

**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

6.3.1.4.4. Fase post-activa. revisión del curso 1998-1999

A nivel general se realiza una valoración positiva del funcionamiento de **espai vital**

Los chicos y las chicas se han adaptado a la dinámica de funcionamiento del instituto y han demostrado interés por las actividades realizadas.

A pesar de las lógicas limitaciones derivadas del estado de iniciación del instituto, se ha podido llevar a término el proyecto con satisfacción.

Como consecuencia del estado de iniciación del proyecto, este ha sido un curso de detección de necesidades, más que un periodo de consecución de objetivos. Y de detección de necesidades no única y exclusivamente referidas a los alumnos sino también a los profesionales y a la organización y estructuración del instituto.

Si nos centramos en el desarrollo curricular, sintetizamos muy brevemente (con la intención de no ser reiterativos) las conclusiones más significativas extraídas de la revisión de este primer curso:

⇒ Como consecuencia de dificultades contextuales (no finalización de las obras de las instalaciones definitivas de **espai vital**), de detección de necesidades (por ejemplo, poca adecuación del cuidado del aspecto físico de los alumnos al contextos ordinarios) y del análisis de posibilidades de adaptación al contexto (por ejemplo, elecciones municipales), se han realizado modificaciones en la distribución de las unidades de programación a lo largo del curso..

Las unidades de programación del primer curso han quedado distribuidas de la siguiente manera:

El instituto	
Unidad de programación	Temporalización
Donde estamos?	Semana del 5 al 9 de octubre de 1998
Primeros auxilios	Semana del 13 al 16 de octubre de 1998
Hagamos la comida	Semana del 19 al 23 de octubre de 1998
Como nos alimentamos	Semana del 26 de octubre al 6 de noviembre de 1998
Haciendo la compra	Semanas del 9 al 20 de noviembre de 1998
Fem goig.	Semanas del 23 de Noviembre al 11 de diciembre de 1998
Preparemos la Navidad	Semanas del 14 de diciembre al 23 de diciembre de 1998
Año nuevo, instituto nuevo!	Enero y Febrero de 1999
Nos instalamos en espai vital	Semana del 1 al 5 de marzo de 1999

El barrio	
Unidad de programación	Temporalización
Conozcamos el barrio	Semana del 8 al 12 de marzo de 1999
Los servicios del barrio	Semana del 15 de marzo al 16 de abril de 1999
Sant Jordi	Semana del 19 al 23 de abril de 1999

La ciudad	
Unidad de programación	Temporalización
Educación cívica/Tiempo libre	Semanas del 26 de abril al 21 de mayo de 1999
Descubriendo Lleida	Semana del 24 al 28 de mayo de 1999
Los servicios de la ciudad	Semana del 31 de mayo al 4 de junio de 1999
Estructura política de la ciudad	Semana del 7 al 11 de junio de 1999
Moviéndonos por Lleida: Educación viaria.	Semana del 14 al 18 de junio de 1999
Preparemos la semana de transición	Semana del 21 al 23 de junio de 1999
Semana de transición	Semana del 28 de junio al 2 de julio de 1999
Preparemos las vacaciones	Semana del 5 al 16 de julio de 1999
Vacaciones	Semana del 18 al 24 de julio de 1999
Revisión de las vacaciones y del curso	Semana del 26 al 30 de julio de 1999

⇒ En relación a las actividades de base planteadas en un inicio, hemos introducido las siguientes modificaciones estructurales.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
10 h-12 h	Planificación de la semana Revisión semana anterior Trabajo rincones Agenda	RELACIÓN CON EL ENTORNO			Educación Física
		Fase pre-activa	Fase interactiva	Fase post-activa	
12 h-15 h	Actividad de cocina			Actividad café Buzón	
15 h-16.30 h	Conversaciones Hablemos de.... Trabajo de habilidades sociales	Taller de restauración	Taller de encuadernación	Taller de carpintería metálica	Revisión de las actividades semana
		FORMACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA			Preparación fin de semana
16.30 h-16.45 h	Tentempié				
16.45 h-17.30 h	Continuación actividad tarde				
17.30 h-18 h.	Limpieza del instituto				

⇒ A pesar que se había realizado previamente un trabajo detallado y cooperativo de diseño del currículum, y como consecuencia esto nos hacia pensar que las respuestas relativas al “que, cómo, cuándo enseñar” y “que, cómo, cuándo evaluar” estaban clarificadas, hemos tenido que realizar variaciones importantes. Estas se han referido básicamente al “como enseñar”. Por tanto, los objetivos y los contenidos planteados en el diseño de la propuesta curricular no han sufrido modificaciones pero si las actividades y la metodología para conseguir las finalidades inicialmente proyectadas.

⇒ Hemos constatado que el trabajo de los contenidos de forma cíclica (actividades de base / estructuración de las u.d) ha permitido una mayor interiorización de éstos y consecuentemente se ha evidenciado una mayor competencia de los alumnos con las actividades planteadas.

⇒ Hemos constatado la transferencia de habilidades a otros contextos i situaciones

Una vez conocido y explicado el recursos de la biblioteca, los alumnos acuden autónomamente a este servicio de la comunidad y lo utilizan en función de sus intereses (toman prestados C.D, vídeos, libros, revistas,....)

Una de las actividades realizadas dentro de la unidad didáctica de "Año nuevo, instituto nuevo" consistía en ir a mirar muebles i apuntar los precios para compararlos después (cual era más caro, cual era más barato, si teníamos un presupuesto limitado cual podíamos comprar,....) Delante de la proximidad del día de San Valentín, una alumna ha recorrido todas las tiendas de la calle Mayor (Zona comercial) buscando un regalo para su novio y utilizando el mismo procedimiento

⇒ Hemos constatado un desarrollo progresivo en la autonomía:

Se fijan cada vez más en que la compra no sobrepase el máximo permitido

Ya no les hace falta mirar la rueda de los alimentos, alternan los platos

El arroz ha salido muy bien hervido y han cocinado las hamburguesas sin plásticos. Hace falta mejorar aspectos como la presentación de los platos y el servir.

Hoy han estado atentos a la hora de irse del piso para no perder el autocar, como les sucedió ayer.

Cada vez trabajan más autónomamente en el cálculo de los gastos de la comida, en el cálculo de gastos del tentempié, en la evaluación de menús y en la hoja de contabilidad.

⇒ El contacto con los contextos ordinarios nos ha posibilitado una toma de conciencia de la necesidad de tener como referente lo que se valora socialmente para potenciar la máxima inclusión de las personas con discapacidad psíquica en la sociedad. En este sentido, nos hemos dado

cuenta de los riesgos implícitos que existen en los contextos segregados a la hora de realizar un análisis de las necesidades educativas de las personas en relación con su desarrollo autónomo en el contexto social y cultural.

- ⇒ Nos hemos percatado de la importancia de tener siempre presente las CAPACIDADES de las personas.
- ⇒ Constatamos la importancia de contextualizar los aprendizajes para que éstos puedan ser transferidos a todos los ámbitos de la cotidianidad de los alumnos. Por tanto, valoramos muy positivamente haber planteado las situaciones de aprendizaje en contextos reales.
- ⇒ Hemos confirmado que las capacidades profesionales de investigar y reflexionar sobre la propia práctica así como la reconducción de situaciones, son básicas a la hora de poder adecuar la propuesta curricular diseñada a las necesidades educativas de los alumnos.
- ⇒ Como aspectos pendientes:
 - ⇒ Pensamos que es necesario establecer un contacto más sistemático con las familias a fin de poder plantear compromisos de acción conjunta
 - ⇒ Creemos imprescindible continuar reflexionando sobre la acción para así poder optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica

⇒ Consideramos una exigencia ineludible plantearnos el poder establecer vínculos con ámbitos de formación ordinarios para así tender hacia una sociedad para todos y para todas.

Al finalizar el curso, se ha elaborado un informe⁸² de cada uno de los alumnos y se ha entregado a los padres a través de la entrevista personal.

6.3.2. CURSO 1999-2000

6.3.2.1. Fase pre-activa. Planificación del curso

Grupo de 1ero.

El curso 1999-2000 se incorpora a **espai vital** otro grupo. Este está formado por seis alumnos, de los cuales cinco provienen del centro de educación especial “L’esperança” y uno proviene de otro servicio de Aspros (concretamente de un Servicio de Terapia ocupacional).

Como profesional, se incorpora una persona adscrita al centro de educación especial “L’esperança”. De todos los profesionales de l’Esperança⁸³ se ha decidido escoger a esta persona por dos razones: en primer lugar, por su

⁸² En el anexo 5 exponemos, como ejemplo, un informe de un alumno de Espai Vital

⁸³ En el convenio establecido se ha acordado que el centro de educación especial l’Esperança, como entidad colaboradora en el proyecto, tienen que proporcionar personal docente. Para justificar la presencia de este profesional a espai vital, el centro de educación especial considera el instituto como aula externa al propio centro.

formación (maestra especializada en educación especial); en segundo lugar, por su buena predisposición⁸⁴ para incorporarse al proyecto.

Decidimos, conjuntamente con esta profesional, que el grupo de primero siga (desde un punto de vista flexible) las mismas unidades de programación que se realizaron el pasado año, incorporando, todas las modificaciones extraídas de las revisiones realizadas durante todo el curso a través de la investigación-acción y adecuando los contenidos, los objetivos y las actividades (de aprendizaje y de evaluación) a las necesidades, capacidades y especificidades de los miembros que formarán el grupo de primero.

Grupo de 2º.

El grupo de segundo está formado por los alumnos que el curso 1998-1999. realizaron el 1er nivel. La profesora de este grupo será la misma que el año pasado.

El objetivo principal del trabajo realizado durante el curso 1999/2000 con los alumnos del segundo nivel, es la profundización en la adquisición de las habilidades que se requieren para desarrollar el rol de adulto.

Así, se continua trabajando todos los hábitos de higiene, de alimentación, de habilidades de la vida diaria,.... pero desde un enfoque de tratamiento de las necesidades evidenciadas el curso anterior.

⁸⁴ La adscripción a espai vital representa un agravio de sus condiciones laborales (menos vacaciones, más tiempo dedicado diariamente) , pero considera que el proyecto es suficientemente interesante como para asumir esta desventaja.

Como consecuencia que los chicos y las chicas han de ser los principales protagonistas de su aprendizaje, y a partir de evidenciar que la motivación y el interés por los temas tratados son factores claves en la realización de las actividades, nos planteamos dejar que sean ellos los que decidan los temas que quieren tratar y su temporalización

De cada un de los temas trabajados , se realizará una exploración de los conocimientos previos y una lista de lo que quieren aprender. Cada bloque tendrá una duración de uno o dos meses.

Los bloques por los alumnos escogidos han sido los siguientes:

Bloque 1: Estética
Bloque 2: Las drogodependencias
Bloque 3: Educación para la salud
Bloque 4: Relaciones con la pareja
Bloque 5: Tiempo libre
Bloque 6: Educación para el consumo
Bloque 7: Preparación de las vacaciones.

Se plantean , alumnos y profesora, los siguientes objetivos para cada bloque

Bloque de contenidos	Objetivos
Bloque 1: Estética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de la necesidad de tener cuidado de la apariencia externa, como salir a la calle bien peinados y bien vestidos ▪ Adquirir autonomía en la higiene personal, como depilarse o afeitarse ▪ Conocer las consecuencias sociales y los efectos negativos para la salud de no ir limpios
Bloque 2: Las drogodependencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los efectos de las sustancias extrañas al cuerpo, como el alcohol, el tabaco o las medicinas. ▪ Desarrollar las estrategias necesarias para decidir autónomamente cuando y como es necesario tomar determinadas sustancias
Bloque 3: Educación para la salud	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los mecanismos de funcionamiento de los servicios de la salud ▪ Identificar los peligros que presentan las actividades que realizamos así como las medidas de seguridad que es necesario tomar para evitarlos ▪ Conocer procedimientos de primeros auxilios y los elementos del botiquín para responder con eficacia delante de emergencias.

Bloque 4: Relaciones con la pareja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir información suficiente acerca de la sexualidad, para desarrollar actitudes que les permitan disfrutar de una vida sexual satisfactoria. ▪ Desarrollar estrategias para canalizar de forma adecuada los sentimientos hacia las otras personas
Bloque 5: Tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar, con los compañeros, las actividades de tiempo libre adecuadas a la edad cronológica ▪ Identificar los espacios de la ciudad donde se pueden realizar actividades de ocio, y los lugares para obtener información sobre el tiempo libre. ▪ Desarrollar el sentido crítico delante de las revistas y la televisión ▪ Aprender a ocupar el tiempo libre en casa con actividades lúdicas (hobbies)
Bloque 6: Educación para el consumo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los bienes de consumo necesarios y los no necesarios ▪ Mostrar una actitud crítica delante de la publicidad ▪ Conocer los derechos de los consumidores
Bloque 7: Preparación de las vacaciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar protagonismo a los alumnos en la preparación de sus vacaciones ▪ Tomar decisiones en las diferentes etapas del viaje (¿Dónde iremos? ; ¿Cómo? ;¿ Qué haremos?;....) ▪ Incidir en los procedimientos para realizar operaciones como la compra de los billetes de tren, escoger un hotel o un apartamento, encontrar información turística....

Por lo que se refiere a la actividad de interacción con el entorno (ya que las otras actividades siguen la misma estructura del curso pasado), nos planteamos como vamos a realizar la estructuración de los bloques de contenidos: manteniendo la estructura de base (es decir, cada semana realizando la fase pre-activa, interactiva y post-activa) o cambiando totalmente la estructura (como cada bloque de contenido tendrá una temporalización de aproximadamente un mes, dedicar una semana a la estructuración de conocimientos previos, una semana a la preparación, una semana a la interacción y otra semana a la revisión).

A pesar que en el primer bloque de contenido se ha probado la segunda opción, finalmente hemos optado por seguir la misma estructuración que el pasado año como consecuencia que es difícil agrupar todas las salidas de la actividad de interacción con el entorno en una misma semana (sobre todo, aquellas que es necesario concertar las visitas). Aparte, hemos constatado la

inconveniencia de esperar hasta el final para realizar una valoración del bloque de contenido.

A nivel general:

1. Se ha variado el horario. En lugar de empezar las actividades a las 10 de la mañana y finalizarlas a las 6 de la tarde, se ha decidido iniciar las tareas a las 9.30 de la mañana y finalizarlas a las 5.30 de la tarde. El hecho de tener que desplazarnos hasta el piso (en el centro de la ciudad) y tener que comprar a diario, nos resta tiempo para realizar algunas de las actividades de la mañana. Aparte, hay algunos alumnos que provienen de pueblos, llegan antes de las 9 de la mañana a Lérida y consideramos que es excesivo que se esperen más de 1 hora hasta que se inicien las actividades del instituto. Decidimos no comenzar las actividades a las 9 porque pensamos que el tiempo destinado para realizar las actividades de la tarde quedaría excesivamente reducido.
2. Nos planteamos que algunas de las actividades les daremos un tratamiento interciclo: planificación de la semana, limpieza del instituto, plan de ahorro,... (por ejemplo, la actividad de planificación de la semana la realizaremos conjuntamente, es decir, los alumnos de primero y de segundo estarán distribuidos y mezclados en los diferentes rincones. De esta manera, el aprendizaje adquirido por los alumnos de segundo servirá como vehículo mediador para los alumnos de primero).
3. Se mantiene el horario del asesoramiento (viernes por la mañana). Como consecuencia que el profesional de educación física asume a los dos grupos, nos podemos plantear realizar las sesiones conjuntamente la profesora de primero, la profesora de segundo y la investigadora/asesora (doctoranda).

Se sigue la misma metodología en las sesiones (revisión de la semana, planteamiento de cuestiones, reflexiones psicopedagógicas, compromisos de acción y programación de la semana). Ahora bien, con la finalidad de potenciar una emancipación en la metodología de la investigación- acción, y como consecuencia de plantear estas reuniones como sesiones de desarrollo profesional, donde pensamos que es más interesante crear motores generadores de cambio que profesionales dependientes de recursos externos al propio centro, daremos protagonismo a la profesora de 2º para que sea ella la que vaya reconduciendo las actividades planteadas hacia la funcionalidad y la significatividad, vaya orientando a la profesora de 1º en relación con sus dudas, sus planteamientos,..... Al igual que el curso pasado, nuestra función, será de orientación, de dinamización de procedimientos y de relación teoría- práctica. Nos desplazaremos semanalmente al centro y, al igual que el curso anterior, las sesiones de asesoramiento duraran aproximadamente unas tres horas.

6.3.2.2. Fase interactiva. Desarrollo del curso

El curso 1999-2000 se incorpora otro grupo a **espai vital**. A pesar que el establecimiento de los criterios generales para orientar el trabajo en el proceso de transición lo realizaremos a partir de la experiencia llevada a cabo con el grupo diana, surgen reflexiones a partir de la aplicación del currículum en el grupo de 1º que nos hacen replantear algunos de los aspectos ya planteados. Es decir, la incorporación de otro grupo, así como la realización de actividades conjuntas (Grupo 1º y Grupo 2ª - diana-), hace resurgir reflexiones y revisiones sobre criterios ya consensuados.

Por tanto, del curso 99/00 solo destacamos aquellos aspectos que han propiciado la introducción de modificaciones significativas. Seguimos la misma estructura de símbolos que en la exposición del curso 98-99

Nos interesa destacar que muchos de estos aspectos se han podido concretar como consecuencia de la incorporación de un nuevo grupo, ya que este hecho ha actuado como elemento distorsionador y desequilibrador en el sentido que nos ha proporcionado la posibilidad de volver a replantearnos cuestiones ya consideradas como cerradas. Y esto lo valoramos muy positivamente.

⇔ Debido a la especificidad del grupo de 1º, es necesario invertir más tiempo en llevar a cabo las unidades didácticas planificadas.

Respetando los grandes bloques de contenidos (instituto, barrio y ciudad), decidimos destinar el tiempo que haga falta para que los aprendizajes queden interiorizados, y, por tanto, redistribuir los objetivos y los contenidos que nos proponíamos trabajar en menos unidades didácticas.

No creemos que esto sea una dificultad añadida porque, tal y como hemos constatado en su momento, nos interesa enfatizar en los contenidos de carácter procedimental y actitudinal y la redistribución de las unidades didácticas no afectará a esta tipología de contenidos.

Consideramos necesario variar la temporización y agrupar las unidades didácticas en torno a núcleos de conocimiento.

Constatamos la importancia de que el que se pretende desarrollar a través del currículum esté plenamente asumido por las personas que lo

implementan. Si no, caemos en el error de otorgar excesiva importancia a los contenidos y a las actividades (que acaban tendiendo una finalidad den si mismos) , cuando lo que nos interesa es el desarrollo de capacidades.

⇔ La profesora del grupo de primero ha aprovechado una motivación de uno de los alumnos de 1ero (un alumno ha traído un atlas al instituto), y ha incorporado, sin previa planificación, una actividad relacionada con éste interés. Este hecho nos hace plantear que es necesario partir de los intereses y motivaciones de las personas , pero que es imprescindible relacionarlo con la unidad didáctica trabajada (si no, las actividades acaban estando muy desligadas entre si y se corre el peligro de perder coherencia y , por tanto, significatividad).

Con la finalidad de respetar sus motivaciones, introducimos para el grupo de 1º el espacio “parlem-ne” (Hablemos de...). Todas las preguntas formuladas por los alumnos durante la semana que no tengan relación con la unidad de programación, las apuntaremos en un papel y las colgaremos en un panel. Se dará la oportunidad que, si alguna persona se le ocurre una pregunta autónomamente, también la pueda apuntar El lunes por la tarde , durante la actividad de la conversación, abordaremos las preguntas planteadas . Nos planteamos poder extrapolar esta actividad al grupo de segundo.

⇔ Como consecuencia que coinciden el final de la unidad didáctica sobre educación sexual (grupo de 2º) con el inicio de la misma unidad didáctica para el grupo de 1º (se ha introducido esta u.d. a partir de la motivación de los alumnos) , pensamos que seria interesante que los

alumnos de 2º explicasen a sus compañeros de 1º los contenidos de esta unidad didáctica.

De esta manera a nosotras nos servirá para constatar lo que han aprendido, y a ellos les servirá para tomar conciencia de los aprendizajes que han realizado. Aparte, esta dinámica nos servirá para trabajar todo lo relacionado con las habilidades sociales conversacionales (al tener que explicar alguna cosa a sus compañeros, es necesario estructurar bien las ideas, hablar correctamente,...). Para el grupo de primero también es muy positivo teniendo en cuenta la influencia que puede ejercer el grupo de iguales.

- ⇒ Valoramos muy positivamente esta experiencia. El hecho de tener que preparase una exposición les ha ayudado a estructurar la información. Aparte, se han sentido muy motivados para hacerlo y han estado muy contentos de haberlo realizado.

- ⇒ Las actividades interciclo nos posibilitan el replanteamiento de aspectos que ya pensábamos que estaban consolidados.

Por ejemplo, no nos habíamos planteado revisar la actividad de la limpieza hasta que hemos constatado que alguno de los miembros del grupo de primero intentan eludir esta actividad.

A partir de esta constatación, nos hemos percatado que no sólo los alumnos de primero manifiestan esta actitud sino que alguno de los alumnos de segundo, algún día, rehuye la responsabilidad de realizar, de la mejor forma posible, la limpieza de la estancia asignada.

Consecuentemente, hemos considerado necesario negociar con los alumnos la revisión de la limpieza. Creemos que es necesario hacerlo para, entre otras cosas, incidir en capacidades laborales generales como la responsabilidad, el esfuerzo por las tareas bien realizadas, ...etc.

Acordamos de establecer una lista (elaborada conjuntamente con los alumnos) sobre que cosas es necesario limpiar en cada una de las estancias. Cada día, se revisará si esto se ha cumplido o no.

Consensuamos con los alumnos que si un día no han realizado la tarea adecuadamente, aquella semana no les será entregada la parte proporcional del *sueldo*.

↗ De la misma manera, el poder realizar las revisiones conjuntamente (profesora de 1º y profesora de 2º), nos ayuda a reorientar y replantear algunas de las tareas llevadas a cabo.

