendizaje observacional entre iguales y la cohesión grupal (Giné et al., 2020). Se implementa mediante tareas estructuradas con roles específicos adaptados, proyectos colaborativos en contextos naturales y modelado de comportamientos apropiados entre compañeros. Esta metodología facilita el desarrollo de habilidades sociales en situaciones reales, genera sentido de pertenencia, potencia el aprendizaje por observación de pares y refuerza la autoestima mediante la contribución de cada participante al logro de objetivos grupales.

Además, el programa se sustenta en varios principios metodológicos fundamentales que guían todas las actuaciones (Verdugo y Schalock, 2020; Wehmeyer et al., 2021): La

personalización garantiza que cada participante disponga de un plan individualizado que especifica apoyos, adaptaciones y estrategias según sus necesidades, capacidades y metas personales. La accesibilidad universal asegura que todos los materiales, espacios y procesos sean accesibles utilizando lectura fácil, apoyos visuales y adaptaciones necesarias. La autodeterminación promueve la participación activa de los jóvenes en las decisiones sobre su aprendizaje y la construcción de su proyecto de vida. El aprendizaje funcional garantiza contenidos directamente relacionados con necesidades reales de la vida adulta independiente. El apoyo gradual implementa una reducción progresiva del nivel de ayuda mediante la técnica de andamiaje, promoviendo mayor independencia. Finalmente, la generalización planifica explícitamente la transferencia de habilidades a diferentes contextos, personas y situaciones cotidianas.

#### **4.6. Infraestructura, recursos y materiales**

El centro dispone de una infraestructura adaptada que garantiza la accesibilidad universal y facilita el desarrollo de todas las actividades del programa. Los espacios físicos están específicamente diseñados para favorecer el aprendizaje funcional e incluyen aulas de trabajo equipadas con tecnología adaptada que permiten la personalización de los apoyos, una cocina educativa con adaptaciones ergonómicas y de seguridad donde se desarrollan habilidades de alimentación autónoma, espacios específicamente habilitados para prácticas de vida independiente que simulan un entorno doméstico real, una sala de informática dotada con software de accesibilidad que facilita el aprendizaje tecnológico, áreas comunes de ocio y socialización que promueven las interacciones sociales naturales, y transporte accesible que posibilita los desplazamientos necesarios para las actividades en contextos comunitarios.

El programa cuenta con un equipo multidisciplinar de recursos humanos especializados, compuesto por educadores con formación específica en discapacidad intelectual y metodologías de intervención inclusiva, trabajadores sociales que facilitan la conexión con recursos comunitarios y gestionan apoyos externos, psicólogos educativos que realizan el seguimiento individualizado y adaptan las estrategias de aprendizaje, y personal de apoyo capacitado en la implementación de ajustes razonables y sistemas de comunicación aumentativa. Todos los profesionales poseen formación actualizada en autodeterminación, planificación centrada en la persona y accesibilidad universal (Schalock et al., 2021; Verdugo et al., 2019). Además como un adicional de recurso humano que se emplea, se encuentra el/la ponente invitado/a de APANATE (Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual de Tenerife) para llevar a cabo el taller de la décima sesión.

Los recursos materiales están diseñados para garantizar la accesibilidad y adaptarse a las necesidades específicas de cada participante. El centro dispone de materiales didácticos en formato de lectura fácil con apoyos visuales que facilitan la comprensión, tecnologías de apoyo que incluyen software de lectura, aplicaciones de geolocalización y autonomía, dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa para quienes lo requieran, y herramientas digitales específicas para la gestión económica y la organización del tiempo. El equipamiento de seguridad y accesibilidad comprende rampas de acceso, ascensor adaptado, aseos equipados con dispositivos de apoyo, señalética en braille y pictogramas, sistemas de alarma visual y sonora, y mobiliario ergonómico ajustable a diferentes necesidades funcionales (Kleinert et al., 2015).

#### **4.7. Evaluación**

La evaluación del programa "Pasaporte a la Autonomía" se concibe como un proceso continuo, integral y multidimensional que permite valorar tanto el progreso individual de cada participante como la efectividad global del programa (Schalock et al., 2021; Verdugo et al., 2019). Se estructura en tres momentos temporales complementarios, utilizando instrumentos estandarizados validados para la evaluación inicial y final, combinados con herramientas de seguimiento específicas durante el proceso formativo:

- Evaluación Inicial o Diagnóstica: tiene como objetivo identificar el nivel de partida de cada participante en autonomía funcional, habilidades sociales, autodeterminación y necesidades específicas de apoyo, estableciendo una línea base que permita diseñar un plan de intervención personalizado. Se realiza durante las dos primeras semanas previas al inicio de la intervención mediante:
  - Escala de Autodeterminación ARC-INICO (Verdugo et al., 2015), que mide el nivel de autodeterminación en cuatro dimensiones fundamentales: autonomía, autorregulación, empoderamiento psicológico y autoconocimiento.

Esta evaluación se complementa con entrevistas semiestructuradas a familias (Anexo I) y profesionales (Anexo II) de referencia que aportan información cualitativa sobre el funcionamiento del participante en contextos naturales, y con observación sistemática inicial mediante listas de cotejo (Anexo III) diseñadas específicamente para valorar el desempeño en actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.

- Evaluación Procesual o Continua: se desarrolla de manera sistemática a lo largo de toda la intervención, permitiendo realizar ajustes metodológicos, modificar apoyos y adaptar objetivos según el progreso de cada participante (Wehmeyer et al., 2021). Se implementa mediante: diarios de autoobservación con apoyo visual para los

participantes. Además de registros de observación en contextos naturales (Anexo IV). Asimismo se hará una revisión colaborativa periódica; orientadas en sesiones de retroalimentación con ellos y el equipo para analizar los datos recogidos, fomentar la participación activa y ajustar el plan de intervención. Esto no hace falta ponerlo como anexo.

- Evaluación Final: se realiza durante las dos últimas semanas del programa con el objetivo de valorar el grado de consecución de los objetivos establecidos y medir el progreso respecto a la evaluación inicial. Se utilizan:
  - Reaplicación de la Escala de Autodeterminación ARC-INICO (Verdugo et al., 2015): permite comparar el nivel de autodeterminación post-intervención en las cuatro dimensiones (autonomía, autorregulación, empoderamiento psicológico y autoconocimiento) con los resultados de la evaluación inicial, cuantificando objetivamente los cambios producidos.
  - Entrevista final a participantes (Anexo V): instrumento cualitativo donde expresan su percepción sobre los aprendizajes adquiridos y cambios experimentados.
  - Cuestionario de satisfacción (Anexo VI): dirigido a participantes, familias y profesionales sobre metodología, contenidos y organización del programa.
  - Análisis del proyecto de vida individual elaborado por cada participante, valorando su realismo, coherencia y grado de apropiación personal.

Los resultados de la evaluación final se sintetizan en un informe individualizado para cada participante que incluye: perfil de competencias alcanzadas, progreso respecto a la evaluación inicial, nivel de consecución de objetivos, fortalezas consolidadas y áreas que requieren apoyo continuado, y recomendaciones específicas para la continuidad de la intervención (Schalock y Verdugo, 2013; Thompson et al., 2009). Adicionalmente, se

elabora un informe global del programa que analiza resultados agregados e identifica mejoras para futuras ediciones.

#### **4.8. Temporalización**

El programa "Pasaporte a la Autonomía" se desarrolla a lo largo de un curso escolar completo (septiembre-agosto), con una duración total de 12 meses distribuidos en tres fases secuenciales que garantizan un proceso progresivo de desarrollo de la autonomía. La temporalización se ha diseñado considerando los ritmos de aprendizaje específicos de los jóvenes con discapacidad intelectual y la importancia de la consolidación y generalización de los aprendizajes (Verdugo, 2021). Se estructura en tres fases:

- Fase 1: Evaluación y Planificación (Septiembre - Octubre)

Fase inicial con carácter diagnóstico y preparatorio. Se realiza la evaluación inicial exhaustiva mediante instrumentos estandarizados y complementarios, el análisis de resultados, el diseño de Planes Individuales de Atención personalizados, las reuniones iniciales con familias y profesionales de apoyo, y la preparación de recursos y contextos naturales donde se desarrollarán las intervenciones.

