

**Elaboración, implementación y evaluación
de una propuesta curricular
bajo los planteamientos
de la investigación-acción
para facilitar el proceso de transición
a la edad adulta y a la vida activa
de las personas con discapacidad psíquica**

M. Josep Valls Gabernet

Tesis Doctoral

(043)"2001"
VAL

ELABORATION, IMPLEMENTATION AND EVALUATION A CURRICULUM BY RESEARCH-ACTION FOR FACILITATE THE TRANSITION PROCESS TO THE ADULTHOOD AND ACTIVE LIVE FOR PEOPLE WITH MENTAL DISABILITIES.

Maria Josep Valls Gabernet

Major Director: Gloria Jove Monclus, PhD

The analysis in the Segria area respect to transition to the adulthood and active life for people with mental disabilities display that in this district don't exist opportunities that the young with mental disabilities to get the skills and competence for to make a job, for to assume the adult roles and for to go off in your social and cultural context with independence and autonomy.

Is for this reason that we decided to elaborate , to implement and to evaluate a project (espai vital) for provide to people with especial needs a enlargement for your formation, a preparation for a can carry on a professional activity in a occupation to connect with they personal preferences, and a increase to their personal ripeness by the obtain the necessary skills for participate like a worker and a citizen in the work and in the social and cultural activity.

ELABORACIÓ, IMPLEMENTACIÓ I AVALUACIÓ D'UNA PROPOSTA CURRICULAR SOTA ELS PLANTEJAMENTS DE LA INVESTIGACIÓ ACCIÓ PER A FACILITAR EL PROCÈS DE TRANSICIÓ A L'EDAT ADULTA I A LA VIDA ACTIVA DE LES PERSONES AMB DISCAPACITAT PSÍQUICA

Doctoranda: Maria Josep Valls Gabernet

Directora: Dra. Gloria Jove Monclus

L'anàlisi de la realitat contextualitzat a la comarca del Segrià ha posat de manifest que en aquest marc territorial no existeixen acutacions educatives per a facilitar la transició a l'edat adulta i a la vida activa de les persones amb discapacitat psíquica (Valls, 1999). Hem constatat que els joves enquadrats sota aquesta etiqueta no tenen les mateixes oportunitats que els joves sense discapacitat per adquirir les capacitats i habilitats necessàries per a realitzar un treball adequadament, per a poder assumir els rols adults, així com per a poder desenvolupar-se amb autonomia i independència en els entorns propis del seu context socio-cultural. Tenint en compte aquests prèvis, hem apostat per dissenyar i desenvolupar un projecte (espai vital), ubicat en el període de transició a l'edat adulta i a la vida activa, dirigit a proporcionar a les persones amb discapacitat psíquica de la comarca del Segrià una ampliació de la seva formació, una preparació per l'exercici d'activitats professionals en oficis relacionats amb les seves capacitats i expectatives personals, així com un desenvolupament de la seva maduresa personal, mitjançant l'adquisició d'habits i capacitats que els permetin participar com a treballadors i ciutadans responsables en el treball i l'activitat social i cultural. Ens hem centrat en el nivell de proposta curricular perquè l'adequació del currículum a les necessitats educatives de les persones amb discapacitat psíquica es conceptualitza com una de les majors dificultats per a potenciar una formació que faciliti la transició a l'edat adulta i a la vida activa a les persones d'aquest col·lectiu (Pallisera, 1996). Per tant, en aquest treball, en primer lloc hem dissenyat (a través d'un procés d'investigació-acció col·laborativa) una proposta curricular contextualitzada en el període de transició a l'edat adulta i a la vida activa que possibiliti a les persones amb discapacitat psíquica la adquisició de les capacitats necessàries per a desenvolupar-se el més autònomament possible en tots els entorns del seu context socio-cultural. En segon lloc, hem implementat i avaluat (a través de processos d'investigació-acció crítica-emancipadora) la proposta curricular dissenyada. Aquesta proposta es durà a la pràctica en el marc del projecte espai vital.

ELABORACION, IMPLEMENTACION Y EVALUACION DE UNA PROPUESTA CURRICULAR BAJO LOS PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACION ACCION PARA FACILITAR EL PROCESO DE TRANSICION A LA EDAD ADULTA Y A LA VIDA ACTIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD PSIQUICA.

Doctoranda: Maria Josep Valls Gabernet


Directora: Dra. Gloria Jove Monclus.

El análisis de la realidad contextualizado en la comarca del Segrià ha puesto de manifiesto que en este marco territorial no existen actuaciones educativas para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica (Valls, 1999) . Hemos constatado que los jóvenes encuadrados bajo esta etiqueta no tienen las mismas oportunidades que los jóvenes sin discapacidad para adquirir las capacidades y habilidades necesarias para realizar un trabajo adecuadamente, para poder asumir los roles adultos, así como para poder desarrollarse con autonomía y independencia en los entornos propios de su contexto socio-cultural. Teniendo en cuenta estas previas, hemos apostado por diseñar y desarrollar un proyecto (espai vital), ubicado en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa, dirigido a proporcionar a las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià una ampliación de su formación, una preparación para el ejercicio de actividades profesionales en oficios relacionados con sus capacidades y expectativas personales, así como un desarrollo de su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Nos hemos centrado en el nivel de propuesta curricular, porque la adecuación del currículum a las necesidades educativas de las personas con discapacidad psíquica se conceptualiza como una de las mayores dificultades para potenciar una formación que facilite la transición a la edad adulta y a la vida activa a personas de este colectivo (Pallisera, 1996). Por tanto, en este trabajo hemos diseñado (a través de un proceso de investigación-acción colaborativa) una propuesta curricular contextualizada en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa que posibilite a las personas con discapacidad psíquica la adquisición de las capacidades necesarias para desarrollarse lo más autónomamente posible en todos los entornos de su contexto socio-cultural. En segundo lugar hemos implementado y evaluado (a través de procesos de investigación-acción crítica- emancipadora) la propuesta curricular diseñada. Esta propuesta curricular se ha llevado a la práctica en el marco del proyecto espai vital.

(043) "2001" VAL

1600217195X

 Govern de Lleida
Registre General

29 OCT. 2001

N: 5522

S:

Proceso de investigación

2206-12660

0180-30960



Capítulo 4.

Planteamiento de la investigación

Todo viaje de mil leguas depende del primer paso

Proverbio Nepalés

4.1. Presentación

Revisado ya el **que se ha dicho**, el **que se ha investigado** y el **que se ha hecho** en relación con la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica **¿Qué podemos hacer nosotros en NUESTRO CONTEXTO** para cambiar y transformar una determinada realidad?; **¿Cómo nos posicionamos a nivel de investigación?**; **¿Estamos interesados en explicar, descubrir, o cambiar?**; **¿Para intentar incidir en un contexto, es suficiente con investigar o es necesario, también, hacer?**; **¿Qué posibilidades tenemos?**; **¿En función de éstas, que objetivos nos planteamos?**; **¿Cómo lo haremos?;.....**

4.2. Identificación del problema

En función de cómo nos hemos posicionado en relación con la conceptualización de la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica, **podemos afirmar que no existen, en la comarca del Segrià, actuaciones educativas con la finalidad de favorecer y facilitar el paso de la infancia, a través de la adolescencia, a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.** Consecuentemente, se pone de manifiesto que en este ámbito territorial no existen prácticamente actuaciones dirigidas a potenciar que las personas con discapacidad psíquica se puedan desarrollar con autonomía y independencia en los entornos de su contexto socio-cultural.

Por tanto, y basándonos en paradigmas que se centran que la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos y en una sociedad para todos, **entendemos que es necesario diseñar un proyecto dirigido a proporcionar a las personas con discapacidad psíquica una ampliación de su formación, una preparación para el ejercicio de actividades profesionales con oficios relacionados con sus capacidades y expectativas personales, así como un desarrollo de su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.** Como consecuencia de un convenio entre la Universidad de Lleida, Aspros y el centro de educación especial “L’ Esperança” tenemos la posibilidad de poder llevar a la práctica el proyecto diseñado²¹.

²¹ Éste se detalla en el capítulo 6 de este trabajo.

Podríamos abordar a una multiplicidad de aspectos relacionados con este proyecto, pero **nos centramos en el nivel de propuesta curricular**. En primer lugar porque la adecuación del currículum a las necesidades educativas de las personas con discapacidad psíquica se conceptualiza como una de las mayores dificultades para potenciar una formación que facilite la transición a la edad adulta y a la vida activa a personas de este colectivo (Pallisera, 1996). En segundo lugar, y de forma interrelacionada con la previa anteriormente comentada, porque el currículum crea un marco para contrastar las teorías y las concepciones del profesor (Stenhouse, 1984), para comprender la práctica pedagógica (Gimeno, 1992) y es, a la vez, la fuente que una vez puesta en acción va creando y modificando las concepciones y teorías de los profesores. Es pues, un vínculo fundamental entre teoría y práctica (Lorenzo, 1994).

4.3. Objetivos y metodología

El **objetivo principal** de esta investigación está centrado en **diseñar y desarrollar²² una propuesta curricular que facilite la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.**

²² Entendemos que el desarrollo incluye la implementación y la evaluación ya que en los procesos de investigación-acción estos dos aspectos son indisolubles.

En relación con el objetivo principal de este trabajo, **concretamos los siguientes objetivos:**

- ⇒ Diseñar una propuesta curricular contextualizada en el periodo de transición la vida adulta, con la finalidad de facilitar a las personas con discapacidad psíquica su inclusión en la sociedad, como personas, como profesionales y como ciudadanos.

- ⇒ Desarrollar, mediante procesos de investigación acción, la propuesta curricular diseñada²³.
 - Concretar la propuesta curricular diseñada a una determinada realidad educativa, con la finalidad de adaptarla a las necesidades educativas de los alumnos.
 - Adecuar, a través de procesos de investigación acción, las prácticas de los profesionales a las necesidades educativas de los alumnos.
 - Constatar, en el proceso de investigación acción, si el currículum diseñado y implementado representa una herramienta eficaz para potenciar la inclusión a la sociedad de las personas con discapacidad psíquica.
 - Establecer criterios generales para orientar la estructuración de propuestas curriculares dirigidas a facilitar el proceso de

²³ Tal y como hemos especificado en la introducción nos centraremos única y exclusivamente en los aspectos referidos a la integración social.

inclusión social de las personas con discapacidad psíquica en otros contextos socio-educativos.

Resulta evidente que en función de cómo entendamos *lo que es* la investigación, *como* investigar, *que* investigar y *para que* sirve la investigación, utilizaremos unas estrategias empíricas basadas en un determinado paradigma de análisis de la realidad.

La investigación que presentamos se sitúa en los parámetros de la **investigación cualitativa** .

En primer lugar , y desde el punto de vista ontológico , porque **consideramos la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción** con la misma. Entendemos que la realidad es un todo unificado, que no puede fragmentarse en variables dependientes e independientes, que es holística y polifacética, dinámica y en continuo cambio .

En segundo lugar, y desde el plano epistemológico, porque **asumimos una vía inductiva** ,es decir, porque partimos de una realidad concreta (el estudio de un determinado currículum) para llegar a una posterior teorización (criterios en base a los cuales optimizar el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica).

En tercer lugar, y por lo que se refiere al nivel metodológico, porque **el diseño de investigación** seguido en este estudio **tiene un carácter emergente**, y se construye a medida que avanza el proceso de

investigación, a través del cual se intentan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

Cuando el estudio se concreta en la realidad, es necesaria la elección de unas determinadas estrategias metodológicas. En este estudio adoptamos la **investigación-acción**²⁴ como estrategia metodológica (Pérez, 1990).

A continuación justificamos la elección de esta estrategia metodológica:

⇒ **Porque en esta investigación se pretende una transformación y una mejora de la realidad.** A pesar de que el objetivo general de este proceso de investigación esté centrado y concretado en la estructuración de un currículum de transición, la finalidad última que orienta nuestro trabajo es una mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica. A nivel general, pretendemos, a través del estudio que presentamos, establecer reflexiones a tres bandas: por una parte, ambicionamos una revisión de los profesionales sobre su acción, la cual cosa contribuirá a un cambio en su quehacer cotidiano, y a su vez, repercutirá positivamente en los procesos de inclusión social de las personas con discapacidad psíquica; en segundo lugar, pretendemos que las instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica se planteen cómo las prácticas que en estas se llevan a cabo dificultan o potencian la mejora de la calidad de vida de las personas que en ellas están institucionalizadas ; en tercer lugar – y en el plano

²⁴ A pesar de la diversidad de denominaciones - investigación participativa, colaborativa (Taullo-Noto,1984); democrática, crítica (Holly ,1994); investigación orientada a la praxis (Lather,1986); investigación operativa (Landsheere, 1971); investigación activa (De la Orden,1967); investigación en la acción (seminario de Murcia, 1985) – nos posicionamos en la terminología investigación-acción, porque es la que más se ha generalizado en nuestro país en la actualidad para definir un tipo de investigación orientada a la praxis, a guiar, corregir y evaluar las decisiones y las acciones (Rodríguez, Gil, García, 1996). Consideramos la investigación-acción cooperativa, la investigación-acción del profesor y la investigación-acción participativa como modalidades de la investigación-acción (Rodríguez, Gil, García, 1996).

más utópico ²⁵ - , nos gustaría realizar alguna aportación en la constatación de que no existen personas discapacitadas sino contextos discapacitantes . El propósito último de este trabajo es ,pues, ir construyendo una sociedad para todos.

- ⇒ **Porque entendemos que la transformación y mejora de la realidad social conlleva necesariamente la implicación del grupo de profesionales que ha optado por una tarea de cambio social en la realidad concreta en la cual están inserto.**
- ⇒ **Porque consideramos una exigencia ineludible orientar la investigación hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación.** Pretendemos la creación de grupos de sujetos conscientes, comprometidos en el cambio de si mismos y en el cambio de su trabajo educativo. Y, teniendo en cuenta la finalidad de optimización de la realidad, creemos importante iniciar una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados.
- ⇒ **Porque hemos partido de la práctica.** La investigación se ha construido en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana. A partir de las inquietudes de dos instituciones que ofrecen servicios a personas con discapacidad psíquica en la comarca del Segrià (una en la etapa escolar -Centro de Educación Especial “L’Esperança”- y la otra en la etapa post-escolar – Aspros-), surgió la necesidad de estudiar cómo estaba el tema de la transición a la

²⁵ Con Renau (1989:5) “no entendemos las utopías como algo dogmático: al contrario, las entendemos como una realidad que nace de la persona y de la colectividad, que intenta modificar, cambiar, revolucionar las situaciones ancladas en la inercia. Es posible mejorar. Es deseable y urgente.”

edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica en éste ámbito territorial. Como consecuencia de un convenio entre estas dos instituciones y la UdL, y a partir de la concesión de una beca FPI otorgada al Departamento de Pedagogía y Psicología (Área DOE), se realizó un estudio donde se puso de manifiesto la insuficiencia –tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo- de servicios dedicados a favorecer y optimizar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica (Valls,1999)). A partir de ahí se evidenció la necesidad de organizar y implementar un proyecto para que las personas con discapacidad psíquica adquiriesen habilidades y capacidades para poderse incorporar, como ciudadanos y trabajadores, a los entornos de su contexto socio-cultural. De esta manera se decidió diseñar el currículum detallado en la primera fase de nuestro trabajo. Por otro lado, los profesionales que tenían que aplicar el currículum, se vieron en la necesidad de investigar y reflexionar sobre sus propias prácticas para adecuar el currículum diseñado a las necesidades educativas de las personas sobre las cuales se implementaba, con la finalidad de tender hacia el propósito inicialmente planteado : optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica.

- ⇒ **Porque conceptualizamos al investigador como alguien que, desde su propia realidad, intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.** Este investigador en la acción ofrecerá participación en el proceso de investigación, lo que le exigirá , en ocasiones, una toma de conciencia de su posición ideológica, dado que este tipo de investigación no es aséptica, ni meramente técnica, pues los valores están integrados en el proceso como un elemento fundamental

Diferenciamos el trabajo en las siguientes fases.

Diseño del currículum

Qué?

⇒ Diseñar una propuesta curricular contextualizada en el periodo de transición la vida adulta, con la finalidad de facilitar a las personas con discapacidad psíquica su inclusión en la sociedad, como personas, como profesionales y como ciudadanos.

Cómo?

El primer paso de esta investigación está centrado en el diseño de una propuesta curricular²⁶ que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con discapacidad psíquica en su proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa.

La elaboración de esta propuesta curricular ha partido de la **inquietud de tres instituciones y se ha realizado conjuntamente con los profesionales que posteriormente la tendrán que implementar**. Por tanto, la primera fase de este proceso de investigación (diseño del currículum) se puede situar en la modalidad de **investigación-acción cooperativa** (Rodríguez , Gil y García, 1996).

²⁶ Ya se ha analizado, en el marco conceptual de referencia, que el proceso de transición a la vida adulta para las personas con discapacidad psíquica se puede considerar dentro de la educación no formal (Las necesidades educativas de las personas con discapacidad psíquica no se contemplan en los currículos ordinarios de la educación post-obligatoria. Por lo que se refiere a la educación en los ámbitos específicos, no existen, fuera del ámbito escolar, prescripciones de cómo deben llevarse a cabo estas actuaciones. Como consecuencia que no existe un currículum legal y administrativamente regulado, hemos diseñado la propuesta curricular que presentamos en este trabajo (detallada y fundamentada en el capítulo 5)

Bajo el nombre de investigación-acción cooperativa se conoce “aquel tipo de investigación-acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional” (Bartolomé,1994).

En el trabajo que presentamos, el diseño del currículum es fruto de un esfuerzo cooperativo entre la doctoranda (beneficiaria de una beca FPI del Ministerio de Educación y Cultura y adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida) y la profesional que posteriormente se encargará de llevar a término la implementación de la propuesta curricular.

Se ha concretado durante un periodo de 4 meses (reuniones diarias de 6 horas de duración).

Desarrollo de la propuesta curricular y establecimiento de criterios.

Qué?

⇒ Desarrollar , mediante procesos de investigación acción, la propuesta curricular diseñada.

- Concretar la propuesta curricular diseñada a una determinada realidad educativa, con la finalidad de adaptarla a las necesidades educativas de los alumnos.
- Adecuar , a través de procesos de investigación acción, las prácticas de los profesionales a las necesidades educativas de los alumnos.
- Constatar, en el proceso de investigación acción, si el currículum diseñado y implementado representa una herramienta eficaz para potenciar la inclusión a la sociedad de las personas con discapacidad psíquica.
- Establecer criterios generales para orientar la estructuración de propuestas curriculares dirigidas a facilitar el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad psíquica en otros contextos socio-educativos.

Cómo?

Un currículum es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en practica.

Un currículum invita, pues, a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior.

En la segunda fase de este trabajo (desarrollo del currículum) se ha optado por la modalidad de **investigación- acción centrada en el profesor** y concretamente se ha apostado por la **investigación-acción educativa**

crítica-enmancipadora (McTaggart y cols, 1982; Kemmis, 1983; Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y McTaggart, 1988; McKernan, 1999).

En ella se da importancia no solo al descubrimiento de los significados interpretativos que tienen para los profesionales las acciones educativas, sino al **como organizar la acción para superar las limitaciones**. Se da prioridad a una crítica de las practicas que frustran el logro racional de metas. Se hace hincapié en equipar a los profesionales con destrezas discursivas analíticas y conceptuales y el modus operandi es el aumento de la comprensión por medio de la crítica dura.

Se concibe el proceso como una serie de **espirales reflexivas** en las que se desarrolla un **plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción** (Kemmis y McTaggart, 1988), y se pasa luego a un plan nuevo revisado con acción, observación y mas reflexión (Karr y Kemmis, 1986). Esta transacción entre comprensión retrospectiva y acción futura se extrae directamente de la teoría de Lewin de la investigación-acción como un intento de reforma y renovación del currículm. Lo que Karr y Kemmis ofrecen es una vuelta a la espiral o bucle autorreflexivo acuñado por Lewin, cada uno con cuatro elementos: el plan general, la puesta en práctica de la acción, la observación de la acción y el elemento de evaluación crítica reflexiva necesario par revisa el plan o el problema.

El currículum contiene elementos de empresas prácticas lo mismo que técnicas y críticas, en las que los medios y los fines se negocian mediante interacción humana compleja y la toma de decisiones la comparte una amplia variedad de participantes, profesores, administradores, padres, artífices de políticas y otros. En un sistema de esta índole, el profesional necesita destrezas técnicas (por ejemplo, cómo definir los objetivos de la

instrucción), destrezas prácticas (por ejemplo, realizar juicios, supervisión autorreflexiva, destrezas en el trabajo de grupos pequeños), pero muy especialmente, destrezas de desarrollo e investigación del currículum.

Como agente de cambio, el profesional en ejercicio tiene una situación problemática que considerar. **Lo que se propone aquí es que la investigación acción se considere como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo.**

La investigación-acción crítica se ve como un proceso que da poder político a los participantes; la lucha es por formas más racionales, justas y democráticas de educación. Así, la creación de teoría en este modelo es asunto de todos los profesionales en ejercicio, no de los pocos expertos que investigan la educación desde fuera. Como actividad teórica, invita a los profesores y a otros profesionales en ejercicio a considerar no sólo el currículum y otros dominios educativos , sino la totalidad de las relaciones con el sistema social y la estructura de la sociedad en la que viven y trabajan. Así, se asigna a los profesores el papel de reformadores sociales de la educación dentro de la sociedad más amplia. La teoría de la investigación-acción crítica está vinculada a cuestiones de control de la educación y a las vías por las que se pueden tomar medidas políticas.

Del currículum a la programación de aula

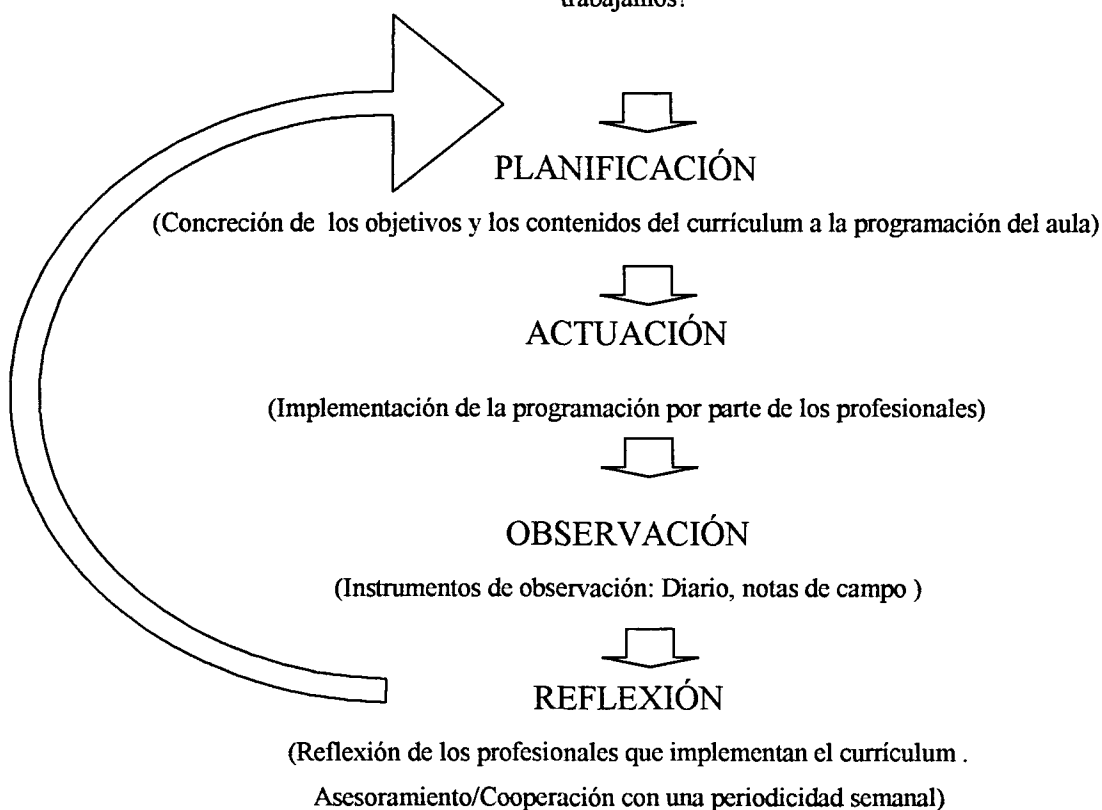
	Reconstructivo	Constructivo
Discurso (entre los participantes)	4. Reflexionar Retrospectivo sobre la observación (reconocimiento y evaluación)	1. Plan Prospectivo a la acción (acción construida)
Práctica (en el contexto social)	2. Observar Prospectivo para la reflexión (documentación)	3. Actuar Guía retrospectiva a partir de la planificación (acción estratégica deliberada y controlada)

Cuadro 81. Los momentos de la investigación-acción

A continuación esquematizamos los pasos que se siguen en el proceso general de implementación y evaluación del currículum :

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Como podemos llevar a la práctica el currículum planteado para que realmente sirva para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa para el colectivo de personas con las que trabajamos?



Exponemos, a continuación, un ejemplo concreto donde se evidencia la espiral de investigación-acción seguida en la segunda fase de este estudio:

PLAN

Los alumnos están acostumbrados a no tomar ninguna decisión que afecte a sus vidas cotidianas. ¿ Como puedo estimular en ellos las estrategias de toma de decisiones?
Cambiar la estrategia metodológica para estimular a los chicos y a las chicas que tomen alguna decisión en relación con algún aspecto concreto de sus vidas cotidianas.



ACTUAR

Implementar la estrategia que les permita decidir lo que quieren hacer en relación con un tema cotidiano concreto. Por ejemplo: ¿ Cómo nos vamos a gastar la asignación semanal?)



OBSERVAR

Registrar en un diario las impresiones acerca de cómo se potencia la toma de decisiones.



REFLEXIONAR

Es necesario transferir la toma de decisiones a otros ámbitos de su cotidianidad, así como es necesario que las decisiones que tomen tengan una mayor magnitud y trascendencia. (Ellos pueden decidir en que gastarse la asignación semanal, pero yo elijo el destino de las vacaciones. ¿Porque no lo podemos decidir entre todos?).



PLAN REVISADO

Continuar el propósito, pero ampliarlo a otros ámbitos de su vida cotidiana.