- En el grupo de 1º constatamos que, a la hora de realizar la evaluación de la semana, es necesario volver a evocar las actividades que se han llevado a cabo durante toda la semana (actividad por actividad). Esto implica que, aparte de realizar una revisión semanal, nos planteemos introducir revisiones a lo largo de toda la semana. Nos interesa que tomen conciencia de lo que han aprendido y creemos que las revisiones son un elemento fundamental para conseguir este propósito. Por tanto, decidimos sistematizar la realización de revisiones más periódicas. Decidimos incorporarlo al grupo de 2º.
- Un buzón, en principio, se utiliza para la correspondencia. Entonces, ¿Cómo puede ser que hayamos caído en el error de llamar *buzón* a la caja que los chicos utilizan para dejar las propuestas de lo que

quieren hablar en la actividad del café?. Nos damos cuenta que todavía hay cosas que se nos escapan. Por tanto, constatamos, otra vez, la importancia de reflexionar sobre la práctica.

- En relación con la actividad de orientación en el plano, a partir de las especificidades del grupo de 1º nos hemos percatado de la necesidad de utilizar material tridimensional (construimos un plano a nivel tridimensional y esto ayudará a los alumnos a orientarse). Pensamos que lo podemos transferir a los alumnos de 2º.
- ↷ Nos damos cuenta que nos equivocamos respecto a una de las decisiones tomadas el curso anterior. Recordemos que una chica nos pedía que fuésemos nosotras las que le guardásemos su dinero, para así ayudarla a ahorrar. Recordemos, también, que desestimamos su petición y la invitamos a reflexionar sobre lo que pasaba y porque pasaba, para que así fuese ella misma la que introdujera propuestas de mejora a su incapacidad de ahorrar. Constatamos que este sistema de apoyo es insuficiente y que es necesario introducir otro más sistemático.
- ↔ Por tanto decidimos introducir, no solo para ella sino para todos (hay alumnos en el primer nivel que también manifiestan auténticas dificultades en esta capacidad), la posibilidad de que , si así lo desean, puedan guardar en el instituto el dinero que deciden ahorrar en su plan de ahorro. Para ello, compramos para cada alumno una caja de caudales con llave que se guardará en el despacho.
- ↔ De acuerdo con lo constatado el año anterior (la transferencia a otros entornos de las habilidades de tiempo libre trabajadas en el instituto), entendemos que hemos de plantear el tiempo libre como una orientación

psicosocial efectiva que ayude a las personas a construir positivamente su espacio de ocio.

A pesar que en nuestra sociedad cada vez disponemos de un mayor número de ofertas de tiempo libre, constatamos que los alumnos de **espai vital** no disponen de los criterios suficientes para tomar decisiones y efectuar elecciones sobre el tipo de ocio más beneficioso para ellos.

Consecuentemente, nos planteamos sistematizar el trabajo del tiempo libre y introducimos dos actividades : La hobbyteca, relacionada con el tiempo libre en casa y la actividad del fin de semana.

↔ **Hobbyteca** : Destinar un espacio en el instituto para fomentar el intercambio de recursos para el tiempo libre en casa.

En este espacio habrá diferentes apartados: libros/cómics/ revistas; Vídeos; Cintas de cassette y CDs; Juegos de ordenador y recursos humanos.

En este espacio habrá recursos propios al centro y recursos de propiedad de los alumnos. Funcionará a través de un sistema de intercambio y préstamo.

Seria interesante destinar un espacio a cada una de las modalidades de recursos: Biblioteca, Informática, Discoteca, Videoteca y Recursos Humanos.

En cada uno de los rincones tendrá que haber los recursos necesarios para escuchar, leer, mirar o manipular los diferentes recursos

disponibles. En el rincón de los recursos humanos habrá una cartelera donde se intercambiarán ofertas y demandas (por ejemplo: Ofrezco a enseñar a hacer manualidades, a cambio de una grabación de CD a cinta virgen; Necesito a alguien que me acompañe a la biblioteca a coger un libro;

Para facilitar la transferencia y la generalización, es necesario que dentro del horario semanal haya un espacio de tiempo destinado a la Hobbyteca.

⇔ **Actividad de fin de semana:** Consideramos que el tiempo libre durante el fin de semana es un espacio muy importante para conseguir los objetivos propuestos en **espai vital**, pues en este espacio de tiempo se llevan a cabo actividades escogidas por uno mismo y que están de acuerdo con las propias preferencias y intereses. De la misma manera, al plantear la actividad colectivamente incidimos, también, en la toma de decisiones compartidas, el respeto hacia los gustos personales de los otros compañeros, la negociación,..... A través de esta actividad pretendemos:

- Realizar actividades de ocio adecuadas a la edad cronológica y a los intereses de la persona
- Relacionarse con los compañeros del instituto en entornos más distendidos y fuera de los horarios lectivos
- Utilizar los servicios de ocio de la comunidad
- Desarrollar habilidades y estrategias de interacción social

La actividad está dirigida a todos los alumnos de **espai vital**, y en todo momento bajo la supervisión de un monitor/a especializado que les acompañará en las salidas. Progresivamente, intentaremos tender hacia la autonomía en las actividades de tiempo libre.

Se pretende que el horario sea flexible en función de la actividad organizada.

El desarrollo de la actividad se concreta de la siguiente manera:

1. Planificación. La actividad se inicia al instituto, cuando los alumnos deciden la actividad que quieren hacer el fin de semana, y la planifican (piensan una hora y un lugar para quedar, como irán, que necesitan para realizarla,...)
2. Comunicación a la monitora. Una vez organizada la actividad, se ponen en contacto por teléfono con la monitora que les acompañará y le comunican lo que se ha decidido
3. Realización de la actividad. Los chicos y las chicas se encuentran en el lugar y a la hora previstas con la monitora y hacen aquello que habían planificado.
4. Revisión de la actividad. Durante la semana siguiente se dedica un tiempo a comentar como ha ido y a reconducir aquello que no ha ido bien.

Consideramos que es básica una coordinación entre el instituto y la monitora acompañante, para llevar a cabo un control riguroso de la

actividad. Por eso la monitora hace un registro de cada sesión, comentando el desarrollo de la actividad y los aspectos que se puedan destacar.

↔ Pensamos que es importantísimo para que puedan transferir los aprendizajes a todos los contextos de su vida cotidiana, iniciar un trabajo sistemático con las familias a fin de podernos plantear conjuntamente compromisos de acción.

Des de Aspros se muestra una reticencia hacia este tipo de actuación. Cuando hemos realizado una breve reseña histórica de esta asociación, se ha constatado que algunas veces , como consecuencia de una falta de acuerdo en las actuaciones implementadas, diversos proyectos surgidos en el seno de esta entidad, finalmente han pasado a formar parte de otras asociaciones (públicas o privadas). Creemos que esto es lo que puede explicar esta oposición. Finalmente, decidimos desestimar el trabajo con las familias⁸⁵.

? Como el año pasado fuimos de vacaciones a la playa, este año las profesoras se plantean ir a la montaña. A partir de darse cuenta que esto puede suponer una imposición ¿Porque les dejamos escoger el que comer pero no les dejamos escoger el lugar de vacaciones?

↔ A partir de esta reflexión, hemos decidido darles absoluta autonomía para decidir y diseñar su periodo de vacaciones (decisión de donde ir – decisión compartida y consensuada por todos los alumnos- ;concreción de las actividades necesarias para poder realizar el viaje – pedir información a agencias de viaje, llamar a hoteles, reservas en los medios

⁸⁵Somos conscientes que hemos cometido un error y que hubiésemos tenido que ser mas insistentes.

de transporte,....-; diseño de las actividades a realizar durante las vacaciones;.....)

6.3.2.3. Fase post- activa. Revisión del curso

El periodo comprendido entre setiembre de 1999 y julio de 2000 ha representado el segundo curso de funcionamiento del Instituto de Transición a la edad adulta y a la vida activa para jóvenes con discapacidad psíquica.

Durante este curso, el grupo diana de esta investigación ha completado el primer ciclo (Transición a la edad adulta), en el cual se han trabajado todas aquellas estrategias y habilidades para adquirir los roles de adulto y comportarse como tales en la sociedad.

El grupo de alumnos de 1ero. , que han iniciado este año su formación en el instituto, se han adaptado perfectamente a la dinámica de funcionamiento de **espai vital**, y se ha constatado una adquisición de roles y comportamientos adultos, así como un cierto grado de autonomía en los desplazamientos, habilidades del hogar (cocina, limpieza,....), habilidades sociales, habilidades de planificación, resolución de problemas,....

El grupo de segundo, ha seguido trabajando con una estructura de curso y pautas de funcionamiento similares a las del curso pasado, a pesar que se les ha dado más margen de actuación y decisión autónoma.

Si nos centramos en el desarrollo curricular, sintetizamos muy las conclusiones más significativas extraídas de la revisión del segundo curso:

⇒ Para el grupo de primero, se han realizado modificaciones en la distribución de las unidades de programación a lo largo del curso..

Las unidades de programación han quedado distribuidas de la siguiente manera:

El instituto
Hacemos la comida
¿Como nos tenemos que alimentar?
Vamos a comprar
Preparemos la Navidad
Fem Goig
▪ Higiene personal
▪ Cuidado de la ropa
Educación sexual
Los servicios del Barrio
Preparemos la semana olímpica ⁸⁶
Tiempo libre
▪ Feria de títeres
▪ Fiesta Mayor
Preparemos las vacaciones
Revisión de las vacaciones

⇒ Para el grupo de segundo, se han respetado las decisiones tomadas por los alumnos al inicio del curso en relación con la distribución de las unidades de programación.

⇒ En relación a las actividades de base no hemos introducido modificaciones estructurales. La única modificación que se ha introducido es en el horario de comienzo y finalización de la jornada educativa.

⁸⁶ Este curso se ha llevado a término la semana olímpica para centros de educación secundaria, en la cual han participado institutos de toda la provincia y algunos de otros países (Italia, Suecia,...). Los alumnos de espai vital han participado en tres deportes: atletismo, badminton y natación. Se ha valorado muy positivamente esta experiencia pues es una actividad donde los alumnos han desarrollado tanto las habilidades requeridas para realizar los diferentes deportes como las habilidades de interrelación y convivencia con el resto de participantes.

- ⇒ Los objetivos y los contenidos planteados en el diseño de la propuesta curricular han continuado sin sufrir modificaciones. La profesora de primero, que no ha participado en el diseño de la propuesta curricular, ha ido asumiendo explícita (al inicio del curso, a través del conocimiento de la propuesta curricular) y implícitamente (a través de la revisión de la propia praxis) el curriculum diseñado. Por tanto, hemos vuelto a confirmar que las capacidades profesionales de investigar y reflexionar sobre la propia práctica así como la reconducción de situaciones, son básicas a la hora de poder adecuar la propuesta curricular diseñada a las necesidades educativas de los alumnos. Las modificaciones se han vuelto a centrar en el cómo enseñar.
- ⇒ Hemos vuelto a constatar que el trabajo de los contenidos de forma cíclica (actividades de base / estructuración de las u.d) ha permitido una mayor interiorización de éstos y consecuentemente se ha evidenciado una mayor competencia de los alumnos con las actividades planteadas.
- ⇒ Al igual que el curso pasado, hemos constatado la transferencia de habilidades a otros contextos y situaciones y un desarrollo progresivo de la autonomía.
- ⇒ Como aspectos pendientes:
- ⇒ Pensamos que es necesario establecer un contacto más sistemático con las familias a fin de poder plantear compromisos de acción conjunta

- ⇒ Creemos imprescindible continuar reflexionando sobre la acción para así poder optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica
- ⇒ Consideramos una exigencia ineludible plantearnos el poder establecer vínculos con ámbitos de formación ordinarios para así tender hacia una sociedad para todos y para todas.

6.4. Criterios para orientar la estructuración de propuestas curriculares dirigidas a facilitar el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad psíquica.

Apuntamos, a continuación, los aspectos más relevantes que hemos ido constatando a través del desarrollo de la propuesta curricular durante los cursos 98-99 /99-00, con la intención de que puedan orientar las actuaciones educativas propuestas a las personas con discapacidad psíquica en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa

- ⇒ Representa una necesidad ineludible tener siempre presentes las CAPACIDADES DE LAS PERSONAS.
- ⇒ Teniendo en cuenta que representa una obligación incuestionable adecuar la propuesta curricular a las necesidades educativas de cada una

de las personas , un diagnóstico basado en el funcionamiento intelectual no proporciona la información necesaria para poder determinar los apoyos que ésta necesita para desarrollarse autónomamente en su contexto socio-cultural. En este sentido, el proceso diagnóstico propuesto por la AAMR -1992 nos puede ser de utilidad para obtener información sobre cómo orientar el trabajo con cada uno de los alumnos y, consecuentemente, para incidir favorablemente en la mejora de la participación de la persona en la comunidad.

- ⇒ Si, tomando como referencia los planteamientos propuestos en la nueva conceptualización de la discapacidad psíquica (AAMR,92), entendemos que las limitaciones de la persona son relativas al entorno, el centro de la actuación educativa no tiene que ser el individuo, sino que también se tiene que actuar sobre los ámbitos donde ésta se desarrolla. Por tanto, es necesario estructurar planificadamente cambios en los contextos para que éstos faciliten el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad psíquica
- ⇒ Las acciones educativas siempre tendrían que tender hacia una optimización de la relación de la persona con el entorno. Como consecuencia, representa una exigencia ineludible que las situaciones de aprendizaje tengan como referente la vida cotidiana y por tanto se desarrollen en marcos reales.
- ⇒ Consecuentemente, es importante que seamos capaces de proporcionar oportunidades a los alumnos para que se puedan enfrentar a los aprendizajes en contextos ordinarios y que, por tanto, puedan gestionar realmente las capacidades necesarias para desarrollarse autónomamente en éstos.

- ⇒ De la misma manera, es importante aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno. Esto nos puede permitir dotar de la máxima funcionalidad a los aprendizajes realizados
- ⇒ Es importante tener como referente lo que se valora socialmente para potenciar la máxima inclusión de las personas con discapacidad psíquica en la sociedad. En este sentido, es necesario tomar consciencia de los riesgos implícitos que existen en los contextos segregados a la hora de realizar un análisis de las necesidades educativas de las personas en relación con su desarrollo autónomo en el contexto social y cultural.
- ⇒ Para facilitar la transferencia de habilidades de un contexto a otro es necesario:
 - a) Dotar a los contenidos del curriculum de la máxima transversalidad
 - b) Estructurar las unidades de programación desde un punto de vista interámbito
 - c) Organizar las actividades teniendo en cuenta criterios de funcionalidad
 - d) Plantear las acciones educativas en contextos ordinarios
 - e) Adoptar un marco constructivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- ⇒ Es importante concebir los contenidos y actividades como medios y no como finalidades en si mismos. Por tanto, tener claro que lo que se pretende es potenciar capacidades y que las actividades y los contenidos son solo medios para desarrollarlas, puede facilitar la introducción de cambios necesarios en los diferentes elementos curriculares, tendiendo,

de esta manera, hacia un planteamiento flexible y dinámico de la propuesta curricular.

- ⇒ Es importante escuchar a los alumnos y ser capaces de revisar las estrategias metodológicas en relación con este diálogo. Es interesante facilitar espacios para que los alumnos puedan opinar sobre su propio proceso de aprendizaje y que estas interpretaciones nos puedan ayudar a revisar el qué, el cómo, el cuándo y el porqué de lo que estamos haciendo.
- ⇒ La motivación de los alumnos hacia las tareas a realizar es sumamente importante pero insuficiente. Es necesario que el alumno disponga también de los apoyos adecuados para poderse enfrentar a las tareas de aprendizaje. En este sentido es mucho más efectiva una evaluación de las capacidades (¿Qué puede hacer?) que no una determinación de las limitaciones (¿Qué no puede hacer?)
- ⇒ Es imprescindible Valorar los sistemas de apoyo en función de las necesidades individuales y no generalizarlo. Nos tenemos que plantear que apoyos necesita cada persona y que apoyos necesita para cada actividad (puede ser que para unas actividades necesite un determinado tipo de apoyos y para otras actividades necesite otro tipo de apoyos)
- ⇒ A la hora de plantear las actividades , es necesario realizar un análisis de los recursos disponibles y racionalizarlos y organizarlos al margen de su insuficiencia.
- ⇒ La mediación como aspecto esencial en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es importante que el profesor asuma la función

de mediador en el aprendizaje de los alumnos interactuando con ellos y proporcionándoles el feedback necesario para que tomen conciencia sobre su propio trabajo y su propio progreso. Es importante, también, utilizar a los compañeros como mediadores del aprendizaje, así como disponer de mediadores instrumentales.

- ⇒ Es conveniente que los profesionales que lleven a la práctica las actuaciones educativas puedan formar parte del diseño de la propuesta curricular.
- ⇒ Si no es posible que la propuesta curricular sea diseñada por los profesionales que la implementarán, es importante que los postulados teóricos que se concretan en ella sean asumidos explícita y implícitamente por los profesionales que llevan a cabo la implementación del currículum.
- ⇒ Es necesario que el profesional sea diseñador de curriculum y que, por tanto, posea las capacidades necesarias para organizar actividades funcionales, plantarse objetivos que tiendan a mejorar la calidad de vida de sus alumnos, relativizar y revisar los proyectos existentes en el mercado en relación a la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica para constatar si se adecuan a las necesidades educativas de su grupo,...etc. Ahora bien, es importante, además, concebir al profesional cómo investigador.
- ⇒ Porque la implicación en el diseño es importante pero no nos garantiza que se lleven a la práctica todos y cada uno de los aspectos concretados en la propuesta curricular. Consecuentemente, es necesario generar procesos de investigación-acción sobre la praxis para , progresivamente,

ir adecuando la actuación docente a las necesidades educativas de los alumnos.

⇒ Representa una exigencia ineludible articular procesos de investigación-acción que ayuden a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Por varias razones: para hacer explícitas las teorías implícitas que guían las prácticas educativas para así, progresivamente, poder establecer interrelaciones, conexiones y puentes entre situaciones reales y situaciones ideales ; para adecuar las prácticas a las necesidades educativas de los alumnos; para desarrollar capacidades profesionales (por ejemplo: reconducir situaciones, observar, trabajar en equipo,...). Y para que estos procesos de investigación-acción sean verdaderamente continuados y que, por tanto, ayuden a transformar, cambiar y optimizar realidades educativas, es imprescindible desarrollar la emancipación de los profesionales. En este sentido, es importante que los colaboradores externos no creen dependencia sino que su función se dirija a establecer las reflexiones necesarias para que los profesionales lleguen a ser los motores de cambio de sus propias prácticas educativas. En este sentido, entendemos que la mejora de la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con el desarrollo profesional.

⇒ El profesor como enseñante y aprendiz estratégico. La actuación del docente ha de favorecer en el alumno la conciencia de las decisiones que toma; de esta manera, el desarrollo de los procesos metacognitivos del alumno le permitirá a éste aumentar progresivamente el control sobre su propio aprendizaje rompiendo las ataduras de dependencia que, al principio, ha tendido que establecer con el profesor. La diferencia del trabajo de la metacognición entre las personas con discapacidad psíquica

y las sin discapacidad única y exclusivamente radica en la cantidad de apoyos proporcionados.

Ahora bien, es igualmente necesario que el profesor establezca reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y que por tanto desarrolle sus propias capacidades metacognitivas para así poder establecer una verdadera dialéctica entre su práctica en el aula y la teoría que la sustenta.

- ⇒ La ayuda del profesor para que los alumnos progresen a través de la ZDP que se crean en las interacciones educativas puede adoptar múltiples formas, por lo que no se puede establecer un único modelo de actuación del aprendizaje, sino que es necesario determinar en cada contexto cuál es la mejor actuación para ofrecer una guía flexible y adecuada.
- ⇒ Es necesario incrementar la participación de las personas con discapacidad psíquica en los diferentes ámbitos de la sociedad para ir variando las relaciones entre los que están marginados y los que no. Ahora bien, es absolutamente insuficiente solo poner a las personas en contacto con los contextos ordinarios. La inclusión social ha de estar perfectamente planificada (¿Qué pretendemos? ¿Porqué esto y no otra cosa? ¿Cómo lo haremos? ¿Cuándo?)
- ⇒ Representa una exigencia ineludible implicar a las familias en todos los procesos educativos.

Ya nos hemos posicionado en relación con la necesidad de escuchar la voz de las personas con discapacidad psíquica. De la misma manera, en los dos cursos que ha durado el proceso de investigación, hemos constatado la necesidad de establecer un contacto con las familias de los alumnos de **espai vital**. Cómo durante el proceso hemos tenido auténticas dificultades para poderlo llevar a la práctica, hemos decidido dedicar una parte de nuestra investigación a poder constatar las opiniones de los alumnos de **espai vital** y de sus padres en relación con su proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa. Esta información nos servirá para complementar los aspectos recogidos hasta el momento.

Capítulo 7.

Escuchando la voz de las personas con discapacidad psíquica y sus familias : hacia una investigación cooperativa.

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres

Paulo Freire

7.1. Presentación

Cada vez son más las manifestaciones que se posicionan en la necesidad de que las personas con discapacidad puedan ocupar puestos en nuestra sociedad. El movimiento de autodeterminación (Dybwad y Bersani, 1996), así como la introducción de conceptos como inclusión (Stainback, 1992; Novack Amado, 1993; Taylor et al, 1995; Porter, 1995) o capacitación (Ramcheram, 1997) se pueden considerar exponentes de este hecho.

Entendemos que esta @evolución lógicamente también tendría que tener efectos en la investigación científica (Van Hove, 1999). Es decir, las

investigaciones no se tendrían que centrar exclusivamente en los estudios *sobre* las personas con discapacidad psíquica y por tanto éstas no tendrían que ser consideradas como *objetos* de investigación, sino que se podrían (y deberían) introducir y potenciar investigaciones *con* personas de este colectivo.

En este sentido están surgiendo investigaciones que intentan implicar a las personas con discapacidad psíquica (Heller et al, 1996; Sample, 1996; Barnes, 1997) reivindicando la necesidad de que *este grupo oprimido tenga su propia voz* (Barnes, 1997:7).

A pesar que somos muy conscientes que ésta está lejos de poder ser considerada una investigación cooperativa (aunque, evidentemente, nos lo plantearemos como prospectiva), estamos muy interesados en las perspectivas subjetivas de las personas con discapacidad psíquica. Nos interesa dejarles hablar sobre los temas importantes de su vida y de su realidad.