- Fase 2: Intervención Intensiva (Noviembre - Junio)

Constituye el núcleo central del programa, donde se implementan las 10 sesiones de intervención distribuidas en tres bloques temáticos secuenciales. Para la consolidación del aprendizaje se considera el acompañamiento en entornos reales por parte de profesionales o figuras de apoyo de los participantes. La frecuencia de intervención es de una sesión quincenal de 1 a 2 horas en contextos naturales:

- Bloque I - Autonomía Personal y Doméstica (Sesiones 1-4): Noviembre - Enero
- Bloque II - Autonomía Social y Comunitaria (Sesiones 5-7): Febrero - Abril
- Bloque III - Proyecto de Vida e Integración (Sesiones 8-10): Mayo - Junio

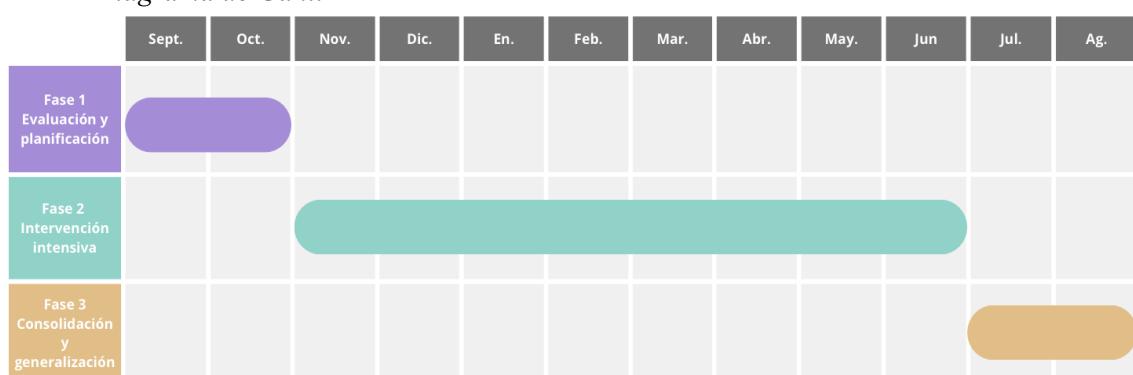
Cada bloque finaliza con una evaluación procesual que permite valorar progresos y realizar ajustes metodológicos. Se complementa con reuniones mensuales con familias, coordinación quincenal con profesionales de apoyo y registro sistemático mediante observación y rúbricas de desempeño.

- Fase 3: Consolidación y Generalización (Julio - Agosto)

Fase orientada a consolidar aprendizajes, verificar su generalización a diferentes contextos y evaluar el impacto global. Se re-aplican los instrumentos estandarizados para la evaluación final, se realizan sesiones grupales de consolidación, seguimiento individualizado en contextos naturales sin apoyo directo, reuniones finales con familias y entrega de informes individualizados. Incluye una evaluación de seguimiento a los 3 meses (noviembre) para verificar el mantenimiento de habilidades a medio plazo.

La temporalización propuesta mantiene flexibilidad para ajustar el ritmo de avance según necesidades individuales y grupales, ampliar sesiones que requieran mayor consolidación, adaptar fechas a circunstancias personales o incorporar sesiones adicionales de refuerzo si la evaluación procesual lo indica.

**Figura 1**  
*Diagrama de Gantt*



**Nota:** figura de elaboración propia

#### **4.9. Sesiones de trabajo**

A continuación, se desarrollan las sesiones de trabajo del presente programa de intervención (Tablas 2 - 11).

**Tabla 2***Sesión 1: Orientación y seguridad en el espacio*

<b>Objetivo específico</b>	Desarrollar habilidades de autocuidado y gestión de la vida doméstica
<b>Objetivo operativo</b>	Identificar espacios del hogar, reconocer elementos de organización y seguridad básicos, desarrollando orientación espacial funcional en el entorno doméstico.
<b>Contenidos</b>	Espacios del hogar y sus funciones, organización personal del espacio y elementos de seguridad doméstica
<b>Competencias</b>	Autonomía en el cuidado personal: Realizar de manera independiente rutinas de higiene, vestido, alimentación y gestión de la salud personal, adaptándose a diferentes contextos.
<b>Recursos</b>	Vivienda del participante (contexto natural); pictogramas de seguridad y organización; fotografías personalizadas; checklist visual de responsabilidades; material de señalización adaptada; tablet/móvil para registro fotográfico.
<b>Duración y frecuencia</b>	60 minutos. Frecuencia de una vez quincenalmente.
<b>Evaluación</b>	Observación directa de capacidad de orientación; identificación de elementos de seguridad.
<b>Desarrollo</b>	El educador visita de manera individual el hogar de cada joven participante en el programa, realizando un recorrido estructurado anticipado con pictogramas. Se enfatiza e introduce el rol de adulto emergente, conversando sobre las nuevas responsabilidades que supone iniciarse en esta nueva etapa de vida independiente. En cada espacio (cocina, baño, dormitorio) se identifican elementos clave y se dialoga sobre las responsabilidades asociadas a cada elemento y espacio. Se adapta la comunicación según nivel cognitivo, se usan secuencias visuales y lenguaje simplificado; para mayor necesidad de apoyo se emplean pictogramas y modelado físico. Se señalan elementos de seguridad y se fotografían los espacios desde la perspectiva del joven. Se establece un "espacio personal" que se gestionará más autónomamente. Una vez finalizadas todas las visitas; en el centro se crea un plano visual personalizado usando fotografías y pictogramas. Se realizan actividades de asociación espacio-función-responsabilidad, acompañado de un mapeo de seguridad. Se elabora el documento "Mi Plan de Hogar Responsable" que se llevará cada participante consigo a casa. Se trabaja la transición identitaria de adolescente a joven adulto responsable.

**Tabla 3***Sesión 2: Responsabilidad y roles adultos*

<b>Objetivo específico</b>	Desarrollar habilidades de autocuidado y gestión de la vida doméstica desde el rol de joven adulto responsable.
<b>Objetivo operativo</b>	Tomar conciencia de su responsabilidad en el mantenimiento de su entorno doméstico y comprender la transición de roles (de hijo/a dependiente a joven responsable).
<b>Contenidos</b>	Responsabilidades básicas de vida independiente, transición de roles (de hijo/a dependiente a joven responsable) y autonomía funcional en el hogar.
<b>Competencias</b>	Autonomía en el cuidado personal: Realizar de manera independiente rutinas de higiene, vestido, alimentación y gestión de la salud personal, adaptándose a diferentes contextos.
<b>Recursos</b>	Vivienda del participante (contexto natural); fotografías personalizadas del espacio propio; checklist visual de responsabilidades adaptado; material de señalización para tareas; tablet/móvil para registro fotográfico; documento "Mi Plan de Hogar Responsable" (de sesión 1).
<b>Duración</b>	60 minutos (práctica en centro con generalización en hogar).
<b>Evaluación</b>	Observación directa de comprensión del concepto de responsabilidad doméstica; capacidad de identificar responsabilidades propias vs. compartidas.
<b>Desarrollo</b>	Nuevamente, el educador visita individualmente el hogar del joven utilizando como referencia el "Plan de Hogar Responsable" creado en la sesión anterior. Se enfatiza, la transición identitaria de adolescente a joven adulto responsable. Se trabaja específicamente sobre las responsabilidades de la vida independiente, diferenciando entre: responsabilidades que ya son asumidas, responsabilidades compartidas con la familia, y nuevas responsabilidades a asumir progresivamente. Se adapta la comunicación según nivel cognitivo; se usan secuencias visuales y lenguaje simplificado; para mayor necesidad de apoyo se emplean pictogramas y modelado físico. Se fotografían las tareas y espacios de responsabilidad personal, creando un registro visual del "antes y después" cuando sea posible. Se dialoga sobre el orgullo y la autonomía asociados a la gestión del propio espacio. Una vez acabado, en el centro se trabaja la transición identitaria mediante línea temporal visual (niño/a → adolescente → joven adulto), haciendo asociación de responsabilidades a cada etapa, y llevando un continuo refuerzo positivo del rol emergente de adulto responsable. Se elabora documento "Mis Responsabilidades de Adulto" que incluye: responsabilidades actuales, metas de autonomía a corto plazo, y compromisos personales en el hogar.