ETC

A parte de adecuar las prácticas profesionales a las necesidades educativas de las personas , en el proceso de investigación acción nos interesa ir constatando si el currículum está siendo efectivo en relación a la adquisición de capacidades para desarrollarse autónomamente en la sociedad.

Los criterios para realizar esta evaluación se han elaborado teniendo en cuenta los referentes teóricos que se han de tener en cuenta para poder plantear un currículum para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.

Concretamente, nos basamos en los postulados de Pallisera (1996) cuando delimita que **uno de los factores fundamentales relacionados con el buen resultado de las estrategias de transición es la implementación de currículums funcionales.**

A partir de ahí, se han establecido los criterios que determinan cada uno de los referentes y posteriormente los indicadores que permiten observar y constatar cada uno de estos criterios a la aplicación práctica.

Pretendemos que los indicadores nos sirvan de referencia para, durante el proceso, constatar si los diferentes objetivos, contenidos, actividades,... tienden a conseguir un funcionamiento autónomo de las personas en la sociedad.

Estos criterios también pueden servir como herramienta de evaluación final (aunque éste no es el objetivo de nuestro estudio) , es decir, para que los profesionales, a posteriori de la implementación del currículum, puedan elaborar una estrategia de recogida de información para poder constatar si

el currículum diseñado y implementado ha servido para potenciar una adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa .

Para concretar los criterios y los indicadores, nos hemos en las aportaciones de diferentes autores: Guillet (1983); Everson y Moon, (1987); Halasz, (1988); Brolin (1989) ; Brown (1989); Clark y Kolstoe (1990); Evans (1990); Everson (1990); Wehman, (1990); Evans y Frederiks (1991); Wehmeyer, (1991); Verdugo (1995;1997); McDonnel, J., Mathot-Buckner,C; Ferguson, B. (1996) ; Pallisera, M. (1996)

REFERENTES	CRITERIOS	INDICADORES
Que han dicho, que han hecho y que han investigado sobre los curriculums para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica?	Que criterios determinan cada uno de los referentes?. Por ejemplo: que criterios determinan la funcionalidad de un currículum?	Como se pueden observar/constatar los criterios en la implementación práctica?
Implementación de curriculums funcionales	Habilidades de la vida diaria (Incluyen las habilidades dirigidas a facilitar la realización de las acciones habituales de la vida cotidiana, sobre todo en los entornos del hogar y del tiempo libre)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización de la economía personal ▪ Mantenimiento de higiene en el hogar ▪ Procedimientos de emergencia en caso de accidentes en el hogar. ▪ Cuidado de las necesidades personales ▪ Habilidades para comprar ▪ Habilidades para preparar los alimentos ▪ Participación en la comunidad ▪ Habilidades para usar los transportes ▪ Uso adecuado del ocio y del tiempo libre ▪ Procedimientos de seguridad en la realización de actividades de tiempo libre ▪ Procedimientos de emergencia en accidentes producidos durante el tiempo libre ▪ Habilidades para hacer frente a las conductas inapropiadas de los otros durante el ocio ▪ Habilidades de lectura funcionales ▪ Habilidades para vestir apropiadamente ▪ Uso de los procedimientos de primeros auxilios ▪ Cuidado de la nutrición

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización regular de ejercicio ▪ Habilidades para seguir los modelos de descanso apropiados
	<p>Habilidades socio-personales (Incluyen el desarrollo de la autoconciencia – capacidades, limitaciones, habilidades,...); de las habilidades comunicativas, el establecimiento de relaciones interpersonales, la autoestima)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconciencia ▪ Autoconfianza ▪ Resolución de problemas ▪ Habilidades para responder adecuadamente a necesidades sexuales ▪ Conductas socialmente responsables ▪ Habilidades de relación interpersonal ▪ Autonomía ▪ Toma de decisiones adecuadas ▪ Habilidades sociales ▪ Interacción adecuada con la familia ▪ Interacción adecuada con los amigos ▪ Interacción adecuada con los miembros de la comunidad ▪ Habilidades para hacer frente a las conductas inapropiadas de la familia, amistades y miembros de la comunidad ▪ Obtención de asistencia para mantener relaciones interpersonales ▪ Control de problemas personales
	<p>Formación laboral/ocupacional (Comprende información sobre el mercado laboral y diferentes ocupaciones; los hábitos de trabajo – puntualidad, asistencia, aceptación de la supervisión, ritmo de trabajo,...-; así como la formación de habilidades profesionales específicas y habilidades polivalentes para el trabajo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y exploración de las posibilidades ocupacionales ▪ Selección y planificación de las oportunidades de trabajo ▪ Hábitos y conductas laborales apropiadas ▪ Habilidades de búsqueda de trabajo ▪ Habilidades para hacer una entrevista de trabajo ▪ Uso correcto de las habilidades sociales en el trabajo ▪ Ejecución de la rutina laboral ▪ Mantenimiento en el lugar de trabajo ▪ Seguimiento de los roles y regulaciones laborales ▪ Seguimiento de los procedimientos de emergencia en el trabajo ▪ Habilidades para hacer frente a los cambios en la rutina laboral

Cuadro 82. Criterios e indicadores para valorar la propuesta curricular

Somos muy conscientes que realizar una división tan marcada de las diferentes habilidades que se consideran necesarias para un currículum funcional puede resultar, en parte, ficticio, ya que éstas no inciden en un

único ámbito sino que inciden en los diversos ámbitos personal/social/laboral. Ahora bien, somos muy conscientes, también, que esta estructuración es necesaria para poder plantear un proceso de evaluación coherente, sistemático y, consecuentemente, óptimo.

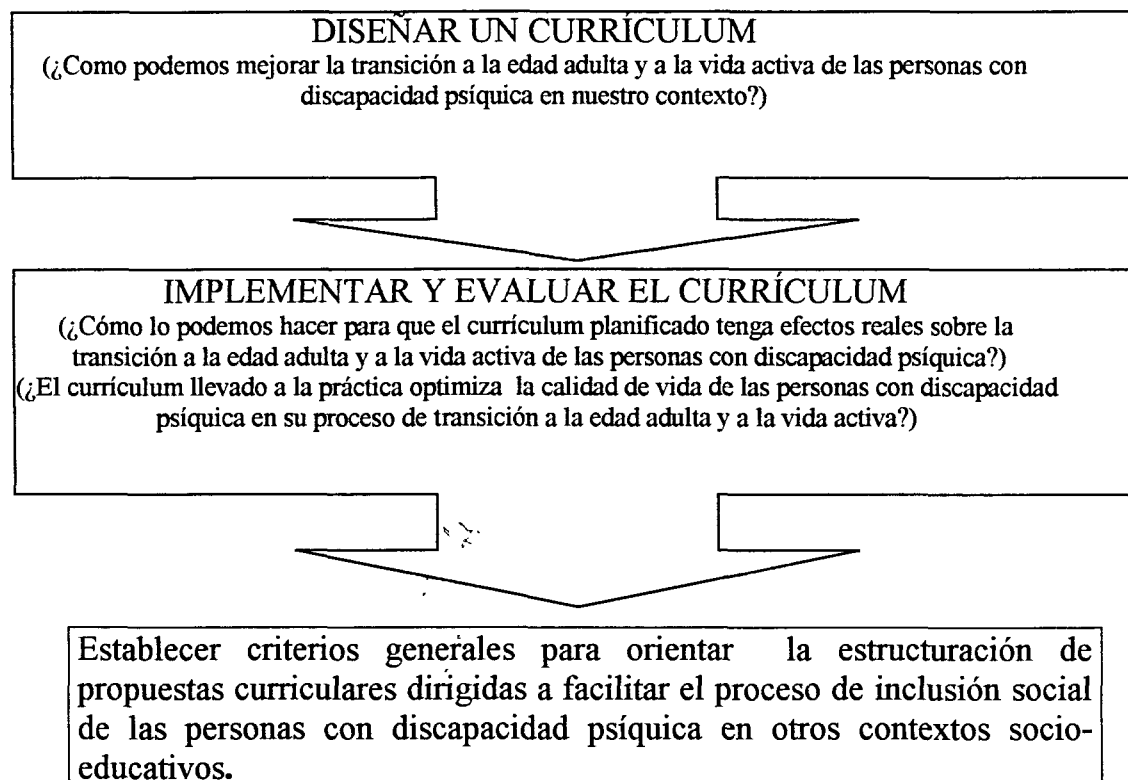
A pesar que desarrollamos los criterios que se consideran imprescindibles en la implementación de currículos funcionales, en la evaluación de proceso que realizamos en este trabajo, y como consecuencia que **nos hemos centrado en la inclusión social, nos centraremos única y exclusivamente en las habilidades de la vida diaria y en las habilidades socio-personales.**

Los instrumentos que se utilizan para recoger información en esta fase para analizarla y establecer las pertinentes conclusiones son: registros (programaciones de los profesores), pensamiento en voz alta, diarios de los profesores, notas de campo La metodología de la investigación-acción requiere un trabajo sistemático y cooperativo con los profesionales que se concreta en una reunión semanal (de 3 horas de duración) durante dos años.

La implementación y evaluación de la propuesta curricular se llevará a término en **espai vital (Instituto de transición a la edad adulta y a la vida activa).**

A partir del análisis de la implementación y evaluación de la propuesta curricular, iremos estableciendo los criterios generales para orientar la estructuración de currículos destinados a potenciar la inclusión social de las personas con discapacidad psíquica.

Sintetizando, en la investigación que presentamos pretendemos:



Finalmente solo apuntar que la metodología realizada en esta investigación condiciona a que los criterios de validez interna y externa se sustituyan por los de **validez ecológica**. De este modo, tanto el proceso realizado como la propuesta que se concreta no pueden generalizarse sino que pretenden servir como referente para interpretar y para construir otras realidades.

4.4. Interrogantes de la investigación

La revisión del marco teórico nos ha facilitado podernos plantear una serie de interrogantes que nos ayudarán a delimitar la investigación. Cada uno de ellos ya ha sido detallado en el marco conceptual de referencia, con lo cual creemos conveniente solo apuntarlos brevemente con la intención de no ser redundantes.

? *Sistematizar un proyecto educativo en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa facilitará que las personas con discapacidad psíquica adquieran las capacidades necesarias para desarrollarse lo más autónomamente posible en todos los entornos de su vida adulta.*

En el marco de la filosofía de la normalización se defiende la idea que, mediante programas educativos adecuados, es posible incidir positivamente en mejorar el funcionamiento de todas las personas en los diversos ámbitos de la sociedad, contribuyendo a que cada individuo se desarrolle en el entorno más normalizado posible de acuerdo con sus potencialidades individuales.

? *La implementación de un currículum funcional es necesario pero insuficiente para potenciar un adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica*

Hay otros factores que es necesario tener en cuenta: la coordinación interinstitucional, la coordinación intrainstitucional, la coordinación de objetivos con los periodos anterior (escolar) y posterior (laboral), la implicación de los profesionales en el diseño y implementación del programa, la concepción que se tenga sobre cómo se han de estructurar las actuaciones educativas para las personas con discapacidad psíquica, la percepción que las instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad tienen de éstas personas, la formación de los profesionales, la formación e información a la sociedad sobre las posibilidades de las personas con discapacidad psíquica,.....

? *Tomar como referentes planteamientos curriculares, organizativos y profesionales surgidos en el ámbito de la educación formal nos puede ayudar a estructurar una propuesta curricular en el periodo de la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.*

En el ámbito de la educación no formal no existen referentes didácticos de cómo deben llevarse a cabo las actuaciones educativas. Porque nos decantamos a favor de una educación integral que ayude a desarrollar la totalidad de las capacidades de las personas, se dé en el ámbito que se dé (Educación Formal o Educación Informal) , aprovechamos la experiencia desarrollada en el ámbito formal en relación con el desarrollo curricular, organizativo y profesional.

? Representa una exigencia ineludible la implicación de los profesionales, a través de los procesos de investigación-acción, en todas las fases del proceso de construcción de un proyecto que de respuesta a las necesidades educativas de las personas en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa.

Si lo que se pretende es la transformación de una determinada realidad, representa una necesidad incuestionable implicar a los profesionales para que así puedan ser agentes de cambio y , consecuentemente, reformadores sociales de la educación. Y es importante implicarlos en todas las fases.

? Es necesario impulsar actuaciones de transición a la vida activa aunque éstas se sitúen en ámbitos segregados.

Entendemos que la solución a los problemas de los llamados colectivos específicos exige un marco referencial más amplio: la mejora de las estructuras ordinarias no solo para *ellos* sino para todos.

Pero también somos conscientes que es necesario un proceso de adaptación social a esta problemática. Es decir, tal y como apunta Zabalza (1994), hemos de tener en cuenta que la educación de los sujetos excepcionales ha seguido un determinado proceso que se extiende desde la segregación total a la inclusión a las estructuras ordinarias, pasando por el reconocimiento del derecho a la educación y la correspondiente creación de sistemas educativos paralelos. A nivel de preparación para la edad adulta y la vida activa, entendemos que el proceso será similar. Las investigaciones referenciadas en capítulos anteriores nos indican que en nuestro contexto y en este momento nos

encontramos en una aceptación del derecho de formación para las personas con discapacidad psíquica, pero con la prácticamente inexistencia de estas estructuras de formación. Justificamos, de esta manera, la ubicación del proyecto de transición en un ámbito segregado.

? *La estructuración de un proyecto que facilite la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad psíquica en un contexto segregado, puede impulsar actuaciones en los ámbitos ordinarios para así ir construyendo un periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa para todos y para todas.*

No renunciamos en ningún momento a la construcción de un periodo de transición para todos y para todas. En este sentido pensamos que una experiencia desarrollada en un ámbito segregado puede ayudar a impulsar actuaciones en los ámbitos ordinarios, ya que entendemos que es necesario conocer y analizar las prácticas que se llevan a término en contextos específicos para que sean referente obligado para construir la sociedad de la diversidad. De la misma manera que es necesario que los contextos segregados incorporen prácticas y conceptualizaciones surgidas en contextos ordinarios. Así, los dos sistemas formaran parte de un todo y se podrá hablar no de ámbitos ordinarios y ámbitos específicos sino de sociedad para todos y para todas.

Capítulo 5.

Diseño de la propuesta curricular

El exceso de normativa dificulta la innovación

Adalberto Ferrández

5.1. Presentación

El primer paso de esta investigación se centra en el diseño de una propuesta curricular. Y consideramos una exigencia ineludible implicar a los profesionales desde el primer momento. Si no, **¿Cómo podemos cambiar y mejorar una determinada realidad social sin comprometer (des del primer momento) a las personas que se verán implicadas en estos procesos de transformación?; ¿Cómo se pueden generar auténticas modificaciones sin tener en cuenta los puntos de vista, las concepciones, las ideas previas, los propósitos educativos,..... de las personas que cotidianamente estarán en contacto con esta realidad?; ¿Cómo, a partir de las orientaciones curriculares que pueda realizar un investigador, se pueden impulsar cambios si estos postulados no son compartidos**

(explícita y implícitamente) por la persona que posteriormente los tendrá que trasladar a la práctica?

Una vez escogida la profesional²⁷ que posteriormente llevará a la práctica ésta propuesta, y una vez formada en la temática de la transición (Cursos, lecturas de bibliografía específica, asistencia a congresos,...), **nos enfrentamos conjuntamente y colaborativamente a la tarea de diseñar una propuesta curricular que tenga como finalidad de favorecer el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.**

De esta manera entendemos que a través del dialogo, los conflictos, la comunicación y la negociación entre ambas partes (investigador y profesional) llegaremos a un consenso sobre lo que se pretende, a una interiorización de los aspectos que son necesarios para optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica, y, como consecuencia, a una **interconexión entre el diseño y su posterior aplicación práctica.**

A través de esta colaboración, se originarán, también, **procesos de desarrollo profesional** en el sentido que se potenciará que la persona que implementará la propuesta curricular sea diseñadora y no consumidora del currículum (competencia a la hora de analizar una determinada situación y consecuentemente plantear posibles propuestas de mejora y apuntar posibles objetivos; habilidad en la tarea de planificar, construir, proponer, idear,... en función de unos objetivos planteados; flexibilidad a hora de reconducir situaciones de enseñanza/aprendizaje; etc).

²⁷ Maestra de educación especial y estudiante de psicopedagogía.

De la misma manera, **dejar a un lado la figura del investigador experto, impulsará que sean los propios profesionales los que acaben diseñando, planificando y llevando a cabo sus propias investigaciones, potenciado, así, que sean ellos los auténticos agentes de cambio.**

A continuación explicitamos los pasos que hemos seguido en la concreción de la propuesta curricular. Exponemos las cuestiones que nos hemos ido formulando, así como los acuerdos tomados en relación a la interrogación planteada.

5.2. En primer lugar, definamos para no discutir

¿Qué significa diseñar?, ¿Cómo vamos a concretar una propuesta curricular en el ámbito de la educación no formal?, ¿Podemos tomar como referentes planteamientos surgidos en el ámbito de la educación formal?; ¿Qué ventajas y que inconvenientes supone desarrollar la propuesta curricular en el ámbito de la educación no formal?

Entendemos el diseño como un esquema concreto que servirá de armazón para trasladar la teoría curricular a la práctica educativa y orientar la enseñanza dando fundamento al contenido formativo. Por tanto, el diseño será la aplicación de la teoría curricular y la formalización en la práctica del modelo conceptual del que partimos.

A pesar que en el ámbito de la educación no formal se desestima concebir el currículum como estructura organizada de conocimientos²⁸ entendemos

²⁸ Parcerisa (1999) defiende la inadecuación de estas concepciones al ámbito específico de la educación no formal y propone que se interprete como una planificación previa a la intervención didáctica y con carácter orientador de esta.

que el acto didáctico en sí no tiene porque ser diferente en función del contexto en el que se lleva a cabo (educación formal o educación no formal).

En el marco teórico ya hemos desarrollado ampliamente la idea que la diferencia entre la educación formal y no formal es de tipo contextual. Es decir, el contraste radica básicamente en el contexto donde se lleva a cabo el acto didáctico. Las dos poseen las coordenadas básicas de intencionalidad y sistematización.

Pero una (Educación formal) está legal y administrativamente regulada (con todo lo que eso implica)²⁹, mientras que la otra (Educación no formal) está exenta de las prescripciones, recomendaciones, dictados y sugerencias de la administración (con todo lo que eso implica)³⁰.

Por tanto, entendemos que el acto didáctico en sí, llevado a cabo en un ámbito formal o en un ámbito no formal no tendría que ser substancialmente diferente, y que, consecuentemente, la concepción de currículum no tendría que divergir excesivamente.

Por tanto, transferimos al ámbito de la educación no formal experiencias desarrolladas en el ámbito formal en relación con el concepto de

²⁹ Como **inconvenientes**, decretización excesiva y como consecuencia mayor rigidez y menor posibilidad de innovación. Como **ventajas** referentes claros acerca de cómo deben estructurarse a nivel didáctico, organizativo y profesional las actuaciones educativas en éste contexto.

³⁰ Como **ventajas**, el hecho de que no exista legislación al respecto nos permitirá una **mayor flexibilidad a la hora del diseño y la aplicación del programa, y por tanto, una mayor innovación educativa**. Como **inconvenientes** nos encontramos con una falta de referentes de cómo deben estructurarse a nivel didáctico y organizativo las actuaciones educativas en el ámbito no formal (Parcerisa, 1999), y con una falta de estructuración de las exigencias necesarias para impulsar actuaciones en los ámbitos no legislados.

currículum³¹. **Diseñar una propuesta curricular será, por tanto, reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentales sobre el que enseñar, en que momento enseñarlo, de que manera enseñarlo y cómo evaluar el que, el cómo y el cuando se ha enseñado y se ha aprendido. Y todo esto desde un punto de vista flexible, abierto y crítico, que nos permita considerar, en todo momento, la posibilidad de ajustar lo planificado a las constantes modificaciones que inevitablemente surgen en todo proceso educativo.**

Para elaborar la propuesta curricular que presentamos en este trabajo nos basamos en el currículum propuesto por Jové (1996)³².

En él vemos recogidos todos los aspectos del desarrollo curricular, desarrollo organizativo y desarrollo profesional que, a lo largo del capítulo 3 de éste trabajo, se han ido delimitando como imprescindibles para construir un proyecto curricular que, centrado en el ámbito de las n.e.e., posibilite una educación de calidad.

Por ejemplo, la propuesta curricular que realiza Jové (idem) **se basa en un modelo didáctico ecológico, holístico y integral**, las características más relevantes del cual entendemos que son necesarias para facilitar un adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica. **Aceptar los postulados que de éste**

³¹ Al igual que Stenhouse (1981) entendemos el currículum como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que esté abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” Lo entendemos, por tanto, como la especificación del que se ha de enseñar (selección y secuenciación de objetivos y contenidos); del como se ha de enseñar (metodología, estrategias); del cuando se ha de enseñar (temporalización); del qué, como y por qué se ha de evaluar (evaluación), pero posicionados en planteamientos críticos y reflexivos sobre la práctica educativa, en el sentido de ir ajustando las acciones a las transformaciones personales y de la sociedad.

modelo se derivan, implica reconocer que representa una necesidad incuestionable plantearse, entre otras cosas:

- **La coordinación de las diferentes personas que intervienen en el proceso didáctico y la cooperación del ámbito educativo con la acción social y comunitaria** (¿Cómo, si no, podemos hablar de una transferencia de los aprendizajes realizados en el ámbito educativo a la totalidad de contextos del entorno socio-cultural del individuo?)
- **Una concepción de las dificultades de aprendizaje no intrínsecas al alumno** (¿Cómo, si no, podemos hablar de contextos discapacitantes más que de personas discapacitadas y , en este sentido, plantearnos modificaciones en estos entornos a la vez que dotar a las personas de los apoyos necesarios para adaptarse a ellos?)
- **Y un concepto ecológico de los profesionales implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje** (¿Cómo, si no, podemos generar auténticos y continuados cambios de la realidad educativa?)

Aparte, entendemos que si planteáramos un proceso educativo en la etapa de transición totalmente al margen de lo que se realiza en la etapa escolar, disminuiríamos considerablemente las posibilidades de que las personas tuviesen éxito en su participación en los diferentes entornos de la comunidad. Por esa razón, pensamos que es muy importante **construir puentes entre el ámbito escolar y el ámbito post-escolar** con la finalidad de impulsar procesos educativos coherentes, globales y , como consecuencia óptimos (*a bridge from school to work*).

³² Esta propuesta está contextualizada en el ámbito de la educación formal y se ha llevado a cabo en un centro específico pero tomando como referentes planteamientos del currículum ordinario. La propuesta curricular de esta autora se detalla en el capítulo 3 de este trabajo.

Así trasladamos a nuestro campo de acción los planteamientos que de éste se derivan, teniendo en cuenta, evidentemente, la reformulación y readaptación de los postulados elaborados por esta autora a las características de nuestra situación (contexto de enseñanza- aprendizaje, finalidades de educación, características de las personas implicadas en el proceso,...)

5.3. En segundo lugar, especificación del proceso

¿En que modelo nos basamos para detallar el currículum?; ¿ Qué proceso hemos de seguir para elaborar una propuesta curricular?; ¿Qué planteamientos serán necesarios para acotar unos objetivos adecuados?; ¿Qué concreciones tenemos que realizar a lo largo del proceso? .

Para perfilar el diseño curricular hemos tomado como referencia el modelo contextual crítico propuesto por Ferrández (1996).

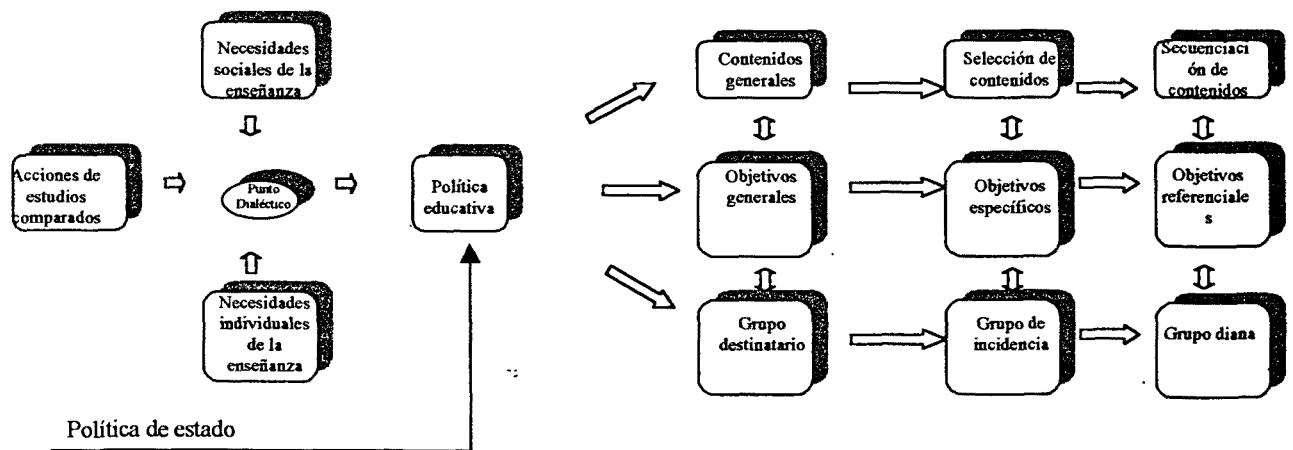


Figura 7 . Modelo contextual crítico (Ferrández, 1996).

Una vez realizado el estudio de cuales son las acciones que se llevan a término para facilitar un adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida de las personas con discapacidad psíquica³³ hemos considerado las necesidades sociales³⁴ e individuales³⁵ de la enseñanza y las hemos confrontado con la política educativa³⁶ generada acerca de la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.

³³ Concretadas en el capítulo 2 de este trabajo

³⁴ Como necesidades sociales: que ser adulto en las sociedades occidentales es importante. Significa tener una determinada posición social, un estatus con los consiguientes derechos y posibilidades; que para poder acceder a la condición de adulto es necesario pasar por un periodo de transición; y que en la transición a la edad adulta están en juego los procesos de socialización y inserción social de los ciudadanos jóvenes, procesos que se han dificultado de manera significativa durante los últimos años (Martínez, 1997). Por tanto, hablar de transición a la vida adulta es hablar no de un periodo en la vida de las personas, sino de mecanismos, itinerarios, estructuras, actitudes,....que facilitan o dificultan la inserción. Consecuentemente, se tiene que proporcionar un amplio abanico de posibilidades a todos los jóvenes para que puedan adquirir conocimientos, habilidades, capacidades y competencias típicas de la edad adulta. En este sentido, se articula como una exigencia ineludible el hecho de proponer que todos los jóvenes, también los que están catalogados como discapacitados psíquicos, puedan realizar un adecuado proceso transición a la vida adulta.