Y más si tenemos en cuenta que en nuestro contexto también se empiezan a oír voces de autores que postulan la importancia de posibilitar la implicación de las personas con discapacidad psíquica en las cuestiones que afectan a **su vida** (Pallisera, 1999,2000, 2001) . Por tanto, consideramos una exigencia ineludible dedicar un apartado de este trabajo a exponer las vivencias y las percepciones que han experimentado y que están experimentando los alumnos de **espai vital** en relación con el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa que han realizado.

Nos interesa saber si se sienten a gusto en **espai vital**, si consideran necesario aprender lo que están aprendiendo, si ven funcionalidad a lo que

están haciendo, si consideran que tienen suficiente autonomía para desarrollarse adecuadamente en los diferentes entornos de su contexto socio-cultural, si cambiarían algunas cosas del proyecto, que expectativas de futuro tienen, que les puede aportar lo aprendido en el instituto,.....

De la misma manera, nos interesa explicitar la opinión de los padres y las madres de los alumnos de **espai vital** en relación con el proceso de transición que han seguido sus hijos.

Nos interesa constatar si han observado cambios en relación con la inclusión social de sus hijos, que valoración hacen de estos cambios, que puntos fuertes y que puntos débiles advierten, desde su posición como padres, del funcionamiento de **espai vital**, que cambiarían, que mejorarían, que expectativas de futuro tienen respecto a sus hijos, si consideran necesario plantear estrategias educativas dirigidas a facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica, etc,.....

También consideramos necesario conocer las expectativas de futuro que se contemplan para estas personas. Por tanto, uno de los puntos a analizar será el contraste entre las expectativas de los propios alumnos y de sus padres y las posibilidades determinadas a partir del análisis de la realidad.

La información obtenida en este capítulo nos permitirá ejemplificar cómo se está produciendo la transición a la edad adulta de los alumnos de **espai vital**. Nos queremos aproximar a esta realidad mediante la descripción de hechos y situaciones, que no son simples anécdotas, sino que forman parte de la vida de unas personas que están experimentando este proceso. Y lo queremos hacer porque esta información nos puede ayudar a complementar

los criterios elaborados en los capítulos anteriores ¿Cómo vamos a ir construyendo la sociedad para todos si no escuchamos a las personas más directamente implicadas?

7.2. Objetivos y metodología

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, planteamos los siguientes puntos como objetivos de este capítulo:

- Conocer las percepciones de los alumnos de **espai vital** en relación a su proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa a partir de sus propias manifestaciones.
- Explicitar las valoraciones de los padres de los alumnos de **espai vital** en relación al proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa que han seguido sus hijos.
- Explicitar cuales son las expectativas de futuro previstas para estas personas.

Con la finalidad de conseguir estos objetivos, hemos utilizado los **grupos de discusión** como técnica de recogida de información.

El grupo de discusión está considerada como una técnica de investigación cualitativa a partir de la cual se pretende una aproximación a una determinada realidad social a partir del análisis de las manifestaciones, expectativas, representaciones, percepciones, temores conscientes e

inconscientes,..... de los participantes en el grupo de discusión (Ortí, 1992; Canales y Peinado, 1994).

La propia especificidad de la técnica y las características de la metodología cualitativa, centradas en la subjetivación de ambas y en la importancia del investigador como ente implicado en la propia dinámica de la técnica, dificultan la existencia de un manual canónico sobre ésta (Ibáñez, 1994), tanto a nivel de aplicación como a nivel de análisis de datos.

Si nos centramos en el desarrollo de los grupos de discusión, el investigador no se limita a ejecutar una serie de procedimientos precodificados, sino que intenta apropiarse de la técnica, reflexionando sobre ésta y asumiendo y regulando posiciones a medida que se configura.

Por lo que se refiere al análisis, no existe una vía definida o una convicción clara que oriente la manera de examinar estos datos. Mientras que para el análisis de los datos cuantitativos se han desarrollado procedimientos sistemáticos y mayoritariamente aceptados por la comunidad científica, para el análisis de los datos cualitativos,

los procedimientos utilizados son de tal variedad y singularidad que , a veces, resultan genuinos, no ya de la disciplina o de la tradición en la que nos situamos, sino del propio investigador, quien ha llegado a configurarlos a partir de una experiencia acumulada del trabajo con esta tipología de datos, y de acuerdo con su propio estilo como investigador.(Gil Flores, 1994)

Todos los investigadores desarrollan sus propios métodos de analizar los datos cualitativos (Taylor y Bogdan, 1986:159)

Esta variedad y privacidad de los procedimientos aplicados en el análisis de los datos cualitativos hace que muchas veces se haya puesto en duda la

credibilidad de la metodología utilizada en el estudio cualitativo de los datos, cualificada, a menudo, como poco definida y falta de rigor.

Con la intención de reducir este grado de incertidumbre, exponemos, a continuación, de manera detallada, el procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo el análisis de los datos cualitativos recogidos. Nos hemos basado en los postulados de Gil Flores (1994) expuestos en su obra *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*.

En primer lugar entendemos que *los datos tienen una importancia limitada y por tanto, es necesario encontrarles significación si queremos que resulten útiles para el investigador* (Ander-Egg, 1990)

Partiendo de este planteamiento, hemos adoptado los postulados de Miles y Huberman (1994) por los cuales el análisis cualitativo de los datos representa planificar actividades dirigidas a la reducción de datos, presentación de datos y extracción de conclusiones.

En primer lugar, se han transcrito literalmente las declaraciones obtenidas en los grupos de discusión. Como consecuencia de la gran cantidad de datos obtenidos a través de esta transcripción literal, se ha decidido reducir los datos textuales a través de los procesos de segmentación, codificación y categorización.

Para llevar a cabo la segmentación, hemos considerado unidades aquellos fragmentos que expresan una misma idea. Ahora bien, hemos tenido en cuenta que éstas pueden tener una amplitud variable, no es necesario que coincidan con las intervenciones individuales, así como que pueden cabalgar entre las intervenciones de dos o más sujetos, dependiendo de la extensión sobre la que se hable sobre una idea determinada.

La codificación y la categorización han consistido en identificar los fragmentos o unidades de texto con los temas determinados en la segmentación. Se ha asignado a cada unidad un distintivo (código) que hace referencia a una categoría en concreto.

Nos gustaría clarificar alguno de los aspectos sobre la categorización. Hay algunos autores que la conciben como una manera de transformar los datos textuales en datos susceptibles de medición y de tratamiento cuantitativo. En este sentido, Del Rincon et al (1995) afirman que *la categorización es un intento progresivo de agrupar la información en base a ciertos criterios definidos previamente. La información registrada se agrupa en torno a unos conceptos, denominados categorías, el conjunto de las cuales forma un sistema de categorías que ha de reunir las condiciones de exhaustividad y exclusividad.*

Ahora bien, existen disparidad de planteamientos por lo que se refiere a la categorización de datos cualitativos. Otras concepciones de la investigación en ciencias humanas defienden entramados de categorías los cuales no están delimitadas las unas con las otras, con superposiciones entre las áreas temáticas que cubren, así como también sistemas de categorías no definidos a priori, sino especificados en base a las necesidades emergentes en la investigación (Gil Flores, 1994).

En este trabajo nos posicionamos en los planteamientos de Gil Flores (idem) y entendemos las categorías básicamente como herramientas para organizar la información recogida.

Como consecuencia de la previa anteriormente expuesta, es decir, que detrás de la utilización del sistema de categorías diseñado, única y exclusivamente subyace una pretensión de extraer distinciones y

nombrarlas, desestimando, de esta manera, cualquier cuantificación de los datos cualitativos, en el presente análisis no se ha visto la necesidad de otorgar al sistema de categorías las características de exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificador.

Las categorías se han definido inductivamente a partir de los datos registrados. Tal y como se ha expuesto anteriormente, de forma concomitante al establecimiento del sistema de categorías, se ha asignado un indicativo (código) a cada una de las categorías construidas con la finalidad de clasificar y de distinguir más rápidamente cada una de las unidades de datos correspondientes a cada una de las categorías. Categorización y codificación, pues, han formado parte de un mismo proceso, la finalidad del cual se ha centrado en reducir los datos obtenidos para que puedan ser más manejables y, como consecuencia, permitan establecer relaciones y obtener conclusiones. Se detalla, a continuación, el sistema de códigos y categorías utilizados para realizar análisis cualitativa.

Código	Definición de la categoría
ANA	Análisis de la realidad en aspectos no relacionados directamente con la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.
ASO	Sugerencias relacionadas con la redefinición de las funciones de las instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica en la vida adulta para potenciar una verdadera inclusión social y laboral de este colectivo
AUT	Intervenciones concretas que constatan un aumento de la autonomía de la persona en los diferentes contextos donde esta se desarrolla
CAF	Intervenciones concretas que constatan una mejora en la adquisición de conocimientos académicos funcionales
COM	Intervenciones concretas que constatan una mejora de la habilidad comunicativa.
FAM	Intervenciones referidas a la importancia que tienen las familias a la hora de potenciar una óptima inclusión social y laboral del colectivo de personas con discapacidad psíquica.
FUN	Intervenciones referidas a la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes
FUT	Expectativas de futuro.
HSA	Intervenciones concretas que constatan una mejora de las habilidades sociales
HVD	Intervenciones concretas que constatan una mejora de las habilidades de la vida diaria
INS	Valoraciones sobre la importancia otorgada a la inclusión social
OCI	Intervenciones concretas que constatan una mejora en la utilización del tiempo de ocio.
PRO	Aportaciones referidas a la necesidad de estructurar adecuadamente las acciones destinadas al aprendizaje de una profesión
REC	Argumentaciones sobre la conveniencia de invertir los recursos necesarios para potenciar un adecuado proceso de inclusión social y laboral para el colectivo de personas con discapacidad psíquica.
SCO	Intervenciones concretas que constatan una mejora en la utilización de los servicios de la comunidad.
SOC	Necesidad de un cambio social para que se pueda llevar a la práctica una adecuada integración social y laboral de las personas con discapacidad psíquica
SUD	Sugerencias a nivel didáctico. Cambios propuestos en relación con las actividades desarrolladas y implementadas en espai vital
TRA	Intervenciones que hacen referencia a una transferencia al contexto familiar de los aprendizajes realizados en espai vital.

Cuadro 103. Sistema de códigos y categorías utilizadas para el análisis de los grupos de discusión.

Con la finalidad de conectar las categorías entre sí, de acuerdo con su afinidad temática, hemos diferenciado núcleos temáticos o metacategorías. La finalidad de realizar este agrupamiento radica en el hecho de facilitar la posterior interpretación de los datos porque se ha constatado que existen muchos elementos comunes y el análisis de cada una de las categorías por separado podría llegar a ser reiterativo, repetitivo y, como consecuencia, redundante.

El encuentro de elementos comunes o diferenciados nos permiten configurar un esquema mediante el cual las categorías quedan agrupadas entorno a una serie de núcleos. Presentamos, a continuación, las metacategorías resultantes.

PUNTOS FUERTES. Argumentaciones de las implicaciones positivas que ha conllevado para los alumnos de **espai vital** realizar un periodo destinado a potenciar su inclusión social y laboral. Esta metacategoría queda representada por las siguientes categorías: AUT, FUN, INS, TRA

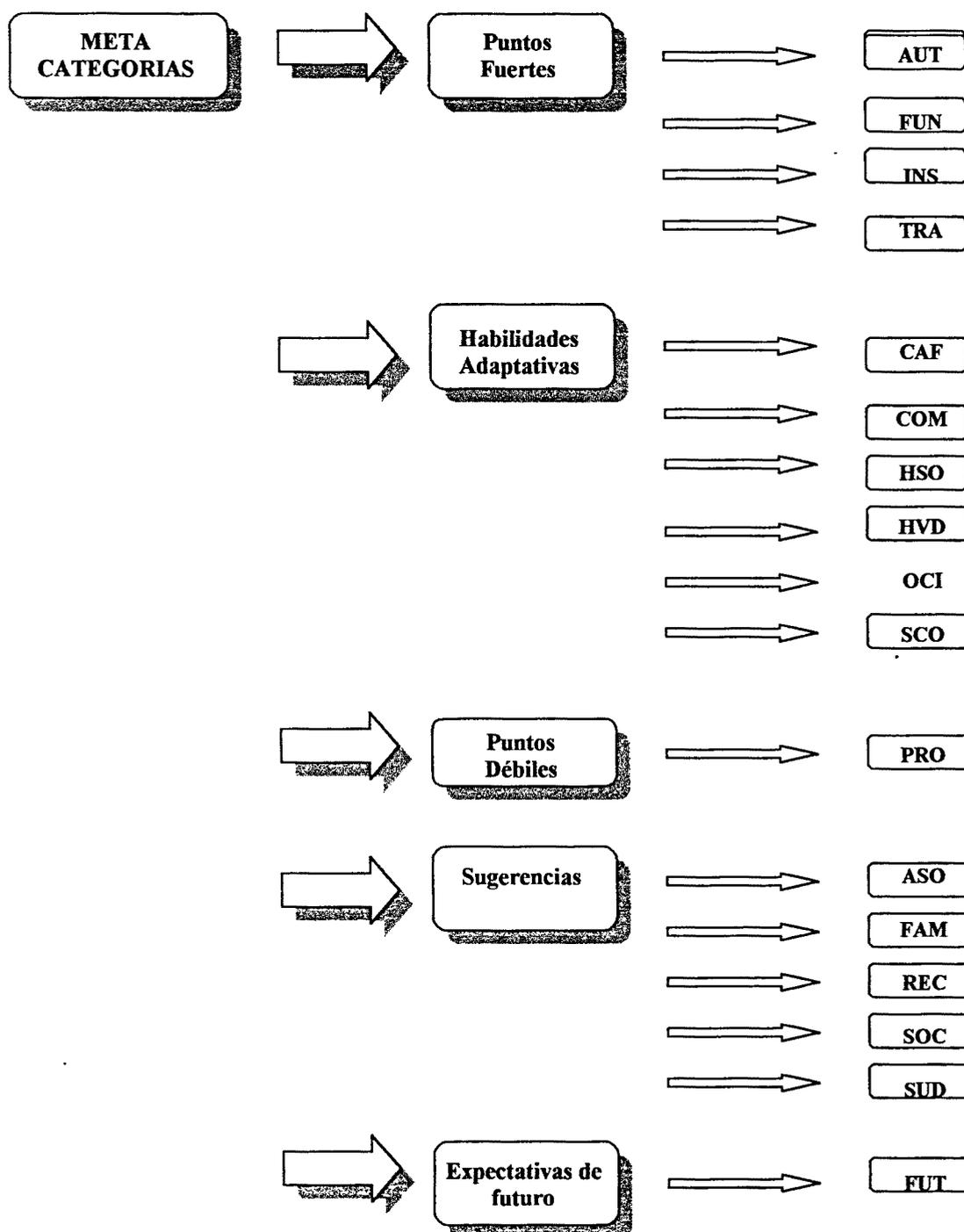
HABILIDADES ADAPTATIVAS. Referencias concretas sobre la constatación que el curriculum diseñado y implementado ha contribuido a desarrollar este tipo de habilidades. Se incluyen: comunicación, habilidades de la vida diaria, habilidades sociales, uso de los servicios de la comunidad, conocimientos académicos funcionales y ocio. Esta metacategoría queda representada por las siguientes categorías: CAF, COM, HSO, HVD, OCI, SCO

PUNTOS DÉBILES. Intervenciones relacionadas con las limitaciones que se han detectado en **espai vital** para poder llevar a término una inclusión social y laboral de las personas con discapacidad psíquica. Esta metacategoría queda representada por las siguientes categorías: PRO

SUGERENCIAS. Aportaciones relacionadas con las modificaciones que se tendrían que introducir en las actuaciones educativas planteadas en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica para ir construyendo una sociedad para todos. Esta metacategoría queda representada por las siguientes categorías: ASO, FAM, REC, SOC,SUD

EXPECTATIVAS DE FUTURO. Visiones de futuro expresadas por propios alumnos de **espai vital** y sus padres. Esta metacategoría queda representada por las siguientes categorías: FUT

Detallamos, a continuación, el mapa de metacategorías:



Hace falta especificar que los elementos correspondientes a la categoría ANA, referida al análisis de la realidad en aspectos no relacionados

directamente con la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica, se han codificado con la finalidad de identificarlos en el texto, pero su contenido no será sometido a análisis, ya que no es relevante de cara a los objetivos de nuestro trabajo.

Por lo que se refiere a la disposición de los datos, se han mezclado las aportaciones de los alumnos y de sus padres. Se ha creído conveniente, por la gran extensión de los datos obtenidos, no presentar la descripción de los resultados obtenidos en los grupos de discusión de forma aislada ⁸⁷, sino que se ha decidido exponer esta información de forma conjunta con su interpretación. De esta manera, no se dispondrán los datos obtenidos categoría por categoría, sino que se ligará la descripción con el análisis, combinando algunas de las citas textuales que se consideran más representativas.

La información se estructurará en base a las metacategorías resultantes: puntos fuertes, habilidades adaptativas, puntos débiles, sugerencias y expectativas de futuro. De esta manera se pretende realizar una interpretación completa y global, ya que los diferentes aspectos analizados se condicionan mutuamente, facilitando, de esta manera, la extracción y el establecimiento de conclusiones.

La propia metodología utilizada en este capítulo implica una dificultad a la hora de disociar el análisis de los datos de las reflexiones psicopedagógicas y de las conclusiones. De forma concomitante a la interpretación de los datos surgen conclusiones que conducen a unas determinadas reflexiones psicopedagógicas. Consecuentemente, en el último apartado de este

⁸⁷ La transcripción literal de los grupos de discusión, así como la clasificación de esta transcripción en función de las diferentes categorías establecidas, está a disposición de los miembros del tribunal si las desean consultar.

capítulo, dedicado a las conclusiones, se realiza una síntesis de los resultados obtenidos y de los aspectos apuntados en el apartado de análisis de datos.

7.3. Organización de los grupos de discusión

Se han organizado dos grupos de discusión: uno formado por alumnos y alumnas de **espai vital** y otro formado por sus padres y sus madres.

Para el grupo de discusión de los alumnos, lógicamente, se ha escogido a todo el grupo diana de esta investigación. Se han incluido también las personas que por diversas causas se han ido incorporando a este grupo clase.

Para el grupo de discusión de los padres, se ha convocado a todos los padres y a todas las madres de los alumnos que forman el grupo clase anteriormente comentado.

Se ha contactado con todos los participantes de los grupos de discusión (directamente con los alumnos y vía carta con los padres), pidiéndoles su colaboración en una investigación, indicándoles el área temática general pero sin hacer referencia al tema en particular, con la finalidad de evitar opiniones y posturas excesivamente elaboradas.

Se han convocado por separado en las instalaciones del instituto. Han acudido a la cita 10 alumnos y 11 padres.

La duración de la reunión se ha fijado en una hora y media, aproximadamente, y esta se ha gravado en una cinta magnetofónica con la finalidad de transcribirla posteriormente en forma de texto.

Cubiertos estos pasos se ha pasado al análisis y a la interpretación de los datos para finalizar con la elaboración de las conclusiones.

7.4. Análisis y interpretación de los datos

En relación con los **PUNTOS FUERTES**, los **alumnos** manifiestan abiertamente que han experimentado cambios en relación con algunas habilidades adaptativas. Explicitan que mantienen con sus compañeros de **espai vital** relaciones interpersonales satisfactorias (de amistad y de pareja), que se ven capaces de relacionarse con el entorno y interrelacionarse con sus amigos, que poseen estrategias para realizar con suficiente autonomía algunas de las habilidades de la vida diaria,.....

Concretamente sus intervenciones se refieren a:

- **Habilidades sociales**

No tengo tanta vergüenza como antes

Ahora tengo amigos

Estoy muy contento de tener novia

Eso es lo que quería decir. Que estoy muy contenta de tener novio

- **Habilidades de la vida diaria**

Antes no sabia hacer la comida. No sabia hacer muchas cosas pero ahora si

Antes no sabia encender el fuego de la cocina. Me costaba mucho hacerlo pero ahora ya lo se hacer

Me gusta cocinar e ir a comprar al Plus

- **Habilidades académicas funcionales**

Ahora se los precios y el dinero

- **Utilización de servicios de la comunidad**

Coger el autobús

Muchas cosas de la calle las puedo hacer solo. Por ejemplo con mis amigos o solo. Por ejemplo coger el autobús, ir a comprar cosas,.....

- **Ocio**

Si vas a la disco tienes muchas oportunidades de conocer gente

Antes mi vida era muy aburrida y ahora es diferente

En definitiva, constatan que ha aumentado su competencia social en el sentido que han comprobado un desarrollo de su autonomía.

A mi me gusta que en espai vital nos hacen hacer las cosas que hace todo el mundo. Y antes no las hacia

Yo siempre vengo sola caminando. Antes no lo hacia

Yo cocino sola en mi casa

Yo hago solo los desplazamientos..... (alumno con discapacidad visual)

Esta explicitación nos muestra una toma de conciencia de sus posibilidades respeto a estas habilidades. Por tanto, representa un indicativo de que ellos son conocedores de sus capacidades y posibilidades y consecuentemente pueden tomar decisiones en relación a esta información.

Esto nos llena de satisfacción ya que consideramos imprescindible que sean **las propias personas los motores generadores de cambio de sus propias acciones** y que, por tanto, no se vean irremediamente sometidos y permanentemente condicionados a las decisiones de los profesionales,

Y mas si tenemos en cuenta que los alumnos de **espai vital** valoran negativamente que otras personas decidan, hagan, resuelvan, dispongan,.... por ellos, sin tan siquiera consultarles cuales son sus intereses, sus motivaciones, sus expectativas,.....

No me gusta que digan como nos tenemos que vestir, como nos tenemos que peinar,....

No me gusta que me hagan las cosas. Si se ha de hacer una cosa la hace mi madre, si no mi padre, si no la Imma (Hermana). No me gusta nada....

Hay muchas cosas que podemos hacer nosotros

De la misma manera, los padres y las madres de los alumnos de **espai vital** realizan una valoración muy positiva respecto a la competencia social que han adquirido sus hijos. Prácticamente la totalidad de los miembros del grupo de discusión manifiestan que han constatado que sus hijos son más independientes, que quieren hacer las cosas por ellos mismos, que se comportan más adecuadamente en los entornos comunitarios, que realizan actividades más adecuadas a su edad cronológica,.....