**Tabla 4**  
*Sesión 3: Gestión del hogar y tareas domésticas*

<b>Objetivo específico</b>	Desarrollar habilidades de autocuidado y gestión de la vida doméstica desde el rol de joven adulto responsable.
<b>Objetivo operativo</b>	Adquirir competencias básicas en tareas del hogar (limpieza simple, orden personal), desarrollando responsabilidad sobre espacios y objetos propios.
<b>Contenidos</b>	Tareas domésticas básicas (limpieza, orden); uso seguro de productos; cuidado de objetos personales y rutinas de orden diario.
<b>Competencias</b>	Gestión doméstica: Realizar tareas básicas del hogar (limpieza, orden, uso de electrodomésticos), preparar comidas sencillas y mantener un entorno seguro y organizado.
<b>Recursos</b>	Cocina educativa; materiales de limpieza seguros; pictogramas de tareas; planificador semanal visual; videos de modelado; app de gestión de tareas
<b>Duración</b>	75 minutos (trabajo cooperativo grupal en centro).
<b>Evaluación</b>	Observación de ejecución de tareas básicas; seguimiento de instrucciones visuales paso a paso; participación grupal; nivel de autonomía alcanzado.
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta sesión se trabaja en grupo en la cocina educativa practicando tareas domésticas básicas y concretas. Cada joven practica tareas sencillas según capacidades: hacer la cama, doblar ropa, barrer, limpiar el polvo, ordenar objetos, etc. El educador modela cada tarea paso a paso, luego los jóvenes practican con apoyo progresivo. Se trabaja con secuencias visuales de 3-5 pasos. En caso de mayor necesidad de apoyo; se trabaja con pictogramas individuales por cada paso y con apoyo físico constante.</p> <p>Se utilizan objetos reales y espacios funcionales (cama de práctica, estanterías, zona de limpieza). Se enfatiza de manera constante la importancia de cuidar el propio espacio. Cada joven completa una tarea entera de principio a fin. Se refuerza de manera positiva cada logro. Se crea un planificador visual simple con 2-3 tareas que el joven puede hacer en casa (por ejemplo: hacer mi cama o guardar mi ropa). Se graba un vídeo corto del joven realizando cada una de las tareas como precedente y recordatorio personal para practicar en casa con la familia.</p>

**Tabla 5***Sesión 4: Alimentación autónoma y vida independiente*

<b>Objetivo específico</b>	Desarrollar habilidades de autocuidado y gestión de la vida doméstica desde el rol de joven adulto responsable.
<b>Objetivo operativo</b>	Desarrollar habilidades de planificación y compra y preparación de alimentos básicos, con conciencia de alimentación saludable y capacidad de gestión autónoma.
<b>Contenidos</b>	Planificación de menús simples; lista de compra; nutrición y salud.
<b>Competencias</b>	Gestión doméstica: Realizar tareas básicas del hogar (limpieza, orden, uso de electrodomésticos), preparar comidas sencillas y mantener un entorno seguro y organizado.
<b>Recursos</b>	Pictogramas de recetas y lista visual, dinero y presupuesto de compra, vídeos tutoriales de recetas.
<b>Duración y frecuencia</b>	90 minutos. Frecuencia de 1 vez quincenalmente.
<b>Evaluación</b>	Observación de planificación autónoma; elaboración de lista; participación grupal; independencia.
<b>Desarrollo</b>	<p>Se trata de una sesión integradora que combina planificación, compra y preparación de alimentos. Se inicia en el centro, en grupo planifican menú simple balanceado y elaboran una lista de compra con pictogramas acorde con lo necesario para llevar a cabo el menú. Una vez hecha la lista, se lleva a cabo una salida grupal al supermercado más cercano (4 minutos caminando) donde practican hacer la compra con la lista y un presupuesto. Cada joven busca productos, y de manera orgánica si fuese posible, se puede incentivar y animar a la comparación de precios y reflexión crítica sobre las elecciones del producto. Finalmente se gestiona el pago total de la compra con supervisión y apoyo si se considera necesario.</p> <p>De cara a motivar y exteriorizar esta práctica como una tarea autónoma y cotidiana en sus vidas; se entregan recetas visuales y vídeos tutoriales para que lo lleven consigo a sus hogares. Además, se anima e involucra a la familia para la práctica autónoma.</p>

**Tabla 6***Sesión 5: Habilidades sociales para la participación comunitaria*

<b>Objetivo específico</b>	Fortalecer las competencias sociales y de comunicación de los jóvenes en edad de transición con discapacidad intelectual.
<b>Objetivo operativo</b>	Desarrollar habilidades sociales básicas (saludar, solicitar ayuda, mantener conversación, respetar normas) necesarias para interactuar apropiadamente en contextos comunitarios.
<b>Contenidos</b>	Habilidades sociales en diferentes contextos; comunicación funcional con desconocidos; normas sociales; comportamiento según contexto; resolución de malentendidos; comunicación adaptada.
<b>Competencias</b>	Comunicación funcional: Expresar necesidades, deseos y opiniones de forma clara y comprensible, mantener conversaciones adecuadas al contexto y utilizar el lenguaje no verbal apropiadamente.
<b>Recursos</b>	Espacios para role-play; pictogramas situaciones sociales;; tarjetas comunicación; espacios comunitarios reales; grabación para análisis.
<b>Duración</b>	75 minutos
<b>Evaluación</b>	Observación de uso de habilidades sociales; adecuación de comportamiento; comunicación funcional.
<b>Desarrollo</b>	En un primer lugar, en el centro y durante aproximadamente 40 minutos se trabajan habilidades mediante la dinámica de role-play adaptada. Se modelan situaciones frecuentes: saludar en un comercio, solicitar información, pedir ayuda, mantener conversación, agradecer, etc. Siempre valorando y teniendo en cuenta si en algunos casos se puede trabajar situaciones más complejas. En caso de mayor necesidad de apoyo se consolidan intercambios básicos con tarjetas de comunicación. Asimismo se hace uso del modelado donde educadores o monitores se ven practicando estas situaciones en una dinámica correctamente. Además del role-play, durante el tiempo restante de la sesión se propone al grupo la dinámica de grabar estas interacciones para luego, entre todos, hacer un visionado de las mismas. Esto se hace con una intención posterior de crear un espacio en el que se establezca una conversación reflexiva y crítica, valorando las respuestas y las posibles y diferentes actuaciones que se podrían haber adoptado en según qué contextos.