³⁵ Como necesidades individuales: que representa una necesidad incuestionable ir construyendo una sociedad plural, una sociedad abierta, una sociedad para todos y para todas. Una sociedad basada en la consideración de alteridad, que entienda que todos sus miembros tienen su propia validez personal y que por tanto pueden actuar en su medio desde la riqueza de ser diversos, entendiendo, admirando y respetando la especificidad del otro. Una sociedad donde se prohíba conceptualmente pensar en grupos con características similares; que todas las personas, por tanto, deberían tener las mismas oportunidades de poder participar en todos los ámbitos de su contexto social; que a pesar que a nivel teórico se defienden los planteamientos anteriormente expuestos, el análisis de la realidad nos indica que existe una gran distancia entre estos postulados y su aplicación práctica (clasificación de las personas en función de diversas características – deprivados socio-culturales, inmigrantes, personas con discapacidad, ...- ; dispensión y asunción de derechos y deberes en función de este encasillamiento - promulgación de leyes específicas para colectivos específicos (la LISMI, por ejemplo)- ; etc; etc; etc). Si nos situamos en el ámbito de la transición a la edad adulta y a la vida activa, también está presente esta dicotomía. A pesar que a nivel teórico se postula la importancia de estructurar actuaciones que faciliten la transición a la edad adulta y a la vida activa para el colectivo de personas con discapacidad psíquica, El análisis de la realidad nos indica que existe una distancia entre los planteamientos teóricos y su aplicación práctica. A pesar del distanciamiento entre exposiciones teóricas y aplicaciones prácticas, es necesario estructurar actuaciones para ir reduciendo esta separación y así ir construyendo una sociedad para todos y para todas. En el ámbito que nosotros nos hemos centrado, es necesario sistematizar actuaciones educativas optimizadoras del proceso de transición es decir, centradas en favorecer y facilitar el paso de la infancia, a través de la adolescencia, a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad.

³⁶ Como política educativa: que en nuestro contexto no existen prescripciones de cómo deben llevarse a cabo las actuaciones de transición a la edad adulta y a la vida activa para las personas con discapacidad fuera del ámbito escolar. Esto nos brinda la oportunidad de poder innovar a nivel de propuesta curricular.

Queremos subrayar que el hecho que no existan, fuera del ámbito escolar, prescripciones sobre el currículum, profesorado, organización de la institución,.....en relación a los proyectos de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica **nos permite una mayor flexibilidad a la hora del diseño y la aplicación del proyecto, y por tanto, una mayor innovación educativa**³⁷

A partir de aquí, hemos **determinado las características del grupo destinatario**, ya que entendemos que aproximarnos a la especificidad del grupo es fundamental en el momento preactivo de la enseñanza, ya que esto nos servirá para redefinir la propuesta inicial y, como consecuencia, para concretar unos objetivos y unos contenidos generales.

Posteriormente, hemos **especificado las características del grupo de incidencia** con la finalidad de dotar al grupo destinatario de una mayor homogeneidad. Esta analogía permite ajustar los objetivos específicos a la realidad de cada microgrupo. Por tanto, posibilita una enseñanza más adecuada a las características del grupo, sin que esto signifique dejar al margen las exigencias de cada una de las personas participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez acotado el grupo de incidencia, será necesario escoger al grupo de aprendizaje (personas concretas que cumplan los requisitos indicados y exigidos por los indicadores de los criterios seleccionados). En este momento será cuando se interrelacionará la homogeneidad (porque pertenecen a un grupo de incidencia) y la heterogeneidad (porque son personas que se definen por su individualidad). El balanceo entre

³⁷ “La innovación es un cambio intencionado, programado, optimizador de lo existente y la condición primera para su puesta en marcha es poner en ejercicio nuestro temple de creadores, olvidando los paralizadores cantos de sirena de quienes dejan par los demás las responsabilidades, las culpas y las iniciativas” (Marín, R, 1981:17)

homogeneidad y heterogeneidad ha de ser una constante referencial en el momento preactivo de la enseñanza, pero, sobretodo, en el momento interactivo. Las características del grupo de aprendizaje, así como los objetivos terminales derivados de los objetivos específicos y la correspondiente secuenciación de contenidos, la abordaremos en el capítulo 6 de este trabajo.

Teniendo en cuenta el proceso anteriormente descrito, **la respuesta a la pregunta ¿Qué enseñar? la hemos derivado de la determinación de los grupos destinatarios y los grupos de incidencia, de la acotación de los cuales surgen los objetivos y los contenidos (generales y específicos).** Posteriormente, **hemos detallado los aspectos relativos al ¿cuando enseñar?, al ¿cómo enseñar? y al ¿que, cuando y como evaluar? .**

Pensamos que es importante que en el momento pre-activo de la enseñanza se acoten estas especificaciones, ya que esto nos permitirá dar una mayor repuesta educativa a las personas en el momento interactivo de la enseñanza.

5.4. En tercer lugar, concretamos el diseño

Para detallar la propuesta curricular hemos seguido el modelo de acción anteriormente referenciado . En él, el **¿qué enseñar?** se configura a partir de la especificación de las características del grupo destinatario y del grupo de incidencia. Como consecuencia, la especificación de los objetivos y los contenidos generales y la delimitación de éstos en objetivos y contenidos específicos, se presenta interrelacionadamente con la definición de el grupo destinatario y del grupo de incidencia.

5.4.1. ¿QUE ENSEÑAR?

5.4.1.1. Grupo destinatario.

Si nos basáramos en criterios diagnósticos clásicos en este campo, el grupo destinatario estaría formado por personas con discapacidad psíquica de 16 a 20 años de edad.

Ya hemos expuesto en el capítulo 1 de este trabajo nuestro posicionamiento acerca de la conceptualización de discapacidad psíquica. Ya, en su momento, hemos analizado las características y implicaciones educativas que de ésta se derivan. Por tanto, **entendemos que el grupo destinatario está formado por personas que necesitaran unos apoyos adecuados para desarrollar y reforzar las capacidades y habilidades que les permitirán acceder a los entornos de su contexto socio-cultural de la forma más autónoma posible.**

Si utilizamos la terminología de las necesidades³⁸, este grupo estará formado por personas de 16 a 20 años que presentan necesidades educativas especiales y, por tanto, precisan ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material para poder realizar un adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa menos usuales que las que necesitan la mayoría de las personas a esta edad.

La escolaridad es obligatoria hasta los 16 años. Por tanto, todas las escuelas ordinarias tendrían que poder ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades de todas las personas hasta esta edad. Entendemos, pues, que la obligatoriedad de la enseñanza otorga el derecho a estar

³⁸ En la cual nos posicionamos

escolarizados en los ámbitos más normalizados posibles hasta, como mínimo, los 16 años.

Las personas que a esta edad no hayan alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria tienen varias opciones: los programas de garantía social, los programas de transición al trabajo, la escolarización en un centro de educación especial, el acceso directo al trabajo, los programas de instituciones privadas,....etc. Ya se han revisado con anterioridad todas estas alternativas, ya hemos justificado nuestro posicionamiento al respecto, y a través de las investigaciones realizadas en nuestro contexto, hemos revisado las opciones reales para las personas con necesidades educativas especiales en la etapa de la escolaridad post-obligatoria.

Como consecuencia directa, **hemos constatado la necesidad de diseñar e implementar, en nuestro contexto, actuaciones educativas para las personas con n.e.e. a partir de los 16 años.**

Basándonos en la estructura de ciclos de dos años que adopta la educación obligatoria hemos creído conveniente temporalizar el currículum en dos ciclos de dos años cada uno. Es por este motivo que la franja de edad del grupo destinatario se extiende **hasta los 20 años.**

5.4.1.2. Objetivos y contenidos generales.

La educación, como proceso intencional, está orientada por finalidades. Éstas indican el perfil de la persona que se quiere o se pretende formar. Por su propia esencia, las finalidades educativas constituyen un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y son el punto de referencia de la línea pedagógica a desarrollar.

Históricamente, las finalidades educativas han venido determinadas por las funciones que la sociedad, en cada momento, ha asignado a las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta esta previa, y siguiendo a Delors (1996) **entendemos que para que la educación actualmente pueda asumir todas las misiones que la sociedad le encomienda, se tiene que estructurar entorno a cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo: aprender a conocer (adquirir las herramientas de la comprensión); aprender a hacer (para poder actuar sobre el entorno); aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas); y aprender a ser (progresión esencial que participa de todos los aprendizajes anteriores).**

Los pilares propuestos por Delors (ídem) nos parecen ideales para fundamentar lo que nos proponemos: que las personas con n.e.e., en su proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa, aprendan a :

- ⇒ **Conocer:** Como medio, para comprender el mundo que les rodea, como mínimo en la medida que les haga falta para vivir con dignidad y para poder desarrollar al máximo sus capacidades fundamentales. Como finalidad, para disfrutar a la hora de comprender, conocer y descubrir.

- ⇒ **Hacer:** Para que aprendan a poner en práctica los conocimientos aprendidos. Este aprendizaje tiene mucha relación con la cuestión de la formación profesional. Los cambios a nivel tecnológico, económico y social representan una característica definitoria de los últimos años del siglo XX. Las causas son diversas. Los cambios acelerados producidos

en el último cuarto del siglo XX, la interdependencia de las sociedades ocasionando redes de conexión y multiplicando el número de implicados en cualquier actividad, así como también los cambios en el mercado laboral que potencian los trabajos de corta duración y consecuentemente una reducción de los trabajos estable y garantizados, constituyen algunos de los aspectos que han favorecido esta transformación estructural de la sociedad. En esta estructura social la expresión “aprender a hacer” ya no tienen la significación simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien en una tarea determinada para hacerlo participar en la fabricación de alguna cosa en concreto. En este sentido, los aprendizajes deben evolucionar. En consecuencia, ya no pueden ser considerados como una simple transmisión de prácticas más o menos rutinarias, sino que se tendría que tender hacia la transmisión de capacidades laborales generales que permitieran a las personas poderse adaptar con éxito a las exigencias del cambiante mercado laboral. Consideramos una exigencia ineludible que los proyectos se adapten constantemente a esta compleja realidad social para que la transición al mundo laboral y a la edad adulta de las personas con necesidades educativas especiales sea factible.

- ⇒ **Vivir juntos:** En primer lugar, para aprender de forma simultánea la diversidad de la especie humana y la conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos del planeta. La descubierta de los otros pasa necesariamente por el conocimiento de sí mismo y por asumir una visión justa del mundo. En segundo lugar para que las personas puedan participar de todas las oportunidades que les ofrece el medio social y cultural en el que están inmersos.

⇒ **Ser:** Para desarrollar la personalidad y poder actuar con una capacidad reforzada de autonomía, de criterio y de responsabilidad personal. Pero para eso no se ha de negligir ninguna de las potencialidades del individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar,....

Los objetivos generales traducen las finalidades educativas al desarrollo de las distintas capacidades. En este sentido, exponemos a continuación las capacidades es necesario desarrollar³⁹, organizadas y estructuradas en los cuatro aprendizajes anteriormente expuestos.

Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a vivir juntos	Aprender a ser
Conocimiento	Coordinación viso-digital	Dialogo	Conocimiento de uno mismo
Comprensión	Coordinación viso-manual	Trabajo en equipo	Aceptación personal
Análisis	Creatividad	Aceptación mutua.	Autoestima
Síntesis	Imaginación	Crítica.	Complacencia
Evaluación	Desplazamientos	Colaboración	Entusiasmo
Sentido crítico	Expresión corporal.	Participación	Equilibrio emocional.
Atención	Manipulación	Sacrificio	Placer estetico
Percepción	Orientación espacial	Entrega	Valoración
Memoria	Organización temporal	Solidaridad	Autodisciplina.
Pensamiento inductivo	Reacción delante de problemas	Solución de conflictos	Pensamiento autónomo
Pensamiento deductivo	Utilización de procedimientos adecuados	Afrontamiento de conflictos	Resistencia al fracaso
Cálculo	Solución de problemas	Cooperación	Superación personal
Clasificación.	Toma de decisiones	Presa de consciencia de les diferencias.	
Interiorización de conceptos.	Transferencia.	- Entre ellos.	
Metacognición (Control de los procesos cognitivos/ autorregulación)	Generalización	- Entre las personas.	
Categorización	Iniciativa	Empatía	
	Asunción de responsabilidades	Justicia	
	Asunción de riesgos		
	Planificación		
	Prevención del futuro		
	Descubrimiento		
	Experimentación.		
	Habilidad manual		
	Habilidad digital		
	Formulación de hipótesis.		

Cuadro 83. Capacidades a desarrollar en la propuesta curricular

³⁹ Nos basamos en Jové (1996); Pallisera (1996; 2001); Barberá (1993); Echeverría (1991;1994;1995;1996);Brown (1989)

Gairín (1997) postula que existen varias formas de organizar los componentes de las propuestas curriculares. Concretamente este autor propone que la estructura interna de la propuesta curricular puede ser: según los elementos del diseño curricular (por áreas); según el carácter de agrupación del contenido (por temas; por núcleos interdisciplinarios ; o por ideas ejes) y en función de las actividades marco. Nosotros, y como consecuencia que entendemos que la forma de desarrollar la propuesta curricular ha de estar guiada por un conjunto de temas transversales que han de abastecer las diferentes áreas curriculares y que han de quedar reflejadas en un tratamiento cíclico a lo largo de la etapa, estructuramos la propuesta por ideas eje.

Teniendo en cuenta estas previas y entendiendo como nos hemos situado acerca de la conceptualización de transición a la edad adulta y a la vida activa, entendemos que las personas con necesidades educativas especiales durante éste proceso ⁴⁰ tienen:

- 1. Necesidad de conocerse y aceptarse a si mismos (aprender a ser)**
- 2. Necesidad de interrelacionarse con el entorno por medio de cualquier sistema de comunicación. (aprender a vivir juntos)**
- 3. Necesidad de conocer y adaptarse al entorno (aprender a conocer)**
- 4. Necesidad de adquirir capacidades laborales generales para poderse incorporar al ámbito laboral (aprender a hacer)⁴¹**

⁴⁰ Obviamente, los aprendizajes descritos no se tendrían que ancorar definitivamente en una fase de la vida o en un solo lugar. Creemos que sería importante trabajarlos a lo largo de todo el ciclo vital de las personas.

⁴¹ Las últimas aportaciones en el campo de la discapacidad psíquica y la inserción laboral nos indican que los empresarios valoran las capacidades laborales generales y polivalentes por encima de las capacidades laborales ligadas al desarrollo de una profesión específica (Pallisera,2001) (Jové, et al 2001)

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente hemos estructurado la propuesta curricular en cuatro ámbitos:

- **Ámbito 1: Conocimiento y aceptación de la propia identidad**
- **Ámbito 2: Conocimiento y participación en el entorno**
- **Ámbito 3: Intercomunicación y lenguaje.**
- **Ámbito 4: Formación profesional.**

Exponemos, a continuación, los **objetivos generales** que nos hemos propuesto para cada uno de las ámbitos, en los cuales se reflejan las capacidades anteriormente referenciadas.

Ámbito 1: Conocimiento y aceptación de la propia identidad

1. Adquirir y desarrollar unos conocimientos y hábitos saludables para hacer de la práctica cotidiana una actividad consciente que, en el marco de la salud integral, mejore la calidad de vida.
2. Adquirir y desarrollar estrategias para mejorar la propia aceptación
3. Desarrollar hábitos de independencia y autonomía en las actividades de la vida cotidiana.

Ámbito 2: Conocimiento y participación en el entorno.

1. Desarrollar las habilidades comunicativas, de inserción social y de conocimiento y utilización de los servicios del entorno que posibiliten un funcionamiento autónomo en la sociedad

2. Potenciar el nivel de autonomía con la finalidad de interactuar con el entorno y relacionarse con los otros de forma efectiva y mutuamente satisfactoria
3. Desarrollar las habilidades necesarias para organizar, planificar y disfrutar del tiempo libre
4. Reconocer y valorar los criterios sociales relacionados con el respecto a si mismo, los otros y el entorno
5. Entender la salud personal, social y del medio ambiente como un bien del individuo y de la comunidad que es necesario conservar, preservar y potenciar.
6. Respetar los valores morales, sociales y éticos propios y de los otros a partir del ejercicio de los derechos y los deberes democráticos en sus actuaciones convivenciales.

Ambito 3: Intercomunicación y lenguajes

1. Interpretar que los diferentes lenguajes son instrumentos para la comunicación, así como herramientas para representar y percibir la realidad.
2. Adquirir estrategias que faciliten y potencien la comunicación
3. Descubrir en las diferentes manifestaciones lingüísticas, un medio de satisfacción personal y social

4. Conocer y valorar las propias capacidades comunicativas y de interacción social para afrontar situaciones que requieran su uso.

Ámbito 4: Formación profesional

1. Incorporarse al ámbito productivo, adaptándose a la estructura propia de una empresa de forma responsable y participativa, afrontando las tareas encomendadas con progresiva autonomía, organización e iniciativa, para garantizar la máxima integración en el mundo laboral.
2. Adquirir competencia técnica para dominar contenidos y tareas del ámbito profesional concreto y conocimientos y habilidades necesarias en un amplio entorno laboral
3. Obtener competencia metodológica para saber reaccionar delante de los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presentan, y encontrar de forma progresivamente autónoma vías de solución, y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas en otras situaciones de trabajo.
4. Adquirir competencia social para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal.
5. Adquirir competencia participativa para saber participar en la organización del lugar de trabajo y en el entorno laboral, ser capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades

6. Identificar y utilizar con la habilidad necesaria y teniendo en cuenta las condiciones de seguridad e higiene, el utillaje y las herramientas propias de cada una de las profesiones.

Recordemos que responder a la pregunta *¿Que contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza?* supone clarificar que función queremos que cumpla ésta en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos a lograr (Gimeno Sacristán, 1992).

A partir de ahí, y explicitado ya el modelo de persona al que nos gustaría servir y el de sociedad hacia el cual nos entusiasmaría caminar, nos hemos planteado seleccionar los contenidos que sean más relevantes para los individuos del grupo destinatario tanto ahora como de cara a su futuro; aquellos más adecuados y propicios que contribuyan a mejorar su calidad de vida; y aquellos que, a largo plazo, redunden en beneficio de la comunidad (Brown, 1989).

Para hacerlo hemos recogido las sugerencias que realiza Jové (1996) de **complementar los currículums ordinarios con elementos de programas específicos**. En este sentido, y teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo destinatario, hemos seleccionado y priorizado aquellos bloques de contenidos (tanto de currículums de formación profesional –currículums de ciclos formativos, currículums de PTT, currículums de programas de nivel 1,.....- , como de currículums ordinarios de escolaridad obligatoria, como de currículums de programas específicos - programa de habilidades sociales, programa de educación sexual,....-) que les permitirán adaptarse a una estructura social y laboral. Hemos tenido en

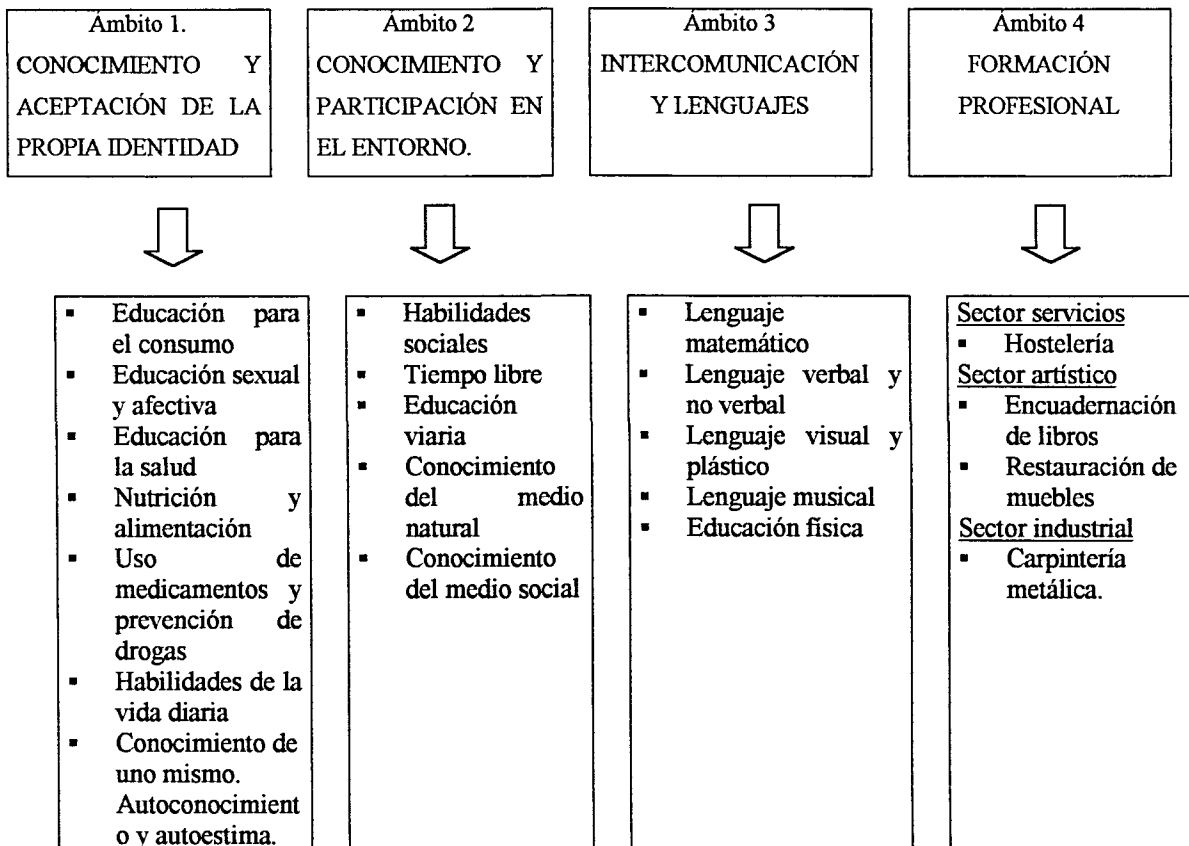
cuenta, también, los bloques de contenidos que esta autora recoge en el 3er periodo de su propuesta curricular.

Los bloques de contenidos del ámbito 4 corresponden a tres sectores profesionales: el sector industrial, el sector artístico y el sector servicios.

Hemos realizado esta selección a partir de los planteamientos expuestos en el marco teórico de referencia que defienden la necesidad de, en la formación inicial para el desarrollo de una profesión, enfatizar en la adquisición de capacidades laborales generales más que en el conocimiento de habilidades relacionadas con una profesión concreta (Echeverría, 1991;1994;1995;1996; Jurado, 1993,2000; Pallisera, 1996,2000,2001)

Lógicamente, estas capacidades laborales generales, han de ir necesariamente ligadas al aprendizaje de una profesión. Como consecuencia que, en primer lugar, pretendemos desarrollar capacidades de adaptación a la estructura de una empresa y, en segundo lugar, no podemos determinar la tipología de empresa ni el sector al cual ésta pertenecerá, nos hemos decantado por profesiones relacionadas con los tres sectores profesionales donde mayoritariamente trabajan las personas con discapacidad psíquica en nuestro contexto (Valls, 1999; Jové, et al., 2001). Ahora bien, podrían ser perfectamente otros.

A continuación, detallamos los bloques de contenidos establecidos en cada una de las áreas:



Cuadro 84. Bloques de contenidos por áreas

Ponemos un ejemplo del proceso que hemos seguido para seleccionar cada uno de los bloques de contenidos.

Si entendemos que una de las características a la hora de diagnosticar la discapacidad psíquica es las limitaciones significativas en (dos o más) áreas de habilidades adaptativas y nos centramos, por ejemplo, en la autodirección, será necesario desarrollar una serie de capacidades para que la persona pueda realizar elecciones adecuadas a sus habilidades, intereses, motivaciones y expectativas personales: el conocimiento personal (*¿Qué me gusta? ¿Qué no me gusta? ¿Cuáles son mis potencialidades? ¿Cuáles son mis limitaciones? ¿Qué espero de los otros y de los contextos? ¿Cómo me gusta hacer las cosas*); el pensamiento autónomo (*Puedo decidir en función de mis preferencias personales*); la aceptación personal (*Soy una*

persona con posibilidades y con limitaciones. Tengo que conocerlas para, en primer lugar, potenciar mis puntos fuertes y, en segundo lugar, para no frustrarme en función de mis puntos débiles);etc.

Por tanto, a la hora de plantearnos ¿qué enseñar? , será necesario contemplar como bloque de contenido el “conocimiento y la autoestima”, ya que de esta manera podremos conseguir que la persona se conozca y se acepte a si misma.

5.4.1.3. Grupo de incidencia

Una vez determinados los objetivos y contenidos generales, es necesario determinar el grupo de incidencia. Este grupo es una concreción del grupo destinatario a partir del cual se configurarán los objetivos específicos y se realizará la correspondiente selección de contenidos.

Las personas a las que va dirigido el proyecto , y si nos centráramos en criterios diagnósticos clásicos, son personas que presentan retraso mental ligero o moderado.

Desde la nueva definición del retraso mental propuesta por la AAMR el año 1992, se rechaza explícitamente éste sistema de categorización⁴². Se manifiesta que *lo que se han de clasificar no son las personas, sino las necesidades de apoyo que presentan*⁴³ (Schalock, 1999).

⁴² Se termina con la tendencia de proporcionar un tratamiento educativo idéntico a todas las personas que se incluyen en cada una de las categorías.

⁴³ Así, es necesario realizar una evaluación individual de las necesidades y capacidades que presenta cada persona para decidir que tipo de apoyo es necesario ofrecer a cada una. Los apoyos no están condicionados por la medida de la inteligencia, sino por la evaluación de su funcionamiento en los diversos entornos sociales, tomando en consideración, aparte del funcionamiento intelectual, otros elementos.