Nosotros hemos notado que M es mucho mas independiente. Mucho, mucho más

Tiene autonomía total. Ha crecido. Se ha hecho mayor, cosa que no había querido ser nunca. Ella siempre era muy infantil, muy pequeña. Era una niña. Ahora ha crecido. Se ha hecho muy independiente

Él es feliz. Tiene motivaciones y, a fin de cuentas, lo que más estamos valorando es esto. Ha madurado, ha madurado bastante. Ahora tiene necesidades nuevas

Ha evolucionado. Yo diría que piensa y actúa casi como una chica de su edad. Siempre quería comprarse revistas de niños pequeños. Ahora se compra el Vale y el Bravo

Las aportaciones concretas de los padres y las madres de los alumnos de **espai vital** respecto al desarrollo de las habilidades adaptativas que han constatado, se centran en:

- Habilidades comunicativas: "

Con el lenguaje ha mejorado mucho. Dice palabras nuevas, hace más frases la construcción de frases es más buena,.... La espontaneidad también!.....Por ejemplo, el otro día su madre lo

*apretaba un poco y le dijo: ¿Que te crees que soy una máquina?
Tiempo atrás esto era impensable!*

Después de cinco o seis años de logopeda, hemos notado más evolución ahora que con todos estos años de ejercicios. Y ejercicios pesados, eh!

- **Habilidades de la vida diaria**

Es muy autónoma y va a comprar y,.... el dinero siempre le ha costado un poco pero,..... ya se espavila

- **Habilidades sociales**

Hemos notado una mejora estupenda, que ha mejorado mucho. Ha perdido mucha vergüenza, mucha timidez. Ha mejorado una barbaridad

Aquí ha encontrado amigos y ha encontrado gente, gente con la que se siente muy bien. Y lo ves lleno, lleno de todo esto. Esto llega un momento que para los padres es muy válido

- **Uso de los servicios de la comunidad**

Tiene autonomía, quiero decir que no tiene ningún problema. Coge el autobús y se va a ver a su hermano. Coge el teléfono y se va a ver a su hermana. No tiene ningún problema

Y a pesar que manifiestan que se sienten muy satisfechos y están muy contentos de poder realizar estas constataciones, confiesan que **algunas veces les incomoda** en el sentido que **sus hijos ya no son ni tan dóciles, ni tan obedientes, ni tan sumisos,.....** Consecuentemente, en el seno de la familia, han empezado a surgir conflictos de relación que anteriormente no se habían detectado.

Con esta independencia que está adquiriendo no puedo hacer que haga las cosas que no quiere hacer

Mi hija era una niña muy educada, muy buena y,..... me ha sorprendido

Ella me planta la caña. Y no puedo hacer nada. Y tu calla que no me mandas. Y que no lo quiero hacer, y que vengo cansada. Y aquí hemos acabado

En casa también me contesta. Pero pienso que es un proceso normal. Es la autoafirmación. Un proceso de formación del individuo, ¿no?

Por tanto, pensamos que es necesario y conveniente orientar a las familias para que se puedan plantear proyectos de vida independiente. En este sentido pensamos que es muy importante **establecer canales de comunicación entre los servicios profesionales , las familias y las personas con discapacidad psíquica**, para así poder establecer relaciones de coordinación y cooperación que contribuyan a tomar decisiones relacionadas con la mejora de su calidad de vida.

Por tanto, pensamos que representa una exigencia ineludible que desde los servicios se facilite formación y información a los chicos y a las familias respecto a las actuaciones que se llevan a cabo. De la misma manera, opinamos que es necesario ofrecer espacios para el intercambio de esta formación y información entre profesionales, chicos y sus familiares.

Relacionado con esta previa, y a través de las aportaciones de los miembros de este grupo de discusión, se constata que muchas veces son **los propios padres los que imponen limitaciones al desarrollo independiente de sus hijos.**

Cuesta mucho darles libertad

Porque cuando la das (la libertad) entonces se te encoge el corazón y se te pone así de pequeño. Es por miedo!

Los vemos débiles, los vemos diferentes,....

Esta imposición viene determinada no solo por el temor a que les pueda suceder algo a sus hijos, sino también por la **desinformación de cuáles son las competencias** de sus hijos a nivel social.

No sabemos si les estamos exigiendo demasiado, o les estamos contemplando demasiado

Los padres vivimos en una ignorancia total. No tenemos los conocimientos suficientes para aplicar cuales son las terapias y los sistemas más adecuados

Este desconocimiento conlleva una **falta de clarificación sobre qué exigencias y qué concesiones** se pueden hacer y, consecuentemente, provoca que los padres no se sitúen sus actuaciones en la zona de desarrollo próximo y, que por tanto, no se potencien al máximo, des de la familia, las posibilidades de independencia de la persona con discapacidad psíquica en su contexto social y cultural.

Por tanto, **reivindicamos la necesidad de trabajar sistemáticamente con las familias**, de coordinar objetivos, de impulsar acciones de formación de los padres,....Y más si tenemos en cuenta que, tal y como hemos expuesto reiteradamente a lo largo de este trabajo, la mayoría de los autores revisados postulan la importancia de la coordinación entre todas las instituciones que atienden a las personas con discapacidad psíquica para poder plantear óptimos procesos de inclusión social y laboral.

Ya hemos indicado en el capítulo 6 de este trabajo que esta ha sido una de las limitaciones del proyecto. Y, evidentemente, no ha sido responsabilidad de los padres sino que la propia dinámica de la asociación no ha facilitado esta comunicación. A pesar que las valoraciones de los propios alumnos, de sus padres y de los profesionales indican que han constatado un desarrollo de la autonomía, pensamos que si se hubiesen establecido canales de relación **espai vital** -padres se hubiesen fomentado mucho más las posibilidades de inclusión social.

Y más si tenemos en cuenta que algunas de las aportaciones de los padres hacen referencia a una constatación de **la transferencia de aprendizajes realizados en espai vital al ámbito familiar**⁸⁸

Aquello que han hecho aquí, en casa ella se controla sus gastos,...lo mismo que hacen aquí, ella en casa también tiene su dinero

Si los padres hubiesen sido conscientes en todo momento de lo que se estaba proponiendo en **espai vital** y porqué, desde la familia se hubiese podido contribuir a potenciar estos aprendizajes, con todo lo que esto implica (aumento del número de ámbitos, Brown, 1989).

En relación con la funcionalidad de los aprendizajes, a través de algunas manifestaciones de los alumnos de **espai vital** se deduce que éstos consideran que las actividades realizadas en el instituto les pueden ayudar a desarrollarse autónomamente.

⁸⁸ La información que posee esta persona de las actividades que se realizan en espai vital no es como resultado de la información proporcionada desde Aspros, sino como consecuencia de una relación de parentesco directo con una alumna y con la profesora que ha implementado la propuesta curricular.

Es importante que no nos engañen

Es importante ir a comparar para la vida

Y no solo en el momento presente, sino también en un futuro. Exponen repetidamente a lo largo de la sesión del grupo de discusión que todo lo que están aprendiendo les ayudará a poderse plantear proyectos de vida independiente.

Para que así, cuando tengamos que cuidar a una familia o estar con nuestra propia familia, que lo sepamos hacer

Para cuando vayamos a comprar, más al futuro, aprendamos a comprar nosotros

En relación con estas especificaciones, en el grupo de padres se plantea que **lo realmente importante es la incidencia en las habilidades que les puedan facilitar una adaptación al contexto** en detrimento de las habilidades puramente académicas

A un chico, nadie le preguntará a que edad empezó a escribir o cómo aprendió a leer. Pero si sube a un autobús ha de tener una actitud correcta. Eso si que se le puede recriminar

En este mismo sentido y a pesar de que, lógicamente, reivindican una inclusión total de las personas con discapacidades (*¿Que queremos para nuestros hijos? Lo inimaginable queremos!!*) , **afirman que es más importante que se apueste por potenciar la integración social que la integración laboral.**

La integración laboral no única y exclusivamente depende de las competencias de las personas, sino que está sometida a otro tipo de factores (económicos, empresariales, sociales,...). Y a pesar que explicitan que les

gustaría que sus hijos y sus hijas se incorporasen al mercado laboral ordinario, conocen perfectamente las opciones laborales que existen para las personas con discapacidad psíquica en el contexto donde se sitúa ésta investigación (*O la llevas allí⁸⁹ o te la quedas en casa!*)

Consecuentemente, piensan que es muy importante que su hijo tenga habilidades para poder tener relaciones de amistad con sus compañeros, poder salir con sus compañeros los fines de semana, poder realizar actividades relacionadas con sus intereses, poder planificarse y distribuirse sus ingresos,..... independientemente del ámbito laboral (ordinario o específico) donde se tendrá que incorporar (*Yo prefiero una integración social bien hecha que no una laboral*). Porque lo primero saben que depende única y exclusivamente de las competencias de su hijo. Lo segundo no.

Por tanto, se posicionan en que **representa una necesidad incuestionable diseñar e implementar actuaciones educativas en el periodo de la transición entre el ámbito escolar y el ámbito laboral.**

Es importante que pierdan 2 o tres años antes del trabajo. Bien, de perder nada. Ganar

Ganan dos o tres años. No pierden

En relación con todo esto, y introduciendo los **PUNTOS DÉBILES** manifestados, **los padres** piensan que sería interesante que se diera más peso a la formación profesional propiamente dicha, es decir, que se **incidiera más en el aprendizaje de actividades profesionales**. Tal y como hemos expuesto anteriormente, piensan que se ha tratado muy adecuadamente el ámbito de integración social, pero consideran que para

⁸⁹ Se refiere a los talleres de trabajo protegido.

que sus hijos puedan ser mínimamente competitivos en el mercado laboral ordinario se tendría que articular la formación profesional de otra manera.

El que más ha fallado ha sido el plan de trabajo

Socialmente ha funcionado, pero el que no ha funcionado es el trabajo

El quería comenzar a hacer algo sobre el asunto del diseño gráfico. Sobre el asunto del diseño gráfico por ordenador y artes gráficas. Nos lo ha comentado alguna vez,.... por eso, si más adelante hubiese alguna cosa con perspectivas también sería un buen asunto

Tal y como hemos explicado anteriormente la formación profesional se planteó en un inicio para adquirir competencias laborales generales a partir de unos talleres determinados (carpintería metálica, restauración de muebles, encuadernación de libros,...). En el tercer curso, desde Aspros se ha considerado conveniente que estas competencias laborales las adquieran realizando los mismos talleres que se llevan a cabo en los servicios de terapia ocupacional de esta asociación (empaquetar colores, caramelos, xicles,...). La justificación de esta decisión es que es proyecto sea económicamente más viable⁹⁰. Los padres se manifiestan claramente contra esta decisión.

Este taller que hacéis ahora de lápices de colores, es una cosa muy,..... es una cosa,.... que cuando tenía seis años ya lo sabía hacer

Esto es penoso, según mi opinión. Cuando lo dijo M,.....es un atraso horrible

⁹⁰ Recordemos que el proyecto se diseñó para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa, no para ser económicamente rentable.

Así se desvirtúa el proyecto

Haciendo esto estáis perdiendo el tiempo

Opinan que la formación para el ejercicio de una profesión se tendría que plantear como se plantea cualquier proceso de formación profesional: Aprendizaje de uno o varios oficios.

Por tanto, los padres manifiestan que sería interesante **relacionar la formación para la edad adulta con una formación más centrada en la vida activa.**

Sería interesante ligar más la formación profesional con lo que ya estáis haciendo

Poder conseguir una etapa de formación profesional. Ayudarles un poco, enseñarles que es el mundo del trabajo

Las intervenciones de los miembros de los grupos de discusión nos ayuda a reafirmarnos en la importancia de plantear **proyectos de cooperación entre centros de formación profesional ordinarios** (los cuales disponen de recursos y infraestructuras para llevar a cabo una formación centrada en el aprendizaje de una profesión: talleres, maquinaria, profesionales técnicos,...) y **proyectos como espai vital** (los cuales disponen de recursos humanos y pedagógicos para poder adecuar los contenidos de la formación profesional ordinaria a las capacidades de las personas con discapacidad psíquica para así potenciar un adecuado proceso de transición a la edad adulta).

Por razones obvias, es imposible (y, probablemente absurdo) que **espai vital** pueda disponer de unas instalaciones como las de cualquier centro de

formación profesional que haga años que se dedique a formar jóvenes para el ejercicio de una profesión.

En este sentido, pensamos que es importante aprovechar los recursos existentes y consecuentemente proponer a un centro de formación profesional que nos facilite el acceso a sus instalaciones para así, posteriormente, ir construyendo proyectos de cooperación conjunta (asesoramiento a los profesionales técnicos en relación a las capacidades de las personas con discapacidad psíquica, construcción conjunta de propuestas curriculares, realización cooperativa de adecuaciones curriculares, implementación de experiencias puntuales (en un inicio) de incorporación de personas con discapacidad psíquica en las aulas ordinarias,.....etc) hasta conseguir llegar a una formación profesional para todos y para todas. **Nos lo planteamos como prospectiva.**

Aparte, las practicas en empresas que generalmente se articulan desde los centros ordinarios de formación profesional pueden favorecer el conocimiento de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad psíquica por parte de los empresarios.

Ya hemos referenciado anteriormente una investigación contextualizada en la comarca del Segrià (Jové et al, 2001) la cual puso de manifiesto el gran desconocimiento por parte de los empresarios de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad. Otra de las conclusiones de este estudio apuntaba que los empresarios que habían probado de incorporar a una persona con discapacidad a su plantilla, eran más susceptibles de repetir la experiencia, pues la mayoría mostraban altos grados de satisfacción.

Por tanto, realizar prácticas en empresas ordinarias (evidentemente bien planificadas y con los apoyos – humanos y materiales- adecuados) puede ser una manera de dar a conocer las posibilidades laborales de las personas con discapacidad psíquica, contribuyendo, así, a su inclusión en el mercado laboral ordinario.

En relación con los puntos débiles que apuntan los **alumnos de espaci vital**, sus intervenciones se centran en las actividades que les suponen más esfuerzo físico. En este sentido mencionan algunas de las tareas relacionadas con los talleres profesionales, las actividades de la limpieza,.... A pesar de que consideran necesario y imprescindible realizarlas, son las actividades que menos les agradan (¿I a quien no?)

No me gusta fregar, hacer la limpieza del instituto,....Estas actividades no, pero las demás si

A mi no me gusta cuando tenemos que decapar. Hace daño

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente , y relacionándolo con las **SUGERENCIAS** apuntadas, **las madres** consideran imprescindible una inversión adecuada de recursos (económicos, humanos, logísticos,....) para iniciar, mantener y consolidar proyectos que apuesten por potenciar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica.

Las integraciones que se hacen cogiendo patrones de otros países pueden ser una desgracia, que es lo que ha venido pasando hasta ahora. Se han montado unas películas terribles. Las integraciones no son válidas si no se invierten recursos, si no hay todos los elementos. Y lo vuelvo a repetir para que quede bien grabado. Las integraciones no son válidas si no se invierten recursos, si no hay todos los elementos

Siempre hay las limitaciones sociales, económicas y los conflictos continúan

Se apuntan las posibles causas del porque no se invierten suficientes recursos para potenciar la integración social y laboral de las personas con discapacidad psíquica y estos se refieren básicamente a razones económicas. Es decir, el hecho de que los chicos y las chicas con discapacidad psíquica tengan pocas alternativas de formación, que se hayan de incorporar a ambientes laborales segregados, que haya una incoherencia entre la integración escolar y la integración socio-laboral,.... no preocupa excesivamente a la administración porque, mantener estructuras segregadas representa una inversión de recursos menor que si se potenciasen servicios para fomentar la integración formativa, social y laboral de las personas de este colectivo , ya que de esta manera se tendrían que destinar esfuerzos y medios en infraestructuras, profesionales cualificados, programas educativos,....

No hay recursos desde la administración. Aparte, las cuotas del tanto por ciento de trabajadores discapacitados no se cumplen. Si, por ejemplo cogen a un sordomudo que es un "crack" en informatica. Les va de cojones , le pagarán poco y, aparte, tienen un "crack" en informatica. Eso si. Ahora, las (integraciones laborales de las personas con) disminuciones psíquicas cuestan una barbaridad

Para hacer frente a éstas insuficiencias en el grupo de discusión se pone de manifiesto la importancia que tiene su papel como padres para potenciar iniciativas que ayuden a mejorar la calidad de vida de sus hijos (*Todas las asociaciones importantes que, hoy en día, atienden a personas con discapacidad, todas, son iniciativas de padres y madres*). Apuntan que tienen la responsabilidad de comprometerse en la vida de las asociaciones, ya que perciben que la institución a la cual pertenece **espai vital** tiene

buenas intenciones pero que no se acaba de constatar una evolución en lo que se pretende. Apuntan varias causas: aceptación implícita de la situación (*Se piensan que cómo son deficientes, con poco que hagan ya es suficiente. Ya tienen suficiente. ¿Que más queréis?*); una sobreprotección (*Es lo que he dicho antes. Como ya tienen suficiente, pobrecitos!. Que queréis, ¿trabajar?, pues haced esto⁹¹*); exceso de proyectos iniciados (*A veces la casa es tan grande que queda un espacio por barrer*).

En relación directa con esta previa, los padres explicitan que las instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad píquica tendrían que **impulsar un conocimiento a nivel social de los derechos y los deberes de este colectivo de personas.**

Manifiestan que es importante que sus hijos conozcan la sociedad pero también es muy importante que la sociedad conozca cuales son sus capacidades y sus potencialidades, para que así se pueda realizar una inclusión efectiva.

El que se ha de hacer es que la sociedad conozca que son personas, que tienen exactamente los mismos derechos

En este sentido y a partir de la explicación de un hecho sucedido el verano del año 2000, se aborda que desde la asociación no se articulan las exigencias necesarias para que sus hijos se puedan incorporar a la sociedad, como ciudadanos y como trabajadores.

⁹¹ Se refiere a empaquetar colores, xiclets, caramelos,....

La anécdota es la siguiente: El verano del año 2000, los alumnos de **espai vital** mostraron interés por apuntarse a un curso de aqua-gim⁹² que se realizaba en las piscinas de la Bordeta (barrio donde está ubicado el instituto). Autónomamente se inscribieron al curso, siguiendo los pasos necesarios. El primer día, los alumnos realizaron la actividad sin ningún problema. El segundo día, sin tan siquiera dejarles iniciar la actividad, los responsables de la actividad les comunicaron que aquel curso no era adecuado para ellos en el sentido que no se les podía ofrecer los apoyos necesarios para que pudieran realizar la actividad adecuadamente⁹³. Después de un intento de negociación por parte de los profesionales de **espai vital**, fueron expulsados de la actividad por el solo hecho de ser personas con discapacidad psíquica⁹⁴. Delante de esta clarísima manifestación de discriminación, los padres presentaron una queja al Ayuntamiento de Lleida. Esta institución respondió con una disculpa a los padres pero sin que esto supusiera la readmisión al curso de aqua-gim. Aspros estuvo de acuerdo con esta decisión del Ayuntamiento.

Los padres exponen que la aceptación por parte de Aspros de una situación tan claramente segregacionista hacia personas que, teóricamente, tendrían que tener sus derechos respaldados por estas asociaciones, se debe a que Aspros tiene interés en mantener buenas relaciones con el Ayuntamiento de Lleida (El Ayuntamiento de Lleida es una de las instituciones que ofrece trabajo al CET de Jardinería de Aspros. En principio, preferimos pensar que

⁹² Aeróbic en el agua. Este curso forma parte de las actividades organizadas desde el Ayuntamiento de Lleida. Todos los ciudadanos tienen derecho a participar en estas actividades, se llevan a cabo en instalaciones públicas y están financiadas con recursos económicos comunitarios.

⁹³ El aqua-gim no es una actividad deportiva excesivamente complicada y los profesionales de **espai vital** consideraban que estaban absolutamente capacitados para realizarla

⁹⁴ Aludieron que hubiese sido conveniente informar que eran un grupo de personas con discapacidad psíquica. ¿A alguien le preguntan su C.I. cuando se apunta a un curso de, por ejemplo, bailes de salón?

esta institución ofrece trabajo a Aspros porque tiene una plantilla de buenos jardineros y no porque son deficientes mentales. Y preferimos pensar, también, que desde Aspros se percibe de esta manera), y que esto ha condicionado la no imposición de una denuncia en relación con un trato discriminatorio hacia personas con discapacidad psíquica.

Con actuaciones como estas, lo único que se consigue es ir perpetuando el esquema discriminatorio que ha ido relegando a las personas con discapacidad psíquica a ciudadanos de 2º clase (o de 3ª, o de 4ª,...)

Entendemos que una de las finalidades prioritarias de estas asociaciones tendría que ser defender los derechos y los deberes de las personas con discapacidad psíquica. Y que tendrían que ser militantes activos de esta opción y priorización. Si no, ¿Cómo vamos a construir la ansiada y deseada sociedad para todos?

Ahora bien, a pesar que se defiende que estas asociaciones pueden (y deben) modificar, transformar y innovar su organización, su infraestructura, sus estrategias, sus actuaciones,... los padres entienden que es conveniente aprovechar y conservar las estructuras institucionales existentes.

Es importante que trabajemos dentro de esta asociación

Mi opinión es que hay un buen barco. Ahora bien, nosotros tenemos que decir como queremos que navegue este barco. Costará un poco porque es una asociación que tiene 31 o 32 años. Gente muy enquistada. Pero no podemos prescindir de estas asociaciones. Porque, posiblemente, de los que estamos aquí, un 20 o un 30% se podrán integrar laboralmente y socialmente. Pero ¿y los otros? ¿qué hacemos? ¿En casa?. Ahora bien, nos tenemos que quejar de las cosas que no nos gustan y intentar que se cambien

Se ha de luchar y trabajar desde dentro de estas asociaciones

Aspros es fuerte y con proyectos importantes. Posiblemente se tendrían que mejorar estos proyectos. Adaptarlos más a las personas y no pensar tanto en la dinámica de empresa. Pero tenemos que aprovechar la estructura ya existente

En este sentido pensamos que es **importante un trabajo dirigido a redefinir las funciones de los servicios actualmente existentes.**

Haciendo referencia concreta a actividades que se realizan en **espai vital**, algunos padres apuntan que sería interesante incidir más sistemáticamente en el refuerzo de la lectura y la escritura.