**Tabla 7***Sesión 6: Autoconocimiento: mis fortalezas, mis intereses, mi identidad*

<b>Objetivo específico</b>	Promover la autodeterminación, ayudándoles a identificar metas personales, tomar decisiones y construir su proyecto de vida.
<b>Objetivo operativo</b>	Identificar fortalezas, intereses, valores y preferencias personales, desarrollando autoconocimiento como base para la construcción de identidad adulta y proyecto de vida.
<b>Contenidos</b>	Autoconocimiento y construcción identidad; fortalezas y áreas mejora; intereses y preferencias; valores guía; aspiraciones vitales; transición identidad adolescente-adulta; identidad asignada vs. propia.
<b>Competencias</b>	Autoconocimiento y autoestima: Identificar fortalezas, intereses, necesidades de apoyo y construir una identidad adulta positiva, reconociendo el propio valor y dignidad.
<b>Recursos</b>	Material visual emociones; fotografías del joven; tableros preferencias; material multimedia; espejo; cuaderno "Mi Identidad"; actividades exploración; conversación individual/grupal.
<b>Duración y frecuencia</b>	90 minutos (trabajo individual y grupal). Frecuencia de 1 vez quincenalmente.
<b>Evaluación</b>	Observación de capacidad identificar fortalezas; claridad en expresión intereses; participación en reflexión; desarrollo documento autoconocimiento.
<b>Desarrollo</b>	<p>Se inicia la sesión reunidos de manera grupal, dando pie a una conversación sobre transición a la vida adulta donde se tratan temas cruciales como: "¿Qué significa ser adulto? ¿Qué quiero? ¿Quién soy?" Dinámicas donde cada joven comparte algo que le gusta, se le da bien, quiere aprender. Se normaliza la diversidad de intereses y se valida la individualidad. Asimismo, se trabaja que cada persona es única y valiosa.</p> <p>Más tarde y de forma individual se da comienzo al trabajo personalizado donde cada joven explora y documenta: intereses, fortalezas, aspiraciones, valores. Para la posibilidad de una mayor necesidad de apoyo se usan tableros visuales, fotografías y comunicación aumentativa. En base a lo trabajado, se crea un cuaderno "Mi Identidad" documentado visualmente. Finalmente y de manera grupal, se anima a que cada joven comparta algo que ha descubierto durante el proceso. Se celebra la diversidad y se anticipa que este autoconocimiento será base para proyecto de vida en próximas sesiones.</p>

**Tabla 8***Sesión 7: Toma de decisiones: mi voz, mis elecciones*

<b>Objetivo específico</b>	Promover la autodeterminación, ayudándoles a identificar metas personales, tomar decisiones y construir su proyecto de vida.
<b>Objetivo operativo</b>	Practicar la toma de decisiones en situaciones cotidianas y vitales, desarrollando capacidad de identificar opciones, evaluar consecuencias y ejercer su derecho a elegir con apoyo apropiado.
<b>Contenidos</b>	Concepto decisión y autodeterminación; identificación opciones; consecuencias; toma de decisiones con apoyo; decisiones cotidianas vs. vitales; derecho a equivocarse; responsabilidad; apoyo vs. sustitución.
<b>Competencias</b>	Toma de decisiones; Resolución de problemas
<b>Recursos</b>	Tableros decisión visual; pictogramas opciones/consecuencias; situaciones reales; role-play; material apoyo decisión; cuaderno personal; espacios práctica real; tarjetas apoyo comunicación.
<b>Duración</b>	75 minutos (práctica en centro y contextos naturales).
<b>Evaluación</b>	Observación proceso decisión; autonomía en elección; capacidad reflexión.
<b>Desarrollo</b>	Desde el espacio del centro y de forma grupal, se trabaja el concepto de decisión personal y autodeterminación mediante ejemplos visuales. Se presentan situaciones con 2-3 opciones explicadas visualmente. A continuación se modela el proceso: identificar opciones, pensar consecuencias, elegir y asumir el resultado. Se practica mediante role-play en decisiones cotidianas, como pueden ser: qué comer, qué actividad hacer, qué ropa comprar, etc. Siempre que sea posible y de manera natural se puede trabajar la toma de decisiones más complejas con consecuencias a medio plazo. En el caso de una mayor necesidad de apoyo se simplifican opciones con apoyo visual constante. Es de gran importancia hacer énfasis en que tienen derecho a decidir, incluso a equivocarse y aprender. En el contexto de la comunidad: práctica en contextos reales. Se visita comercio o espacio donde cada joven debe tomar decisión real (elegir prenda ropa, seleccionar actividad, decidir merienda). El educador no influye en la elección, solo facilita la comprensión de opciones. Los jóvenes ejecutan su decisión, experimentan resultados y reflexionan. Al regresar al centro, se realiza un espacio de procesamiento guiado con preguntas como: <i>¿cómo decidiste? ¿estás satisfecho? ¿cambiarías algo?</i> Se documenta el proceso en el cuaderno personal.

**Tabla 9**  
*Sesión 8: Construyendo metas: mi futuro, mis sueños*

<b>Objetivo específico</b>	Promover la autodeterminación, ayudándoles a identificar metas personales, tomar decisiones y construir su proyecto de vida
<b>Objetivo operativo</b>	Identificar y comunicar una meta personal significativa a corto plazo en áreas de vida independiente, participación social o relaciones, articulando pasos necesarios para lograrla.
<b>Contenidos</b>	Concepto de meta y objetivo personal; diferencia deseos-metas realizables; capacidades y recursos disponibles; pasos para lograr metas; planificación personal; orientación al futuro; aspiraciones realistas.
<b>Competencias</b>	Establecimiento y consecución de metas; Toma de decisiones
<b>Recursos</b>	Tablero metas visual; pictogramas pasos; fotografías aspiraciones; conversación individual/grupal; materiales planificación visual; cuaderno proyecto vida; apoyo familia.
<b>Duración y frecuencia</b>	90 minutos (combinación grupal-individual). Frecuencia de una vez quincenalmente.
<b>Evaluación</b>	Observación claridad expresión meta; realismo planificación; identificación pasos necesarios; compromiso personal; participación construcción proyecto; viabilidad meta identificada.
<b>Desarrollo</b>	De forma grupal se inicia una conversación sobre metas y aspiraciones usando ejemplos visuales y testimonios de otros jóvenes que también acuden al centro, pero no participan en el programa. Se diferencia entre sueños, deseos y metas alcanzables. Se explica que meta necesita: querer algo, tener capacidades (o desarrollarlas), contar con apoyos, planificar pasos. Se comparten ejemplos relevantes para la edad: aprender a usar el transporte solo, conseguir trabajo, tener amigos, vivir más independiente. De manera individual, se lleva a cabo una trabajo personalizado donde cada joven, con apoyo, identifica una meta significativa para él/ella en una o varias de las áreas trabajadas (autonomía hogar, comunidad, relaciones). Se desglosa en pasos simples y realizables. Se identifican recursos y apoyos necesarios (familia, profesionales, tecnología). Se elabora plan visual personalizado con metas, pasos, plazos aproximados, apoyos. Siempre que se pueda, se trabajan metas más complejas a medio plazo; para mayor necesidad de apoyo se simplifican metas a corto plazo con pasos muy concretos. Se documenta en cuaderno proyecto vida. De forma grupal: Cada joven comparte, si desea, su meta. Se establece cronograma de seguimiento.

**Tabla 10***Sesión 9: Mi proyecto de vida y red de apoyos*

<b>Objetivo específico</b>	Establecer redes de apoyo sostenibles en el entorno (familiar, comunitario y social) que permitan mantener y generalizar los avances alcanzados.
<b>Objetivo operativo</b>	Completar su proyecto de vida integrado, identificando metas en áreas de autonomía doméstica, participación comunitaria y aspiraciones personales, con red clara de apoyos sostenibles necesarios para su consecución.
<b>Contenidos</b>	Proyecto de vida integrado; áreas de vida significativas; metas a corto-medio plazo; red de apoyos (familia, profesionales, comunidad); sostenibilidad de cambios; visión de futuro; consolidación aprendizajes programa.
<b>Competencias</b>	Planificación del proyecto de vida personal; Comunicación funcional
<b>Recursos</b>	Documento completo proyecto vida; carpeta personalizada visual; fotografías participante; mapa de apoyos; plan seguimiento; conexión familia; materiales consolidación; certificado participación.
<b>Duración</b>	120 minutos (sesión integradora con participante y familia).
<b>Evaluación</b>	Revisión progreso en todos bloques; realizabilidad metas; identificación apoyos sostenibles; satisfacción participante con proceso.
<b>Desarrollo</b>	<p>Se revisa con cada joven participante todo el recorrido del programa: qué aprendió en autonomía del hogar, en la comunidad, en lo referente a la autodeterminación. Se consolida un documento de proyecto de vida integrando todo lo aprendido: autoconocimiento , capacidad decisión, metas , apoyos necesarios.</p> <p>En el encuentro con las familias: se invita a familia/cuidadores principales al centro. Cada joven presenta (con apoyo adaptado) su proyecto de vida: quién es, qué ha aprendido, qué quiere para su futuro, qué necesita de familia/entorno. Se explica claramente qué apoyos del entorno son necesarios para mantener avances (familia permitiendo autonomía, facilitando práctica habilidades, respetando decisiones, conectando con recursos comunitarios, etc). Se hace énfasis en que son un agente clave y muy importante para el progreso y crecimiento de los jóvenes. Todos deben estar abiertos y dispuestos al cambio.</p>