Nos posicionamos en estos planteamientos. En este sentido, y porque somos conscientes que no todas las personas con discapacidad psíquica podrán adquirir las capacidades que les permitirán un desarrollo autónomo en la sociedad, **el grupo de incidencia lo acotamos en aquellas personas con discapacidad psíquica que, con la dotación de un sistema de apoyos intermitentes, limitados y amplios (AAMR,1992), podrán disfrutar de las posibilidades que les ofrece el entorno socio-cultural y como consecuencia, podrán incorporarse a él.**

5.4.1.4. Objetivos y contenidos específicos

Exponemos a continuación los **objetivos específicos** que nos hemos planteado para este grupo de incidencia. Los hemos clasificado teniendo en cuenta los bloques de contenidos detallados anteriormente.

Ámbito 1. Conocimiento y aceptación de la propia identidad

Educación para el consumo

1. Discriminar entre los bienes de consumo necesarios y aquellos que podemos prescindir.
2. Comprender que las necesidades están condicionadas por una serie de factores socio-económicos.
3. Comprender que la satisfacción de las necesidades no está necesariamente relacionada con el número de productos que la sociedad de consumo pone a disposición del consumidor y que no todo lo que se compra responde a la satisfacción de estas necesidades

4. Reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta una serie de criterios a la hora de consumir (alimentación sana y equilibrada, adecuación a un presupuesto,.....)
5. Conocer los derechos del consumidor y exigirlos.

Educación sexual y afectiva

1. Adquirir información suficiente acerca de la sexualidad para desarrollar actitudes que les permitan gozar de una vida sexual satisfactoria
2. Comprender y expresar mensajes en relación con el hecho sexual humano, incorporando un vocabulario preciso y no discriminatorio, en el interior del grupo de iguales y con otras personas
3. Utilizar críticamente los conocimientos entorno al hecho sexual humano
4. Romper con los tabúes y miedos acerca de la sexualidad, fruto de la ignorancia en el tema.
5. Desarrollar y aplicar estrategias personales y colectivas en el análisis y resolución de problemas entorno a la sexualidad.
6. Desarrollar la autoestima asumiendo una identidad sexual libre de elementos discriminatorias de genero y adquiriendo las habilidades necesarias que les permitan vivir una vida sexual de forma sana y responsable.
7. Valorar la necesidad de tener una vida sexual satisfactoria.

8. Asumir una ética social adoptando actitudes de igualdad, respeto y responsabilidad en sus relaciones interpersonales.

Educación para la salud

1. Desarrollar unos conocimientos y hábitos saludables sobre la higiene con la finalidad de convertirla en una actividad consciente que, en el marco de la salud integral, mejore la calidad de vida
2. Conocer la importancia de la higiene del cuerpo para eliminar suciedad, los olores del cuerpo y otras sustancias residuales.
3. Conocer los efectos negativos para la salud y las consecuencias sociales de no mantener unos buenos hábitos higiénicos.
4. Tener en cuenta las medidas de seguridad y tomar las precauciones oportunas en todas las actividades que se realicen.
5. Responder con eficacia delante de una emergencia
6. Utilizar de manera adecuada los servicios de la salud.

Nutrición y alimentación

1. Ser conscientes de la necesidad de alimentarse para crecer, vivir y mantenerse en salud.
2. Planificar menús y elaborar comidas atendiendo a criterios nutritivos.
3. Analizar los propios hábitos alimentarios y ser capaces de introducir modificaciones para mejorarlos

4. Establecer reflexiones acerca de la importancia de alimentarse adecuadamente.

Uso de medicamentos y prevención de drogodependencias

1. Conocer los efectos y las sustancias extrañas al cuerpo
2. Desarrollar estrategias necesarias para decidir cuando y como es necesario tomar determinadas sustancias

Habilidades de la vida diaria

1. Desarrollar hábitos higiénicos necesarios para ir limpio y presentar una apariencia externa aceptable.
2. Adquirir independencia para vestirse y desnudarse, así como para comprar y cuidar la ropa
3. Adquirir independencia para limpiar, ordenar y mantener en condiciones el lugar donde se vive.

Conocimiento de uno mismo. Autoconcepto y Autoestima

1. Conocer, valorar y potenciar las propias capacidades.
2. Adquirir y desarrollar confianza para hablar de uno mismo, tanto de su aspecto externo como de su mundo interno, desarrollando los mecanismos para mejorar su propia aceptación .
3. Desarrollar actitudes positivas entorno a uno mismo, la familia, el grupo y la sociedad.

Àmbito 2. Conocimiento y participación en el entorno

Habilidades sociales

1. Desarrollar las habilidades que les posibiliten un funcionamiento autónomo dentro de la sociedad.
2. Desplegar las competencias de comunicación verbal requeridas para poder participar en conversaciones.
3. Adquirir las habilidades de interacción social para poder establecer relaciones interpersonales
4. Desarrollar las capacidades necesarias para conocer y utilizar los servicios de la comunidad.
5. Desarrollar de las habilidades instrumentales para posibilitar en la persona un funcionamiento lo más independiente posible dentro de la sociedad.

Tiempo libre

1. Conocer las ofertas del entorno y escoger la más adecuada en función de sus intereses
2. Mejorar la calidad de vida mediante el ocio y el tiempo libre
3. Identificar los aspectos lúdicos y creativos como base para el desarrollo sano de la personalidad

Educación viaria

1. Conocer y respetar las normas de circulación viaria.
2. Identificar los peligros potenciales del entorno para evitar accidentes
3. Realizar desplazamientos de manera progresivamente autónoma

Conocimiento del medio natural

1. Adquirir una mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas relacionados.
2. Participar activamente en la protección y mejora del entorno
3. Asumir comportamientos ecológicos a través de experiencias en actividades cotidianas: uso del agua, separación de residuos,....
4. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo

Conocimiento del medio social

1. Reconocer, valorar y cumplir las normas sociales relacionadas con el respeto a si mismo y a las otras personas y aquellas que regulan las relaciones y la convivencia entre la diversidad de grupos que configuran la propia comunidad.

2. Orientarse en el espacio a partir del propio cuerpo, otros puntos referenciales del entorno y de códigos usuales de representación.
3. Emitir juicios críticos y constructivos delante de diferentes situaciones y problemas, tanto del entorno más próximo como de otros más alejados en el espacio y en el tiempo.

Ámbito 3. Intercomunicación y lenguajes

Lenguaje matemático

1. Utilizar y valorar las matemáticas como a herramienta útil para comprender el mundo que nos rodea y para actuar sobre su entorno inmediato.
2. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas
3. Reconocer la realidad como diversa y susceptible de ser explicada des de puntos de vista contrapuestos y complementarios.
4. Conocer y valorar las propias habilidades matemáticas para afrontar las situaciones que requieren su uso.

Lenguaje verbal y no verbal

1. Tener competencia comunicativa plena en el lenguaje como medio de realización personal y social.
2. Asegurar el léxico fundamental y ampliarlo y enriquecerlo en la medida que se diversifican las experiencias personales vividas

3. Descubrir en el lenguaje y en sus manifestaciones orales, gestuales, escritas y audiovisuales, una forma de relación social
4. Desarrollar y utilizar las capacidades de comunicación oral, gestual y escrita
5. Expresarse de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas.
6. Utilizar los propios recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas
7. Utilizar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y el análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

Lenguaje visual y plástico

1. Dominar conceptos, medios y recursos expresivos que pongan de manifiesto las capacidades de percepción y organización del espacio y representación de formas.
2. Desarrollar estrategias para interpretar el lenguaje visual que se encuentra presente en la realidad cotidiana.
3. Percibir y interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales

4. Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con la finalidad de enriquecer las posibilidades de comunicación
5. Comprender las relaciones entre los lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.

Lenguaje musical.

1. Utilizar y valorar la música como fuente de placer y como recurso para llenar el tiempo libre
2. Elaborar juicios y criterios personales mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, aplicarlos con autonomía y iniciativa a situaciones cotidianas
3. Tomar conciencia de la agresión que supone el uso indiscriminado del sonido.

Educación física.

1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de habilidades físicas en el desarrollo personal y social y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.
2. Planificar y llevar a la práctica actividades que permitan satisfacer las propias necesidades , previa valoración del estado de las propias capacidades físicas.

3. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y de las propias necesidades, adoptando una actitud crítica delante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente.
4. Participar, con la máxima independencia posible, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas.
5. Reconocer, valorar y utilizar la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.

Ámbito 4. Formación profesional⁴⁴

Hostelería

1. Planificar las necesidades de mercancías, identificando las cantidades y calidades de los géneros disponibles, determinando las mercancías necesarias para cubrir las exigencias de la cocina.
2. Preparar todo tipo de elaboraciones culinarias básicas y platos elementales, bebidas y aperitivos.
3. Relacionar los alimentos con su valor nutritivo y con los diferentes tipos de dieta.
4. Conocer las técnicas de pre-elaboración y conservación de alimentos

⁴⁴ El establecimiento de objetivos específicos de cada uno de los ámbitos profesionales, así como la correspondiente selección de contenidos, lo hemos concretado conjuntamente con profesionales que trabajan en cada una de las profesiones.

5. Utilizar las principales técnicas culinarias adecuadas a cada tipo de alimento y a cada receta de cocina
6. Identificar y utilizar con la destreza necesaria y teniendo en cuenta las condiciones de seguridad e higiene, el utillaje y las herramientas propias de la cocina.

Restauración de muebles

1. Planificar el proceso de restauración de un mueble a partir de sus características.
2. Conocer las técnicas necesarias para la restauración de muebles
3. Diferenciar los materiales, los productos y herramientas necesarias en el proceso y conocer su utilización
4. Apreciar el valor de un mueble antiguo.
5. Utilizar de manera adecuada, segura e higiénica todas la herramientas, materiales y productos propios de la restauración de muebles.

Encuadernación de libros

1. Planificar el proceso de encuadernación de un libro a partir de sus características.
2. Conocer las técnicas necesarias para la encuadernación de libros
3. Diferenciar los materiales, los productos y herramientas necesarias en el proceso y conocer su utilización

4. Utilizar de manera adecuada, segura e higiénica todas la herramientas, materiales y productos propios de la encuadernación de libros.

Carpintería metálica

1. Planificar el proceso realizar construcciones de carpintería metálica
2. Conocer las técnicas necesarias para la carpintería metálica
3. Diferenciar los materiales, los productos y herramientas necesarias en el proceso y conocer su utilización
4. Utilizar de manera adecuada, segura e higiénica todas la herramientas, materiales y productos propios de la carpintería metálica.

De forma posterior al establecimiento de los objetivos para el grupo de incidencia, **hemos secuenciado cada uno de los bloques de contenidos en sub-bloques de contenidos.**

Tal y como hemos expuesto reiteradamente a lo largo de este trabajo, reivindicamos la importancia de un desarrollo autónomo e independiente de la persona en el entorno menos restrictivo posible como requisito fundamental para optimizar su calidad de vida. En este sentido Brown (1989) **establece once criterios a tener en cuenta a la hora de acotar el “¿que enseñar? “:**

Aumento del número de ámbitos.	El aumento del número de ámbitos se refiere al incremento de lugares distintos a los que accede el alumno cada día, cada semana o cada año. Si incrementamos el número de ámbitos en los que se desarrolla una persona con discapacidades intelectuales importantes se minimizaran las diferencias en relación con las personas sin discapacidades en una edad cronológica similar.
Funcionalidad.	La funcionalidad hace referencia a una acción que, si no la realiza una persona con discapacidades intelectuales importantes, tendrá que ser llevada a cabo por una persona sin discapacidades. La funcionalidad de los contenidos será lo que potenciará la autonomía y la independencia de la persona en el contexto donde esta se desarrolla. Es necesario que los programas educativos tengan en cuenta la funcionalidad de los contenidos trabajados, pero también es necesario trabajar contenidos que permitan a las personas desarrollar capacidades encaminadas a la realización personal (por ejemplo escuchar música, pasear,...), habilidades que por si mismas no serian consideradas como funcionales, pero necesarias para poder acceder a un mínimo de calidad de vida
Adecuación a la edad cronológica.	La adecuación a la edad cronológica se refiere a las habilidades, actitudes, materiales pedagógicos, ámbitos y actividades que se asocian positiva y culturalmente a los grupos de una edad concreta.
Práctica.	La práctica se refiere a que, tras el aprendizaje de una habilidad, ésta se pueda realizar sin supervisión. Es necesario tener en cuenta que los alumnos con n.e.e tienen más dificultades para memorizar a corto y largo plazo y es probable que necesiten practicar más para volver a aprender algo que han olvidado.
Tratamiento de adulto.	La consideración de adulto se refiere al hecho de plantearse si un contenido seleccionado para el aprendizaje es requerido, necesitado, respetado o permitido en un adulto.
Preferencias individuales.	Las preferencias individuales hacen referencia al hecho de fomentar y permitir un grado de preferencia en la selección de los contenidos que se aprenderán. Si las personas con discapacidades intelectuales importantes deben llevar una vida lo más llena y normalizada posible, deben tener oportunidades de elegir. Sólo con esas oportunidades podrán alcanzar la máxima aceptación social y realización personal. Todo lo que se relaciona con este apartado queda reflejado en parte en lo que se refiere a las actitudes.
La participación de padres y tutores.	La participación de padres y tutores hace referencia a la necesidad de asegurar la decisiva contribución de éstos en los programas de aprendizaje. Hay que hacer todo lo posible para asegurarse de que los padres/tutores se documentan al respecto y participen activamente en la elaboración y ejecución de los programas educativos. Es necesario concretar qué decisiones corresponden a los padres, cuáles a los profesionales y qué aspectos deberían decidirse.
Progresos físicos.	El progreso físico hace referencia al hecho de seleccionar para el aprendizaje aquellos contenidos que sean susceptibles de mejorar el estado físico del individuo
Mejora del contacto social.	La mejora del contacto social se refiere al hecho de seleccionar aquellos contenidos que aumenten las posibilidades de relacionarse apropiadamente con personas sin discapacidades en ámbitos normalizados.
Probabilidad de adquisición.	La probabilidad de adquisición se refiere a la posibilidad relativa de que se adquiera un contenido si en su enseñanza se utilizan recursos razonables. Hay que seleccionar contenidos útiles que puedan adquirirse con razonables recursos metodológicos.
Mejora de estatus.	La mejora del estatus se refiere a los efectos relativos que puede tener el aprendizaje de un determinado , al repercutir positivamente sobre la posición social de una persona con discapacidades intelectuales importantes. Al elegir entre varias habilidades, hay que elegir la que implique una mejora de la posición social.

Cuadro 85. Once criterios a tener en cuenta a la hora de acotar el "¿que enseñar? (Brown, 1989)

Teniendo en cuenta los postulados anteriormente, hemos seleccionado los subbloques, los cuales nos ayudaran a aproximarnos a una delimitación cada vez más clara del que enseñar.

Detallamos, a continuación, los subbloques de contenidos resultantes:

ÁMBITOS	BLOQUES DE CONTENIDOS	SUB-BLOQUES DE CONTENIDOS
ÁMBITO 1: CONOCIMIENTO Y ACEPTACIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD	Educación del consumo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los bienes de consumo ▪ La compra ▪ El precio de los bienes de consumo ▪ La publicidad en la sociedad de consumo ▪ Seguridad y consumo ▪ Consumo y medio ambiente
	Educación sexual y afectiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo sexual ▪ Fundación, embarazo y parto ▪ Anticoncepción y aborto ▪ Enfermedades de transmisión sexual ▪ Relaciones interpersonales ▪ Orientación y deseo ▪ La comercialización del sexo y violencia sexual ▪ El sexismo y la sociedad actual
	Educación para la salud	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de los servicios de la salud ▪ Prevención de accidentes y enfermedades ▪ Higiene personal ▪ Higiene de la ropa ▪ Higiene en los servicios (WC, ducha, lavabo,...) ▪ Salud mental ▪ Actividad física y descanso
	Nutrición y alimentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Función de la nutrición ▪ Alimentación equilibrada ▪ Higiene en los alimentos ▪ Las herramientas de cocina y del comedor ▪ Higiene en la cocina ▪ Prevención y primeros auxilios de accidentes domésticos ▪ Adecuación de las comidas a las circunstancias
	Uso de medicamentos y prevención de drogodependencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las drogas como elemento extraño en el cuerpo ▪ Los medicamentos ▪ La presión social y de grupo
	Habilidades de la vida diaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía a la hora de vestirse y desvestirse ▪ Desarrollo de las habilidades necesarias para presentar una apariencia externa socialmente aceptable ▪ Planificación de menús, compra, conservación y preparación de comidas ▪ Cuidado del hogar
	Conocimiento de uno mismo: autoestima y autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuestro cuerpo. Partes externas. Identidad personal. ▪ Conocimiento de la capacidad de superación en los actos propios ▪ Relaciones interpersonales ▪ Independencia personal y social ▪ Análisis de los rasgos de personalidad y superación de conflictos ▪ Descubrimientos de los aspectos positivos de la persona ▪ Toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones propias y de los otros ▪ Toma de conciencia de la visión que los otros tienen sobre uno mismo

Cuadro 86.: Subbloques de contenidos ámbito 1.

ÁMBITO 2: CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades comunicativas y conversacionales ▪ Habilidades de interacción social ▪ Habilidades de conocimiento y utilización de los servicios de la comunidad.
	Uso y disfrute del tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de las diferentes ofertas del entorno para llenar el tiempo libre ▪ Desarrollo de la salud individual por medio del ocio y del tiempo libre
	Educación vial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y aplicación de las normas de circulación ▪ Prevención de accidentes y de situaciones peligrosas
	Conocimiento del medio natural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios que se producen en nosotros y en nuestro entorno ▪ Relaciones que se establecen entre los seres vivos y el medio ▪ Relaciones seres humanos-técnica-sociedad ▪ Salud y medio ambiente
	Conocimiento del medio social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación y ubicación en el espacio ▪ Organización de la vida social y política y el trabajo ▪ Formulación de generalizaciones a partir de experiencias o conocimientos concretos, próximos o conocidos ▪ Planteamiento de problemas, preguntas y formulación de predicciones relacionadas con hechos de la vida cotidiana que pueden ser verificados

Cuadro 87. Subbloques de contenidos ámbito 2

ÁMBITO 3: INTERCOMUNICACIÓN Y LENGUAJE	Lenguaje matemático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis ▪ Predicción ▪ Cálculo ▪ Utilización del lenguaje matemático ▪ Manipulación y experimentación ▪ Técnicas de orientación espacial ▪ Técnicas y instrumentos de cálculo ▪ Técnicas y instrumentos de medida ▪ Relaciones y comparaciones ▪ Resolución de problemas ▪ Magnitudes y medidas
	Lenguaje verbal y no verbal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usos del lenguaje verbal y no verbal ▪ Comprensión oral ▪ Comprensión escrita ▪ Expresión oral ▪ Expresión escrita ▪ Gramática y ortografía ▪ Vocabulario ▪ Tipos de formas de discurso en la comunicación escrita ▪ Comunicación no verbal
	Lenguaje visual y plástico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales ▪ Técnicas ▪ Comprensión visual y plástica ▪ Expresión visual y plástica
	Lenguaje musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La función social de la música ▪ Uso indiscriminado de la música ▪ Utilización adecuada
	Educación física	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión corporal ▪ Uso de las nociones de organización del espacio y del tiempo ▪ Conocimiento y organización de actividades en el entorno natural ▪ Preparación de la actividad física ▪ Ejecución de la actividad física ▪ Conclusión de la actividad física sobre el organismo y la salud.

Cuadro 88. Subbloques de contenidos ámbito 3

AMBITO 4 FORMACION PROFESIONAL	Hosteleria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparacion y conservacion de alimentos ▪ Tecnicas culinarias ▪ Elaboracion de recetas culinarias ▪ Administracion y gestion ▪ Seguridad, prevencion e higiene ▪ Derechos y deberes ▪ Resolucion de problemas ▪ Toma de decisiones ▪ Organizacion en el trabajo ▪ Trabajo en equipo ▪ Responsabilidad ▪ Respeto ▪ Interrelacion con los otros y con el entorno ▪ Conocimiento de uno mismo
	Restauracion de muebles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de restauracion ▪ Tecnicas complementarias ▪ Habilidades necesarias ▪ Materiales, herramientas y productos ▪ Seguridad, prevencion e higiene ▪ Derechos y deberes ▪ Resolucion de problemas ▪ Toma de decisiones ▪ Organizacion en el trabajo ▪ Trabajo en equipo ▪ Responsabilidad ▪ Respeto ▪ Interrelacion con los otros y con el entorno ▪ Conocimiento de uno mismo
	Encuadernacion de libros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de encuadernacion ▪ Tecnicas complementarias ▪ Habilidades necesarias ▪ Materiales y herramientas ▪ Seguridad, prevencion e higiene ▪ Derechos y deberes ▪ Resolucion de problemas ▪ Toma de decisiones ▪ Organizacion en el trabajo ▪ Trabajo en equipo ▪ Responsabilidad ▪ Respeto ▪ Interrelacion con los otros y con el entorno ▪ Conocimiento de uno mismo
	Carpinteria metalica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de elaboracion de la carpinteria metalica. ▪ Tecnicas complementarias ▪ Habilidades necesarias ▪ Materiales, herramientas y productos ▪ Seguridad, prevencion e higiene ▪ Derechos y deberes ▪ Resolucion de problemas ▪ Toma de decisiones ▪ Organizacion en el trabajo ▪ Trabajo en equipo ▪ Responsabilidad ▪ Respeto ▪ Interrelacion con los otros y con el entorno ▪ Conocimiento de uno mismo

Cuadro 89 Subbloques de contenidos ambito 4

Ferrández (1990) postula que **lo que se enseña**, sobre todo si existe una intencionalidad docente, **tiene una caracterización instrumental, axiológica, formal o enculturizante**. De acuerdo a este supuesto, hay cuatro criterios para diferenciar los contenidos, pero que no encasillan previamente el dominio cultural, sino que representan una opción en el momento de la enseñanza.

Formal. Las personas tienen unas formas de pensamiento que tienen más o menos poder lógico según sea su formación. No hay duda que las personas con altos niveles de formación tienen más capacidad para, por ejemplo, elegir el modo de pensamiento más idóneo cuando se enfrentan a una realidad discursiva. Y, la práctica discursiva es fundamental para disponer de una amplia gama de capacidades cognitivas. Cuando se habla que las personas con discapacidad psíquica no poseen pensamiento operativo formal, se tendría más bien que hablar de una deficiencia en el discurso por falta de práctica en mover los hilos del pensamiento hacia algún objeto específico poco habitual en su campo de experiencia e intereses. Es necesario, por tanto, relacionar los contenidos de la enseñanza con las experiencias vividas por una persona en un ámbito determinado para, de esta manera, generar hábitos y posibilidades multivariadas de uso del pensamiento.

Instrumental. La actividad didáctica de corte instrumental tienen como objetivo que el alumno alcance hábitos y destrezas que le faciliten otros trabajos intelectuales.

Enculturizante. La enculturación intenta sumergir al individuo y al grupo en la cultura que les es propia. Pero la cultura en que se mueve un grupo de personas que forman una comunidad determinada es amplia y difícil de

orquestrar en un programa educativo. Por tanto, es necesario seleccionar los contenidos de acuerdo a un análisis y una reflexión sobre que saberes relacionados con la lengua, los usos y las costumbres, los avances tecnológicos, ...etc. son pertinentes a los objetivos que pretendemos conseguir. Pensamos que es necesario un proceso instructivo gracias al cual las personas del grupo de incidencia conviertan esta cultura en propia y dispuesta para ponerla en práctica, y, así, posibilitar que cada vez aumente su elenco cultural y, consecuentemente, potenciar las competencias de actuación en el medio físico y social.

Axiológico. Lo que se pretende es que los contenidos trabajados tengan alguna referencia a lo actitudinal y al mundo de los valores.

Nos posicionamos en planteamientos que indican que todos los contenidos de la enseñanza admiten un tratamiento instrumental, formal, axiológico y enculturizante. Pero no podemos olvidar que hay contenidos más proclives hacia un tipo de tratamiento determinado.

Pretendemos la integración de lo cultural con vistas a posibilitar la máxima autonomía en los diferentes ámbitos donde la persona se desarrolla. Esta concepción está estrechamente relacionada con todo el componente axiológico y instrumental de los contenidos.

Como consecuencia, una vez seleccionados los contenidos que formaran parte de cada sub-bloque, se ha diferenciado entre aquellos contenidos más susceptibles de recibir un tratamiento instrumental (aquí, lógicamente, también se engloban contenidos que, por sus propias características, se les podría dar un tratamiento formal y enculturizante, pero, por lo que se ha explicado anteriormente, hemos decidido enfatizar el

tratamiento instrumental) , y aquellos más proclives a recibir un **tratamiento axiológico**.

Sintetizando : cada bloque de contenidos se ha dividido en diferentes subbloques. Para cada uno de éstos, se ha seleccionado una serie de contenidos instrumentales determinados teniendo en cuenta los criterios de funcionalidad. Ahora bien, los contenidos axiológicos no se relacionan específicamente con cada uno de estos subbloques sino que se trabajan de manera transversal a todo el bloque de contenidos.

A modo de ejemplo, detallamos la selección del bloque de contenidos **Habilidades Sociales (ámbito 2)** :

Ámbito 2 : Conocimiento y participación en el entorno

Bloque de contenidos : Habilidades sociales

Contenidos instrumentales
Sub- bloque 1 : Habilidades comunicativas y conversacionales
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Habilidades conversacionales básicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de diferentes maneras de iniciar una conversación ▪ Utilización de diferentes tipologías de mensajes y conversaciones ▪ Utilización de diferentes maneras de formular preguntas ▪ Interpretación y expresión de emociones, deseos, sentimientos y necesidades ▪ Mecanismos para unirse a las conversaciones de otras personas ▪ Habilidades para manifestar información apropiada sobre si mismo y sobre su entorno. ▪ Habilidades para la comprensión y expresión correcta de mensajes ⇒ Posturas socialmente correctas y comportamientos adecuados a cada situación en el decurso de una conversación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación, recepción y escucha activa en el decurso de una conversación ▪ Adecuación del tono de voz a cada circunstancia ▪ Adecuación de la conversación a cada circunstancia ▪ Espera y petición de turno de palabra ⇒ Expresiones verbales de cortesía y buena educación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación y respuesta a quejas ▪ Disculpas ▪ Presentaciones ▪ Petición de ayuda ▪ Petición de conseja ▪ Petición de favores ▪ Petición de cambio de conducta
Sub- bloque 2: Habilidades de interacción social
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Mecanismos de interacción social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos para dar una negativa

- Mecanismos para defender los propios derechos
- Mecanismos para interactuar con miembros del sexo opuesto
- Mecanismos para interactuar con el grupo de iguales
- ⇒ Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales
 - Sensibilidad a los problemas interpersonales
 - Identificación de problemas interpersonales
 - Generación de alternativas de solución
 - Consideración de las consecuencias de los propios actos
 - Toma de decisiones
 - Desarrollo del pensamiento medio-finalidad (anticipación de los pasos necesarios para llegar a una solución y considerar que la solución puede tardar en llegar)
 - Desarrollo del pensamiento de causalidad social (los problemas pueden deberse a eventos anteriores).
 - Orientación dinámica (mirar más allá del comportamiento explícito)
- ⇒ Estrategias para seguir o dar instrucciones
- ⇒ Participación activa en la interacción social
- ⇒ Reconocimiento de las injusticias y actuación delante de estas.