Ha costado mucho que aprendieran a leer y a escribir. Pero mucho. Sería interesante un poco más de refuerzo para que no se le olvidara. Porque a costado mucho llegar hasta aquí

Yo estaría de acuerdo. Reforzarlo. Se tendría que reforzar, según mi opinión. Si vosotros, des de aquí, dijeseis que se tendría que leer en casa estaríamos más respaldados. Ahora lo hacemos, yo lo hago, pero no lo hacemos de forma muy placentera que digamos

Las sugerencias didácticas que realizan **los alumnos** de **espai vital** se centran fundamentalmente en las actividades que ellos incorporarían. A pesar son conocedores de los recursos informáticos del instituto (insuficientes y escasos, por no decir inexistentes), alguno de ellos manifiesta que sería interesante realizar algunas actividades relacionadas con la informática.

Hacer otras actividades.....como por ejemplo, informática

Hacer dibujo por ordenador

Otras sugerencias que realizan los alumnos de **espai vital** es la realización de más actividades musicales y deportivas.

Tocar la flauta, el violín,escuchar música

Jugar a futbol con mucha gente y natación. Hacer más deporte. Hacemos deporte pero futbol no hacemos casi nunca. Ir a jugar partidos de futbol en un campo

Si nos centramos en las **EXPECTATIVAS DE FUTURO** que tienen los **alumnos de espai vital**, estas se centran en poder realizar un trabajo que les posibilite una independencia económica y en poder tener una familia.

Tener una familia y hacer de agricultor, cuidar el campo, los árboles, el medio ambiente,...

A mi me gustaría tener mi propia familia

Trabajar de camarera o de cocinera

Cuidar a niños pequeños. Si no puedo, hacer de telefonista

A mi me gustaría ir a vivir con él (con su novio, también alumno del instituto)

Ninguno de ellos apunta la idea de ir a un Centro Especial de Trabajo o a un Servicio de Terapia Ocupacional. Es más, algunas personas opinan que el trabajo que allí se lleva a cabo puede llegar a ser rutinario, repetitivo y, en definitiva, sumamente aburrido. Los alumnos conocen la dinámica de los talleres porque algunos habían sido usuarios de los CETs o los STO⁹⁵. Otros alumnos conocen los talleres a través de visitas que se han realizado desde de el instituto.

⁹⁵ Ya hemos expuesto que algunos alumnos de espai vital anteriormente habían sido usuarios de otros servicios de Aspros.

A mi no me gustaría ir a Sudanell ⁹⁶. Toda la vida haces lo mismo. Hacen chicles y todos los días hacer lo mismo seria pesado. Por ejemplo, si haces de telefonista, un día haces una cosa y otro día haces otra. No siempre haces lo mismo. Un día puedes ir a hacer encargos.....Es mas distraído

No me gustaría porque todo el rato hacen la misma tarea y es muy aburrido.....

.....No me gustaría hacer el trabajo que hacen. Aquello de poner chicles o empaquetar las cosas.... Porque siempre es lo mismo y porque a mi me gustaría hacer siempre cosas nuevas, o casi siempre, en el mismo trabajo. Y si por desgracia no puedo cambiar el ser lento, me gustaría que me aceptasen tal como soy.....

No obstante, a través del discurso de los participantes en el grupo de discusión formado por padres, queda explicitada una falta de alternativas laborales para el colectivo de personas con discapacidad psíquica.

¿Donde iremos a parar? Desgraciadamente a los talleres. O te la quedas en casa. Porque no me da la gana que se vaya a hacer plastidecors y historias de estas. O haces esto, o te la quedas en casa, porque no te dan opción

Yo no veo opción. Sudanell

Sudanell. O otros talleres

Por un lado, los padres opinan los talleres de trabajo protegido representan una ventaja para las personas con discapacidad psíquica. En primer lugar, posibilitan que estos se puedan incorporar al ámbito laboral. De la misma manera, representa una seguridad para las familias en el sentido que desde los talleres de trabajo protegidos se ofrecen servicios (residencias, pisos,....)

⁹⁶ Pueblo donde se encuentra ubicado el centro "Casa Nostra" de Aspros.

para que las personas con discapacidad psíquica puedan estar atendidas cuando sus familiares no puedan hacer cargo de ellos. En este sentido algunas de las intervenciones surgidas en el grupo de discusión de los padres dejan entrever la angustia en relación al futuro de su hijo o de su hija cuando ellos no se puedan hacer cargo (*¿Que les pasará cuando nosotros no estemos?*)

Esta intranquilidad hace que se decanten por opciones seguras (como por ejemplo, los talleres de trabajo protegido) en frente de posibilidades más inestables (como por ejemplo, el trabajo en empresas ordinarias)

Ahora bien, en el grupos de discusión también se habla de inconvenientes respecto a los talleres de trabajo protegido. Se explicita que condicionan mucho las salidas laborales y que esto representa un handicap a nivel de posibilidades de integración en el mercado laboral ordinario. Se pone de manifiesto que disponer de los talleres como única salida laboral para las personas con discapacidad psíquica, condiciona las expectativas de las familias y de los propios profesionales, y esto representa una grave limitación a la hora de buscar alternativas de trabajo diferentes a la de los talleres protegidos. Es un *pez que se muerde la cola*. La mayoría de las personas se han de incorporar al mercado laboral restringido porque no hay alternativas de trabajo ordinario, pero no se buscan otras alternativas como consecuencia que la salida de los talleres protegidos se concibe como una salida segura.

En determinados momentos del discurso, se critica la dinámica de los talleres y se hace alusión a aspectos como la excesiva importancia otorgada a la productividad.

¿Y la calidad de vida? ¿Y la calidad de trabajo? ¿Esta contemplada para esta clase de chicos y chicas?..... Yo lo que veo es que se da más importancia de ponerlos en una cadena que su calidad de vida. Porque realmente también se cansan, sienten,..... Y no veo que este tema se tenga en cuenta

Algunas de las aportaciones de los padres se refieren a que sería interesante sistematizar una coordinación con empresas ordinarias, sindicatos,... para dar a conocer las posibilidades laborales de sus hijos, ya que piensan que existe un gran desconocimiento sobre las capacidades reales del colectivo de personas con discapacidad psíquica.

Se tendría que informar de lo que realmente es capaz de hacer una persona de estas. Porque yo estoy seguro que mucha gente tiene miedo

Yo conozco muchos chicos de Sudanell que podrían estar con contrato en una empresa

En relación con la integración social, las aportaciones de los padres se refieren a la necesidad que sus hijos vivan independientemente. Consecuentemente, defienden la importancia de adquirir habilidades que les posibiliten un desarrollo autónomo en las habilidades de la vida diaria.

Nosotros hemos hecho un planteamiento. Queremos que nuestro hijo se independice en vida nuestra.....Yo lo quiero ver vivir en otro sitio. Lógicamente será en un piso asistido

Yo también querría que se independizase..... No sé como lo haré, no sé como lo haré,....

Ahora bien, a pesar que son realistas en relación con las expectativas de futuro laboral de sus hijos, los padres piensan que representa una exigencia ineludible ir construyendo una sociedad para todos, y que por tanto, se tendría que ir potenciando la inclusión social y laboral de las

personas con discapacidad psíquica . Es decir, opinan que **representa un reto incuestionable establecer los mecanismos adecuados para que la sociedad acepte a las personas con discapacidad psíquica como miembros de una colectividad**, mediante la estructuración de un sistema que les permita participar activamente en ésta en un plan de igualdad absoluta respeto a los derechos y a los deberes que la sociedad determina para cualquier individuo.

Y sus argumentaciones giran entorno a que **el paso de sus hijos por *espai vital* les ha abierto expectativas y posibilidades de inclusión social que se tendrían que mantener a lo largo de toda su vida.**

Es que estos chicos no son igual que hace tres años, ¿eh?. Es decir, ara una pijada es una pijada. Antes podía colar pero ahora no. Ahora una pijada es una pijada

Son más maduros, mas felices, están más integrados,...

Consecuentemente, se pone de manifiesto la importancia de la **coordinación de objetivos entre los servicios destinados a las personas con discapacidad psíquica a lo largo de toda su vida.**

7.5. Conclusiones, reflexiones y propuestas de mejora

Organizamos la información en tres bloques que corresponden a los objetivos planteados. Por tanto, en primer lugar haremos referencia a las percepciones de los alumnos de ***espai vital*** en relación con el proceso de

transición a la edad adulta y a la vida activa que están realizando, en segundo lugar las impresiones de sus padres y de sus madres y, finalmente, expondremos las expectativas de futuro de ambos.

OPINIONES DE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS

- Los alumnos de **espai vital** manifiestan un **alto grado de satisfacción en relación con el proceso de transición a la edad adulta i a la vida activa que están realizado**. Concretamente sus intervenciones se centran en que las habilidades adquiridas les están posibilitando y les posibilitarán una mayor participación en el contexto social y cultural. A ellos, al igual que a todas las personas, no les gusta verse ni excluidos ni marginados. Y por tanto se muestran orgullosos de poder tener una competencia social que les permita un desarrollo autónomo.
- Diversas aportaciones en el grupo de discusión sobre situaciones cotidianas concretas, nos indican **una evolución en la adquisición de habilidades adaptativas**, que son consideradas en la última definición de la deficiencia mental AAMR, 1992 como las más necesarias para el óptimo funcionamiento del individuo en la sociedad.
- Pensamos que es muy importante **contemplar la participación de las personas con discapacidad psíquica en su proceso educativo de transición**.

OPINIONES DE LOS PADRES Y LAS MADRES

- Los padres también explicitan que han constatado un aumento de la independencia personal y la responsabilidad social de sus hijos.

Manifiestan un alto grado de satisfacción en relación con esta constatación

- Al igual que en el grupo de discusión formado por alumnos, diversas aportaciones en el grupo de discusión sobre situaciones cotidianas concretas, nos indican una evolución en la adquisición de habilidades adaptativas, que son consideradas en la última definición de la deficiencia mental AAMR, 1992 como las más necesarias para el óptimo funcionamiento del individuo en la sociedad.
- Constatan que el aumento de la autonomía de sus hijos ha comportado divergencias de opinión padres/hijos que han supuesto un cambio en su relación. **En este sentido toman importancia las orientaciones a las familias y a las personas con discapacidad psíquica sobre la posibilidad de poderse plantear proyectos de vida independiente.**
- Como punto débil, los padres afirman que la formación par el ejercicio de una profesión se hubiese podido estructurar de otra manera. La falta de infraestructuras, profesionales técnicos cualificados, materiales adecuados,...ha condicionado determinadamente la implementación de la formación profesional. En este sentido pensamos que **es sumamente importante ir impulsando la formación profesional de las personas con discapacidad psíquica en entornos integrados** e ir construyendo proyectos de cooperación entre centros ordinarios y centros específicos ya que **la complementariedad de las prácticas llevadas a cabo en los dos ámbitos nos puede ayudar a construir la escuela y la sociedad para todos.**
- A través de las manifestaciones de los padres, se deduce que no existe una coordinación y una cooperación entre los servicios profesionales y

las familias. Esto condiciona la discontinuidad de las acciones llevadas a termino en los diferentes ámbitos donde la persona se desarrolla durante toda su vida y, consecuentemente, la implementación de actuaciones incoherentes y, por tanto, poco efectivas.

Seria interesante **buscar fórmulas de colaboración entre la institución familiar y la instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica** para potenciar e impulsar itinerarios normalizadores, ya que la implicación de las familias con discapacidad psíquica siempre ha sido fundamental en la estructuración de servicios que se disponen en la actualidad para la atención a este colectivo.

En ningún caso se tendría que eximir a las familias de la responsabilidad de implicarse en el futuro de sus hijos, hijas, hermanos y hermanas. En este sentido es necesario establecer canales de cooperación conjunta entre las diferentes instituciones

- En relación a la previa anteriormente expuesta toman importancia las iniciativas privadas y particulares en la atención a las personas con discapacidad psíquica, para superar las limitaciones y avanzar en las posibilidades que des de la administración se proponen para estructurar los servicios dirigidos a todas las personas de este colectivo. El hecho de impulsar y respaldar actuaciones innovadoras puede provocar un aumento de alternativas y posibilidades de incorporación social y laboral de las personas con discapacidad psíquica y, como consecuencia directa, propiciar que la inicial adscripción a ámbitos normalizados no se haya de escindir forzosamente al finalizar la escolaridad obligatoria y, por tanto, que la inclusión en los diferentes ámbitos de la sociedad llegue a ser más una realidad efectiva que un objetivo a conseguir.

- Otra de las aportaciones de los padres gira entorno al desconocimiento a nivel social de las posibilidades y límites laborales de las personas con discapacidad psíquica , la cual cosa hace que muchas veces los empresarios del sistema laboral ordinario sean reticentes a la hora de contratar a una persona con discapacidad psíquica. En este sentido, **seria interesante el establecimiento de canales de cooperación entre centros educativos (ordinarios y específicos), centros de trabajo protegido, empresas ordinarias, sindicatos, administración.**
- Por tanto , es fundamental la difusión de la **máxima información y orientación a todas estas entidades sobre las posibilidades y limitaciones laborales de las personas con discapacidad psíquica**, sobre la legislación vigente en cada contexto, sobre las posibilidades de asistencia en el momento de la inclusión, sobre cuales son los canales adecuados para solicitar subvenciones,....
- También se apunta que **no se estructuran desde las administraciones competentes las oportunas exigencias y las apropiadas inversiones de recursos** para hacer frente a la incorporación de personas con discapacidad psíquica a todos los ámbitos de la colectividad.
- Desde la administración se tendría que asumir esta forma de pensar la discapacidad psíquica y como consecuencia impulsar cambios y innovaciones en los servicios destinados a la atención de las personas con retraso mental, para que estos estén cada vez más en consonancia con la deseada filosofía de la normalización.
- Se constata que existe una poca presión y sensibilización social respecto a los derechos y los deberes de las personas con retraso mental. Esto condiciona que no se estructuren las denuncias relativas a la desigualdad

de oportunidades entre todos los jóvenes y, consecuentemente, no se organicen las exigencias sociales destinadas a potenciar la optimización de la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica.

- Sería interesante que las asociaciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica pudiesen **realizar redefiniciones de sus funciones y estrategias para conseguir las finalidades inicialmente planteadas**. Por tanto, sería importante que las asociaciones pudiesen realizar análisis exhaustivos de cuales son las causas que provocan esta dificultad de inclusión social y laboral de las personas con discapacidad psíquica, para, consecuentemente, poder plantear propuestas de mejora realistas que conduzcan a una optimización de la calidad de vida de este colectivo.

EXPECTATIVAS DE FUTURO

- Hemos constatado en los alumnos (lo que en un primer momento hemos considerado) expectativas poco realistas en relación con su futuro. Todos indican que les gustaría casarse y tener hijos y que no les gustaría ir a trabajar a un centro especial de trabajo o a un servicio de terapia ocupacional. Esto nos ha hecho plantear que hemos potenciado y fomentado desde **espai vital** perspectivas de futuro que nunca se podrán llegar a cumplir, ya que la “tradicción de cuidados” (en la cual en nuestro contexto todavía estamos inmersos) deja poco espacio para que las personas con discapacidad psíquica puedan hablar, pensar, opinar, actuar,... por ellas mismas.

Ahora bien ¿ Porqué no pueden ser realistas estas expectativas de futuro?; ¿Porqué tenemos que educar a las personas para que acepten

sumisamente las condiciones existentes aunque estas vayan claramente en contra de sus propios intereses y sus propias decisiones?; ¿Porqué las personas con discapacidad psíquica no se pueden casar?; ¿Cuándo hablamos de proporcionar apoyos adecuados para que las personas con discapacidad psíquica puedan mejorar su funcionamiento en la sociedad, estamos haciendo referencia a todos los contextos de su cotidianidad?; ¿Qué pasa, que es una cuestión de justicia social que (por ejemplo) puedan coger el autobús autónomamente pero ni tan siquiera nos podemos plantear que puedan tener una pareja?.

A pesar que son cuestiones que siempre nos hemos planteado, pensamos que no es el momento ni el lugar para entrar detalladamente en este debate.

Tal y como hemos expuesto en el desarrollo del capítulo 6 de este trabajo, pensamos que es de responsabilidad profesional colaborar con las personas con discapacidad psíquica para que conozcan sus posibilidades y sus limitaciones (reales e impuestas). Básicamente para que no se frustren cuando les comuniquen (desde las altas instancias profesionales) que no les consideran capacitados para, por ejemplo, formar una familia. Y esto se ha de contemplar en los programas educativos.

Ahora bien, también pensamos que es una cuestión de ética profesional contribuir a transformar una situación claramente discriminatoria. Y más si nos situamos en un modelo que gira entorno a la *igualdad*.

- Los padres opinan que los talleres de trabajo protegido son la única salida laboral que tienen sus hijos. El hecho que los talleres protegidos se conciban como una salida laboral segura para las personas con

discapacidad psíquica, así como también el hecho que estén planteados sin tener en cuenta la rendibilidad y la competitividad, y estén siempre sometidos a la dependencia continua de los beneficios sociales (entendemos que el hecho de que todavía imperen concepciones tradicionales referidas a la manera de entender la discapacidad psíquica hace que muchos de los talleres protegidos se estructuren en base a la beneficencia y como consecuencia con dependencia absoluta de las ayudas sociales), hace disminuir el nivel de exigencia a la hora de ofrecer un abanico de posibilidades formativas destinadas a preparar y a capacitar a las personas con retraso mental para el ejercicio de una determinada profesión.

- Entendemos que sería interesante desarrollar alternativas a los talleres de trabajo protegido. Para garantizar estos servicios es evidente que hace falta la estructuración de una adecuada formación profesional.
- Pensamos que sería importante organizar estructuras económicas y productivas que favorezcan la inserción laboral de la persona con discapacidad psíquica. Y esto sin perder de vista que el objetivo básico y primordial está centrado en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica. Es decir, sin olvidar que existen unas necesidades de apoyo determinadas, en base a las cuales se ha de planificar, diseñar e implementar la estrategia de inserción laboral. Recordemos que a partir de la nueva conceptualización del retraso mental se propugna que, para mejorar el funcionamiento de una persona en un contexto, es necesaria una dotación de apoyos adecuados a sus necesidades y capacidades. En relación con esta previa, y centrados en el ámbito de la integración laboral de las personas con discapacidad psíquica en empresas ordinarias, se afirma que no es adecuado ni

conveniente plantear estrategias de inserción laboral sin realizar un seguimiento sistemático de la persona en su lugar de trabajo, y, consecuentemente, se propone la modalidad de trabajo con apoyo. Este se puede definir como *un trabajo competitivo en entornos integrados, para aquellos individuos que tradicionalmente no han tenido esta oportunidad, utilizando entrenadores laborales preparados adecuadamente y fundamentando la formación sistemática, el desarrollo laboral y los servicios de seguimiento*” (Wehman et al , 1987:180). Pero esta no es la única modalidad de integración a las empresas ordinarias para las personas con discapacidad psíquica (por ejemplo, existen, entre otras, la modalidad de trabajo protegido y la modalidad de trabajo de transición), ni la inserción en una empresa ordinaria la única oportunidad que se le ofrece de poder considerar que está integrado profesionalmente. Es decir, entre la integración laboral en una empresa ordinaria y el desarrollo del trabajo en un entorno protegido, existe otra opción que puede potenciar un conocimiento y una interacción mutua entre la persona con discapacidad y la sociedad. Es decir existe una alternativa que puede fomentar que las personas con discapacidad psíquica se sientan laboralmente activas, y por tanto, formando parte de una colectividad., así como puede favorecer el conocimiento social de las posibilidades laborales de las personas con retraso mental. Estamos hablando de crear empresas formadas por discapacitados pero realizando trabajos socialmente útiles (Por ejemplo: trabajos de hostelería, empresas de limpieza de edificios, empresas de servicios, jardineros,...). Actualmente, en un mercado laboral donde las características definitorias son, por un lado, una desocupación endémica y, por otro, una progresiva tecnificación del proceso productivo, es difícil, que las personas con discapacidad psíquica se puedan incorporar a las empresas ordinarias, incluso utilizando la modalidad de “Trabajo

con apoyo”, ya que, entre otras cosas, las especiales exigencias que de esta se derivan pueden intimidar al empresario. Sea como sea, sea potenciando el trabajo en empresas ordinarias a través del trabajo con apoyo, sea impulsando la creación de empresas de autoocupación formadas por personas con discapacidad psíquica la finalidad de las cuales radique en la realización de trabajos socialmente útiles, sea promoviendo el trabajo en cooperativas,.... es importante no caer en el error de utilizar sistemas y estructuras de producción deficientes. Plantearnos lugares de trabajo no rentables, no competitivos y con dependencia continua de los beneficios sociales, sería no considerar a la persona con discapacidad como trabajador, con sus derechos y sus deberes, y significaría perpetuar y consolidar el esquema alienante que, progresivamente, y de forma sutil, ha ido relegando a la persona con discapacidad psíquica a la consideración de ciudadano de segunda clase.

- Es importante llegar a un consenso entre los profesionales sobre las posibilidades y las capacidades de las personas con discapacidad psíquica y como consecuencia acerca de las pautas educativas necesarias para facilitar la transición a la edad adulta y vida activa de las personas con retraso mental y a partir de ahí impulsar intervenciones educativas continuadas y coherentes en todos los ámbitos donde la persona se tendrá que desarrollar

A través de este capítulo hemos constatado la importancia de escuchar la voz de las personas con discapacidad psíquica. Por tanto, nos posicionamos en planteamientos que defienden la necesidad de impulsar investigaciones cooperativas con personas con discapacidad psíquica.

De esta manera, impulsaríamos una forma de investigación y una metodología que atribuiría a las personas con discapacidad un puesto diferente del que se les ha concedido hasta ahora.

Tal y como hemos estructurado nuestro trabajo, entendemos que plantearnos una investigación en cooperación con las personas con discapacidad psíquica se convierte en la única evolución lógica.

Tomando como referencia a Freire (1972:10) creemos que “.... *no existe una educación o asistencia neutra. O es un instrumento para la liberación del ser humano o una herramienta para sojuzgarlo y oprimirlo*”.