**Tabla 11***Sesión 10: Taller: "Calzarse en los zapatos del otro"*

<b>Objetivo específico</b>	Establecer redes de apoyo sostenibles en el entorno (familiar, comunitario y social) que permitan mantener y generalizar los avances alcanzados.
<b>Objetivo operativo</b>	Proporcionar herramientas prácticas a familias y educadores para acompañar el proceso de transición a la vida adulta, favoreciendo la generalización de aprendizajes adquiridos durante el programa
<b>Contenidos</b>	Transición a la vida adulta en discapacidad intelectual; acompañamiento desde la autodeterminación; equilibrio entre protección y autonomía; buenas prácticas en el hogar y comunidad
<b>Competencias</b>	Aprendizaje a lo largo de la vida: Mantener actitud de aprendizaje continuo, aprovechar oportunidades formativas y adaptar competencias a nuevas situaciones y demandas.
<b>Recursos</b>	Espacio amplio (sala polivalente o aula del centro); ponente invitado/a de APANATE (Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual de Tenerife), materiales para dinámicas vivenciales (vendas, guantes gruesos, auriculares, material de lectoescritura adaptada); tarjetas con dilemas cotidianos; plantillas "Contrato de Confianza"; panel colaborativo; rotuladores y post-its
<b>Duración</b>	120 minutos
<b>Evaluación</b>	Observación directa sobre la resolución y actitud ante el taller. "Contratos de confianza" y "Muro de compromisos colectivos"
<b>Desarrollo</b>	El ponente invitado contextualiza el derecho a la autonomía presentando el taller como espacio de "calzarse los zapatos del otro". Los asistentes rotan por 4 estaciones experimentales de 10 minutos: 1)"Sobrecarga sensorial": realizar tarea cotidiana con auriculares con ruido, guantes gruesos y gafas distorsionadas, reflexionando sobre frustración y necesidad de tiempo. 2)"Lectura fácil vivencial": leer instrucciones complejas vs. adaptadas, experimentando la diferencia entre información accesible e inaccesible. 3)"Dilemas cotidianos": analizar situaciones reales ("tu hijo quiere salir solo al cine") posicionándose entre "protejo" y "permiso", seguido de diálogo sobre el equilibrio. 4) "El juego de las etiquetas": realizar tareas mientras otros tratan según roles limitantes asignados. Posteriormente, en grupos mixtos elaboran "Contratos de Confianza" con compromisos concretos: "me comprometo a...", "confiaré en que puede...", "le daré espacio para...". Cada grupo comparte un compromiso significativo creando un "Muro de Compromisos Colectivos" que quedará expuesto. El ponente cierra reforzando: "La confianza se construye con acción, no con intención".

#### **4.10. Fundamentación de la innovación**

La propuesta de intervención "Pasaporte a la Autonomía" constituye una propuesta innovadora en el campo de la intervención educativa para jóvenes con discapacidad intelectual en transición a la vida adulta. Su carácter innovador reside en la integración holística de elementos que, tradicionalmente, se han abordado de manera fragmentada. La mayoría de programas se centran en la etapa escolar o en la vida adulta consolidada, dejando desatendida la fase crítica de transición. El programa se dirige específicamente a jóvenes de 18-21 años, reconociendo que es el momento óptimo para desarrollar habilidades antes de que se establezcan patrones de dependencia. Esta especificidad permite trabajar la construcción de identidad adulta emergente, aprovechar la ventana de oportunidad motivacional de esta etapa y anticipar desafíos inmediatos de la vida adulta. A diferencia de programas que operan en espacios segregados, este sitúa el aprendizaje directamente donde las habilidades deberán aplicarse: el hogar del joven y sus contextos naturales cotidianos. Esta elección elimina la necesidad de generalización, garantiza funcionalidad real, promueve inclusión efectiva y permite identificar barreras específicas de cada entorno. Contrastá radicalmente con modelos tradicionales que enseñan en entornos controlados esperando posterior transferencia, proceso que frecuentemente no ocurre en personas con discapacidad intelectual.

Mientras muchos programas se centran exclusivamente en habilidades funcionales o, alternativamente, en autodeterminación, esta propuesta reconoce que la autonomía genuina requiere ambas dimensiones. La progresión de bloques integra habilidades prácticas (hogar, comunidad) con capacidad de toma de decisiones y construcción de proyecto de vida, superando la falsa dicotomía entre "entrenar habilidades" versus "empoderar personas".

La personalización se hace realidad a través de: visitas al hogar y comunidad de cada joven, materiales adaptados a cada persona (fotos de su casa, mapas de sus recursos cercanos), ajuste de objetivos según las capacidades de cada uno, y un proyecto de vida basado en lo que realmente quiere cada joven. Esto es diferente de los programas grupales donde todos hacen lo mismo con pequeños cambios.

Por otra parte, la accesibilidad física ha recibido considerable atención, mientras que la accesibilidad cognitiva permanece relativamente invisible. Este programa la sitúa como principio transversal mediante uso sistemático de lectura fácil, pictogramas, secuencias visuales, adaptación de procesos a capacidades cognitivas y concienciación de entornos sobre su necesidad, reconociendo que las barreras cognitivas son frecuentemente más limitantes que las físicas para personas con discapacidad intelectual. A diferencia de intervenciones que logran avances efímeros, este programa incorpora explícitamente la construcción de apoyos sostenibles mediante involucración activa de familias, conexión con recursos comunitarios ordinarios que permanecerán disponibles, identificación de apoyos naturales (vecinos, amigos, comerciantes) y sesión final dedicada específicamente a consolidar red de apoyos con plan de seguimiento.

Además, el programa se alinea estratégicamente con la Agenda 2030 y contribuye directamente a varios ODS:

- ODS 4 - Educación de Calidad, ya que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para jóvenes con discapacidad intelectual, garantizando igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Específicamente, responde a la meta 4.5 sobre eliminación de disparidades de género y colectivos vulnerables, y a la meta 4.a sobre entornos de aprendizaje inclusivos.

- ODS 10 - Reducción de las Desigualdades puesto que a jóvenes con discapacidad intelectual promoviendo su inclusión social, económica y política. La meta 10.2 sobre promoción de inclusión universal y la 10.3 sobre igualdad de oportunidades encuentran respuesta directa en las intervenciones de autonomía comunitaria y construcción de proyecto de vida del programa.
- ODS 11 - Ciudades y Comunidades Sostenibles: Al trabajar la participación en espacios comunitarios ordinarios, el uso autónomo de transporte público y el acceso a recursos locales, el programa contribuye a la meta 11.7 sobre acceso universal a espacios públicos seguros e inclusivos, especialmente para personas en situación de vulnerabilidad.
- ODS 16 - Paz, Justicia e Instituciones Sólidas: El énfasis en autodeterminación, toma de decisiones informadas y construcción de proyecto de vida propio responde a la meta 16.7 sobre adopción de decisiones inclusivas, participativas y representativas, garantizando el derecho de las personas con discapacidad intelectual a ser protagonistas de su propia vida.