Sub- bloque 3: Habilidades de conocimiento y utilización de los servicios de la comunidad

- ⇒ Conocimiento de los diferentes servicios que ofrece la comunidad (¿Cuáles?), de los mecanismos (¿Cómo?) y condicionantes necesarios (¿Cuándo?) para utilizarlos, de su ubicación en la ciudad (¿Dónde?).
 - Bomberos
 - Servicios sanitarios
 - Correos
 - Máquinas de billetes de transporte
 - Servicios de seguridad
 - Servicios de bar y restaurante
 - Papeleras, contenedores de reciclaje,...
 - Horarios de los servicios (oficinas, tiendas, cines, transportes,....)
 - Símbolos indicadores de diferentes servicios de la comunidad
 - Normas y prohibiciones en locales públicos
 - Medidas de seguridad y prevención de accidentes.
 - Formas de actuar en situaciones de emergencia.
- ⇒ Los medios de transporte
 - Diferentes medios de transporte
 - Transporte público y privado
 - Diferentes vías de circulación y sus componentes: calle, carretera, acera,....
 - Uso de unidades de tiempo y de precio referidos a los transportes
 - Mensajes escritos, iconicos o simbólicos como fuente de información sobre determinados aspectos de los transportes públicos
 - Identificación e interpretación de diferentes tipos de carteles referidos a transportes públicos.
 - Manejo de guías, planos, horarios,.... para obtener información concreta sobre los itinerarios, medios de transporte más adecuados,.....
- ⇒ Los medios de comunicación: servicios de comunicación personal y medios de comunicación de masas.
 - Servicios de comunicación personal
 - Medios de comunicación de masas
 - Utilización de los medios de comunicación para obtener información de interés
 - Otros servicios

Contenidos axiológicos

- Motivación por descubrir cosas nuevas del entorno
- Conciencia de persona social
- Participación en la vida colectiva respetando las normas de convivencia
- Normas de circulación peatonal
- Normas de circulación en bicicleta
- Normas y prohibiciones en locales públicos
- Conservación y cura del material colectivo de la calle: papeleras, señales, cabinas de teléfono,...
- Perder el miedo a hablar en grupo
- Esfuerzo por expresarse con corrección en situaciones comunicativas, tanto con interlocutores habituales como con los poco conocidos

- Sensibilización por la protección del medio ambiente
- Respeto a las normas relativas a la conservación de los materiales, seguridad y higiene
- Esfuerzo en la práctica de hábitos relativos a la seguridad e higiene en el propio cuerpo
- Responsabilidad en el establecimiento de relaciones con las personas y con el entorno
- Aceptación de normas referidas a sí mismo, como persona y como miembro de una comunidad
- Aceptación de los derechos y los deberes propios y de los otros
- Motivación hacia la toma de decisiones
- Conciencia progresiva de la responsabilidad y de la toma de decisiones
- Valoración de sí mismo y de un estilo de vida personal
- Preocupación por conocer las aplicaciones prácticas de las cosas que se han aprendido
- Seguridad y confianza en las propias posibilidades
- Detección de situaciones de riesgo
- Comportamiento prudente frente a los peligros potenciales del entorno
- Comportamiento adecuado a cada situación
- Actitud de compartir y colaborar con los otros
- Actuación adecuada frente a conductas inadecuadas de los otros
- Autorregulación del comportamiento frente a las críticas y el fracaso
- Defensa de los propios derechos, puntos de vista y opiniones
- Aceptación de las diferencias y de las ideas de los otros
- Aceptación de los acuerdos pactados democráticamente
- Apreciación de los aspectos positivos de las personas y los hechos
- Actitud de afrontar los problemas
- Aceptación de responsabilidades
- Conciencia del éxito y comprensión de éste
- Predisposición a pedir ayuda o auxilio en situaciones conflictivas
- Conciencia del fracaso y aceptación de las situaciones frustrantes
- Motivación para tener éxito en sus actividades
- Conciencia de la intimidad personal
- Aceptación de las normas
- Actitud de discriminación entre la realidad y la fantasía y entre la verdad y la mentira
- Conciencia de las consecuencias de las propias acciones sobre personas y objetos

Cuadro 90 Ejemplo de selección de contenidos (Habilidades sociales)

Los contenidos axiológicos, a su vez, pueden ser transversales a otros bloques de contenidos y a otras áreas.

Se ha procurado que los contenidos seleccionados para este grupo de incidencia posean las características de **objetividad, actualidad y validez**.

Cuando hablamos de **objetividad** nos estamos refiriendo a la adecuación de los contenidos a hechos reales.

La **actualidad** no es más que una consecuencia de la necesidad que tiene un contenido de ser pertinente. Por tanto, hemos seleccionado los contenidos del currículum en función de lo que hoy, aquí y ahora es válido.

La **validez**, hace referencia a aquellos contenidos adecuados a los objetivos que se han elegido en función de un grupo de referencia en concreto. Para intentar otorgar validez a los contenidos seleccionados nos hemos basado en un análisis de necesidades a nivel bibliográfico sobre los aspectos que son necesarios para que las personas con discapacidad psíquica se puedan desarrollar con autonomía y independencia en todos los entornos de su contexto socio-cultural.

Objetivos y contenidos responden al que enseñar. Siguiendo la propuesta curricular de la actual reforma educativa de la cual parte la estructura curricular de Jové (1996) , de la cual, a su vez, parte la propuesta curricular que presentamos en este trabajo, vamos a dar respuesta al cuando enseñar, al cómo enseñar, , y al qué, como y cuando evaluar.

5.4.2. ¿CUÁNDO ENSEÑAR?

Tal y como afirmábamos en el marco teórico, el orden en el que se presentan los contenidos incide directamente sobre los aprendizajes de los alumnos.

A pesar de que por cuestiones de organización de la propuesta curricular, hemos distribuido los contenidos formalmente en ámbitos, se prevé que estos sean abordados interrelacionadamente.

De esta manera, se pretende **dotar de significación a los aprendizajes realizados**, ya que en la vida cotidiana éstos no se presentan de manera parcializada, sino global y interconectadamente.

Partiendo de esta premisa, presentamos la interrelación de contenidos, determinando en que ámbito se enfatizaran, así como los que se trabajaran en todos los ámbitos y, por tanto, se abordaran desde un punto de vista transversal.

Por ejemplo, el **bloque de contenido de nutrición y alimentación** pensamos que es susceptible de ser abordado **desde el ámbito 1** (relacionado con el objetivo *adquirir y desarrollar unos conocimientos y hábitos saludables para hacer de la práctica cotidiana una actividad consciente que, en el marco de la salud integral, mejore la calidad de vida*) y **desde el ámbito 4** (relacionado con la hostelería). Ahora bien, el **bloque de contenido uso y disfrute del tiempo libre** pensamos que se tiene que abordar desde todos los ámbitos: **desde el ámbito 1** para conocer y explorar los intereses en relación con las actividades de ocio; **desde el ámbito 2** para conocer y explorar las posibilidades que nos brinda el entorno en relación con este tipo de actividades; **desde el ámbito 3** porque es necesario una serie de habilidades comunicativas para interrelacionarnos con los otros en las actividades de tiempo libre; y **desde el ámbito 4** para incidir en la importancia que, aparte de la actividad remunerada, es necesario que nos involucremos en actividades que tiendan a proporcionarnos un disfrute personal.

ÀMBIT 1. CONEIXEMENT I ACCEPTACIÓ DE LA PRÒPIA IDENTITAT	ÀMBIT 2. CONEIXEMENT I PARTICIPACIÓ EN L'ENTORN	ÀMBIT 3. INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES	ÀMBIT 4. FORMACIÓ PROFESSIONAL
	Educació del consum		
	Educació sexual i afectiva		
	Educació per la salut		Nutrició i alimentació
Nutrició i alimentació			
Ús de medicaments i prevenció de drogues			
Habilitats de la vida diària			Habilitats de la vida diària
Coneixement d'un mateix			
		Habilitats socials	
	Educació viària		
	Ús i gaudi del temps lliure		
	Coneixement del medi natural		
		Coneixement del medi social	
		Llenguatge matemàtic	
		Llenguatge verbal i no verbal	
		Llenguatge visual i plàstic	
		Llenguatge musical	
	Educació física		
	Hosteleria		
	Serralleria		
	Restauració de mobles		
	Enquadernació		

Por lo que se refiere a la modalidad de presentación de los contenidos, hemos considerado pertinente dar un **tratamiento concéntrico a los contenidos** seleccionados para este grupo de incidencia.

En este sentido, **la clasificación de los contenidos no la realizaremos según materias sino que la consideraremos relacionadamente de acuerdo a los objetivos**, ya que consideramos que es muy difícil dar un tratamiento concéntrico a los contenidos si el curriculum está basado, dividido y organizado en materias o disciplinas.

Siguiendo a Ferrández (1990) entendemos que el modelo concéntrico se basa en un núcleo central que pertenece al campo de intereses del alumno o al área de sus experiencias, y, como consecuencia, la persona parte de los conocimientos y motivaciones que le han proporcionado sus experiencias.

Por tanto, **secuenciamos los contenidos de manera concéntrica**, de manera que **un mismo contenido se aborda desde diferentes puntos de mira y atendiendo a distintos grados de complejidad**.

5.4.3. ¿Cómo enseñar?

En primer lugar hemos decidido tener en cuenta los principios de los distintos paradigmas que intentan explicar el cómo el alumno aprende.

Nos hemos basado en los principios metodológicos propuestos en la reforma educativa, es decir, **en los paradigmas constructivistas del aprendizaje**.

Concretamente, en nuestra propuesta curricular **combinamos los planteamientos realizados por la psicología dialéctica** (autores como

Vigotsky, Luria, Leontiev, Wallon,...), los elaborados por la **psicología genético-cognitiva** (autores como Piaget, Bruner,...), y aquellos propugnados por la **corriente del aprendizaje significativo** (Ausubel).

Para la **psicología dialéctica** el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Se postula que el nivel de evolución alcanzado no es inflexible ni estático ya que cada persona tiene un **área de desarrollo potencial** (y, evidentemente, nada hace pensar que las personas con discapacidad psíquica no la posean).

Entendemos que los aprendizajes se tendrían que situar en esta zona porque lo que la persona puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que lo pueda hacer solo mañana.

Como **implicaciones metodológicas**, por tanto, destacamos aquellas que se derivan de la **importancia de la mediación**, ya sea social (por el educador, los compañeros,...) o instrumental (materiales y recursos didácticos).

Para la **psicología genético-cognitiva**, el aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras mentales que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad.

Ahora bien, entienden que no todo aprendizaje provoca desarrollo, ya que la acumulación de informaciones fragmentarias puede no configurar esquemas operativos de conocimiento e incluso puede obstaculizar el desarrollo del pensamiento.

En este sentido, defienden el carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual. Es decir, los procesos educativos

preocupados por estimular y orientar el desarrollo se han de concebir como procesos de comunicación que potencien los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial que le rodea.

Por tanto, la experimentación con el medio, el conflicto cognitivo y la cooperación son esenciales para el desarrollo de las capacidades cognitivas de las personas, el cual, a su vez, les facilitará el acceso a la realización de nuevos aprendizajes de un grado de complejidad superior.

Pero, si tenemos en cuenta las características del grupo de incidencia al que nos referimos en este trabajo, consideramos como **un requisito metodológico que la experimentación con el medio y la posterior toma de conciencia de los aprendizajes realizados a través de ésta, estén planificadamente y sistemáticamente mediados por la figura de la profesora, la cual ofrecerá los apoyos adecuados a las necesidades educativas de cada alumno para que esta experimentación se pueda transformar en un desarrollo real de sus capacidades.**

La corriente del aprendizaje significativo, de la cual, Ausubel es su máximo representante, defiende que es necesario vincular lo que se aprende con lo que se ha aprendido, es decir, establecer relaciones entre las nuevas ideas y los conceptos y el bagaje cognitivo del individuo.

Para hacerlo, es imprescindible que **las situaciones de aprendizaje** a las que se tengan que enfrentar los alumnos estén **relacionadas con sus conocimientos previos**, y que el material utilizado en las actividades sea altamente significativo.

Por lo que se refiere a la **metodología** que se llevará a cabo, y siguiendo los criterios propuestos por Brennan (1990), creemos conveniente, en primer lugar, **que ésta resalte los puntos fuertes de la persona por encima de los puntos débiles**, y, por tanto, las actividades se tendrán que centrar más en aquello que el alumno sabe hacer que en aquello que no sabe hacer.

Creemos que es importante **satisfacer las necesidades individuales y sociales, así como las necesidades especiales resultantes de la discapacidad.**

De la misma manera, consideramos necesario que **el alumno participe en la planificación, el establecimiento de metas y la autoevaluación**, así como que **adquiera responsabilidad** en la consecución de los objetivos de currículum..

A partir de la metodología utilizada, también, se tendrá que potenciar el **conocimiento y la integración de las conductas y actitudes socialmente aceptadas y la utilización del conocimiento adquirido en una amplia variedad de situaciones y contextos por propia iniciativa.**

Es importante tener en cuenta que estos criterios adquieren importancia en el momento que el método toma el atributo de “individualización”, ya que este término lleva implícito **el respeto a las características de cada alumno.**

Los distintos métodos se concretan y aplican en determinadas actividades y situaciones de aprendizaje.

En las reuniones donde establecemos conjuntamente los criterios para determinar el cómo enseñar, surgen incipientes propuestas sobre las

posibles actividades a realizar. Es decir, resulta inevitable que durante las sesiones para fijar una determinadas pautas metodológicas, emerjan actividades para ejemplificar la aplicación práctica de los postulados teóricos adoptados. En muchos casos, más que actividades concretas, se configuran como ideas, intenciones, conceptualizaciones generales,.....⁴⁵

Más que un inconveniente, esta relación ha supuesto una agilización en la determinación de los criterios metodológicos a aplicar.

Esto se puede relacionar con la idea que no existe un proceso lineal a la hora de tomar decisiones metodológicas. A pesar de que estamos de acuerdo de que toda aplicación práctica se deriva de unos planteamientos teóricos determinados, no siempre la concreción de las actividades ha de estar precedida de una reflexión detallada de la teoría que impregna nuestras prácticas, sino que el proceso puede realizarse a la inversa (es decir, tomar conciencia de los postulados teóricos que guían la praxis a través del diseño de las actividades) , o de forma interrelacionada

A la hora de diseñar las **actividades** tendremos en cuenta en cuenta , en primer lugar, el **principio de actividad**. Según este principio, es necesario que el alumno se tenga que enfrentar activamente a las actividades planteadas, para que así pueda llegar a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar a través de las actividades planteadas intentaremos **responder a una necesidad de la persona** para, de esta manera, fomentar su participación a través del desarrollo de sus propias motivaciones.

⁴⁵ Una de las actividades que nos hemos comenzado a plantear en las reuniones para diseñar el como enseñar ha sido la que posteriormente hemos llamado "limpieza del instituto ". Esta se detalla en el capítulo 6.

De la misma manera, se tendrá que **respetar la singularidad de cada alumno**, es decir, las actividades planteadas tendrán que ser significativas para cada uno de los individuos, para que así enlacen con su campo semántico personal, construido a partir de experiencias anteriores.

Ahora bien, es importante **complementar la individualización y la interrelación** con las actividades de los otros compañeros.

Es importante, también, que las actividades potencien la **transferencia de los aprendizajes adquiridos a otras situaciones y a otros contextos**. Esto será más fácil en tanto en cuanto **las actividades se planteen en contextos reales** y no ámbitos ficticios creados específicamente para la experimentación (las aulas).

Entendemos, también, que todas las actividades han de ir **dirigidas a la totalidad de la persona**, es decir, tanto a su intelecto, como a su afecto, como a sus actitudes,.....

Finalmente, la acción educativa ha potenciar **la socialización**, es decir, ha de tener el objetivo de enseñar a la persona a vivir en sociedad, a través de la adquisición de conductas socialmente aceptadas, a través de la participación en el medio social y el aprovechamiento de los recursos de la comunidad

Las actividades diseñadas las concretaremos en situaciones de aprendizaje individuales (para trabajar en la zona de desarrollo próximo de cada una de las personas). y **cooperativas** (siempre respetando las especificidades de cada una de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

El trabajo cooperativo no lo entendemos como un trabajo en grupo donde se puede caer en el error de que la tarea a realizar se convierta en una suma de las actividades individuales llevadas a cabo por los diferentes miembros del grupo.

Entendemos que el trabajo cooperativo implica el diseño de una organización social de trabajo en el aula para que los alumnos constaten la necesidad de colaborar, de intercambiar los diferentes puntos de vista, de ponerse de acuerdo sobre unos mismos objetivos y procedimientos y, de esta manera, llegar a establecer compromisos de acción de forma participativa.

En una situación de aprendizaje cooperativa, los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos sólo si los otros miembros del grupo consiguen los suyos.

Si nos centramos en los **recursos didácticos**, estos serán variados y intentaremos utilizar diversos materiales con diferentes grados de complejidad y simbolismo para el mismo aprendizaje.

Combinaremos una amplia gama de recursos, desde aquellos situados en el nivel más concreto del conocimiento, es decir, utilizaremos como recursos para el aprendizaje situaciones vividas realmente, hasta aquellos situados en el nivel más abstracto, pero siempre teniendo en cuenta que los recursos estén significativamente ubicados en el entorno para que así aumenten considerablemente su funcionalidad y su adecuación a una determinada situación.

Si nos referimos a **los espacios** utilizados, y teniendo en cuenta la importancia de que **los aprendizajes estén contextualizados para que así sean más significativos** , y, como consecuencia, más eficaces, **procuraremos que éstos se realicen en los ámbitos donde posteriormente han de ser aplicados.**

Si nos centramos en cómo se **organizarán los grupos**, se tendrá en cuenta que el grupo puede presentar una gran heterogeneidad. Por tanto, aunque se preparen y diseñen metodologías y actividades dirigidas al gran grupo, se **tendrá que prever que cada individuo tiene un nivel de competencias y una manera de aprender diferente a los demás**, unos intereses y motivaciones determinadas, unas capacidades determinadas,.....

Esto correlaciona con la importancia de individualizar los aprendizajes en el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa (Pallisera, 96). Ahora bien, y a pesar que las actividades han de estar individualizadas, pensamos que plantear actividades a nivel de gran grupo nos servirá para trabajar contenidos como la resolución de conflictos interpersonales, la importancia del consenso en la toma de decisiones conjuntas,etc.

5.4.4. ¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

Nos posicionamos en planteamientos que conciben la evaluación entendida como procesos formativos realizados en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, **desestimamos utilizar un procedimiento diagnóstico que ignore las necesidades educativas y las capacidades de la persona**, y que se centre única y exclusivamente en la identificación de sus incapacidades, midiendo su potencial a partir de unos tests estandarizados, para así clasificarlo en una categoría determinada.

La nueva conceptualización de la discapacidad psíquica apuesta por generar un conocimiento lo más exhaustivo posible del individuo. Esta información, recogida a partir de varios recursos, es la que nos ha de permitir conocer, describir, comprender, explicar y predecir la realidad evaluada para así adecuar dinámicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de cada una de las persona, con la finalidad de ofrecer los apoyos necesarios para optimizar su calidad de vida.

Para realizar la evaluación inicial de los alumnos , seguiremos la pauta propuesta por la AAMR-92. Es decir, realizaremos un diagnóstico (que procuraremos que no sea ni definitivo ni estático) a partir de cuatro dimensiones: funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas; consideraciones psicológicas y emocionales; consideraciones físicas, de salud y etiológicas; y consideraciones ambientales.

Se prevé que un profesional cualificado y con experiencia en el ámbito de las personas con discapacidad psíquica realice un examen psicológico de la inteligencia conceptual del individuo, una primera aproximación a las habilidades que posee la persona , así como una determinación de las consideraciones psicológicas y emocionales; y las físicas, de salud, y etiológicas.

Lógicamente, para complementar esta información, será necesario realizar entrevistas con la familia, revisiones de informes escolares, entrevistas con la persona,....

De la misma manera, se determinaran las características ambientales que pueden limitar o posibilitar la inclusión de la persona en la sociedad, con la finalidad de tenerlo en cuenta a la hora de planificar los apoyos.

Una vez realizada esta evaluación, se describirán las capacidades (puntos fuertes) y las necesidades (puntos débiles) de la persona, y se planificarán los apoyos⁴⁶ (contextualizados en cada uno de las cuatro dimensiones) que la persona necesita, teniendo en cuenta sus características y las de los entornos donde se desarrolla.

Aparte de la evaluación inicial será necesario llevar a término una evaluación formativa y una sumativa. **En este sentido, consideramos necesario adoptar un modelo de evaluación basada en el currículum,** teniendo en cuenta que son dos los elementos que es necesario contemplar en este proceso, el proceso de enseñanza/aprendizaje (evaluación formativa) y el grado de aprendizaje de cada alumno (evaluación sumativa), entendiendo esta última no tan solo como el análisis de resultados obtenidos por un alumno en relación con unos objetivos determinados sino también como el proceso realizado que contemple el punto de inicio, su evolución y el tipo y grado de aprendizaje realizado.

Nos decantamos hacia la utilización de un modelo de evaluación multiaxial, es decir, tomando en consideración la opinión de distintos informantes y corresponsables en la toma de decisiones.

Este aspecto está totalmente relacionado con la necesidad de conocer y evaluar los diferentes ámbitos donde el individuo se desarrolla, con la finalidad de diseñar programas de actuación adecuados tanto a la persona como al contexto.

⁴⁶ Entendemos por apoyos todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las causas de los individuos con o sin discapacidad; que los capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo integrados y que incrementan su interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción.

Sintetizamos, a continuación, los aspectos más importantes de la propuesta curricular⁴⁷

- ⇒ La propuesta curricular está contextualizada en el ámbito de la educación no formal, pero toma como referentes planteamientos curriculares, organizativos y profesionales desarrollados en el ámbito de la educación formal
- ⇒ Parte del currículum elaborado por Jové (1996).
- ⇒ Se basa en el enfoque ecológico de las dificultades de aprendizaje que determina un modelo didáctico holístico, integral y ecológico.
- ⇒ Está dividida en cuatro ámbitos: conocimiento y aceptación de la propia identidad; conocimiento y participación en el entorno; intercomunicación y lenguajes; y formación profesional.
- ⇒ Cada uno de estos ámbitos está dividido en apartados o bloques de contenidos y cada bloque de contenidos está dividido en subbloques de contenidos. Estos se han seleccionado y priorizado teniendo en cuenta la idea de individuo que se quiere formar y el tipo de sociedad que se aspira construir. En relación con estas especificaciones se han adoptado los postulados de diferentes autores en relación a lo que es necesario enseñar en el proceso de transición a la vida adulta para que las personas con discapacidad psíquica se puedan incorporar satisfactoriamente a la sociedad.

⁴⁷ Se presenta íntegra en el anexo 1

- ⇒ Se han diferenciado los contenidos en contenidos instrumentales y contenidos axiológicos. Los contenidos instrumentales están relacionados con cada uno de los subbloques . Se ha dado un tratamiento transversal a los contenidos axiológicos. Es decir, se prevé que un mismo contenido axiológico pueda ser abordado desde diferentes subbloques , bloques y ámbitos.

- ⇒ A pesar de esta división tan marcada (realizada para organizar la propuesta curricular), está previsto abordar los contenidos interrelacionadamente en las programaciones de aula.

- ⇒ El diseño del curriculum para cada alumno se realizará en función de su nivel de competencias y de la detección de las necesidades educativas que presenta. Fruto de ello y del análisis del entorno en el que debe actuar el individuo, priorizaremos y desarrollaremos el curriculum adecuado para cada individuo (Brown, 1989)

- ⇒ Se prevé que la metodología utilizada resalte los puntos fuertes de la persona; satisfaga las necesidades individuales y las sociales así como las necesidades específicas resultantes de la discapacidad; facilite la participación de los alumnos en la planificación, el establecimiento de metas y la autoevaluación; potencie la integración de comportamientos y actitudes socialmente aceptadas; y fomente la utilización de lo que se ha aprendido en diferentes contextos sociales.

- ⇒ En relación con las actividades, tendremos en cuenta el principio de actividad; el de necesidad; el de individualización; el de significación; el de socialización; el de transferencia; y el de integralidad. Éstas se concretarán en situaciones de aprendizaje individuales y cooperativas.

⇒ Utilizaremos una amplia gama de recursos didácticos , así como se prevé que los espacios utilizados sean significativos para así aumentar su funcionalidad.

⇒ Por lo que se refiere a la evaluación, hemos contemplado una evaluación inicial; una formativa y una sumativa.

En el capítulo 6 adecuaremos la propuesta curricular a una determinada realidad educativa. Consecuentemente, y siguiendo el modelo de acción propuesto por Ferrández (1996), determinaremos el grupo diana , así como los objetivos referenciales y la secuenciación de los contenidos concretados en cada una de las programaciones.

De la misma manera, en el próximo capítulo concretaremos aquellos aspectos del desarrollo organizativo que se ajusten a los principios educativos por los que hemos hecho opción.

Y una vez diseñada la propuesta curricular, nos disponemos a implementarla.

Capítulo 6.