Conclusiones y prospectiva

Capítulo 8.

Conclusiones y prospectiva.

No hacen falta alas para hacer un sueño
basta con las manos, basta con el pecho,
basta con las piernas y con el empeño

Silvio Rodríguez

8.1. Presentación

Presentamos, en este capítulo, las conclusiones de nuestro estudio. La investigación que presentamos en este trabajo consta de una **fase pre-activa** (análisis del que se ha dicho, el que se ha hecho y el que se ha investigado en relación con el tema de la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica); una **fase inter-activa** (diseño y desarrollo de una propuesta curricular); y una **fase post-activa** (prospectiva y futuras investigaciones). Estructuramos este capítulo teniendo en cuenta estas tres fases.

Las conclusiones apuntadas, pues, se refieren tanto a la fase empírica de nuestro trabajo como a los posicionamientos realizados en el marco teórico.

8.2. Fase pre-activa.

La transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica: la importancia de construir una sociedad para todas y para todos.

- ⇒ La sociedad para todas y para todos es un planteamiento de justicia social. Ninguna persona es mejor que otra y, por tanto, entendemos que representa una **obligación incuestionable** ir construyendo un **sistema social** donde la **igualdad de oportunidades** no se configure única y exclusivamente como una declaración de buenas intenciones.
- ⇒ Centrados en el ámbito escolar, se defiende la necesidad de ir construyendo una **escuela para todos**, es decir, una escuela que dé respuesta educativa a la heterogeneidad de intereses, expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, conocimientos previos, una escuela capaz de proporcionar programas educativos adecuados a las capacidades y necesidades educativas de cualquier persona.
- ⇒ **La consecuencia lógica** de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la institución escolar tendría que ser la anexión de éstas a ámbitos normalizados de su colectividad una vez finalizada la escolaridad obligatoria. Por tanto, entendemos que la escuela par todos no tendría que tener finalidad en si misma sino que tendría que ser un medio para construir **la sociedad para todas y para todos**.
- ⇒ Una vez finalizada la escolaridad obligatoria, y en la etapa post-escolar, todos los jóvenes tendrían que tener las oportunidades de poder realizar un **proceso de transición** que les permitiera adquirir las **capacidades**

necesarias para poder **incorporarse a la sociedad**, cómo personas, cómo ciudadanos y cómo profesionales.

- ⇒ Si nos centramos en el colectivo de **jóvenes con discapacidad psíquica**, la **transición a la edad adulta y a la vida activa** se reconoce como uno de los **procesos vitales más complejos** para las personas de este colectivo .
- ⇒ En función de cómo nos hemos posicionado en relación con la conceptualización de transición a la edad adulta y a la vida activa, **no existen, en la comarca del Segrià, actuaciones educativas que, situadas en éste periodo , tengan como objetivo potenciar la inclusión social y laboral** de los jóvenes encuadrados bajo la etiqueta de personas con discapacidad psíquica.
- ⇒ En el marco de la nueva conceptualización de la discapacidad psíquica se defiende que ,si se articulan **los apoyos adecuados**, es posible fomentar una **participación activa y de calidad** de las personas en la sociedad.
- ⇒ Por tanto, entendemos que representa una **exigencia ineludible diseñar y desarrollar un proyecto que tenga como finalidad 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.**
- ⇒ Como consecuencia que la **adecuación del currículum a las necesidades educativas** de las personas con discapacidad psíquica se reconoce como una de las **mayores dificultades** para potenciar una formación que facilite la transición a la edad adulta y a la vida activa, entendemos que es necesario impulsar investigaciones centradas en el

diseño y desarrollo de propuestas curriculares que permitan , a las personas de este colectivo, adquirir las capacidades necesarias para poder desarrollarse lo más autónomamente posible en diversos ámbitos de su cotidianidad. Y a este cometido hemos dirigido nuestra acción.

8.3. Fase inter-activa.

Propuesta curricular: diseño y desarrollo

A través del diseño y desarrollo de la propuesta curricular que presentamos en este trabajo hemos ido constatado que, mediante actuaciones educativas adecuadas a las necesidades de las personas, es posible que éstas vayan adquiriendo las capacidades que les pueden posibilitar un desarrollo lo más independiente posible en diferentes entornos de su contexto social y cultural. Por tanto, la propuesta curricular desarrollada en espai vital ha contribuido a potenciar la inclusión en la sociedad de personas con discapacidad psíquica.

El proceso seguido en la realización nuestro trabajo nos ha permitido ir constatando algunos aspectos que pueden ser de utilidad a la hora del diseño y desarrollo de una propuesta curricular que tenga como finalidad facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica. Los sintetizamos a continuación.

Vínculo *VERSUS* desconexión entre educación formal y educación no formal

Hemos constatado una inexistencia de prescripciones legislativas de cómo se ha de estructurar a nivel educativo el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica fuera del

ámbito escolar. Esto ha supuesto una serie de ventajas y una serie de inconvenientes.

Como ventajas, el hecho de que no exista legislación al respecto nos ha permitido una mayor flexibilidad a la hora del diseño de la propuesta curricular, y por tanto, una mayor innovación educativa.

Como inconvenientes nos hemos encontrado con una falta de referentes de cómo deben estructurarse a nivel didáctico las actuaciones educativas en el ámbito de la educación no formal (contexto donde se sitúa la propuesta curricular que presentamos en este trabajo).

Para intentar paliar este obstáculo, hemos decidido tomar como referentes propuestas desarrolladas en el ámbito de la educación formal, ya que pensamos que cualquier actuación educativa intencional y sistematizada (características que comparten la educación formal y la no formal) necesita de un desarrollo curricular, un desarrollo organizativo y un desarrollo profesional.

Como consecuencia que nos decantamos a favor de una educación que contribuya a desarrollar las capacidades de las personas, se de en el ámbito que se de, pensamos que es importante establecer puentes entre la educación formal y la educación no formal.

Si nos centramos en el desarrollo curricular.....

Teniendo en cuenta las previas anteriormente expuestas y, consecuentemente situadas en planteamientos que defienden que es importante aprovechar la experiencia desarrollada en el ámbito de la educación formal en relación con la concepción de currículum, entendemos

que reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentales sobre el que enseñar, en que momento enseñarlo, de que manera enseñarlo y como evaluar el que, el cómo y el cuándo se ha enseñado y se ha aprendido, desde un punto de vista abierto, flexible y crítico que nos permita ir ajustando lo planificado a las constantes variaciones que surgen en todo proceso de enseñanza – aprendizaje, nos puede ayudar a estructurar una propuesta curricular que, contextualizada en el ámbito de la educación no formal, facilite la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica.

Contenidos como medios para desarrollar capacidades *VERSUS* contenidos como finalidades en si mismos.

Determinar que capacidades permitirán a los alumnos desarrollarse lo más autónomamente posible en los entornos de su vida cotidiana nos ayuda a no tener una concepción finalista de los contenidos y, de esta manera, poder introducir las modificaciones pertinentes en los diferentes elementos curriculares adaptándolos y adecuándolos a las diferentes necesidades y capacidades, situaciones de enseñanza, variaciones contextuales,..... Un planteamiento excesivamente rígido de los contenidos nos puede conducir a diseñar e implementar situaciones de enseñanza- aprendizaje poco significativas, poco funcionales, y, en definitiva, poco efectivas para conseguir una participación de calidad de la persona en su entorno. Establecer reflexiones psicopedagógicas y tomar decisiones entorno a cuestiones cómo ¿Qué necesidades tiene la persona?; ¿Qué capacidades necesita la persona para desarrollarse en el entorno de la misma manera que los jóvenes de su misma edad, aquí y ahora?; ¿Qué habilidades le serán de utilidad en un futuro?; ¿Cuáles son las más necesarias y prioritarias?; ¿Cuáles son las preferencias de la persona?; ¿Por qué estas capacidades y

no otras? ; etc ; nos puede ayudar a ir determinando *el que enseñar*. Y todo ello contemplando la posibilidad de ir introduciendo las variaciones y las modificaciones necesarias para adaptar el currículum al alumno y no a la inversa.

Estructuración cíclica y interrelacionada de los contenidos *VERSUS* organización por materias o disciplinas

Abordar los aprendizajes de forma interrelacionada nos permite dotarlos de significación y de funcionalidad, ya que en la vida cotidiana éstos no se presentan de manera parcializada sino global y interconectadamente

De la misma manera, plantear los contenidos de forma cíclica permite una mayor interiorización de éstos y, consecuentemente, una mayor probabilidad de transferencia a otros ámbitos y a otras situaciones.

Por tanto, pensamos que es necesario no estructurar los contenidos por materias o disciplinas sino organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje de manera que éstos se vayan trabajando interconectadamente y vayan apareciendo de forma planificadamente cíclica, con la finalidad de ofrecer a los alumnos experiencias y situaciones próximas a la vida real.

Capacidades *VERSUS* discapacidades

Entendemos que es necesario tener siempre más presentes las capacidades de la persona (qué puede hacer) que sus limitaciones (qué no puede hacer).

Apoyos al servicio de las personas *VERSUS* personas al servicio de los apoyos

Los apoyos los entendemos como todos aquellos recursos que pueden incrementar la independencia/interdependencia de la persona en la comunidad. Opinamos que es necesario proporcionar los apoyos adecuados para que las personas se puedan enfrentar con éxito a las diferentes actividades. Ahora bien, nos situamos en la idea que es importante adoptar un modelo abierto y flexible en relación con éstos. Es decir, contemplar posibilidades de variación de apoyos en función de las situaciones, de modificación de intensidades, de evolución respecto a la necesidad de utilizar un determinado tipo de apoyos.....Por tanto, entendemos que los apoyos se han de acomodar a las necesidades de las personas y nunca a la inversa (*¿Necesidades de los servicios o necesidades de las personas?*).

Alumno como protagonista *VERSUS* alumno como espectador

Hemos de permitir al alumno ser el protagonista de su educación. Para ello, es necesario que vaya adquiriendo las habilidades metacognitivas necesarias para autoregular su propio proceso de aprendizaje y de crecimiento. Es necesario, también, que se tenga que enfrentar activamente a las tareas planteadas, situadas en su zona de desarrollo próximo, para que así le vayan permitiendo una progresiva autonomía en la gestión de capacidades que le van a posibilitar el establecimiento de relaciones mutuamente satisfactorias con su contexto sociocultural.

Mediación *VERSUS* transmisión

Teniendo en cuenta las previas anteriormente expuestas, es importante que el profesor sea mediador del aprendizaje del alumno, es decir, que conecte significativamente el conocimiento a aprender con la persona. Y no solo el profesor ha de ayudar al alumno a construir su conocimiento. Es necesario promover y potenciar una gran diversidad de mediadores, tanto personales (compañeros, familiares,...) cómo instrumentales (materiales y recursos didácticos).

Individualización *VERSUS* individualismo

Es importante siempre respetar la singularidad y la especificidad de cada alumno. No todas las personas aprenden de la misma manera, ni todas poseen los mismos conocimientos previos, ni las mismas motivaciones, ni las mismas expectativas, ni las mismas capacidades,....Por tanto, es necesario tener en cuenta como cada alumno se enfrenta a los aprendizajes para poder ofrecerle una educación adecuada a sus necesidades y capacidades.

Ahora bien, tener en cuenta la individualidad de cada persona no tiene que ser sinónimo de un planteamiento de las actividades a nivel individual. Las situaciones cooperativas y colaborativas nos pueden ayudar a trabajar aspectos relacionados, por ejemplo, con la resolución de conflictos interpersonales, las habilidades sociales, la negociación de intereses, Éstos son muy importantes para que la persona aprenda vivir en sociedad.

Aprendizajes en marcos reales *VERSUS* aprendizajes en marcos ficticios (aulas)

Para facilitar la transferencia de los aprendizajes adquiridos a otras situaciones cotidianas es importante llevarlos a cabo en los contextos donde posteriormente se tendrán que desarrollar. En este sentido, es necesario aprovechar los contextos reales como recursos para el aprendizaje. Hacerlo, también nos puede posibilitar que los alumnos establezcan contrastes entre los aprendizajes y la realidad, fomentando ,así, una formación del sentido crítico y una constatación de lo que se valora socialmente, facilitando, así, su inclusión en la sociedad.

Este posicionamiento no significa que desestimemos la viabilidad de poder trabajar en el aula. Cada contexto posee unas determinadas posibilidades y es necesario que las sepamos aprovechar. De la misma manea que consideramos inadecuado realizar los aprendizajes en los que se tienen que gestionar habilidades relacionadas con la vida cotidiana en situaciones ficticias, opinamos que el trabajo en el aula nos ofrece la oportunidad de tomar conciencia de lo que se ha aprendido, de reflexionar sobre el proceso seguido, de planificar los pasos a seguir,....

Por tanto, siempre que sea posible plantearemos las actividades en contextos ordinarios para facilitar la transferencia de aprendizajes a otros ámbitos y situaciones, pero sin despreciar las posibilidades que nos ofrecen las aulas.

Diversificación *VERSUS* uniformización de los recursos didácticos.

Por lo que se refiere a los recursos didácticos, es importante diversificarlos en el sentido de poder ofrecer a los alumnos desde aquellos situados en el nivel más concreto hasta los situados en los niveles más abstractos, y así tener en cuenta tanto la multidimensionalidad de la persona y cómo la gran variedad de especificidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, es importante ubicarlos significativamente en el entorno para que así aumente considerablemente su funcionalidad y su adecuación a una determinada situación.

Funcionalidad *VERSUS* no funcionalidad

Es importante que los aprendizajes sean funcionales, es decir, que estén relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, para que así aumente su significación y, consecuentemente, permitan la adquisición de capacidades que les permitan una participación de calidad en un conjunto amplio de entornos y actividades comunitarias.

Actuación educativa sobre los contextos *VERSUS* actuación educativa sobre la persona

Ya nos hemos posicionado en planteamientos que defienden que las limitaciones no son intrínsecas a la personas sino relativas a su entorno. Por tanto, más que de personas discapacitadas podríamos hablar de contextos *discapacitantes*. Como consecuencia es necesario incidir no únicamente sobre la persona sino implementar e impulsar actuaciones educativas en los diferentes entornos donde esta vive y convive.

Evaluación centrada en el currículum *VERSUS* evaluación centrada en la persona

Si el currículum es asumido como el adecuado y los objetivos que procura cubrir como los aceptados por la comunidad educativa, es necesario que éste sirva como punto de referencia para la evaluación. Es importante tener en cuenta el nivel de competencia curricular del alumno, es decir el nivel de competencia de éste en relación con los objetivos y contenidos del currículum. De esta manera, tendremos pautas de priorización curricular.

Evaluación multidimensional *VERSUS* evaluación unidimensional

Es importante tener en cuenta, en el proceso de análisis de las necesidades educativas, diferentes aspectos de la persona, pero no de forma aislada sino interrelacionadamente con los diferentes entornos donde esta se desarrolla. En este sentido, las cuatro dimensiones propuestas por la AAMR-92 nos pueden ayudar a conocer, describir y comprender las capacidades y necesidades educativas de los alumnos para adecuar a éstas dinámicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para poder realizar una evaluación multidimensional, es necesario considerar las opiniones de distintos informantes así como conocer los diferentes ambientes donde la persona se desarrolla.

Considerar la multidimensionalidad de la persona a la hora de determinar sus necesidades educativas nos posibilitará poderle ofrecer los apoyos adecuados que le posibilitarán un funcionamiento el máximo de independiente posible en todos los entornos.

Evaluación dinámica *VERSUS* evaluación estática

Es importante tener en cuenta el carácter no permanente de la evaluación. Así constataremos la evolución de los chicos y las chicas y tomaremos conciencia del proceso que realizan los alumnos.

Propuestas guía *VERSUS* propuestas dogma

Es importante no dogmatizar las actuaciones referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y centrados en nuestro tema, opinamos que representa una necesidad inexcusable relativizar los diferentes proyectos que, situados en el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa, garantizan el desarrollo de diferentes habilidades. En primer lugar, porque existe una gran diversidad de características contextuales y en segundo lugar porque la actuación del profesor puede adoptar múltiples formas en función de las innumerables variables que pueden influir en una determinada situación educativa. En nuestro caso concreto, entendemos que lo que es interesante y transferible a otras realidades educativas es el proceso seguido en el diseño y desarrollo de la propuesta curricular. Ahora bien, en ningún caso nos gustaría que se configurara como una propuesta dogma (esto estaría en contra de la filosofía que hemos ido defendiendo a lo largo de nuestro trabajo), sino como una guía/orientación para poder diseñar y desarrollar en otros contextos socio educativos curriculums dirigidos a optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica.

Si nos centramos en el desarrollo organizativo.....

Conexión *VERSUS* desconexión entre el ámbito escolar y el ámbito post-escolar

Las actuaciones educativas destinadas a potenciar la máxima autonomía de la persona en todos los ámbitos de su cotidianidad no tendrían que ser patrimonio exclusivo del proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa, sino que se tendrían que estructurar articuladamente y coordinadamente a lo largo de todo el ciclo vital de la persona. Es necesario que los objetivos del periodo escolar estén coordinados con las finalidades del proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa y con los propósitos de la etapa laboral. De esta manera, sentaríamos las bases para que las actuaciones educativas estuviesen caracterizadas por la coherencia, la globalidad y la eficacia. Por tanto es muy importante establecer puentes entre el ámbito escolar y el ámbito post-escolar.

Transición de la escuela a la vida adulta *VERSUS* transición en la escuela

Las actuaciones de transición a la edad adulta y a la vida activa se han de plantear siempre fuera del ámbito escolar. La ubicación de proyectos de transición a la vida adulta en el ámbito escolar puede comportar una dificultad en la asunción de los roles propios de la edad adulta, al ser muy difícil delimitar las exigencias referidas al papel que ha de asumir cada persona cuando los alumnos están compartiendo espacios en una escuela. El hecho de realizar una formación fuera del ámbito escolar favorece que no se pase directamente de un contexto escolar a un contexto laboral, y, consecuentemente, se potencia una mejor interiorización de estos roles,

necesarios para desarrollarse adecuadamente en los diferentes entornos de contexto social y cultural.

Apoyo centrado en la institución *VERSUS* apoyo centrado en el alumno

Nos posicionamos en planteamientos que conciben el apoyo no cómo una intervención lineal y directa sobre el alumno sino como una actuación sobre la institución. Y consideramos que es necesario que éste no se constituya como una actividad puntual y complementaria a la actividad educativa sino cómo un eje vertebrador que posibilite un cambio y mejora de toda la institución. Entendemos que se tendría que ir configurando el apoyo educativo en base a la cooperación entre todos los agentes implicados en la educación de la persona, en definitiva, un apoyo desde enfoques que plantean el trabajo colaborativo como eje de desarrollo y mejora de la institución educativa.

Innovación *VERSUS* exceso de normativización

A pesar que la falta de legislación nos ha permitido una mayor innovación en el desarrollo de la propuesta curricular, nos ha limitado a la hora de reivindicar la importancia de estructurar un proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa para las personas con discapacidad psíquica. Hemos constado que la dependencia de la normativización conlleva tanta rigidez que representa prácticamente una gesta imposible llegar a concretar proyectos que no estén legal y administrativamente regulados, aunque éstos tiendan claramente hacia una mejora de la calidad de vida de unas determinadas personas (*un burócrata es aquel que ve un problema donde existe una solución*).

A pesar de que existe un marco legal que favorece la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos, el análisis de la realidad nos indica que no se conforman las exigencias suficientes (ni desde la administración, ni desde las familias, ni desde los profesionales que trabajan con este colectivo de personas, ni desde la sociedad en general) para que estas sugerencias normativas puedan ser realmente aplicadas a la práctica. Como consecuencia, se intuye que desde diferentes instancias sociales no se acaba de constatar la necesidad de diseñar e implementar actuaciones educativas para que las personas con discapacidad psíquica puedan realizar un proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa.

Por tanto, nos vemos inmersos en un proceso circular donde ,por un lado, la decretización excesiva resta espacio a la innovación educativa y, por otro, la no decretización implica una no asunción a nivel social , de los derechos y los deberes de un colectivo de personas.

En este sentido reivindicamos la importancia de los espacios para la innovación. Estos pueden ser articulados desde las instituciones privadas para que las actuaciones impulsadas posteriormente puedan ser absorbidas por la administración , puedan formar parte del sistema de servicios públicos y, consecuentemente, se traduzcan en una mejora real de la optimización de la calidad de vida de todas las personas con discapacidad psíquica.

Vinculación *VERSUS* desvinculación entre la educación ordinaria y la educación especial

Entendemos que interrelacionar currículums de la educación ordinaria y la educación especial puede ayudar a construir un periodo de transición a la

edad adulta y a la vida activa para todos y para todas. Por tanto, una propuesta curricular desarrollada en un ámbito segregado puede ayudar a complementar currículums de formación profesional desarrollados en el ámbito ordinario (y viceversa), y, de esta manera, potenciar actuaciones que tengan en cuenta las necesidades educativas de todas las personas.

Contextos ordinarios *VERSUS* contextos segregados

A todos niveles y en todos los sentidos. A lo largo del trabajo, y a pesar que al inicio del proceso de investigación nos hemos posicionado en que es necesario impulsar acciones para facilitar la transición a la edad adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad psíquica, independientemente en el ámbito (ordinario o segregado) que se lleve a cabo, hemos constatado que representa una exigencia ineludible que las actuaciones de transición a la edad adulta y a la vida activa se lleven a cabo en entornos ordinarios. ¿Las actuaciones planteadas en contextos segregados tendrían que tender hacia una extinción (gradual, si nos situamos en planteamientos más prudentes; o radical, si nos situamos en planteamientos más revolucionarios)?; ¿Los contextos segregados se retroalimentan a ellos mismos (no tengo servicio general; creo un servicio específico; como no tengo suficientes usuarios para mantener el servicio específico, no facilito la inclusión de las personas al servicio general)?; ¿En un contexto donde existan servicios segregados siempre existirá marginación?; ¿Para conseguir una sociedad inclusiva las estructuras paralelas tendrían que desaparecer?.

Si nos centramos en el desarrollo profesional.....