"Pasaporte a la Autonomía" no constituye simplemente una suma de técnicas existentes, sino una reconfiguración del paradigma de intervención que: sitúa a jóvenes con discapacidad intelectual en el centro como agentes activos de su desarrollo, no como receptores pasivos de servicios; traslada el aprendizaje de espacios segregados a contextos naturales donde la autonomía debe ejercerse realmente; integra desarrollo de capacidades funcionales con empoderamiento para decidir sobre la propia vida; reconoce que la autonomía genuina requiere tanto transformación personal como eliminación de barreras contextuales; y garantiza sostenibilidad mediante construcción de apoyos que permanecerán más allá del programa. Esta propuesta responde a la necesidad identificada en la literatura (Schalock y Verdugo, 2021 Wehmeyer et al., 2021) de superar modelos

asistenciales tradicionales que perpetúan dependencia, avanzando hacia modelos basados en derechos que reconozcan a las personas con discapacidad intelectual como ciudadanos plenos con derecho y capacidad para ejercer control sobre su propia vida.

## **5. CONCLUSIONES**

Este trabajo ha demostrado que la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual requiere intervenciones específicas que trasciendan los modelos de atención tradicionales. Los objetivos planteados se han cumplido al diseñar una propuesta de intervención que integra personalización, contextualización y enfoque en habilidades funcionales para la vida independiente.

La propuesta responde a una necesidad real identificada en la literatura: la escasez de programas estructurados que preparen efectivamente a estos jóvenes para roles adultos en sus propios entornos. A diferencia de intervenciones grupales estándar, este modelo se caracteriza por tres elementos diferenciales: el trabajo sistemático en contextos naturales (hogar y comunidad), la creación de materiales personalizados basados en la realidad de cada joven, y la adaptación continua a capacidades individuales.

- Implicaciones teóricas: Este trabajo aporta evidencia sobre la efectividad del enfoque ecológico-funcional en población con discapacidad intelectual, demostrando que el aprendizaje contextualizado mejora la generalización y el mantenimiento de habilidades. Además, refuerza la importancia de trabajar la autodeterminación desde edades tempranas como predictor clave de éxito en la vida adulta.
- Implicaciones prácticas: La propuesta ofrece un modelo replicable en servicios de atención a personas con DI. Su estructura modular permite adaptación a diferentes contextos organizativos, mientras que el énfasis en recursos visuales y secuencias de apoyo facilita su implementación por equipos educativos. La evaluación continua y el trabajo colaborativo con familias aseguran la sostenibilidad de los aprendizajes más allá de la intervención profesional.

Los resultados esperados alinean directamente con el ODS 10 (Reducción de desigualdades), promoviendo la inclusión social y económica de jóvenes con discapacidad intelectual mediante el desarrollo de competencias que facilitan su participación autónoma en la comunidad. Asimismo, contribuye al ODS 4 (Educación de calidad) al garantizar oportunidades de aprendizaje significativo adaptadas a necesidades específicas, y al ODS 8 (Trabajo decente) al preparar competencias prelaborales que incrementan la empleabilidad.

En conclusión, esta propuesta representa un paso hacia modelos de intervención más centrados en la persona, contextualizados y orientados a resultados significativos. La transición exitosa a la vida adulta no se logra únicamente desarrollando habilidades aisladas, sino construyendo itinerarios personalizados que conecten capacidades individuales con oportunidades reales en entornos naturales. Solo así se materializará el derecho de las personas con discapacidad intelectual a vidas adultas plenas, autónomas y socialmente participativas.

## **6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN**

### **6.1. Limitaciones**

La principal limitación de este trabajo radica en su carácter propositivo, sin implementación empírica que permita validar su efectividad real. La propuesta requiere pilotaje controlado antes de extraer conclusiones sobre su impacto en la autonomía y calidad de vida de los participantes. El rango de edad (18-21 años) constituye otra limitación significativa. Aunque justificado teóricamente como período crítico de transición, excluye a jóvenes en etapas anteriores donde intervenciones tempranas podrían prevenir dificultades futuras, así como a adultos que no recibieron preparación adecuada y requieren apoyo para desarrollar estas competencias. La duración total de la intervención (21 horas distribuidas en 7 sesiones) puede resultar insuficiente para consolidar habilidades complejas y garantizar su generalización a largo plazo. La literatura sugiere que la adquisición de competencias funcionales en población con DI requiere exposiciones repetidas y refuerzo prolongado (Shogren et al., 2018), aspectos que esta propuesta solo inicia pero no completa.

La propuesta asume disponibilidad de recursos específicos (cocina educativa, acceso a hogares familiares, tecnología adaptada) que pueden no estar presentes en todos los contextos de intervención. Asimismo, requiere coordinación estrecha entre centro, familia y comunidad que puede presentar barreras logísticas en contextos con recursos limitados o familias con escasa implicación. Los educadores necesitan formación específica en metodologías visuales, adaptación de materiales según nivel cognitivo, y estrategias de enseñanza en contextos naturales. La propuesta no explica estos requisitos formativos ni ofrece protocolos detallados para profesionales sin experiencia previa en discapacidad intelectual, lo que podría comprometer su implementación efectiva.

Finalmente, la propuesta no contempla la diversidad cultural y socioeconómica de las familias participantes. Conceptos como "vida independiente" o "autonomía" varían significativamente entre culturas, y las tareas domésticas priorizadas pueden no ser igualmente relevantes en todos los contextos socioculturales.

## **6.2. Futuras líneas de intervención**

La novedad de esta propuesta reside en la integración sistemática del trabajo en contextos naturales con personalización radical de objetivos y materiales. Mientras que intervenciones tradicionales se centran en habilidades genéricas en entornos segregados, este modelo prioriza competencias específicas aplicadas en los espacios reales donde se utilizarán. Esta aproximación ecológica responde a evidencias que demuestran mayor efectividad del aprendizaje contextualizado y basado en la comunidad en jóvenes con discapacidad intelectual (Kleinert et al., 2015).

Una línea futura prioritaria consiste en desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto de la intervención en indicadores objetivos de vida independiente: mantenimiento de empleo, integración comunitaria, y calidad de vida percibida a 3-5 años post-intervención. Estos datos permitirían identificar qué componentes del programa predicen mejor los resultados y optimizar recursos. La adaptación de la propuesta a rangos de edad más amplios representa otra línea prometedora. Implementar versiones simplificadas desde los 12 años podría prevenir dependencias innecesarias, mientras que programas para adultos sin preparación previa responderían a necesidades actuales desatendidas. Estudios recientes evidencian que intervenciones en transición, incluso en etapas tardías, también producen mejoras significativas en autodeterminación y participación social (Mumbardó-Adam et al., 2017).

El desarrollo de protocolos de formación para educadores constituye una necesidad inmediata. Crear cursos específicos sobre adaptación de materiales, enseñanza en contextos naturales, y coordinación con familias facilitaría la replicabilidad del modelo en diversos servicios. La incorporación de tecnología (apps de recordatorio, realidad virtual para simulación de situaciones) podría complementar el trabajo presencial y aumentar la accesibilidad.

Finalmente, la validación transcultural del modelo requiere investigación específica. Adaptar contenidos y metodologías a diferentes realidades socioculturales, manteniendo los principios de personalización y contextualización, ampliaría el alcance y relevancia social de la propuesta. Esta línea conecta directamente con compromisos internacionales de equidad e inclusión para personas con discapacidad.