Implementación y evaluación de la propuesta curricular

No es lo mismo conocer el camino que recorrerlo

De la película "The Matrix"

6.1. Presentación

Para ir construyendo la sociedad para todos, entendemos que es importante llevar a cabo acciones concretas en las comunidades en las que trabajamos. Nos posicionamos en la idea que la realidad se mejora no sólo por investigar mucho, sino también por hacer. Como consecuencia, el segundo paso de esta investigación se centra en la implementación y evaluación de la propuesta curricular diseñada con la finalidad de establecer criterios que puedan orientar la estructuración de proyectos curriculares para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica. Pero **¿Dónde llevaremos a la práctica la propuesta curricular?; ¿En que marco institucional la podremos desarrollar?; ¿Dentro de la institución escolar?; ¿Ubicada en una**

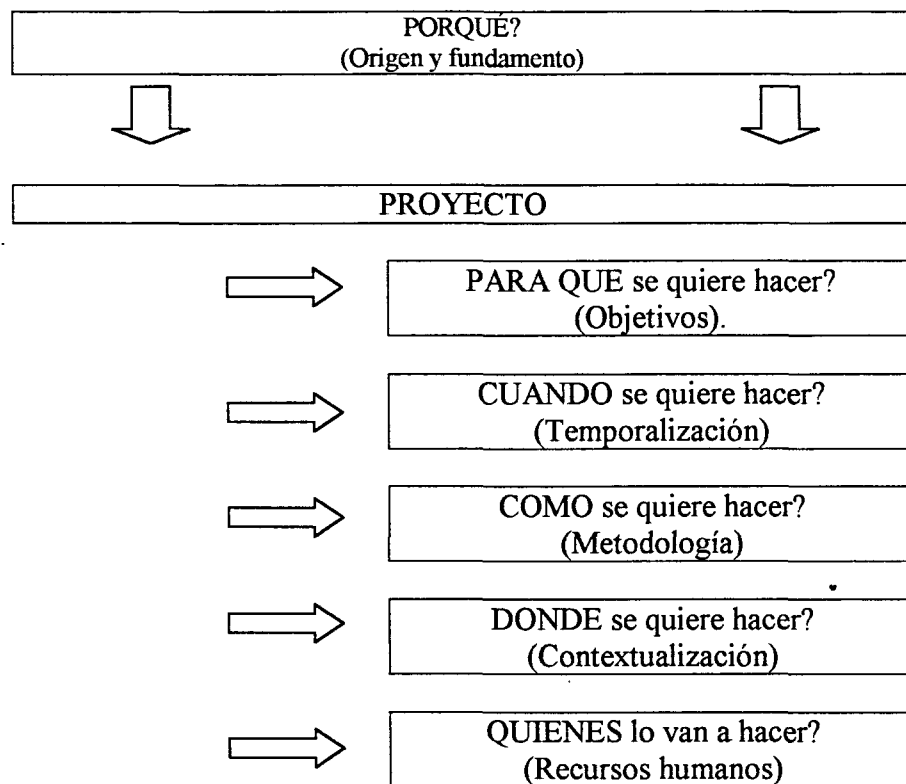
organización privada que ofrece servicios a las personas con discapacidad psíquica?; ¿En que marco legal nos tendremos que subscribir para llevarla a la práctica?; ¿Cómo se financiará?; ¿De que recursos disponemos?;.....

La posibilidad de implementar la propuesta curricular diseñada ha venido condicionada por un convenio entre tres instituciones: La Universidad de Lleida (Departamento de Pedagogía y Psicología) ; Aspros (una de las instituciones privadas que ofrece servicios a personas adultas con discapacidad psíquica en la provincia de Lleida); y La escuela pública L'Esperança (Centro de Educación Especial ubicado en la ciudad de Lleida).

Como consecuencia de éste convenio, se ha concretado un proyecto (**espai vital** . Instituto de transición a la edad adulta y a la vida activa) , en el cual se ha llevado a la práctica la propuesta curricular expuesta en el capítulo anterior.

Consideramos imprescindible exponer , en primer lugar, el que, el cómo, el cuándo, el porqué,... del proyecto **espai vital** para pasar posteriormente a la descripción del proceso seguido en la implementación y evaluación del currículum.

Para exponer este proyecto seguiremos en siguiente guión (Ander- Egg (1990):



6.2. El proyecto espai vital

6.2.1. ¿PORQUÉ? (Origen del proyecto)

El origen del proyecto es la inquietud de tres instituciones. La UdL (Departamento de Pedagogía y Psicología) y dos instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica en la comarca del Segrià: una en el ámbito de escolarización obligatoria (El centro de educación especial "L'Esperança") y la otra en el ámbito laboral (Aspros).

Esta inquietud viene determinada por:

- Constatación de que en la provincia de Lleida no existe proyectos de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.
- Explicitación, por parte de las dos instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica, de la necesidad de articular este tipo de proyectos.

⇒ Desde Aspros se explicita que ,el hecho que las personas accedan directamente de la institución escolar a un lugar de trabajo sin pasar previamente por un periodo de formación, comporta una serie de problemáticas: poca adecuación de sus competencias a las requeridas en una empresa, poca capacidad para adaptarse a la exigencia requerida en un lugar de trabajo, poca habilidad para relacionarse con sus compañeros,....Argumentan que , cuando los trabajadores se incorporan a su estructura institucional los forman para desempeñar el trabajo que les asignan (taller de manipulados, restauración de muebles,...) pero en ningún caso inciden en las habilidades necesarias para que se puedan desarrollar lo más autónomamente posible en todos los entornos de su contexto social y cultural, y este aspecto lo consideran imprescindible para optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica.

⇒ Desde el centro de educación especial “L’ Esperança” se expone una preocupación en relación con el aumento de matrícula de alumnos mayores de 14 años constado en los últimos años. Amparándose en el decreto 299/1997 de 25 de Noviembre, donde se

explicita que en los centros de educación especial se pueden ofrecer a los alumnos de más de 16 años programas adaptados de garantía social (para aquellas personas con capacidad productiva superior) o programas de transición a la vida adulta (para el resto de los alumnos), se manifiesta la necesidad de poder diseñar e implementar estos proyectos para mejorar la calidad educativa que, desde su centro, se ofrece a los alumnos con n.e.e.

No es la finalidad de nuestra investigación realizar un estudio en profundidad de las dos instituciones que respaldan **espai vital**⁴⁸. No obstante, consideramos imprescindible hacer una breve descripción de cada una de estas instituciones para contextualizar el proyecto.

6.2.1.1. El centro de Educación Especial “L’Esperança”

El colegio público “L’Esperança” está situado en Lleida, concretamente en la Bordeta, barrio periférico al margen izquierdo del río Segre.

Es un centro público de educación especial. La titularidad es del “Departament d’Ensenyament”. Es la escuela de concentración de Educación Especial de la comarca del Segrià. En el centro se escolarizan

⁴⁸ Para realizar una exploración en profundidad de las dos instituciones, pensamos que sería necesario articular un análisis de cómo se implementan los postulados explicitados en los documentos oficiales de las dos instituciones (memorias, proyectos curriculares, revistas de las asociaciones,...), en los cuales hemos recogido la información que se presenta en las páginas siguientes. A pesar que la puesta en práctica del proyecto Espai Vital nos permitirá analizar (y así lo haremos) la ideología implícita en las dos instituciones en relación con los procesos de transición a la vida adulta de los ciudadanos jóvenes con discapacidad psíquica, un estudio en profundidad de cada una de las asociaciones en las líneas anteriormente marcadas nos alejaría de los objetivos propuestos en éste trabajo.

Aparte, no ambicionamos elaborar un modelo organizativo de relación entre instituciones del ámbito escolar y instituciones del ámbito postescolar para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica (para conseguir éste objetivo si que consideraríamos imprescindible realizar una descripción y un análisis detallado de cada una de las actividades que realizan las dos instituciones), sino que pretendemos diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular.

niños y niñas de los 3 a los 20 años que por sus características personales presentan unas necesidades educativas que no pueden ser atendidas en el sistema educativo ordinario.

6.2.1.1.1. Breve reseña histórica de su creación

- Año 1963. Un grupo de padres y madres unidos por la falta de asistencia a nivel educativo de sus hijos deficientes psíquicos , forman la “Junta Provisional de la Asociación de Niños Defectivos” (actualmente Aspros) y realizan un proyecto para poner en marcha un centro que acoja a todos aquellos niños de la provincia que ,por sus características, no puedan asistir a la escuela ordinaria. Esta iniciativa, como muchas otras que se dieron por aquel entonces en nuestro país, se ampara en el patronato de educación especial, creado en 1956. En este proyecto, y después de diversas gestiones por parte de la Asociación, colabora activamente la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Lleida (Montepío) con la adquisición de un chalé modernista situado en el barrio de la Bordeta, donde se ubican las instalaciones de la escuela.
- El 6 de mayo de 1963 . Se constituye el “Patronato Benéfico Social de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad Institución Esperanza” en el cual están representadas las diversas entidades que integran el proyecto (El Montepío, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Asociación de Padres).
- Año 1964. El centro empieza a funcionar con 60 niños de diferentes partes de la provincia de Lleida. Alguno de estos niños estaban escolarizados en el Instituto Pueris y otros estaban en sus casas sin escolarizar.

- Año 1973. Se hacen obras de ampliación del centro y se crea un internado por la necesidad de escolarizar a niños que vienen de pueblos lejanos y tienen la necesidad de encontrar residencia en Lleida. Por aquel entonces no existen centros de Educación Especial comarcales y la mayoría de niños deficientes de la provincia de Lleida se escolarizan en este centro.
- Años 70. En el centro se observa una clara tendencia a aumentar la matrícula desde el año de su creación (1964), hasta finales de los 70. Este hecho puede argumentarse por la coincidencia de dos factores: el “boom” de la población y la sensibilización de la sociedad ante la necesidad y el derecho de escolarización de los niños con necesidades educativas especiales. La atención a estas personas, hasta estos años, está enmarcada más en el ámbito médico-asistencial que en el educativo.
- Año 1979. Hay un gran descenso de matrícula (19 niños), causado principalmente por la creación de otros centros de Educación Especial en otros lugares de la provincia de Lleida y, por tanto, el consiguiente cierre del internado. Esto se debe a la necesidad de que los alumnos puedan estar lo más cerca de sus domicilios en la medida que sea posible y así poder disfrutar del derecho que tienen los niños de poder llevar una vida familiar.
- A partir del año 1979 se observa una clara pero suave tendencia al decremento de la matrícula y esto se debe principalmente a los cambios legislativos que se dan en nuestro país en estos años en materia de educación.
- Año 1981. En Cataluña se publica la circular que establece criterios de actuación en el campo de la Educación Especial. Meses más tarde entra

en vigor la Ley de Integración 13/82 de 7 de abril. Esta ley posibilita la integración y escolarización educativa, laboral y social del minusválido, por lo que a partir de la entrada en vigor de esta ley, la mayoría de niños con necesidades educativas especiales se escolarizan en escuelas ordinarias.

- Año 1990. Descenso muy pronunciado de matriculación con 19 alumnos menos. Este hecho se debe a que en ese año se establece el máximo de edad de 20 años para los alumnos que están matriculados en el centro. Hasta este año había alumnos matriculados de hasta 30 años que estaban implicados en la vida del centro (cocina, mantenimiento,....)
- Año 1993. Punto de inflexión. A partir de este año se observa una leve tendencia a aumentar el número de matriculados
- Año 1993. Ante la bajada de solicitudes de matrícula, coincidiendo con el punto más bajo de matriculación en toda la historia del centro, y en continua búsqueda del papel y la definición de los centros de Educación Especial, en el contexto actual de la reforma Educativa, en el curso 93-94 se crea el centro de servicios. Este centro acoge a niños que están matriculados en escuelas ordinarias y por sus propias necesidades acuden dos o tres veces por semana al centro y se realiza un trabajo sobretodo centrado en conceptos básicos para el aprendizaje, utilizando metodología y creando actividades poco probables de llevar a cabo en un centro ordinario por la propia estructura y funcionamiento. Esta organización coincide con la modalidad de escolarización general como base y régimen a tiempo parcial en la escuela especial (Hegarty y col, 1988)

- Año 1991. Gracias a un convenio entre “La Caixa”, el *Departament d’Ensenyament* y l’ *Ajuntament de Lleida*, el centro “L’ Esperança” pasa a ser escuela pública de Educación Especial. Este hecho genera que el personal del centro tenga que acceder a la Función pública, ya que el funcionamiento se rige por las mismas normativas que las escuelas públicas. Este paso a pública se da principalmente por la propuesta por parte de la administración de crear centros comarcales de Educación Especial. Actualmente, en el contexto de reforma se pretende que en cada comarca haya un centro de Educación Especial público y se prevé que exista una zona de influencia para determinar los criterios de escolarización de alumnos en estos centros

6.2.1.1.2. Situación actual del centro

En el centro de educación especial “l’ Esperança” actualmente están matriculados 77 alumnos, de edades comprendidas entre los 3 y los 20 años. El personal educativo está formado por 11 tutores, 7 educadores y dos fisioterapeutas. Actualmente un maestro tutor desarrolla funciones de logopeda por decisión de la delegación territorial.

En el siguiente cuadro se sintetiza la distribución de los alumnos en función de las etapas educativas.

INFANTIL 3-8 años	PRIMARIA 9-14 años	SECUNDARIA 15-20 años	TOTAL
26 alumnos	29 alumnos	22 alumnos	77 alumnos

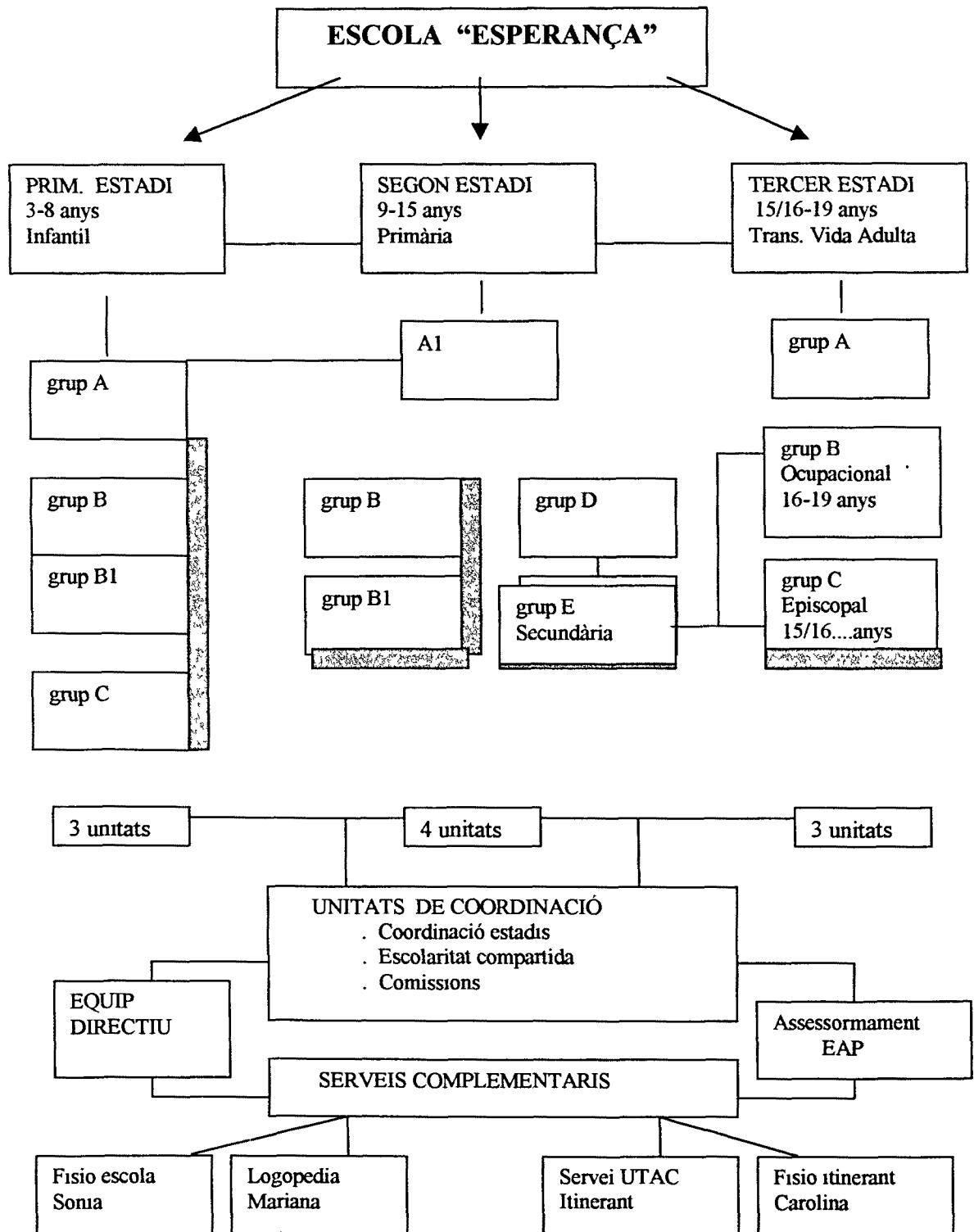
Cuadro 91. Distribución de los alumnos por etapas educativas. CEE “L’ Esperança”.

Actualmente se pueden matricular de forma prioritaria en este centro los residentes en la comarca donde está ubicado, pero esta prioridad no implica una exclusividad, de manera que si el centro tienen plazas, pueden matricularse en él niños de otras comarcas de Catalunya, así como y por

proximidad territorial, niños residentes en la “Franja” (Aragón). Los niños que residen en comarcas alejadas y ante la imposibilidad de viajar diariamente, residen toda la semana en Lleida en *pisos* o *residencias* dependientes de los servicios Sociales. El centro funciona en régimen de media pensión y dispone de servicios de transporte escolar – necesario por la propia ubicación- en la ciudad, así como un servicio especial para aquellos alumnos de fuera de la ciudad de Lleida. El hecho de tener media pensión facilita parte del trabajo en lo que se refiere a la adquisición de hábitos de vida diaria. El objetivo general de este centro es la formación integral del alumno para desarrollar al máximo sus posibilidades, así como adquirir los conocimientos necesarios para su futuro puesto de trabajo: taller ocupacional, taller especial de empleo, mundo laboral ordinario,.... Tal y como se ha constatado en la escuela están escolarizados un sector de población amplio de edades superiores a los 14 años. En muchos casos, éstos son niños y niñas que han estado escolarizados en la escuela Ordinaria, y que debido diferentes razones⁴⁹, se han tenido que incorporar a un centro de educación especial. Por tanto, han seguido un itinerario de escolarización que se extiende de la inclusión a la segregación. Otro aspecto que nos interesa remarcar es que en el centro de educación especial “L’Esperança” se implementa la propuesta curricular realizada por Jové, 1996)⁵⁰ ya que esta autora contextualizó su tesis doctoral en éste centro. La propuesta curricular se constata en la estructura organizativa del centro.

⁴⁹ Entre otras: Rigidez del currículum de las escuelas ordinarias y por tanto poca adaptación de éste a las necesidades educativas de todos los alumnos (Illán, 1987; MEC, 1988,1989,1990; López Melero, 1990; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992); Aumento de los contenidos factuales y conceptuales a medida que se aumenta el nivel de escolaridad (Jové, 1996; Jové y Cereza, 1999); Falta de alternativas de formación profesional para personas con necesidades educativas especiales (Valls, 1999).

⁵⁰ Detallada en el capítulo 3 de este trabajo.



Cuadro 92: Organigrama CEE "L'Esperança". Curso 2000-2001. Facilitado por el centro.

6.2.1.2. ASPROS (Asociación protectora de Minusválidos)

La Asociación protectora de Minusválidos Psíquicos de Lleida es una asociación privada sin ánimo de lucro, que fue fundada el año 1962 por un grupo de padres de hijos con disminución psíquica, con la finalidad de ofrecer una alternativa delante de la falta de servicios existentes hasta aquel momento.

6.2.1.2.1. Breve reseña histórica de su creación

Sintetizamos, a continuación, los hechos más destacados de la historia de la Asociación:

- 21 de Octubre de 1962. Constitución de la 1ª junta de Aspros, con domicilio social en la Calle Mayor de Lérida. Se aprueban los estatutos de la asociación.
- Octubre de 1963. Una nutrida representación de la Asociación asiste a las primeras Jornadas Técnicas de Madrid. Se recogió abundante información, se visitaron centros y se mantuvieron los primeros contactos con personas que posteriormente colaboraron en la organización de la asociación.
- Octubre de 1965. Compra de unos terrenos en Sudanell (Lleida) para instalar un centro de trabajo protegido (Casa Nostra).
- Diciembre de 1965. Se inician las obras de construcción de Casa Nostra, en la financiación de la cual participaron numerosas personas y instituciones.

- Junio de 1966. Primera subvención de las entidades oficiales de Lleida: quince mil pesetas de la Diputación de Lleida para poner riego a la finca de Sudanell.
- Octubre de 1966. El arquitecto del Ayuntamiento de Lleida presenta el proyecto de construcción de Casa Nostra. Una comisión de la Asociación lo presentan en Madrid donde recibe una favorable acogida por parte del Ministerio de la Gobernación y la promesa de subvenciones
- Diciembre de 1966. Lleida se elige como sede de la primera convención de asociaciones catalanas para crear una mutualidad para proteger los derechos de las personas con discapacidad psíquica. Se establece que Aspros será la responsable de la organización.
- Mayo de 1967. El consejo de ministros declara Aspros entidad de utilidad pública.
- Junio de 1967. La primera subvención del Ministerio de Gobernación. Concretamente un millón y medio de pesetas.
- Enero de 1968. El fondo cooperativista del Ministerio de Trabajo concede una subvención de un millón y medio de pesetas que permite hacer el montaje de talleres a Casa Nostra.
- Octubre de 1968. Se participa, desde la asociación, en el IV Congreso Internacional de Jerusalén, recogiendo y aportando interesantes experiencias. En este congreso se declaran solemnemente los “Derechos del niño disminuido”.

- Febrero de 1969. Inauguración del centro Casa Nostra, edificado dentro del término municipal de Sudanell (Lleida). Está situado en las afueras del pueblo, ocupando una extensión de terreno de unas 4 hectáreas, con grandes espacios abiertos y sin barreras arquitectónicas. Con esta inauguración se ve cumplida una de las aspiraciones más ambicionadas de la asociación. La obra es el resultado del esfuerzo y sacrificio de muchas personas.
- Febrero de 1969. El primer taller de Casa Nostra es el de placas de escayola. La experiencia se valora como muy positiva. Se inicia la experiencia con 8 chicos.
- Mayo de 1969. Se inaugura el centro Ginesta, instalado en una finca del término municipal de Torrefarrera (Lleida). En el se incorporan personas con discapacidad psíquica profunda (según terminología de la asociación).
- Diciembre de 1975. Inauguración de las nuevas residencias y pista polideportiva en Casa Nostra.
- Diciembre de 1975. Después de un periodo de tensiones, los padres de las personas de la institución Ginesta deciden independizarse de Aspros y constituir su propia asociación. Esta se llamará Aspamis.
- Febrero de 1982. Se adquiere un piso en la calle Compte de Santa Maria en Lleida . Se inicia así, el servicio de vivienda que ofrece Aspros. Se prevé que en este piso se instalen un grupo de chicos para que puedan disfrutar de más autonomía que la que ofrece el centro Casa Nostra.

- Año 1983. Se adquieren 4 pisos-residencia nuevos . Estos pisos están situados en la ciudad de Lleida y tienen la finalidad de facilitar la participación en la vida ciudadana de las personas que están adscritas a Aspros, así como potenciar su proceso de integración social. Para la creación y funcionamiento de estos pisos se contó con el apoyo del Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales (ICASS)
- Año 1986. Se crea el centro de jardinería. Centro especial de trabajo en el cual se realizan las tareas de mantenimiento de parques y jardines de la ciudad.
- Noviembre de 1986. Se inician las actividades de L'Escola de Jardineria, poniendo en funcionamiento el primer curso. La idea de crear una escuela de Formación Profesional Específica surgió de un grupo de profesionales de Aspros preocupados para llevar a cabo las inquietudes de la Asociación en el sentido de ensanchar la oferta de los servicios a la sociedad y especialmente a las familias afectadas, en un aspecto tan importante como la formación integral de las personas que por sus características personales no podían acceder a la formación profesional ordinaria. El proyecto estaba apoyado por el Ayuntamiento de Lleida, quien cedió las instalaciones para que se pudiera llevar a término. De la misma manera, se estableció un concierto educativo con el Departament d'Ensenyament, a través del cual se financiaron los gastos de personal docente y de funcionamiento. Las edades de las personas que accedían a l'Escola de Jardineria estaban comprendidas entre los 14 años hasta la edad que la legislación vigente permitiera tener el concierto educativo. El programa de estudios era de tres años en el cual se realizaban aprendizajes teórico-prácticos de jardinería y se reforzaban las áreas más importantes no alcanzadas en la etapa de Educación General Básica. Las asignaturas teóricas que se realizaban: Lengua, matemáticas, plástica,

botánica, nomenclatura, cultivos y socialización. A nivel práctico, en l'Escola de Jardineria se pretendía ejercitar al alumno en todas aquellas técnicas del oficio de jardinero: mantenimiento del jardín, obra nueva, viverismo,... El año 1986, por tanto, Aspros ya se había interesado por un proyecto que facilitara la adquisición de las competencias necesarias para desarrollar una profesión con éxito.