Profesor diseñador-investigador de curriculum VERSUS profesor consumidor de curriculum

La implicación de los profesionales en la investigación mediante procesos de investigación acción ha contribuido a transformar y mejorar la realidad educativa en la cual han estado insertos. La participación de los profesionales en el diseño de la propuesta curricular ha constituido un factor importante en el sentido que ha facilitado la posterior adecuación de ésta a las necesidades educativas de las personas. Apostamos, por tanto, por la figura del profesional diseñador de curriculum en contra de la figura del profesional consumidor de curriculum. Ahora bien, la implicación en el diseño no nos garantiza que se lleven a la práctica los postulados concretados en el diseño de la propuesta curricular. Hemos constatado que representa una exigencia ineludible establecer las estrategias adecuadas para que los profesionales puedan investigar sobre su propia práctica. Por tanto, no solo apostamos por la figura del profesor diseñador sino por la figura del profesor diseñador-investigador

Investigador cómo generador de cambios VERSUS investigador cómo generador de dependencias.

Entendemos que es necesario que las personas que están en contacto directo con la práctica educativa acaben siendo los motores de cambio de una determinada realidad. Por tanto, desde la figura del investigador no se pueden crear dependencias. Si no ¿Qué pasa en los contextos educativos cuando el investigador se retira?. El investigador ha de posibilitar a los profesores una toma de conciencia de sus decisiones para que,

progresivamente, vayan estableciendo un dialogo entre la práctica del aula y la teoría que la sustenta.

Implicación *VERSUS* participación

La estructuración de una propuesta curricular basada en los planteamientos de la funcionalidad es condición indispensable pero insuficiente para poder plantear un proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa que potencie que las personas con discapacidad psíquica se puedan desarrollar con la máxima independencia posible en todos los entornos de su contexto social y cultural. Aparte, es necesario explicitar, compartir y coordinar los objetivos de los diferentes agentes (personas con discapacidad psíquica, familias, profesionales) y instituciones que intervienen en el proceso. Por tanto, las personas, sus familias, los profesionales y las instituciones en general han de tomar parte activa en el proceso de cambio. La alianza con otros colectivos en la reivindicación de servicios comunes para todos es imprescindible, tanto para el logro de los objetivos como para contribuir al desdibujamiento de las etiquetas. Aquí queremos resaltar que la implicación de la Universidad de Lleida ha sido un factor determinante tanto para poder llevar a la práctica todo el proyecto como para poder establecer éstas negociaciones. Por tanto, continuamos reivindicando la importancia de la colaboración entre diferentes instituciones.

8.4. Fase post-activa.

Prospectiva y futuras investigaciones

Apoyos en las instituciones, profesionales y familias.

Entendemos representa una exigencia por parte de las instituciones, de los profesionales y de las familias, estructurar y diseñar innovaciones en el campo de la transición a la vida adulta de las personas con necesidades educativas especiales a pesar de no estar apoyadas por la legislación, con la finalidad de que todas las personas se puedan incorporar en los entornos más normalizados posibles en función de sus capacidades y potencialidades. En este sentido, es necesario que las instituciones que ofrecen servicios a las personas con discapacidad psíquica sean capaces de reformular las finalidades por las cuales, *años a*, surgieron (tradición de cuidados) para adecuarlas a la nueva conceptualización de la discapacidad psíquica (más acorde con el principio de normalización). De la misma manera y teniendo en cuenta que la concepción de discapacidad psíquica que se toma como referencia condiciona determinadamente los servicios ofrecidos a las personas de este colectivo, estas instituciones tendrían que replantearse el modelo que toman como referencia para estructurar sus actuaciones, para ir evolucionando del *modelo asistencial* al modelo ecológico y así organizar los servicios teniendo más en cuenta la condición de *persona* que la etiqueta de *discapacitado psíquico*. En relación con las previas anteriormente expuestas, y como prospectiva a la investigación que presentamos en este trabajo, pensamos que sería interesante poder concretar

acciones de formación/asesoramiento/colaboración con las instituciones , los profesionales y las familias con la finalidad de ir aproximando los postulados teóricos y su aplicación práctica .

Investigación con personas

Es necesario plantear investigaciones cooperativas con personas con discapacidad psíquica para que éstas puedan tener la oportunidad de influir sobre los aspectos relacionados con *su vida*

Transición a la edad adulta y a la vida activa

A pesar que nos hemos centrado básicamente en los aspectos que ayudarán a potenciar la inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad psíquica, pensamos que representa una exigencia ineludible ir impulsando proyectos para facilitar una transición a la vida activa de las personas de este colectivo, teniendo en cuenta que la transición a la edad adulta y ala vida activa tendrían que ser procesos interrelacionados y complementarios. En este sentido, la propuesta curricular que presentamos en este trabajo puede servir para complementar proyectos de transición a la vida activa.

Transición a la edad adulta y a la vida activa en contextos ordinarios

Consideramos que representa una exigencia ineludible ubicar los proyectos de transición a la edad adulta y a la vida activa en contextos ordinarios, ya que para poder hablar de una educación inclusiva en el periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa es necesaria una transformación de la educación ordinaria. Es decir, para poder conseguir una formación en el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa para todos y para todas es necesario realizar proyectos de innovación que atañan a todo el sistema educativo.

Coherentemente con éstas consideraciones, y una vez constatada la inadecuación de realizar el proceso de transición a la edad adulta y a la vida activa en contextos segregados, en los últimos tiempos de nuestro trabajo hemos establecido negociaciones con un centro de formación profesional ordinaria de la ciudad de Lleida para que los alumnos de *espai vital* puedan realizar este proceso en un contexto ordinario.

Entendemos que representa una obligación incuestionable proponer como prospectiva del estudio que presentamos en este trabajo, una línea de investigación dirigida a potenciar un proceso de transición para las personas con discapacidad psíquica en ámbitos ordinarios.

Exponemos, a continuación, el estado actual de la cuestión para que pueda servir como punto de partida para generar futuras investigaciones.

Como hemos expuesto anteriormente, un centro de formación profesional ordinaria de la ciudad de Lleida ha asumido, después de varias

negociaciones, la responsabilidad de integrar (y progresivamente incluir) a los alumnos de espai vital a su institución.

El currículum de formación profesional se ha adaptado y adecuado a las necesidades educativas de las personas con discapacidad psíquica a través de dos asesoramientos realizados los cursos 99-00 (15 horas) y 00-01 (30 horas). La propuesta curricular de espai vital servirá para complementar el currículum de formación profesional desarrollado en este centro.

En este asesoramiento han participado los profesionales de diferentes áreas de formación profesional (administrativa, informática, diseño gráfico y electricidad) y ha sido impartido por la profesional que ha implementado la propuesta curricular en espai vital.

Esta previsto que el curso 01-02 los alumnos de espai vital se incorporen a tiempo completo en el centro, compartiendo con el resto de los alumnos (es lo que, de momento, hemos podido negociar) algunos de los espacios comunitarios (patios, comedores,.....). Pero se contempla que la atención educativa se lleve a término en clases separadas., pudiendo utilizar las instalaciones y la infraestructura que dispone el centro de formación profesional (talleres, sala de informática,...).Nuestra intención es que , progresivamente, los alumnos de espai vital se vayan incorporando plenamente a las aulas ordinarias.

Y con la finalidad de que los profesionales del centro de formación profesional ordinaria desarrollen las capacidades necesarias para adecuar los curriculums de formación profesional a las necesidades educativas de todas las personas, así como para ir interrelacionando el currículum ordinario con la propuesta curricular desarrollada en espai vital (lo que es imprescindible para algunos es útil para la mayoría), está previsto que la

profesional que ha diseñado y desarrollado (colaborativamente con la doctoranda) el curriculum de espai vital, diseñe y desarrolle, colaborativamente con los profesionales del centro de formación profesional ordinaria y bajo los postulados de la investigación-acción crítica emancipadora, una propuesta curricular contextualizada en el ámbito de la educación ordinaria secundaria post-obligatoria que de respuesta a las necesidades educativas de todas las personas, tendiendo de esta manera hacia un periodo de transición a la edad adulta y a la vida activa para todas y para todos y, en definitiva, hacia una sociedad para todos y para todas.

Cuentan que una vez estaban dos empleadas de una biblioteca pública hablando.

Me he fijado – le dijo la una a la otra – que últimamente vienen jóvenes con discapacidad psíquica y utilizan los servicios de nuestra biblioteca. Básicamente cogen videos, C.D y revistas, pero también, alguna vez, cogen algún libro..... Y, la verdad, estoy sorprendida porque no lo había visto nunca.

Pues no te lo vas a creer – le dijo la otra a la una -. El viernes pasado vinieron dos de éstos jóvenes a verme al mostrador. Uno de ellos, además, era ciego. Hicieron por escrito una petición reivindicando la necesidad de que en nuestra biblioteca incorporáramos material en lenguaje Braille alegando que él, como cualquier ciudadano, tenía derecho a leer.

esto ocurrió en la biblioteca pública de Lleida en junio de 2001
eran alumnos de espai vital

Bibliografía

ADELMAN, H.S. "Learning disabilities: on interpreting research translations". En: JORDAN, NC; GOLDSMITH-PHILLIPS, J (Eds.): *Learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. p.1-20

AFFLECK, J.K; EDGAR, E.; LEVINE, P.H.; KORTERING, L. "Postschool Status of Students Classified as Mildly Mentally Retarded, Learning Disabled or Nonhandicapped. Does it get better with time?". *Education and training in Mental Retardation* Vol.25 (1990), núm 4, p.315-324

AINSCOW, M. *Effective schools for all*. London: David Fulton, 1989

AINSCOW, M. *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea, 1995

ALFIERI, F. "Recursos educatius de la ciutat". En: *Documentos finals del I Congrés internacional de ciutats educadores*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991

ALLAL, L. "Vers un élargissement de la pédagogie de maitrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive". En: M. HUBERMAN (ed), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* . Paris: Delachaux y Niestle, 1988

ÁLVAREZ, V; GARCÍA PASTOR, C. *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: Eos, 1997

ALVAREZ, F. "¿Qué es proyecto Antear- Paideia?". En: BUENO, J.J.; NUÑEZ, T; IGLESIAS, A. (Coord.) *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidad da Coruña. Servicio de Publicacións, 2001

AMIGUES, R; GUIGNARD-ANDREUCCI, C "A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative". *Bulletin de Psychologie* Vol.35 (1981), núm.353, p.167-172

AMMANITI, M. *Minusvádidos*. Barcelona: Serbal, 1983

AMMERMAN, R. "Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad". *Siglo Cero*. Vol.28(1997), núm.2, p. 5-21

ANDER-EGG, E. . *Técnicas de investigación social*. Madrid: Cincel, 1990

ANTUNEZ, S. (et al.) *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó, 1991

ANTUNEZ, S.; GAIRIN, J. *El projecte educatiu*. Barcelona: Eines de gestió, 1990

ARC (Association for Retarded Citizens) "Employment types ,services and incentives". *Arcfacts*, Abril, 1990

ARC (Association for Retarded Citizens) "Facts about transition from school to work and community life". *Arcfacts*, Setiembre, 1991

AREA, M. *Los medios, los profesores y el curriculum*. Barcelona: Sendai, 1991

ARES, A. "Formas y resolución de conflictos". En: MORALES, J.F.; YUBERO, S. (Coord). *El grupo y sus conflictos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La mancha, 1999

ARNAIZ, P. "Currículum y atención a la diversidad". En: VERDUGO, M.A.; JORDÁN, F.B. (Coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999

ARNAIZ, P. "Integración, segregación, inclusión". En: ARNAIZ, P.; DE HARO RODRIGUEZ, R. (Eds.) *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1997

ARNAIZ, P. "El Programa de Desarrollo individual en Educación Especial". En: *Teoría y Práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca: ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1988

ARNAIZ, P; GUERRERO, C. *Discapacidad psíquica: Formación y empleo*. Aljibe: Archidona (Málaga), 1999

AS.TRI.D (Associació per a la Síndrome de Down de Girona i Comarques): *PROGRÉS: Projecte d'integració laboral per a joves amb la síndrome de Down*. Díptico divulgativo del programa, 1991

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRIA *DSM-VI. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson , 1995

AUSUBEL D.P. *Psicología de la educación*. Mexico: Trillas, 1976

AWWAD, M. "The United Nations Disability Programme". In: *Youth and Disability. New Experiences in Vocational Rehabilitation and Employment*. Poland: Warsaw, 1988

BALBÁS, M.J. *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU, 1995

BALLESTA, F.X. *Medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Murcia: DM, 1997

BARBERÀ, V. *Como elaborar un proyecto curricular de centro sin dificultades añadidas*. Madrid: Escuela española, 1993

BARBIERI, P. (et al.) "Abilità operative identità sociale e competenza linguística nell'handicappato mentale inserito al lavoro". In: PALMONARI, A. *Gli Handicapati mentali ed il lavoro. Inserimenti, Risultati, Resistence*. Milano: Giuffrè editore, 1987

BARNES, C. *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press, 1997

BARTOLI, J. ; BOTEL, M. *Reading/Learning Disability (An Ecological Approach)*. New York: Teacher College Press, 1988

BARTOLOMÉ, P. "La investigación cooperativa". En: GARCIA HOZ, V. *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid: Rialp, 1994

BÁSCONES, R. *Els programes de garantia social. L'última oportunitat?*. Barcelona: Hosori, 1995

BCACL (British Columbia Association for Community Living). *Work Station Profile: Paper Recycling*, nº 1. Canadá, 1986 (a)

BCACL (British Columbia Association for Community Living). *Work Station Profile: Horticulture*, nº 2. Canadá, 1986 (b)

BCACL (British Columbia Association for Community Living). *Work Station Profile: Electronics Assembly*, nº 6. Canadá, 1987 (a)

BCACL (British Columbia Association for Community Living). *Work Station Profile: Hand Car Whashing*, nº 7. Canadá, 1987 (b)

BCACL (British Columbia Association for Community Living). *Work Station Profile: Document Preparation*, nº 9. Canadá, 1988

BCACL (British Columbia Association for Community Living). *Working for wages: providing supported employment to teens*. Canadá, 1991(a)

BCACL (British Columbia Association for Community Living) & MINISTRY OF SOCIAL SERVICES AND HOUSING . *DRAFT: Employment Database Project Public Report*. Material fotocopiado, 1991 (b)

BELLO, J. A. (et al.). *Proyecto curricular de transición a la vida adulta en un centro de educación especial*. Barcelona: Cisspraxis , 2000

BENEDITO, V. *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: PPU, 1987

BLAZQUEZ, F. "Los recursos en el curriculum". En: SAENZ, O. (Dir.) *Didáctica General*. Alcoy: Marfil, 1994

BOLIVAR BOTIA , A. "Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular". *Revista Española de Pedagogía* Vol. L (1992), núm. 191, p. 131-151

BONILLA, J. (et al.). "Apoyo externo: panorama general". En: PARRILLA, A. (Coord.) *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, 1996

BONNIOL, J.J. "Recherches et formations: pour une problematique de l'évaluation formative". In : DE KETELE, J.M (ed.) *L'Evaluation: approche descriptive changes*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986

BONNIOL, J.J. *Determinants et mécanismes de comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse d'état. Universidad de Bordeaux II, 1981

BRENNAN , W.K. *The curricular needs of slow learners*. Londres: Evans/Methuen Educational, 1988

BRENNAN, W.K. *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI, 1990

BROFENBRENNER, V. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987

BROLIN, D.E. ; GYSBERS, N.C. "Career Education for Students with Disabilities". *Journal of Counseling & Development* Vol. 68 (1989), p. 155-159.

- BROLIN, D.E. "Career Education: A continuing high priority for educating exceptional students". *Journal of Career Development* Vol. 13 (1987), núm. 3, p.50-56.
- BROLIN, D.E. *Life-Centered Career Education- A competency Based Approach*. Council for exceptional children, 1989
- BROLIN, D.E.; LOYD, R. "Career Education for Students in special education". *Journal of Career Development*, Vol. 15 (1989), núm.4, p 265-273
- BROWN, L. *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milán, 1989
- BRUNER, J. *El proceso de la educación* Uthea: México: Uthea, 1972
- BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988
- BUENO, M.; VERDUGO, M.A. "Deficiencia Mental". En: *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 1986
- CALFEE, R. "Implications of Cognitive Psychology for Authentic Assessment and Instruction". En :OAKLAND, T; HAMNLETON, R.K. (Eds.) *International perspectives on academic assessment*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1995
- CANALES, M.; PEINADO, A. "Grupos de discusión". En: DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994
- CANALS, G.; DOMENECH, M. *Projecte Aura. Una experiència d'integració laboral*. Barcelona: Millan- Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, 1990
- CARBALLO, R. "Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de programas". *Bordón* Vol.42 (1990), núm.4, p. 423-431
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990
- CARR, W. KEMMIS, S. *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes. Sussex: Falmer Press, 1986
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988
- CASAL, J. "La transició al món dels adults com a objecte d'estudi". *Papers de Joventut*, 1985, núm. 25, p. 63-75.

CASAL, J. ; MASJUAN, J.M.; PLANAS, J. *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE, MEC,1991

CASANOVA, A. "La organización escolar al servicio de la integración". *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, núm.269, p. 50-54.

CASTELLÓ, M.; MILIÁN, M. " Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita". En: PÉREZ, M.L. (Coord) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona, Girona: Hosori, UdG, 1997

CELA, J. (et al.). "El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària". *Dossiers Rosa Sensat*, 1997, núm. 56

CLARK , C.M. *Teacher thinking and professional action*.Leuren (Belgium): Leuren University Press, 1984

CLARK, C..M.; KOLSTOE, O.P. *Career Development and Transition Education for Adolescents with Disabilities*.Boston: Allyn and Bacon, 1990

CLARK, C.M. ; KNOWLTON,H.E. (1987): "From School to Adult Living: A forum on Issues and Trends" . *Exeptional Children* Vol. 53 (1987) , núm. 6, p. 546-554.

CLARK, C.M. ; PETERSON, P.L. "Procesos de pensamiento de los docentes". En: WITTRUCK, M.C. (Ed.) *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989

COHEN, A.; ALROI, N. "Diagnostic action research as an instrument in teacher education". *Journal of Education for Teaching* Vol.7 (1981), núm.2, p. 176-186.

COHEN, P.A.; KULIK, J.A.; KULIK, C.L.C (1982): "Educational outcomes of tutoring; A metaanalysis of findings". *American Educational Research Journal* Vol. 19 (1982), núm. 2, p. 237-248

COLES, G.S. *The Learning Mystique: A Critical Look at "Learning Disabilities"*. New York: Pantheon Books, 1987

COLL, C. *El grup classe. Un potencial educatiu fonamental*.Vic: Eumo, 1991

COLL, C. (et al.).*El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC-Popular,1988

COLL, C. (et al.) . *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana,1992

COLLINS, A.(et al.) "Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics". En: L. RESNICK (Ed.) *Knowing, learning and instruction*. New Jersey: Hillsdale Erlbaum, ,1989

COMELLAS, M.J. *Las habilidades básicas del aprendizaje. Análisis e intervención*. Barcelona, PPU, 1990

CONTRERAS, J. "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?". *Revista de Educación*, 1985, núm. 277, p.11-14.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata,1997

CRUZ, P.R. "Epílogo". En : ONU *Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad*, versión del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid,1988, p.99-108.

CUOMO, N. "¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?". En : ZABALZA, M. A. ; ALBERTE, J. R. (Coods.) *Educación especial y formación del profesorado*, Santiago: Tórculo, 1991

CUOMO, N. *La integración escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?*. Madrid: Visor,1994

D'ALONZO,B.J.; OWEN,S.D.; HARTWELL,K. "Transition Models: An overview to current state of the art". *Techniques: A Journal for Remedial Education and Counseling*, Vol. 1 (1985), Octubre, p. 429-436

DANEHEY, A.J. *Analysis of the vocational transitionning of mildly handicapped youth exiting public high schools*, Doctoral dissertation, University of Maryland,1988

DANIELS, H.; NORWICH,B.; ANGHILIERI, A. "Teacher Support Teams: an evaluation of school-based approach to meeting special educational needs". *Support for Learning* Vol. 8 (1993),núm. 4, p. 169-173.

DARDER, P. y GAIRIN, J. "La perspectiva educativa organizativa en el tratamiento de la diversidad". En :GAIRIN, J.; DARDER, P. (Coord.) *Organización y gestión de los centros educativos*. Barcelona: Praxis, 1994

DATTILO,J. ; PETER, S.St. "A model for including Leisure Education in Transition services for adults with mental retardation" *Education and training in mental retardation* Vol. 26 (1991) , núm. 4, p.420-432

DE LA ORDEN. *Investigación educativa*. Madrid: Anaya, 1967

DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE, MEC, 1991

DEL RINCON (et al.). *Técnicas de investigación en ciencia sociales*. Madrid: Dykinson, 1995

DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per la unesco de la comisió internacional sobre educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996

DEMAUSE, L. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982

DENO, S. ; FUCHS, L.S. "Developing curriculum based measurement systems for data. Based special education problem solving". *Focus on exceptional children*. April 1987, p. 1-17.

DESHLER, D.D.;SCHUMAKER, J.B. "Learning strategies: an instructional alternative for low-achieving adolescents". En: SIGMON,S.B. (Ed.) *Critical voices on special education (Problems and progress concerning the mildly handicapped)*. Albany: State University of New York Press, 1990

DEUTSCH,M. "Fifty years of conflict". En: L. FESTINGER (Ed) *Retrospection and Social Psychology*. New York: Oxford University Press, 1980

DEVER, R.B. *Community living skills. A Taxonomy*. Whashington (USA): AAMR, 1988

DICKIE, R.F. "Still crazy after all those years: Anhothor look at the question of labeling and non-categorial conceptions of exceptional children". *Education and treatment of Children*, 1982, núm. 5, p. 355-363.