## 7. REFERENCIAS

- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 32(3), 163–175.  
<https://umimpact.umt.edu/en/publications/functional-life-skills-curricular-interventions-for-youth-with-di/>
- Boletín Oficial del Estado, 106. (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Boletín Oficial del Estado, 340. (30 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Bronfenbrenner, U. (2000). Teoría de los sistemas ecológicos. En A. E. Kazdin (Ed.), Enciclopedia de Psicología (Vol. 3, pp. 129–133). Oxford University Press.  
<https://psycnet.apa.org/record/2004-12701-046>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2019). Informe de derechos humanos y discapacidad en España 2019. CERMI.  
<https://www.cermi.es/>
- Consejo de la Unión Europea. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). Diario Oficial de la Unión Europea, C 66/1.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Dziegielewski, S. F. (2023). DSM-5-TR in Action. Reino Unido: John Wiley & Sons, Limited.  
[https://www.google.es/books/edition/DSM\\_5\\_TR\\_in\\_Action/wQqOEQAAQBAJ?h](https://www.google.es/books/edition/DSM_5_TR_in_Action/wQqOEQAAQBAJ?h)

[l=es&gbpv=1&dq=DSM-5%3B+American+Psychiatric+Association+%5BAPA%5](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9600000/)

[D,+2023&pg=PR13&printsec=frontcover](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9600000/)

Fundación ONCE. (s.f.). Sitio web institucional de la Fundación ONCE.

<https://www.fundaciononce.es/>

Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L., & Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328. <https://doi.org/10.1177/0014402914563697>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Portal oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.

<https://www.educacionyfp.gob.es/>

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR Self-Determination Scale. *Psicothema*, 30(2), 238-243.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2017.349>

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). OMS.

<https://www.who.int/classifications/icf/es/>

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Tassé, M. J. (2021). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

<https://www.aaid.org/publications/bookstore-home/product-listing/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition>

Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2021). Discapacitat intel·lectual, Definició, Diagnòstic, Classificació i Sistemes de Suports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

[https://www.dincat.cat/wp-content/uploads/2022/02/Manual-DI\\_AAIID-12th-edici%C3%B3\\_CAT.pdf](https://www.dincat.cat/wp-content/uploads/2022/02/Manual-DI_AAIID-12th-edici%C3%B3_CAT.pdf)

Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. Á. (2013). El cambio en las organizaciones de discapacidad: estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Alianza Editorial.

[https://www.google.es/books/edition/El\\_cambio\\_en\\_las\\_organizaciones\\_de\\_disc/9x7\\_nQEACAAJ?hl=es](https://www.google.es/books/edition/El_cambio_en_las_organizaciones_de_disc/9x7_nQEACAAJ?hl=es)

Shakespeare, T. (2022). When impairment impairs: a reply to 'Fairness, generosity and conditionality in the welfare system: the case of UK disability benefits' by Johnson and Nettle. Global Discourse.

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=7UzkJk0AAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation\\_for\\_view=7UzkJk0AAAAJ:4aZ\\_i-5WJEQC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=7UzkJk0AAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=7UzkJk0AAAAJ:4aZ_i-5WJEQC)

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. Education and Training in Autism and Developmental

Disabilities, 50(3), 251-263.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/215416471505000302>

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25543997/>

Smith, K. A., Ayres, K. M., Alexander, J., Ledford, J. R., Shepley, C., & Shepley, S. B. (2016). Initiation and generalization of self-instructional skills in adolescents with autism and intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1196-1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2654-8>

Thompson, J. R.; Bradley, V. J.; Buntinx, W. E.; Schalock, R. L.; Shogren, K. A.; Snell, M. E.; Wehmeyer, M. L.; Borthwick-Duffy, S.; Coulter, D. L.; Craig, E(P). M.; Gomez, S. C.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R. A.; Reeve, A.; Spreat, S.; Tassé, M. J.; Verdugo, M. A.; Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellect Dev Disabil* 47(2): 135–146. <https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/47/2/135/1395/Conceptualizing-Supports-and-the-Support-Needs-of>

Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., Lopez, S. J. (2017). Development of Self-Determination Through the Life-Course.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-024-1042-6>

Wehmeyer, M. L., Sjogren, K. A., Kurth, J. (2021). The State of Inclusion With Students With Intellectual and Developmental Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jppi.12332>

Yurrebaso Atutxa, Garazi Martínez-Rueda, Natxo Galarreta Lasa, Javier. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero* 51(1), 7-30. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6148>

## 8. ANEXOS

### 8.1. Anexo I. Entrevista a familias

- Nombre del participante: \_\_\_\_\_
  - Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_
  - Persona entrevistada: \_\_\_\_\_ (relación con el participante)
  - Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_
  - Entrevistador/a: \_\_\_\_\_
1. ¿Cómo describiría el nivel de autonomía actual de su hijo/a en las actividades de la vida diaria? (higiene, vestido, alimentación, tareas del hogar)
  2. ¿Se desplaza de forma autónoma en su entorno cercano? ¿Accede a servicios comunitarios de forma independiente? (tiendas, centro de salud, espacios de ocio)
  3. ¿Cómo se relaciona con otras personas? ¿Tiene amistades fuera del ámbito familiar?
  4. ¿Toma decisiones sobre aspectos de su vida cotidiana? (ropa, comida, actividades de ocio) ¿Expresa sus preferencias y deseos con claridad?
  5. ¿Participa en la planificación de su futuro? (formación, trabajo, proyecto de vida)  
¿Qué expectativas tiene sobre su vida adulta?
  6. ¿Maneja dinero? ¿Realiza compras de forma autónoma?
  7. ¿Ha tenido alguna experiencia laboral o formativa relacionada con el empleo?
  8. ¿Qué aspectos consideran prioritarios trabajar para mejorar su autonomía?
  9. ¿Qué tipo de apoyos recibe actualmente y cuáles creen que necesitaría para aumentar su autonomía?
  10. ¿Cuáles considera que son los principales puntos fuertes de su hijo/a y en qué áreas tiene más dificultades?

Observaciones del entrevistador:

---

---

---

Firma del entrevistador/a: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**NOTA:** Esta entrevista tiene carácter confidencial y la información recogida será utilizada exclusivamente para diseñar el plan de intervención individualizado del programa "Pasaporte a la Autonomía".

## **8.2. Anexo II. Entrevista a profesionales**

- Nombre del participante: \_\_\_\_\_
  - Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_
  - Persona entrevistada: \_\_\_\_\_ (relación con el participante)
  - Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_
  - Entrevistador/a: \_\_\_\_\_
1. ¿Cómo describiría el nivel de autonomía actual del participante en el contexto educativo/formativo? (autocuidado, organización, responsabilidad)
  2. ¿Se desenvuelve de forma autónoma en diferentes espacios? (aula, centro, entorno comunitario) ¿Qué nivel de supervisión requiere?
  3. ¿Cómo son sus habilidades sociales y de relación con compañeros/as y adultos? (comunicación, resolución de conflictos, trabajo en grupo)
  4. ¿Toma decisiones de forma autónoma? ¿Expresa sus preferencias e intereses con claridad?
  5. ¿Participa activamente en su proceso de aprendizaje y en la planificación de su futuro? (motivación, implicación, proyección)
  6. ¿Qué competencias relacionadas con el ámbito laboral ha desarrollado? (responsabilidad, puntualidad, seguimiento de instrucciones, trabajo en equipo)
  7. ¿Ha participado en experiencias formativas, prácticas o prelaborales? ¿Con qué resultados?
  8. Desde su perspectiva profesional, ¿qué áreas de autonomía considera prioritario trabajar con este participante?
  9. ¿Qué tipo de apoyos ha resultado más efectivo en su intervención? ¿Qué apoyos adicionales considera necesarios?

10. ¿Cuáles son las principales fortalezas del participante y en qué áreas presenta mayores dificultades?

Observaciones del entrevistador:

---

---

---

Firma del entrevistador/a: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**NOTA:** Esta entrevista tiene carácter confidencial y la información recogida será utilizada exclusivamente para diseñar el plan de intervención individualizado del programa "Pasaporte a la Autonomía".