- Año 1991. Se firma un convenio con la Fundación Sorigué. A través de este convenio, se crea un centro ocupacional. Este se ubica en la partida de Boixadors (Lleida).
- Año 1992 . La escuela de Jardinería se independiza de Aspros y pasa a formar parte del Ayuntamiento de Lleida.
- Año 1994. Se crea la Fundación Alosa . Es una entidad jurídica que pretende asegurar el futuro y velar por las necesidades de sus tutelados, atendidos en los servicios de la asociación ASPROS. Algunas de las actividades que se realizan en el seno de esta fundación: orientación y gestión legal de incapacitación a disposición de todas las familias, fundación tutelar, contactos con la fiscal de Lérida para agilizar expedientes y agilizar los trámites,.....
- Año 1996. La coma. Creación de un centro con carácter psicoterapéutico, donde se atienden , de forma temporal o permanente, personas con doble patología: disminución psíquica y trastornos mentales o comportamentales. Este centro está situado a Sidamon (Lleida).
- Año 1999. **espai vital**

6.2.1.2.2. Situación actual de la institución

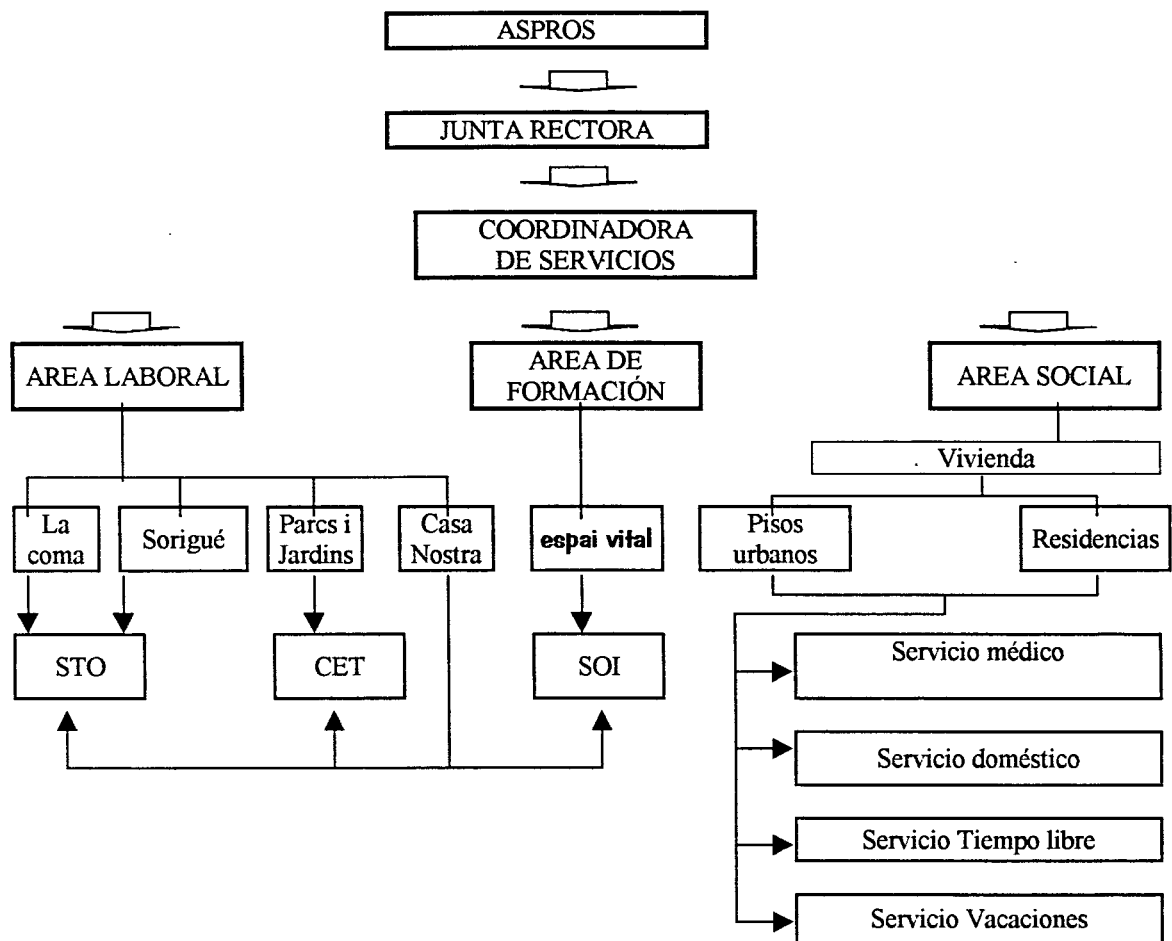
El objetivo principal de Aspros es promover la integración socio-laboral de las personas con disminución psíquica, por lo que consta de una serie de centros que ofrecen servicios para atender a la diversidad de necesidades de este colectivo.

Por un lado , existen los servicios correspondientes al área laboral, como son los centros especiales de trabajo (CET) y los servicios de terapia ocupacional (STO)

En segundo lugar, los servicios del área formativa, llamados Servicios ocupacionales de inserción (SOI)

Finalmente, los servicios destinados al área social se dedican a las actividades de ocio, de tiempo libre y de vivienda.

En el siguiente cuadro se recogen, de forma muy esquemática, los diferentes servicios que se ofrecen desde Aspros.



Cuadro 93: Organigrama de Aspros. Facilitado por la asociación

Aspros dispone, también, de un servicio de apoyo a la integración laboral (S.S.I.L.). La función básica de este servicio es ofrecer apoyo en el medio laboral ordinario y potenciar la integración social, especialmente en el tránsito de trabajadores con discapacidad desde los centros protegidos al sistema ordinario de trabajo; integración de personas con discapacidad en la función pública; y la regulación de vías alternativas a la integración laboral estricta mediante centros ocupacionales.

Aspros proporciona servicios a un total de 300 personas con discapacidad psíquica.

La existencia de un convenio de colaboración entre estas dos instituciones y la UdL (concretamente con el Departamento de Pedagogía y Psicología, donde la doctoranda desarrolla su actividad profesional como beneficiaria de una beca FPI del ministerio de Educación y Cultura) posibilita que se pueda concretar, **como parte de mi tesis doctoral**, el diseño de un proyecto dirigido a proporcionar a las personas con discapacidad psíquica:

- Una ampliación de su formación
- Una preparación para el ejercicio de actividades profesionales en oficios relacionados con sus capacidades y expectativas personales
- Un desarrollo de su madurez personal

mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Nosotros nos hemos encargado de diseñar la parte pedagógica⁵¹ (finalidades generales, metodología que se utilizará, concreción del currículm diseñado a las programaciones de aula, selección de la profesional que estará al cargo del proyecto,.....) relacionada, lógicamente, con la propuesta curricular que hemos desarrollado en el capítulo 5 de éste trabajo. Aspros y L' Esperança se han responsabilizado de la economía (¿Cómo se financiará el proyecto?) , de la infraestructura (¿Dónde se ubicará?), de la dotación de alumnos (¿Qué alumnos concretos formarán

⁵¹ Hemos tenido autonomía absoluta en este aspecto. La parte pedagógica del proyecto se ha diseñado teniendo en cuenta los postulados teóricos explicitados en el marco conceptual de referencia, y relacionada con los planteamientos de la propuesta curricular presentada en el capítulo anterior de éste trabajo.

parte del proyecto?), de la difusión de información (¿Cómo se dará a conocer el proyecto?);.....etc.

Se considera una necesidad incuestionable sistematizar una serie de reuniones para que podamos compartir, interconectar y negociar los planteamientos pedagógicos con los planteamientos no-pedagógicos . Por tanto, acordamos que nos reuniremos semanalmente el director de Aspros, el director de l' Esperança, la persona que asumirá la dirección técnica de **espai vital** ⁵² , la asesora científica de Aspros (directora de ésta tesis doctoral) y yo, para intentar dar forma a un proyecto que tiene la finalidad principal de optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica.

6.2.2. PROYECTO **espai vital**. INSTITUTO DE TRANSICIÓN A LA EDAD ADULTA Y A LA VIDA ACTIVA.

espai vital es un instituto de transición a la edad adulta y a la vida activa.

- **espai vital** porque este término hace referencia a los factores y experiencias que delimitan la existencia de una persona veinticuatro horas al día, siete días a la semana y trescientos sesenta y cinco días al año (Brown, 1989). Entendemos que el espacio vital de las personas nunca tendría que ser restringido, sino que se tendrían que ofrecer las máximas posibilidades para fomentar una participación activa y de calidad en el mayor número posible de entornos y actividades comunitarias. Cuando las personas no participan de acuerdo a sus

⁵² Que es la persona con la que se ha diseñado colaborativamente la propuesta curricular expuesta en el capítulo 5 de este trabajo y la que se encargará de llevarla a la práctica.

capacidades en cierto número de entornos y actividades, son demasiadas las vidas que se limitan. Designar al proyecto con el nombre de **espai vital** supone una reivindicación a la necesidad de ampliar y extender el máximo posible los espacios vitales de todas las personas.

- *Instituto* porque nos interesa destacar el carácter de independencia de **espai vital** del contexto escolar.

Una vez finalizada, la escolaridad, ésta se conceptualiza como una etapa lograda, y como consecuencia representa una exigencia resituar a los chicos y a las chicas para que estos puedan continuar un proceso determinado. Acabar la escolaridad en un centro ordinario, implica que éste se concibe como finalizado a los 16 años aproximadamente. Para la población con discapacidad psíquica esto favorece que, en el caso de que existan alternativas en una determinada zona, se opte por que realicen un periodo de formación antes re-escolarizarles en un centro de educación especial. La ubicación de la formación en un instituto potencia la normalización, en el sentido que se realiza un proceso similar al seguido por los compañeros sin discapacidad de su misma edad cronológica.

Si nos centramos en el centro de educación especial, las personas con discapacidad psíquica pueden permanecer en la institución escolar hasta los 18 años, prorrogable hasta los 20, y es en este entorno donde se han de potenciar e impulsar programas de transición a la edad adulta y a la vida activa. Ahora bien, pensamos que es contraproducente situar estos programas en el ámbito escolar. Consideramos que el hecho de compartir espacios y actividades con todos los chicos y las chicas escolarizadas en el centro favorece la infantilización y dificulta el

proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa. La tendencia a concebir a la persona con discapacidad psíquica perpetuamente en la infancia (Montobbio, 1993), facilita que los profesionales del centro no discriminen a los chicos y a las chicas en función de la edad cronológica cuando estos realizan actividades puramente escolares (celebración de fiestas tradicionales, festivales de final de curso,...). De la misma manera, el hecho que personas de edades muy diferentes compartan los mismos espacios (comedor, patios,...) dificulta que las personas de más edad asuman roles propios de la edad adulta, ya que es muy difícil delimitar las exigencias referidas al papel que cada uno tienen que desempeñar en función de su edad cronológica cuando los chicos y las chicas están entremezclados compartiendo diferentes zonas de la escuela.

Por tanto apostamos por una transición de la escuela a la edad adulta y a la vida activa y no por una transición en la escuela.

El hecho de realizar el proyecto fuera de la escuela favorece que no se pase directamente de un ámbito escolar a un ámbito laboral y, como consecuencia se potencia una asunción de los roles propios de la edad adulta, necesarios para desarrollarse adecuadamente en los diferentes entornos del contexto socio-cultural.

Este proyecto se sitúa entre la etapa de escolaridad obligatoria y la etapa laboral, aunque consideramos imprescindible que exista una coordinación entre los objetivos del proceso de transición y los propósitos de los dos períodos inmediatamente anterior y posterior (*a bridge from school to work*).

Entendemos que para potenciar un adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa, aparte, de planificar apropiadamente este periodo, es imprescindible que éste se apoye, por un lado, en la preparación escolar y, por otro, en las oportunidades que se ofrecen desde los servicios post-escolares. La inconexión entre estos ámbitos podría provocar una falta de continuidad entre las acciones iniciadas y trabajadas en cada uno de ellos, una posible incoherencia en la atención que una persona recibe a lo largo de su vida y, como consecuencia, una reducción considerable de la probabilidad que las personas puedan participar de la forma más independiente posible en diferentes entornos de la comunidad.

Al estar implicadas en el proyecto las instituciones referenciadas en el apartado anterior (una del ámbito escolar y la otra del ámbito laboral), probablemente se facilitará la coordinación de objetivos y por tanto, se favorecerá un proceso de transición global, coherente y, como consecuencia, óptimo.

- *De transición a la edad adulta y a la vida activa* porque tal y como nos hemos posicionado anteriormente consideramos el proceso de transición en un sentido amplio y global, teniendo en cuenta que el objetivo de la transición no se tendría que centrar exclusivamente en la obtención de un trabajo sino en la consecución de la máxima autonomía posible en todos los entornos propios de la vida adulta.

6.2.3. ¿PARA QUE? (Objetivos)

El objetivo básico y fundamental de *espai vital* es potenciar la calidad de vida de la persona con discapacidad psíquica.

¿Pero que es calidad?. Si consultamos el diccionario de la Real Academia Española, y nos fijamos en la definición de la palabra calidad, nos encontramos hasta 11 acepciones diferentes, básicamente en el matiz dado a este término, el cual proviene de la palabra latina Qualitas-atis y que significa cualidad, manera de ser (Diccionario ilustrado VOX Latino-Español, 1990).

Si nos movemos en el terreno de los sinónimos podemos citar hasta 48, y a partir de ellos nos podemos remitir a otros muchos formando una verdadera telaraña, la cual nos da una ligera muestra de dificultad que entraña la definición de ésta palabra tan utilizada hoy en día.

Esto nos indica que cuando estamos hablando de calidad, dado que es un término altamente polisémico, puede ser que todos hablemos de lo mismo pero nuestra representación sea totalmente diferente. No es lo mismo considerar que la calidad es tener o demostrar cualidad, que considerarla como un ránking, jerarquía o número, linaje, alcurnia, o como atributo, esencia,.....

Si nos centramos en la calidad de vida, y realizamos una rápida revisión de las conceptualizaciones de este término, podemos llegar a concluir que hay una gran diversidad de definiciones de éste concepto, que no existe consenso entre los autores para llegar a una definición verdaderamente acertada y que los autores se centran en diversos focos temáticos.

Gode (1990) establece una serie de principios relacionados con la calidad de vida que son asumidas por la mayoría de las definiciones existentes. Habla de factores individuales y ambientales:

- La calidad de vida de una persona refleja la herencia cultural de ésta y de aquellos que la rodean
- La calidad de vida de una persona está relacionada con la de aquellos que la rodean
- La calidad de vida de la persona discapacitada se compone de los mismos factores que forman parte de las personas sin discapacidades
- Los factores de calidad de vida son temporales y están condicionados por el contexto.

Pero si revisamos atentamente algunas de las definiciones de este concepto y las comparamos, nos daremos cuenta que el individuo es el eje vertebrador de cada una de las definiciones, y partiendo de este punto se establecen relaciones tipo: el individuo y el entorno inmediato; el individuo y el grado de autonomía; el individuo y sus intereses; el individuo y las necesidades expresadas; el grado de expectativas y el hecho de conseguir lo que la persona se ha propuesto; el individuo y los valores personales; el individuo y los sentimientos de satisfacción y frustración.

Entendemos, por tanto, que la calidad de vida representa un bienestar de la persona en cada uno de los ámbitos que, en realidad, son los ejes vertebradores de su existencia y que lo definen como un ser humano que pertenece a una comunidad y que manifiesta la voluntad de ser y sentirse un elemento activo de ella.

Según Lobato (2000) la calidad de vida es un tema que subjetivamente se relaciona con un bienestar económico y social porque en el contexto occidental se parte de una supuesta situación de autonomía, responsabilidad

y soporte legal y constitucional, para, a partir de los intereses personales, aspirar a aquello que se quiere conseguir y que proporciona un sentimiento de satisfacción social.

Cuando nos centramos en el mundo de las personas con discapacidad psíquica, la situación de partida en relación a la autonomía ya no es tan supuesta, o en todo caso el punto de partida ya no es el mismo. Por ello se debe luchar para que esta autonomía sea concedida. Y además, en algunas ocasiones, los apoyos legales que corresponden a cualquier ciudadano con la mayoría de edad sufren algunas restricciones, matices o modificaciones. Es entonces cuando las aspiraciones de un grupo de ciudadanos quedan frenadas por unas barreras ideológicas. Esto supondrá que las posibilidades en cuanto al grado de frustración ante los retos de la vida diaria sean más elevadas y, por tanto, las posibilidades de conseguir un bienestar y experimentar un sentimiento de satisfacción con aquello que les rodea en su quehacer diario sea reducido o solo se materialice en contadas ocasiones.

A **espai vital** entendemos que conducir a las personas hacia una calidad de vida significa plantearse como desarrollar su potencial y ayudarlos a prepararse para su vida como adulto.

El objetivo general se concreta de la siguiente manera:

A **espai vital** pretendemos que los chicos y las chicas adquieran y desarrollen:

- Habilidades que les posibiliten un funcionamiento autónomo en la sociedad, es decir, habilidades y capacidades que les permitan desarrollarse funcionalmente tanto a nivel personal como a nivel social.

- Estrategias necesarias para interactuar con el entorno y relacionarse con los otros de forma efectiva y mutuamente satisfactoria, ya que representa una exigencia ineludible crear las condiciones adecuadas para que toda persona se pueda incorporar en los entornos normalizados de la sociedad, así como poder establecer vínculos favorables dentro de estos.
- Capacidades para incorporarse al ámbito productivo, para adaptarse a la estructura de una empresa de forma responsable y participativa, afrontando las tareas con progresiva autonomía, organización e iniciativa, con la finalidad de garantizar la máxima integración en el ámbito laboral.

Para que las personas con discapacidad se puedan incorporar activamente a la sociedad hace falta que adquieran autonomía, entendida como el conjunto de capacidades y habilidades que les permitirán desarrollarse funcionalmente tanto a nivel personal como a nivel social.

El concepto de autonomía es amplio y multidimensional. Hace referencia a la adecuación del comportamiento en un determinado contexto.

El término de habilidad se refiere a conductas específicas requeridas para ejecutar una tarea de una manera adecuada. En conjunto forman la base del comportamiento autónomo. Para que una persona pueda llegar a ser autónoma a nivel personal es imprescindible que adquiera todo tipo de habilidades que le proporcionen una independencia en los diferentes ámbitos desarrolla. De la misma manera, para potenciar una competencia en autonomía social, representa una exigencia ineludible fomentar actitudes de colaboración, así como comportamientos posibilitadores de relaciones interpersonales.

Las habilidades se adquieren mediante un proceso de aprendizaje. Ninguna persona nace socialmente hábil. Durante toda la vida se aprende a ser de una forma determinada. La asunción de que las habilidades son comportamientos aprendidos implica que delante una problemática a nivel de autonomía social se planteen estrategias de aprendizaje.

De aquí se deriva la necesidad de planificar estrategias educativas para incidir positivamente en mejorar el funcionamiento de las personas con discapacidad psíquica en los diversos ámbitos de la sociedad, contribuyendo a hacer que cada persona se desarrolle en el entorno menos restrictivo (o más normalizado) de acuerdo a sus potencialidades individuales.

Mediante el aprendizaje de estas habilidades, se proporcionará las herramientas y los recursos necesarios para que se llegue a conseguir un comportamiento competente a nivel social, mejorando , así, la calidad de vida de las personas.

6.2.4.¿CUANDO? (Temporalización)

Los programas educativos de **espai vital** se estructuran en cuatro niveles:

- 1º nivel: Formación de base en aspectos considerados importantes para una adecuada inserción social (adquisición y desarrollo de habilidades sociales, autonomía personal, planificación de gastos, resolución de problemas,...), así como también en capacidades laborales generales.
- 2º nivel: Formación de profundización en las habilidades necesarias para poder asumir y desarrollar los roles propios de la edad adulta y la vida activa

- 3° y 4° nivel: Formación y orientación laboral. Programas educativos específicos destinados a facilitar el proceso de integración socio-laboral de los chicos y las chicas del instituto, complementados con prácticas en empresas ordinarias.

Está previsto que cada uno de estos niveles tenga una duración de un curso académico. Esta organización correlaciona con la estructura del currículum presentado en el capítulo anterior: dos ciclos de dos años cada uno. En el primer ciclo se incidirá sobre los aspectos relacionados con la transición a la edad adulta y en el último ciclo se priorizarán aquellos aspectos relacionados con la transición a la vida activa, sin perder de vista el carácter de transversalidad de los contenidos del currículum.

6.2.5.¿CÓMO? (Metodología)

En el capítulo anterior ya se han expuesto detalladamente los aspectos relativos al cómo enseñar (metodología, actividades, recursos, espacios, situaciones de aprendizaje,...). Sintetizamos estos planteamientos en los siguientes puntos.

A nivel metodológico , en **espai vital** optaremos por:

- Experimentar, vivir, tocar, comprobar,... todo aquello que se quiere aprender, pues nos basamos en los planteamientos de la vivencialidad, como requisito fundamental para realizar un verdadero aprendizaje significativo.
- Realizar actividades funcionales y adecuadas al contexto, para que estas lleguen a ser aprendizajes para la vida

- Dar mucha importancia al aprender a pensar, ya que consideramos necesario poner énfasis en el desarrollo intelectual como requisito indispensable para la resolución de problemas contextuales y relacionados con la vida cotidiana de cada una de las personas.
- Tratar los ámbitos de formación de forma no segmentada y interrelacionada. Hemos considerado conveniente distribuir el currículum en cuatro ámbitos de formación : conocimiento y aceptación de uno mismo, conocimiento y participación en el entorno, intercomunicación y lenguaje y formación profesional.

6.2.6. ¿DONDE? (Contextualización)

Las instalaciones de **espai vital** se situarán en el barrio de la Bordeta (Lleida) . Situar las instalaciones en un barrio permitirá unas excepcionales posibilidades de interacción con el entorno.

6.2.7. ¿QUIENES? (Recursos humanos)

6.2.7.1. Alumnos

Está previsto que a **espai vital** acudan alumnos con las características del grupo de incidencia apuntado en el capítulo anterior.

Se acuerda que los alumnos que tengan entre 16 y 18 años estarán matriculados en el centro de educación especial L' Esperança. La normativa vigente contempla la posibilidad de poder realizar la escolarización en aulas externas al centro. Por tanto, dependerán del Departament d' Ensenyament.

Los alumnos de más de 18 años estarán adscritos a Aspros (según la terminología utilizada en ésta institución, serán usuarios de Aspros). Dependerán del Departament de Benestar Social.

6.2.7.2. Equipo profesional

El equipo profesional de **espai vital** estará formado por:

Un director técnico
Un psicólogo
Un asistente social
Profesionales técnicos
Especialista en educación física
Asesores externos

- **Un director técnico.** Contratado por Aspros. Su función, en los momentos iniciales del proyecto, será la de asumir la atención directa con los alumnos, ya que la dirección, en principio, será colegiada (anteriormente se ha explicitado que el proyecto se irá definiendo y redefiniendo a través de reuniones con los directores de las dos instituciones que colaboran en el proyecto, la asesora científica de Aspros, la persona que asumirá la dirección técnica de **espai vital** y la doctoranda). Se prevé que, progresivamente, esta persona vaya asumiendo las funciones que le corresponderían a un director técnico. O lo que es lo mismo, se contempla que, poco a poco, la dirección colegiada vaya delegando responsabilidades a la directora técnica.
- **Psicólogo y Asistente social.** Contratados por Aspros. Su función será realizar el seguimiento psicológico y social de los alumnos de **espai vital**

- **Profesionales técnicos.** Especialistas en los oficios que se trabajaran en el instituto. Contratados por Aspros Pensamos que es imprescindible que los talleres los impartan profesionales de los diferentes oficios. Ahora bien, es imprescindible realizar un diseño conjunto (profesionales técnicos y pedagogos) del curriculum que se va a llevar a cabo en los talleres para adaptarlo a las necesidades educativas de las personas.

- **Especialista en educación física.** Contratado por Aspros. De la misma manera que en el apartado anterior, consideramos una necesidad incuestionable que la educación física la realice un profesional en la materia. Del área de educación física se encargará un profesional con mucha experiencia en el campo de la educación física y la discapacidad. Ahora bien, pensamos que es necesaria una coordinación con este profesional para que los contenidos trabajados en el ámbito de la educación física se puedan interrelacionar con los trabajados en las diferentes unidades de programación.

- **Asesores Externos.** De la Universitat de Lleida. El asesoramiento lo ha asumido la doctoranda como parte de su tesis doctoral. En él se revisará, mediante procesos de investigación-acción, la implementación de la propuesta curricular diseñada en el capítulo 5 de este trabajo.

La titularidad del proyecto la asume Aspros. Para poder legalizar el proyecto, esa institución ha configurado **espai vital** como un servicio ocupacional de inserción (SOI) y se regula por el decreto 336/1995 de 28 de diciembre. La estructura de un SOI se ha considerado adecuada porque este servicio:

- Está dirigido a personas con discapacidad psíquica que están en edad laboral pero que todavía no se encuentran incorporados laboralmente a ningún tipo de empresas.
- Sus funciones son ajuste personal y social y actividades prelaborales
- Es necesario un dictamen sobre la adecuación al servicio emitido por el órgano competente, disponer de un programa individual de rehabilitación y formalizar un contrato de asistencia personal.
- El equipo técnico ha de estar compuesto, como mínimo, por un psicólogo y una asistente social por cada 100 personas (ajustando proporcionalmente la dedicación de estos profesionales al número de alumnos) , un monitor a jornada completa por cada 14 personas.
- Puede estar integrado dentro del ámbito propio de un establecimiento independiente que presta servicios de centro ocupacional o como servicio con organización autónoma en un centro especial de trabajo, en un centro laboral ordinario o en un establecimiento de servicios sociales.
- Ha de organizar sus funciones durante un horario de mañana y de tarde de atención a las personas, ajustándolo al calendario y a la jornada ordinaria de la actividad laboral. Esta organización interna se concretará mediante un reglamento interior.
- Puede disponer de un consejo asesor y de seguimiento
- Se puede financiar mediante los sistemas previstos por la normativa vigente en materia de servicios sociales..

Las entidades colaboradoras son el centro público de Educación Especial “L’Esperança” y el Ayuntamiento de Lérida.

Como entidad asesora, la Universidad de Lleida, concretamente el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación.

6.3. De la propuesta curricular a las programaciones de aula.

Una vez delimitado el proyecto donde se va aplicar la propuesta curricular diseñada, nos enfrentamos colaborativamente (la persona que asumirá la dirección técnica de **espai vital** y la doctoranda) a planificar como ésta se concretará a una determinada realidad educativa (el instituto **espai vital**).

En primer lugar, y de forma coherente con el modelo seguido en el capítulo 5 (Ferrández, 1996) concretaremos las características del grupo diana para pasar posteriormente a exponer el proceso seguido en la planificación del curso (fase pre-activa), el desarrollo del curso (fase interactiva) y la evaluación del curso (fase post-activa).

Nos hemos centrado en los aspectos relacionados con la inserción social. Sintetizamos las razones:

- ⇒ Porque tanto los aspectos relativos a la integración laboral como aquellos que se refieren a la inclusión social se configuran como finalidades de transición a la edad adulta y a la vida activa.