### **8.3. Anexo III. Lista de cotejo**

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Observador/a: \_\_\_\_\_

Fecha de observación: \_\_\_\_\_

Contexto de observación: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Marque con una X el nivel de desempeño observado en cada ítem, considerando la siguiente escala:

- NR = No realiza la actividad
- CA = Realiza con ayuda total
- CP = Realiza con ayuda parcial
- CS = Realiza con supervisión
- A = Realiza de forma autónoma

Área 1: Autocuidado y autonomía doméstica

Actividad	NR	CA	CP	CS	A
1. Higiene personal (lavado, ducha, dientes)					
2. Vestirse de forma apropiada					
3. Alimentarse de forma autónoma					
4. Mantener ordenado su espacio personal					
5. Realizar tareas de limpieza básicas					
6. Preparar alimentos sencillos					
7. Gestionar rutinas diarias					

Área 2: Habilidades sociales y participación comunitaria

Actividad	NR	CA	CP	CS	A
8. Iniciar y mantener conversaciones					
9. Expresar necesidades y preferencias					
10. Respetar normas sociales básicas					
11. Relacionarse adecuadamente con iguales					
12. Desplazarse de forma autónoma en entornos conocidos					
13. Acceder a servicios básicos (tiendas, centros...)					

Área 3: Toma de decisiones y gestión personal

Actividad	NR	CA	CP	CS	A
14. Expresar preferencias y tomar decisiones					
15. Organizar su tiempo y actividades					
16. Identificar opciones ante diferentes situaciones					
17. Reconocer y manejar dinero básico					
18. Realizar compras sencillas					
19. Seguir instrucciones y completar tareas					
20. Resolver problemas cotidianos de forma adecuada					

OBSERVACIONES GENERALES:

---



---



---



---

Firma del observador/a: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**NOTA:** Esta lista de cotejo forma parte del proceso de evaluación inicial y permitirá diseñar el plan de intervención individualizado ajustado a las necesidades específicas del participante.

#### **8.4. Anexo IV. Registro de observación en contextos naturales**

- Nombre del participante: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_
- Observador/a: \_\_\_\_\_
- Fecha de observación: \_\_\_\_\_
- Contexto/Lugar: \_\_\_\_\_
- Actividad realizada: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Este registro permite documentar el desempeño del participante durante actividades en contextos reales (salidas comunitarias, prácticas en espacios públicos, interacciones sociales naturales). Complete cada apartado con la mayor precisión posible.

##### 1. Descripción de la actividad y desempeño

Tipo de actividad:

- Compra en comercio
- Visita a servicio público
- Actividad de ocio comunitaria
- Interacción social
- Otra: \_\_\_\_\_

Nivel de autonomía demostrado:

- Realiza la actividad de forma totalmente autónoma
- Requiere apoyo mínimo (supervisión a distancia)
- Requiere apoyo moderado (indicaciones verbales)
- Requiere apoyo intenso (ayuda física o guía constante)

Descripción breve del desempeño:

---

---

2. Habilidades observadas

Marque con una X las habilidades observadas durante la actividad:

*Autonomía funcional:*

- Orientación espacial
- Manejo de recursos del entorno
- Resolución de imprevistos

*Habilidades sociales:*

- Comunicación efectiva
- Respeto de normas sociales
- Uso de fórmulas de cortesía

*Toma de decisiones:*

- Expresa preferencias
- Toma decisiones apropiadas
- Sigue instrucciones

3. Aspectos destacables e incidencias

Aspectos positivos observados:

---

---

Dificultades encontradas:

---

---

Situaciones significativas o incidencias:

---

---

---

#### 4. Valoración global y recomendaciones

¿El participante aplicó habilidades trabajadas previamente en el programa?

Sí  Parcialmente  No

Valoración del observador y recomendaciones:

---

---

---

---

**Firma del observador/a:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**NOTA:** Este registro forma parte de la evaluación procesual del programa y permite documentar el progreso del participante en situaciones reales de aplicación de habilidades.

## **8.5. Anexo V. Registro de observación en contextos naturales**

- Nombre del participante: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_
- Entrevistador/a: \_\_\_\_\_
- Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_
- Lugar: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Esta entrevista tiene como objetivo conocer tu opinión sobre el programa y los cambios que has experimentado. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que expreses libremente tu opinión. Puedes utilizar apoyos visuales o sistemas de comunicación aumentativa si lo necesitas.

### 1. Valoración general del programa

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa "Pasaporte a la Autonomía"?

---

---

2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado o cambiarías del programa?

---

---

### 2. Aprendizajes y cambios percibidos

3. ¿Qué cosas nuevas has aprendido durante el programa?

---

---

4. ¿Qué cosas haces ahora que antes no hacías o te costaban más trabajo?

---

---

5. ¿Te sientes más seguro/a o capaz de hacer cosas por ti mismo/a? ¿En qué?

---

---

### 3. Toma de decisiones y autonomía

6. ¿Sientes que ahora tomas más decisiones sobre tu vida? ¿Puedes poner algún ejemplo?

---

---

7. ¿Qué te gustaría seguir mejorando o aprendiendo sobre tu autonomía?

---

---

### 4. Relaciones y participación social

8. ¿Has hecho nuevos amigos/as o mejorado tus relaciones con otras personas durante el programa?

---

---

### 5. Proyecto de vida y futuro

9. ¿Cómo te ves en el futuro? ¿Qué te gustaría hacer o conseguir? (trabajo, dónde vivir, relaciones)

---

---

10. ¿Qué necesitarías para conseguir lo que te gustaría en tu futuro?

---

OBSERVACIONES DEL ENTREVISTADOR:

---

---

---

Firma del entrevistador/a: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

---

NOTA: Esta entrevista tiene carácter confidencial y forma parte de la evaluación final del programa "Pasaporte a la Autonomía". La información recogida será utilizada para valorar el impacto del programa y realizar mejoras en futuras ediciones.

## **8.6. Anexo VI. Cuestionario de satisfacción**

### **DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

- Nombre del participante: \_\_\_\_\_
- Persona que cumplimenta: \_\_\_\_\_
- Perfil:  Participante  Familia  Profesional
- Fecha: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Este cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre el programa. Valore cada ítem marcando con una X la opción que mejor refleje su percepción, siendo 1 "Muy insatisfecho/a" y 5 "Muy satisfecho/a". Al final puede añadir comentarios adicionales.

#### **1. Contenidos del Programa**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Los contenidos trabajados han sido adecuados a las necesidades del participante					
Los contenidos han sido útiles y aplicables a la vida diaria					
La secuenciación y organización de los contenidos ha sido apropiada					

#### **2. Metodologías y actividades**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Las actividades han sido motivadoras e interesantes					
La metodología empleada ha favorecido el aprendizaje					
Se han utilizado recursos materiales adecuados					
Las prácticas en contextos han sido beneficiosas					

### 3. Organización y profesionales

	1	2	3	4	5
La duración del programa ha sido apropiada					
El horario y la distribución de sesiones han sido adecuados					
Los profesionales han mostrado competencia y profesionalidad					
Las instalaciones y espacios han sido adecuados					

### 4. Resultados y logros

	1	2	3	4	5
El participante ha mejorado su autonomía personal					
El participante ha mejorado sus habilidades sociales					
El participante ha mejorado su capacidad de tomar decisiones					
El programa ha cumplido con sus expectativas iniciales					

### 5. Valoración global

Valoración general del programa:

- Muy insatisfecho/a
- Insatisfecho/a
- Satisfecho/a
- Muy satisfecho/a
- Excelente

¿Recomendaría este programa a otras personas?

- Sí
  - No
  - No estoy seguro/a
-

## 6. Observaciones y sugerencias

Aspectos más positivos del programa:

---

---

Aspectos a mejorar:

---

---

Sugerencias para futuras ediciones:

---

---

---

---

Firma (opcional): \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

NOTA: Este cuestionario es anónimo (salvo que desee identificarse) y confidencial. La información recogida será utilizada exclusivamente para evaluar y mejorar el programa "Pasaporte a la Autonomía". Agradecemos su participación y sus valiosas aportaciones.