- ⇒ Porque actualmente en nuestro contexto (la comarca del Segrià) las personas con discapacidad psíquica se tienen que incorporar (mayoritariamente) a centros de trabajo protegido.
- ⇒ Porque pensamos que, independientemente del ámbito laboral donde se tengan que incorporar las personas (ordinario o específico)⁵³ es necesario que adquieran las habilidades necesarias para desarrollarse autónomamente a nivel social.
- ⇒ Porque trabajar los aspectos relacionados con la inclusión social puede capacitar a las personas con discapacidad psíquica para decidir sobre su vida. Muchas veces la integración laboral está relacionada con factores (económicos, políticos, sociales,...) sobre los cuales las personas con discapacidad psíquica difícilmente pueden incidir.
- ⇒ Porqué la mayoría de los estudios, experiencias, programas,...etc generados en nuestro contexto en relación con la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica se centran en la inserción laboral (no exclusivamente pero si como meta definitiva). Y consideramos una exigencia ineludible destinar un estudio a abordar los aspectos relacionados con la inclusión social. (¿O no es tan importante la una cómo la otra?).

Coherentemente con lo expuesto, este estudio está contextualizado en el primer ciclo del proyecto (2 años en los cuales se incide prioritariamente, aunque no de forma exclusiva, en la transición a la edad adulta y por tanto en los aspectos relativos a la inclusión social).

⁵³ No nos cansaremos de explicitar que nuestro deseo sería una sociedad para todos y para todas en todos los ámbitos y a todos los niveles.

6.3.1. INICIO DE LA EXPERIENCIA: CURSO 1998-1999

6.3.1.1. Los alumnos

6.3.1.1.1. *El grupo diana*

Ya hemos constatado que el grupo destinatario del currículum está formado por personas de 16 a 20 años que presentan necesidades educativas especiales y, por tanto, precisan ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material para poder realizar un adecuado proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa menos usuales que los que necesitan la mayoría de las personas a esta edad. Este se concreta en un grupo de incidencia formado por personas con discapacidad psíquica que, con la dotación de un sistema de apoyos intermitentes, limitados y amplios (AAMR,1992), podrán disfrutar de las posibilidades que les ofrece el entorno socio-cultural y como consecuencia, podrán incorporarse a él.

Por tanto, a la hora de formar el grupo de aprendizaje (o grupo diana) se tendrán en cuenta los criterios expuestos anteriormente. El grupo diana lo formarán aquellos alumnos que se escolaricen en el instituto durante el curso 98-99. Y contemplando los aspectos apuntados en el apartado anterior, los seguiremos durante todo el primer ciclo.

Para iniciar la experiencia, se ha decidido que las dos instituciones que respaldan el proyecto (L'Esperança y Aspros) ofrecerán a sus alumnos y usuarios respectivamente la posibilidad de adherirse al proyecto. Es decir, personas que estén adscritas a las dos instituciones y que cumplan los criterios necesarios para formar parte del grupo de aprendizaje, serán los alumnos de **espai vital** durante el curso 98-99.

Se prevé que, de cara a otros cursos, la difusión de la información facilite que los alumnos accedan a **espai vital** desde otras vías.

Se tiene previsto iniciar el curso con 7 alumnos.

Tal y como se ha constatado en el marco teórico de referencia, la Asociación Americana del Retraso Mental (AAMR) propone el año 1992 una nueva definición del retraso mental, hecho que impulsa una nueva conceptualización mucho más acorde con los principios de normalización. En esta se especifica que para realizar el diagnóstico de la persona se tienen que tener en cuenta cuatro dimensiones: 1. Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas; 2. Aspectos psicológicos y emocionales; 3. Consideraciones físicas y de salud; 4. Consideraciones ambientales.

Entendemos que toda actuación educativa ha de partir de un estudio del perfil de los alumnos con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de cada uno de ellos.

Por tanto, hemos decidido realizar un proceso diagnóstico para elaborar los perfiles individuales⁵⁴ de cada una de las personas del instituto , con la finalidad de determinar con precisión las características de las personas que formarán parte del proyecto, y así adaptar el currículum a las necesidades de cada uno de los individuos.

De la misma manera se ha determinado elaborar para cada alumno un programa individual de rehabilitación⁵⁵ (PIR. Según normativa Servicio Ocupacional de Inserción) que recoge específicamente los objetivos a trabajar con cada persona.

6.3.1.1.2.. Elaboración de los perfiles individuales

Utilizaremos diversos tipos de técnicas y instrumentos para la recogida de datos necesarios para elaborar los perfiles individuales de los chicos y de las chicas del centro. Los podemos distinguir entre:

- Pruebas estandarizadas: (Wais y lcap)
- Registros elaborados desde el instituto (hábitos de comedor, hábitos prelaborales, ficha de seguimiento, observaciones, registros de conducta)
- Entrevistas (con educadores, con los padres y con el propio alumno)

6.3.1.1.2.1. Pruebas estandarizadas

- Wais: Escala echsler de inteligencia para adultos

Para Wechsler, según Satter (1988), la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar con un propósito determinado, pensar racionalmente y enfrentarse con su medio ambiente de forma efectiva. Las escalas de Wechsler entienden la inteligencia desde un punto de vista factorial, formada por elementos cualitativamente diferentes y des de una vertiente pragmática, ya que se conoce la inteligencia como aquello que el individuo sabe hacer. La prueba permite obtener puntuaciones a nivel verbal, manipulativo y global. La escala consta de doce subpruebas, agrupadas en dos partes. A la parte verbal se incluyen: información, dígitos, vocabulario, aritmética, comprensión y semejanzas; en la parte

⁵⁴ Como ejemplo, hemos incluido un perfil individual de una de los alumnos del instituto Espai Vital. Ver anexo 2.

⁵⁵ Como ejemplo, hemos incluido un PIR de uno de los alumnos de Espai Vital. Ver anexo 3.

manipulativa se incluyen: figuras incompletas, historietas, cubos, rompecabezas y claves.

A través del contacto con la realidad, se ha comprobado que una de las limitaciones que presenta la prueba es el uso limitado y estricto de las normas de aplicación. En este sentido, hemos considerado necesario que la persona que aplicará las pruebas asuma un rol activo, flexibilizando las normas para ayudar, en la medida de lo posible, a que los chicos y las chicas superen el ítem.

Las puntuaciones obtenidas en el test, nos servirán para interpretar el C.I. total y para hacer una comparación entre el C.I. verbal y el C.I. manipulativo.

Por un lado, la interpretación del C.I. total nos puede ser útil para detectar en que nivel intelectual está el alumno y, consecuentemente, para proporcionar los apoyos educativos correspondientes.

Por otro lado, la comparación entre el C.I. verbal y el C.I. manipulativo nos permitirá constatar si existen diferencias significativas entre el uno y el otro, la cual cosa nos conduciría a un análisis en profundidad de esta diferencia, con todo lo que esto conlleva.

Comellas (1990) critica que se elaboren las pautas de actuación y las orientaciones a partir de las puntuaciones obtenidas en este tipo de escalas. Postula que con un uso adecuado se aprovecharía y relativizaría la información obtenida. El análisis que esta autora realiza de las subpruebas de la escala, permite realizar una pasación y interpretación de manera flexible y teniendo en cuenta todas las variables que intervienen en los tests (variables del sujeto, variables de la prueba, variables del examinador)

- Icap: Inventario de la conducta adaptativa en personas con discapacidades.

Es un instrumento estructurado que sirve para valorar variadas áreas del funcionamiento adaptativo y de las necesidades de servicio de una persona. El Icap se puede utilizar para registrar información descriptiva, diagnóstico actual, limitaciones funcionales, habilidades de conducta adaptativa, problemas de conducta, estatus residencial, servicios de rehabilitación y de apoyo, actividades sociales y de tiempo libre. El objetivo principal es contribuir a una evaluación inicial, orientación, seguimiento, planificación y evaluación de servicios para personas con deficiencias, discapacidades o gente mayor (Bruininks, Hill, Weatherman y Woodcock (1986) en Montero (1993).

Las principales aportaciones de este inventario son: un estructurado registro de información relevante sobre la persona evaluada y dos índices (puntuación de servicio de Icap y Nivel de servicio de Icap) que estiman el grado de atención, cuidado, supervisión o intervención que el sujeto necesita.

Montero (1993) señala que es muy recomendable para llevar a término el seguimiento de los cambios de conducta, aprendizajes logrados , o para comprobar si los apoyos que están recibiendo son los adecuados.

Se complementa de forma autoadministrada: el cuestionario de respuestas se ha de llenar por la persona que haya tenido un contacto diario, o casi diario, con la persona evaluada durante ,al menos, tres meses.

La pasación es rápida (20 minutos para alguien familiarizado con la prueba) y el material necesario para aplicarlo se reduce a la hoja de respuestas.

El cuestionario organiza la información en las siguientes secciones:

- a. Información descriptiva: sexo, altura, peso, idioma que mejor entiende, principal medio de expresión, estado civil y legal.
- b. Categoría diagnóstica: registra el diagnóstico principal y , si es necesario, otros adicionales.
- c. Limitaciones funcionales y asistencia necesaria: recoge más datos diagnósticos, características médicas, físicas e importantes limitaciones en la visión, audición, movilidad y salud.
- d. Conducta adaptativa: habilidades motoras, habilidades sociales y comunicativas, habilidades de la vida personal, habilidades de vida en la comunidad.
- e. Problemas de conducta: Comportamiento autolesivo, heteroagresividad, destrucción de objetos, conducta disrúptiva, hábitos atípicos y repetitivos, conducta social ofensiva, falta de atención , conductas no colaboradoras
- f. Ubicación residencial: Tipo de residencia actual de la persona y recomendaciones de cambio en un termino de dos años
- g. Servicios de día: recogida de información del tipo de centro al que acude la persona evaluada durante el horario laboral o escolar, así como las recomanaciones de cambio en un terminio de dos años.
- h. Servicios de apoyo: servicios y ayudas que está recibiendo la persona para mantener el nivel funcional o la salud.

- i. Actividades de ocio: datos sobre las actividades sociales, familiares y de ocio de la persona y los factores que pueden limitarlas
- j. Información general y recomendaciones: Información de interés proveniente de otras fuentes para resumir los objetivos sobre programas y servicios que pueden derivarse de los datos obtenidos por medio del Icap.

6.3.1.1.2.2.Registros

Se prevé que estos registros sean pasados por los profesionales que han tenido atención directa con las personas que serán alumnos de **espai vital** durante su estancia en Aspros o en l' Esperança.

- Registro de hábitos de comedor⁵⁶

Es una escala de estimación que recoge los principales hábitos que ha de lograr la persona en el ámbito del comedor, y determina el grado conseguido. También incluye un apartado para completar informaciones sobre alergias, dietas,... Algunos de estos registros los hemos elaborado nosotras y algunos los hemos aprovechado de los que se utilizan en los servicios de Aspros.

- Registro de hábitos prelaborales⁵⁷

Es una escala de estimación que recoge los principales hábitos que una persona tendría que tener en su lugar de trabajo, determinando el grado logrado.

⁵⁶ Ver anexo 4.1

⁵⁷ Ver anexo 4.2

- Ficha de seguimiento de conducta⁵⁸

Es un registro anecdótico que recoge informaciones puntuales de cada individuo. Permite llevar a cabo un control de la evolución individual y constatar la frecuencia de manifestación de conductas.

- Registro de conducta⁵⁹

Es un muestreo de sucesos para recoger problemas de conducta. Está basado en las conductas descritas en el apartado E del Icap.

- Registro de seguimiento psicológico⁶⁰

Es un registro anecdótico, que rellenan diferentes educadores y en los que se recoge todo tipo de información relativa al transcurso de cada sesión: fecha, educador, actividad realizada, observaciones.

6.3.1.1.2.3. Entrevistas

Se realizarán entrevistas:

- Con los chicos para determinar sus intereses en el ámbito del ocio y del tiempo libre y sus expectativas relacionadas con el mundo laboral.
- Con las familias para obtener datos referentes a la evolución de su hijo desde el nacimiento.
- Con los monitores (de talleres y de educación física) de **espai vital** (una vez iniciado el proceso) , para recoger información sobre la

⁵⁸ Ver anexo 4.3

⁵⁹ Ver anexo 4.4

evolución de los chicos en los talleres profesionales y en la actividad de educación física.

6.3.1.1.2.4. Estructura de los informes. Organización de la información.

Se estructurará la información ateniendo a la nueva concepción del retraso mental adoptada por la AAMR el año 1992. Las diferentes pruebas que se pasarán a cada alumno, nos darán suficiente información para completar las cuatro dimensiones, a pesar que ha sido necesario organizar los datos que nos ofrecía cada una .

A continuación se presenta un cuadro con la relación de ítems de cada dimensión y la prueba con la que será evaluado.

DIMENSIÓN I: FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL Y HABILIDADES ADAPTATIVAS	Registro utilizado
1.1. Funcionamiento intelectual	W
1.2. Habilidades adaptativas	
1.2.1. Comunicación (lenguaje verbal/no verbal, expresivo/receptivo)	I-B, W, P
1.2.2. Cuidado de uno mismo (higiene, alimentación, vestido)	I-C, HM
1.2.3. Habilidades de la vida en el hogar	I-C, HM
1.2.4. Habilidades sociales	I-B/D, W
1.2.5. Utilización de la comunidad	FS
1.2.6. Autodirección	I-D, E
1.2.7. Salud y seguridad	E
1.2.8. Habilidades académicas y funcionales	E
1.2.9. Ocio y tiempo libre	I-I, E
1.2.10. Trabajo	P, E

DIMENSIÓN II: CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS Y EMOCIONALES	Registro utilizado
2.1. Seguimiento conductas desadaptativas	E
2.2. Historial psiquiátrico/existencia de apoyo farmacológico	

DIMENSIÓN III: CONSIDERACIONES FÍSICAS, DE SALUD Y ETIOLÓGICAS	Registro utilizado
3.1. Características físicas (potencialidades y limitaciones)	BE, I
3.2. Etiología.	Infor. ICASS
3.3. Cuestiones de salud.	E

⁶⁰ Ver anexo 4.5

DIMENSIÓN IV: CONSIDERACIONES AMBIENTALES	Registro utilizado
4.1. Bienestar físico (salud, seguridad personal)	E, I
4.2. Bienestar material (confort material, seguridad económica)	
4.3. Bienestar social (actividades comunitarias y cívicas)	
4.4. Bienestar cognitivo	
4.5. Bienestar en el tiempo libre	
4.6. Bienestar en el trabajo	

Abreviaciones: W=Wais; I= Icap; HM= Hábitos de comedor ;FS= Ficha de seguimiento;
E= Entrevistas;P= Registro de habilidades prelaborales;BE= Bateria Eurofit.

6.3.1.2.Fase pre-activa. planificación del curso

6.3.1.2.1. El Horario

El decreto 336/1995 de 28 de diciembre por el que se regula el servicio ocupacional de inserción (SOI) establece que se deben organizar las funciones de este servicio durante un horario de mañana y tarde, ajustándolo al calendario y a la jornada ordinaria de la actividad laboral. Teniendo en cuenta esta previa, el horario del Instituto será de lunes a viernes de 10 de la mañana a 6 de la tarde. Por tanto, los alumnos de **espai vital** estarán en el instituto durante 40 horas semanales.

Iniciaremos el horario a las 10 de la mañana porque preferimos realizar una distribución temporal equitativa entre la mañana y la tarde (3 horas de trabajo mañana; 2 horas mediodía; 3 horas de trabajo tarde).

6.3.1.2.2. La distribución semanal

La distribución de la semana la realizamos en relación a unas actividades generales que constituirán la base de la programación.

Pensamos que la semana siempre ha de tener una estructura temporal similar, independientemente de la unidad didáctica que se trabaje.

Los contenidos y los objetivos de cada U.D. se interconectarán con las actividades de base, enfatizando, de esta manera, en los aspectos procedimentales y actitudinales por encima de los factuales y conceptuales .

Por ejemplo, si lo que queremos es aprovechar el entorno como recurso para los aprendizajes porque entendemos que éstos se han de realizar en los contextos adecuados para que posteriormente puedan ser transferidos y generalizados a la vida cotidiana de los alumnos (Brown, 1989) , cada semana habrá un espacio de tiempo dedicado a la relación con el entorno.

Aparte, si entendemos que en todo proceso de aprendizaje tiene que haber una fase pre-activa, una fase interactiva y una fase post-activa (Ferrández, 1996) , cada semana, aparte del descubrimiento directo del entorno (fase interactiva), tendremos que destinar un espacio a la planificación (fase pre-activa) y a la revisión (fase post-activa) de esta interacción con el medio.


Ahora bien, cada semana lo relacionaremos con la U.D. trabajada : en la U.D. “Conozcamos los servicios del barrio”, incidiremos en el descubrimiento de los servicios que ofrece el barrio donde está ubicado el instituto; en la U.D. “El medio ambiente”, conoceremos las prestaciones que existen en la ciudad de Lleida para mantener, respetar y conservar el medio en el que vivimos;....etc.

De esta manera, aparte de potenciar capacidades como la memoria, la orientación temporal,...etc, se trabajarán cíclicamente y sistemáticamente los procedimientos y las actitudes necesarios para – en este caso- interactuar con el medio de manera efectiva y mutuamente satisfactoria, facilitando así una transferencia y generalización de los contenidos trabajados en **espai vital** a la vida cotidiana de los chicos.

Sustentamos esta distribución en la Teoría de la actividad del aprendizaje (Wertsch, 1981; Talizina, 1988, 1993), basada a su vez en los trabajos de Vygotsky, Leontiev, Luria y sus discípulos, y que tienen como núcleo central la Teoría de formación por etapas de las acciones mentales, de Galperin, y en las investigaciones sobre la actividad que despliega un individuo para ejecutar una determinada acción (Vermersch, 1979; Bonniol, 1981). Pero en esta línea de trabajo confluyen muchas más investigaciones, como las relacionadas con la metacognición y aprendizaje (por ejemplo, las revisiones de Weiner y Kluwe, 1987 y Noël, 1991), con las teorías de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 1989), los trabajos sobre autoevaluación (Allal, 1988) y los de la pedagogía de la autonomía (Leselbaum, 1991). La Teoría de la actividad plantea que los conocimientos, que constituyen una experiencia social, no pueden ser adquiridos por el alumnado sólo a través de la simple transmisión de información del profesorado, sino que, básicamente, deben asimilarlos mediante su propia actividad, que los relaciona con objetos del mundo material a partir de las interacciones con los adultos y con los propios compañeros (Gabay, 1991). El papel del docente es, por un lado, de diseñador de situaciones que favorezcan estas interacciones sociales y, por el otro, de participante

activo en este proceso constructivo. Para ello debe planificar tanto actividades de enseñanza adecuadas a cada objeto de estudio que motiven a los estudiantes en su aprendizaje, proporcionen información necesaria, promuevan mecanismos de control y de regulación de este proceso,.....etc; como impulsar un ambiente de clase y unos valores que faciliten la verbalización de las ideas y formas de trabajo , el intercambio de puntos de vista, el respeto a todos ellos, su confrontación y la elaboración de .propuestas consensuadas.

La distribución semanal de base puede concretarse de la siguiente manera:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
10 h-13 h	Planificación de la semana	INTERACCIÓN CON EL ENTORNO			Educación Física
		Fase pre-activa	Fase interactiva	Fase post-activa	
13 h-15 h	Actividad de cocina				
15 h-17.30h	Conversaciones Hablemos de....	Taller de restauración	Taller de encuadernación	Taller de carpintería metálica	Revisión de la semana
		FORMACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA			
17.30h-18h	Limpieza del instituto				

Detallamos y fundamentamos a continuación cada una de las actividades propuestas:

6.3.1.2.2.1. Planificación y revisión de la semana

ED	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
10 -13	Planificación de la semana	INTERACCIÓN CON EL ENTORNO			Educación Física
		Fase pre-activa	Fase interactiva	Fase post-activa	
13 -15	Actividad de cocina				
15 -17.30	Conversaciones Hablemos de....	Taller de restauración	Taller de encuadernación	Taller de carpintería metálica	Revisión de la semana
		FORMACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA			
71 30-18	Limpieza del instituto				

A través de estas dos actividades realizamos una propuesta de dispositivo pedagógico en el que se pretende que la regulación de los aprendizajes vaya siendo, de manera progresiva, responsabilidad del alumnado. En este sentido, pretendemos formar a los alumnos en sus procesos de pensamiento, ayudándoles a construir su propio sistema personal de aprendizaje.

El aspecto que más nos interesa profundizar en estas actividades es la importancia de promover que los alumnos aprendan los saberes metacognitivos necesarios que les permitan autorregular sus aprendizajes.

Para ello, hemos diseñado estas dos actividades que les permitirán el desarrollo de instrumentos y de estrategias para aprender a anticipar , a autoevaluar y a autorregular las dificultades y obstáculos encontrados en su proceso de aprendizaje.

Concretamente, a través de la actividad de Planificación de la semana, intentaremos que los alumnos lleguen a ser conscientes de lo que van a aprender, del porqué se les proponen determinadas actividades y porqué estas se plantean de una determinada forma.

En este sentido, nos interesa que se formen una representación adecuada de los objetivos que se quieren conseguir , ya que diversos estudios (Amigues y Guignard-Andreucci, 1981; Bonniol, 1986; Osborne y Freyberg , 1991) muestran que los estudiantes que aprenden de forma más significativa son aquellos que han construido una buena representación de las finalidades de las actividades propuestas.

De la misma manera, pretendemos una detección de conocimientos previos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos del instituto. A partir de la formulación de hipótesis sobre las posibles actividades a realizar, detectaremos cuáles son sus puntos fuertes y cuáles son sus puntos débiles en relación con el tema escogido

En esta actividad también nos interesa desarrollar el dominio de las operaciones de anticipación y planificación de la acción, ya que estas constituyen una de las bases del trabajo de la metacognición. Entendemos que si un alumno domina estas operaciones, será capaz de representarse mentalmente y explicitar verbalmente las acciones que debe efectuar para realizar con éxito las tareas que se le proponen, bien para elaborar nuevos conocimientos, bien para aplicar los conocimientos ya aprendidos.

Consideramos, también, una exigencia ineludible incidir en la apropiación, por parte del alumno, de las normas y criterios que le permitan decidir si ha entendido un determinado concepto (procedimental o actitudinal), si sabe poner en práctica un determinado procedimiento, si la actitud generada es la adecuada y la esperada en relación con el contexto donde la ha implementado,.....etc.

De la misma manera, consideramos fundamental la autogestión de las dificultades y errores surgidos a lo largo del proceso de aprendizaje. Los aspectos anteriormente comentados los abordaremos en la actividad de revisión de la semana.

Los alumnos son en si mismos un recurso importante para organizar el tiempo y las tareas de la clase, ya que, entre otras, perseguimos que cada día se responsabilicen más sobre el control de su propio aprendizaje. El desarrollo de la capacidad de auto-organización beneficia a los alumnos en el sentido que desarrollan un mayor sentido de control personal (Wang, 1995).

El sentido de control personal del alumno está demostrado que se relaciona positivamente con la eficacia en el aprendizaje y en la resolución de problemas (Wang y Palincsar, 1989; Zimmerman, 1986). Por tanto, decidimos incidir a través de la actividad de planificación de la semana en que los alumnos incorporen procedimientos sistemáticos para desarrollar el auto-control.

La actividad de **planificación de la semana** se concreta de la siguiente manera:

- Horario: Lunes de 10h a 13 h.

- Durante este espacio temporal nos dedicaremos a explicitar los objetivos y a distribuir⁶¹ (entre todos) las actividades que se realizarán durante toda la semana, a aceptar las responsabilidades

⁶¹ Nuestra idea es iniciarnos con la distribución de las actividades para ir tendiendo progresivamente hacia una planificación autónoma de las tareas a realizar a lo largo de la semana, así como hacia una progresiva autonomía en la asunción de responsabilidades.

que se nos asignarán, así como a planificar los menús de toda la semana y a realizar la compra en función de lo planteado.

1. Distribución temporal : A partir de la estructura vacía de la distribución temporal de la semana, y a partir de la exposición del título de la unidad de programación, se harán hipótesis del qué, cómo y cuándo realizaremos las actividades, incidiendo específicamente en el porqué. Por ejemplo: Situaremos a los chicos delante de un horario vacío y les diremos que aquella semana trabajaremos los primeros auxilios: *¿Qué os parece que podemos trabajar relacionado con esta unidad?; ¿Cómo lo podemos llevar a la práctica?; ¿Cuándo lo haremos?; ¿Porqué es importante trabajar estos contenidos?....etc.* Nuestra idea es que los chicos adquieran las habilidades necesarias para que en el segundo año (formación de profundización en la edad adulta) se puedan planificar ellos mismos las actividades a realizar.
2. Distribución de responsabilidades: Distribución entre los chicos de las siguientes responsabilidades generales (no ligadas a ninguna actividad en concreto) : bajar la basura, contestar al teléfono, apuntar los gastos semanales,..... Estas responsabilidades tendrán una duración de una semana. Al igual que en el apartado anterior, pretendemos que se consiga una gradual autonomía en la propia adjudicación de responsabilidades. Esto, entre otras cosas, será de gran utilidad para trabajar las competencias laborales metodológicas.

3. Planificación de los menús de toda la semana⁶²: De forma posterior a distribuir las actividades de toda la semana y de repartir las responsabilidades, se planificará que comidas se harán durante toda la semana. Se incidirá previsión de los gastos (no exceder de un presupuesto determinado) y en la previsión de los menús teniendo en cuenta unos criterios de alimentación equilibrada.

4. Compra⁶³ : Posteriormente, se elaborará la lista de la compra, agrupando aquellos alimentos consumidos más de una vez durante la semana , y iniciándonos en el cálculo de cantidades (Por ejemplo: *¿Cuánto arroz tendremos que comprar para 10 personas?*). Se irá a comprar. A partir de los tickets de la compra controlaremos lo que se ha gastado, si estamos sobre el presupuesto previsto...etc.

Algunas de las capacidades susceptibles de ser desarrolladas mediante esta actividad:

⁶²

⁶³ Entendemos que generalmente la planificación de la compra y la compra se realizan una vez por semana y, por tanto, consideramos innecesario y inconveniente invertir diariamente un espacio de tiempo a planificar el menú, hacer la lista de la compra y posteriormente ir a comprar.