DILLON- PETERSON, B. (Ed.). *Staff development Organization Development*. Whasintong: ASCD, 1981

DORENE, E. "La selección de materiales para preescolares integrados". *Revista de Educación*, 1987, núm extra, p. 193-206

DRUCKER, P.F. *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe, 1993

DUNCAN, B. "Diseño de tratamientos educativos diferenciados para los deficientes mentales: algunos elementos a tener en cuenta". En: JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord). *Lecturas de Pedagogia Diferencial*. Madrid: Dykinson, 1991

- DYBWAD, G; BERSANI, H. *Selfadvocacy by people with disabilities*, Cambridge: Brookline Books, 1996
- DYER, K.; LUCE, S.C. *Teaching practical communication skills*, Washington: AAMR, 1996
- ECHEVERRÍA ,B. “Orientación, formación y empleo”. En: GRAÓ,J. (Coord). *Planificación de la educación y mercado de trabajo* Madrid: Narcea, 1988
- ECHEVERRÍA, B. “Actitudes de los jóvenes ante el trabajo”. En : AEOEP. *La orientación profesional ante la unidad europea* Madrid: MEC, 1991
- ECHEVERRÍA ,B.”Los programas de garantía social”. En: ACOEP. *V Jornades d'orientació psicopedagògica i atenció a la diversitat* . Barcelona: Associació Catalana d' Orientació Escolar i Professional, 1994
- ECHEVERRÍA , B. “ L'Orientació i els processos de transició”. En: AUBERNI, S (Comp.) *L'Orientació professional* . Barcelona: Institut Municipal d'Educació, 1995
- ECHEVERRÍA, B (Coord.). *Orientació professional*. Barcelona: UOC, 1996
- EDGAR, E. “Secondary Programs in Special Education: Are Many of them Justifiable?”. *Exceptional Children* Vol. 53 (1987), núm. 6, p. 555-561
- EISNER, E. *The art of educational evaluation*. London: Falmer, 1985
- EISNER, E.W. *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca, 1987
- ELLIOT, J. *Qué es la investigación en la acción en las escuelas*. Málaga: Seminario de Investigación-Acción en las escuelas, 1984
- ELLIOT, J. *Pràctica, recerca i teoria en l'educació*. Vic: Eumo, 1989
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Narcea, 1990
- ELLIOT, J. “Professional development in a land of choice and diversity: The future challenge for action research”. Paper presented at BERA Conference, 1992
- ELLIS, E.S. “Teaching Strategy Sameness Using Integrated Formats”. *Journal of Learning Disabilities* Vol. 26 (1993), núm. 7, p. 448-81

ELLIS, E.S. "An Instructional Model for Integrating Content-Area Instruction with Cognitive Strategy Instruction": *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Vol.10 (1994), núm. 1, p. 63-90.

ESCORSA, M.; ESTEVE, E. *Tallers integrals. Proposta metodològica a partir d'una organització d'espais*. Barcelona: Graó, 1995

ESCUADERO J.M. "La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio". En: ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (Eds) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 1992

ESCUADERO, J.M. "Formación centrada en la escuela". En: LOPEZ YAÑEZ, P. ; BERMEJO, B. (Eds.) *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 1990

ESCUADERO, J.M. "La evaluación del proyecto de centro". En ILLAN, N. (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe, 1996

EVANS, E. "Entering Postsecondary Programs: Early Individualized Planning" . *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23 (1990), núm. 1, p. 51-53

EVANS, V.; FREDERICKS, B.. "Functional Curriculum". *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 3 (1991) , núm 4, p. 409-447.

EVERSON, J.M. "A local team approach" .*Teaching Exceptional Children*, Vol. 23 (1990) , núm. 1, p. 44-46.

EVERSON, J.M.; MOON, M.Sh. "Transition Services for young adults with severe disabilities: defining professional and parental roles and responsibilities" .*JASH*, Vol. 12 (1987) , núm. 2, p. 87-95

FALVEY, M.A. *Community- Based Curriculum. Instructional Strategies for students with severe handicaps*. Baltimore (USA): Paul H. Brookes Publishing, 1989

FARRE, M; TORRES, T . *Dona, Mercat de Treball i nous jaciments d'ocupació a curt i mig termini a la ciutat de Lleida* . Lleida: Pagés, 1997

FEILER, A. "The end of traditional assessment". En: TOMAS, G.; FEILER, A. (Eds.) *Planning for social needs*. Oxford: Basil Blackwell, 1988

FERNÁNDEZ, E; QUER, L; SECURUN, R.M. *Racó a racó. Activitats per treballar amb nenes i nenes de 3 a 8 anys*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 1995

- FERNÁNDEZ, JdD. "Teoría y práctica de la integración educativa". En: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZALEZ, J.A. *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid : Pirámide, 1997
- FERNANDEZ. P.; MELERO, M; ZABALZA, M^aA . *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1995
- FERRÁNDEZ, A. *Tecnología didáctica*, Barcelona: Ceac, 1979
- FERRÁNDEZ, A. (1990): "Didáctica general y didácticas especiales". *Educación*, 1990, núm. 17, p. 9-36.
- FERRÁNDEZ, A. *Didáctica general*. Barcelona: UOC, 1996
- FERRÁNDEZ, A. "Individualidad, diversidad y alteridad". Conferencia realizada en las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo (material fotocopiado), 1998
- FERRÁNDEZ, A. " Las diferencias culturales, la alteridad y estrategias metodológicas". En: MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la universidad*". Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2000
- FERRER, E. "Los padres ante la transición a la vida adulta de su hijo con discapacidad psíquica" . En BUENO, J.J.; NUÑEZ, T.; IGLESIAS, A. (Coord) *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de a Coruña, 2001
- FERRIERE. *La escuela activa*. Barcelona: Herder, 1982
- FEUERSTEIN, R; HOFFMAN, M *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño Instituto Superior, 1997
- FIERRO, A. "Educación especial y curriculum". *Siglo Cero*, 1989, núm. 121, p.46-49.
- FIGUERAS, C; PUJOL, M.A. *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Vic: Eumo, 1988
- FLECHA, R. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure, 1990

FOGARTY, J.; WANG, M.C. "An investigation of the classage peer tutoring process: Some implications for instructional desing and motivation". *Elementary School Journal*, Vol. 82 (1982), núm. 5, p. 451-469

FORMAN, E.A. (et al.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1972

FREIRE, P. *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975

FUCHS, D.; FUCHS, L.S. "Inclusive Schools movemenet and the radicalization of special education reforma". *Exceptional Children* Vol.60 (1994) núm. 4, p. 294-309.

FUCHS, L.S.; FUCHS, D. "Curriculum based assessment of progress toward longterm and short-term goals". *The Journal of Special Education*, Vol. 20 (1986), núm.1, p.68-82

FUCHS, L.S.; FUCHS, D. "Evaluation of the adaptative learning environments models". *Exceptional children*, Vol. 55 (1988), núm. 2, p. 115-127

FUCHS, L.S.; FUCHS, D. "Curriculum based assesment". En REYNOLDS, R.W. (Ed.): *Handbook of psycological and educational assessment of children*. London: The Guilford Press, 1990

FULLAN, M. "El desarrollo y la gestión del cambio educativo". En : *Symposium Internacional sobre modelos, teorías y estrategias de innovación educativa*. Murcia, 1986

FULLAN, M. "Staff Development Innovation and Institutional Development". En: JOYCE, B. (Ed.) *School Culture Through Staff Development*. Virgine: ASCD, 1990

FULLAN, M. *Productive educationa change*. East sussex (UK): Falmer press, 1996

GABAY, T. "The activity Theory of Learning and Mathematic Education in the USSR". *Proceedings fifteenth PME Conference*. Vol. II. Asís (Italia): PME, 1991

GAIRIN, J. "Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares". *Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de organización Escolar*. Sevilla, 1992

GAIRIN, J. "Estrategias y modelos de desarrollo organizacional. La revisión basada en la escuela". *IV Jornades Universitàries de reflexió i debat envers l'organització de centres*. Cervera: UNED, 1995

GAIRÍN, J. *Estrategias para la gestión del proyecto curricular de centro educativo*. Madrid: Síntesis, 1997

GAIRIN, J. "Estrategias organizativas en la atención a la diversidad". *Educación*, 1998, núm. 22-23, p. 239-267.

GALARRETA, J. *La formación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales. Análisis descriptivo-evolutivo en Gipuzkoa y proyección para el País Vasco*. Serie tesis doctorales. Bilbao: UPV, 1996

GALARRETA, J.; ORCASITAS, J.R. "Aportaciones de la respuesta educativa para jóvenes con necesidades educativas especiales en aulas de aprendizaje de tareas en centros de enseñanzas medias. Una propuesta para la educación secundaria y alguna herramienta de soporte". En : ARNAIZ, P; GUERRERO, C. (Eds) *Discapacidad psíquica: Formación y empleo*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999

GALLAGHER, J.J. "The sacred and profane use of labeling". *Mental retardation*, 1976, núm. 14, p.2-3.

GARANTO, J. *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: PPU, 1990

GARANTO, J. "Educación Intercultural y personas con necesidades educativas especiales". En : *Actas del congreso Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, 1992

GARANTO, J. "Estrategias de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales". En: *Actas de las II Jornades Universitaries de reflexió i debat envers l'avaluació educativa*, 1994

GARANTO J. "Investigación y prospectiva en Educación Especial". En: JURADO, P. (et al.) (Coords): *Les necessitats educatives: present i futur. XIII Jornades de Universidades y Educación Especial*. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Bellaterra, 1996

GARBER, H.L.; MCIRNEY, M. *Parental Involvement in the Vocational Education of Special Needs Youth: an Evaluation and Planning Guide*. Washington: Wisconsin Department of Public Instruction, AAMR, 1991

GARCÍA GARCILAZO, H. "Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad: el gran desconocido". En : *Discapacidad e Información*, Real Patronato de Prevención Y atención a Personas con Minusvalía, Documento 14/90, 1990, p. 41-61.

GARCÍA PASTOR, C. "Evaluación del programa de Integración en Andalucía". En: *VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Tenerife, 1991

GARCÍA PASTOR, C. *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU, 1993

GARCIA PASTOR, C. "Una escuela democrática". *Congreso AEDES*. Murcia, 1995

GARCIA PASTOR, C.; ORCASITAS, J.R. "Situación de la Educación Especial española en la educación de niños deficientes". *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 1987, núm. 0, p.5-18.

GARCIA, M.T. "Proceso de formación gradual para la integración social y laboral del joven discapacitado". En: *L'Educació Especial: Un mon obert i diversificat. 4es Jornades tècniques d'educació especial*. Barcelona: APPS, 1997

GIL, E.; MENÉNDEZ, E. *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Madrid: MEC, 1985

GIL, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994

GIMENO, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982

GIMENO, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya, 1986

GIMENO, J. "Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores". En: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992

GIMENO, J. "Ámbitos de diseño". En: GIMENO, J.; PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992

GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990

GRAHAM, S. (el al.) "Writing and writing instruction for students with learning Disabilities: Review of a Research Program". *Learning Disability Quarterly*, Vol. 14 (1993), núm. 2, p. 89-114.

GRANDE, LL "Líneas de actuación del Departament de Treball referidos a la integración laboral de las personas con discapacidad". En: *L'Educació Especial: Un mon obert i diversificat. 4es Jornades tècniques d' educació especial*. Barcelona: APPS, 1997

GRAU, C. *Educación Especial: de la integración a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro, 1998

GRIMMET, P. "A cometary on Schon's view of reflection". *Journal of Curriculum and Supervisions*, Vol. 5 (1989), núm. 1, p. 14-28.

GROSSMAN, H.J. *Classification in Mental Retardation*. Whashington: Revision, 1984

GUILLET, P. "Career education activities for mildly handicapped students" . *Teaching Exceptional Children*, Vol. XV (1983), núm. 4, p. 199-206

HALASZ, I.M. *Trends and issues in career education*. Center on education and training for employment, The Ohio State University, 1988

HALPERN, A.S. "Transition: old winw in new bottles." *Exceptional Children*, Vol. 57 (1992), núm. 6, p. 479-486.

HANKO, G. *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós, 1993

HARDMAN, M.; McDONELL, J. "Implementing federal transition initiatives for youths with severe handicaps: the utah community-based transition project" . *Exceptional Children*, Vol. 53 (1987), núm. 6, p. 493-498.

HEGARTY, S. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. París: UNESCO, 1994

HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. *Aprender juntos. La integración escolar*. Morata: Madrid, 1988

HEIDEMAN, R. "Introduction to staff development". En: BURKE, P. HEIDEMAN, R; HEIDEMAN, C. (Eds) *Programing for staff development: fanning the flame*. Londres: Falmer Press, 1990

HELLER, T; PEDERSON, E.; MILLER, A. "Guidelines from the consumer: improving consumer involvement in research and training for person with mental retardation" *Mental Retardation*, Vol.34 (1996), núm.3, p. 234-56

HERNANDEZ, M^a E. "De la filosofía de la integración a la filosofía de la inclusión. La diversidad en la escuela inclusiva". En :JURADO, P. (et al.) (Coords) *Les necessitats educatives: present i futur. XIII Jornades de Universidades y Educación Especial*. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Bellaterra,1996

HOBBS, N. *The futures of children*. San Francisco (California): Jossey-Bass, 1975

HOLLY, P. "Action Research: The Missing Link in the Creation of Schools as Centers of Inquiry". En :LIEBERMAN, A. ; MILLER, L. (Ed.) *Staff Development for Education in the '90*. Chicago: Teacher College Press,1991

HOLLY, P. " Ethics, institucional review boards, and the changing face of educational research. *Educational researcher*, Vol. 22 (1994), núm.9, 16-21

HOYT, K.B. "Career education: Beginning of the end? Or a new beginning?".*Career Development for exceptional individuals*, Spring 1982, núm. 5, p. 3-12

IBÁÑEZ, J. *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI,1994

ILLÁN, N."Interpretación y perspectivas de los profesionales del plan experimental de la Región de Murcia". En : GARCÍA PASTOR,C. (Ed.) *La formación de los profesionales de la educación especial. Actas de las Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla,1987

ILLAN, N.; ARNAIZ, P. "La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En : ILLAN, N. (Coord.) *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe,1996

ILSMH (International League of societies for persons with mental handicap). *Work Opportunities for People with mental handicap*.Discussion paper. Brussels: ILSMH, 1990

INGALLS, R. *Retraso Mental. La nueva perspectiva*. México: Manual Moderno,1982

JAMIESON, J. HAWKINS, L. *A literature review of outcome and cost-benefit studies on supported work programs for adults with mental handicaps. Researchs evaluation and statistics branch caporate services division, province of british columbia.* Victoria (Canadá): Ministry of Social Services, 1992

JANSSEN, O; VAN DE VLIERT, E; VEENSTRA, C (1996). "Productive conflict in management teams: How and when positive interdependence counts". *Ninth Annual Conference of the International Association for Conflict Management.* New York: Ithaca, 1996

JENARO, C. "La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: Necesidades y demandas". En: VERDUGO, M.A; JORDÁN, F.B. (Coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú, 1999

JENKINS, J.R.; PIOUS, C.G.; JEWELL, M "Special education and the regular education initiative: Basic assumptions". *Exceptional Children*, Vol.56 (1990), núm.6, p.479-491

JIMÉNEZ, B. *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España.* Barcelona: EUB, 1996

JIMENEZ, P.; VILA, M. *De la educación especial a la educación en la diversidad.* Málaga: Aljibe, 1999

JOHNSON, D.R.; WALLACE, T.; KRAWETZ, N. *Exemplary programs for persons with disabilities. In transition, supported employment and parent-professional collaboration.* Minesota: Institute on Community Integration (UAP), College of Education, University of Minesota, 1993

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal" *Educación*, 1987, núm. extra, p. 157-171

JOHNSON, L.J.; PUGACH, M.C. "Role of Collaborative Dialogue in Teachers Conceptions of Appopiate Practice for Students at Risc". *Journal of Education and Psicological Consultation*, Vo 7 (1996), núm.1, p. 9-24.

JONES, B.F.; IDOL, L. *Dimensions of thinking and cognitive instruction.* New Jersey: Lawrence Earlbaum, 1990

JOVÉ, G. *La diversitat cultural a l'escola. La investigació acció per la millora profesional.* Lleida: Servei de publicacions de la UdL, 1993

JOVÉ, G. *Estrategias metodológicas que utilizan los maestros de un centro de educación especial para la planificación curricular: Como planifican los maestros de un centro de Educación Especial en la actualidad y como pueden llegar a planificar partiendo de la elaboración colaborativa del Proyecto Curricular*. Tesis inédita, UAB publicada en microficha, 1996

JOVÉ, G. "Reflexiones en torno a la elaboración del proyecto curricular en los centros específicos de Educación Especial". *Revista de Educación Especial*, 1999, núm 25, p. 35-54.

JOVÉ, G. "Claves para la construcción y aplicación del Proyecto Curricular". En Bueno, J.J.; Nuñez, T; Iglesias, A. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidad da Coruña. Servicio de Publicacións, 2001

JOVÉ, G. (et al.) "Las interacciones sociales y la atención a la diversidad". En PEREZ, R (Coord) *Educación y diversidad*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

JOVÉ, G. (et al.) *Integració socio-laboral de les persones amb discapacitat. Situació, compromís i reptes de futur*. Lleida: Pagés, 2001

JOVÉ, G.; CEREZA, J.M. "Estrategias organizativas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos". *Cuadernos de la Universidad*. San Juan (República Argentina): Universidad Catolica de Cuyo ,1998

JOVÉ, G.; MIÑAMBRES , A. "Itinerarios escolares". En: *Actas de las Jornadas Nacionales de Educación Especial*, Bellaterra: UAB, 1996

JURADO ,P. *Integración socio-laboral y educación especial*. Barcelona: PPU, 1993

JURADO , P. "La transición a la vida adulta: integración y alternativas curriculares". En: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZALEZ, J.A. *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid : Pirámide, 1997

JURADO, P. " La transición escuela/trabajo y la evaluación de personas con discapacidad psíquica" . En: ARNAIZ, P; GUERRERO, C. (eds). *Discapacidad psíquica: Formación y empleo*. Málaga: Aljibe, 1999

JURADO, P. "Transición al mundo del trabajo. Alternativas para la inserción social y laboral de las personas con discapacidad". En : MIÑAMBRES, A.;

JOVÉ, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida, 2000

KEMMIS, S. "Action Research". En : HUSEN, T; POSTLENTHWAITE, T. (Eds) *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon, 1983

KEMMIS, S. "Critical reflection". En : WIDEEN, M. ; ANDREWS, I. (Eds) *Staff Development for School Improvement*. New York: Falmer Press, 1987

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (Eds.) *The Action Research Planner*. 3ª. Ed. Geelong, Victoria: Deaking University Press, 1988

KENISTON, K. "Youth. A new stage of live". *The American Scholar*, Vol. 4 (1970), núm.39, p. 631-645.

KNAPCZYK, W. "Constructing and agency curriculum". En: DEVER, R.B. *Community living skills. A taxonomy*. Washington, USA: AAMR, 1988

KNOWLTON, H.; CLARK, G. "Transition Issues for the 1990s". *Exeptional Children*, Vol. 53 (1987), núm. 6, p. 562-563

KOKASKA, CH.; BROLIN, D.E. *Career education for handicapped individuals*. New York: Merril, 1985

LANGONE, J. *Teaching students with mild and moderate learning problems*. Boston: Allyn and Bacon, 1990

LANIER; J.E.; LITTLE, J.W. "Research on teacher education". En: WITTROCK, M.C.(Ed.): *Handbook of Research on teaching*. New York: McMillan Publishing Company, 1986

LENZ, B.K. "In the spirit of strategies instruction: cognitive and metacognitive aspects of the strategies intervention model". En : VOGEL, S.A. (Ed.) *Educational alternatives for students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag, 1992

LENZ, B.K. (et al.) "Content enhancement: A model for promoting the acquisition of content by individuals with learning disabilities". En: SCRUGGS, T.E.; WONG, B.Y.L. (Eds.) *Intervention research in learning disabilities*. New York: Springer-Verlag, 1990

LEÓN, M.J. "El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad". EN SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZALEZ, J.A. *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, 1997

LEONTIEV, A. . *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal, 1983

LEOZ, L. "El pretaller: un espacio de formación integral para la vida adulta". En: *L'Educació Especial: Un mon obert i diversificat. 4es Jornades tècniques d'educació especial*. Barcelona: APPS, 1997

LERNER, J.W. *Learning disabilities(theories, diagnosis and teaching strategies)*. Boston: Houghton Mifflin, 1993

LESELBAUM, N. "Pedagogie de l'autonomie". En : ALLAL, L. *Vers un pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boeck, 1991

LEWIN, K. *La teoría del campo de la ciencia social*. Madrid: Morata, 1978

LICHTENSTEIN, S.J. "Post- School Employment Patterns of Handicapped and Nonhandicapped Graduates and Dropouts" *International Journal of Educational Research*, Vol. 13 (1989), núm. 5, p. 501-511.

LLULL, J. *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Barcelona: CCS, 1999

LOBATO, J. "La preparación para la transición a la vida adulta a través del currículum y desde una perspectiva de calidad de vida". EN MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida, 2000

LÓPEZ DE AGUILETA, I. *Políticas Municipales de Juventud*. Trabajo de investigación inédito. Bilbao: Universidad de Deusto, 1991

LÓPEZ MELERO, M. *La integración escolar. Otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía, 1990

LOPEZ MELERO, M. "Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones". *Kirikiki*, 1995, núm.38, p.26-38.

LOPEZ MELERO, M. "Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos". En: ARNAIZ, P.; DE HARO RODRIGUEZ, R. (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de

la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1997 (a)

LOPEZ MELERO, M. "Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)". En : ILLÁN, N.; GARCÍA MARTINEZ, A. (Coord.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 1997(b)

LÓPEZ MELERO, M.; JOVÉ, G. "La organización escolar ante la escuela de la diversidad. ¿Una ocasión para "enseñar a aprender" o una ocasión para "aprender a enseñar"? He aquí la cuestión". En: *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, 1996

LORENZO, M. "El diseño curricular base". En : SAENZ, O. *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil, 1994

LUCKASSON , R (et al.) *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington DC : American Association on Mental Retardation, 1992

LUCKASSON,R. (et al) . "The 1992 AAMR definition and preschool children: Response form the committe on terminology and classification". *Mental Retardation*, 1996, p.247-253

MAILICK,A. ; SELTZER,M. "Classification and social status" . En: MATSON. J.; MULICK,R. (Eds.) *Handbook of Mental Retardation*. New York: Pergamon General, 1983

MAÑOSAS , J; CARULLA, M. "La formación profesional adaptada en Cataluña". En: *L'Educació Especial: Un mon obert i diversificat. 4es Jornades tècniques d' educació especial*. Barcelona: APPS, 1997

MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: CEAC, 1994

MARCHESI, A.; MARTIN, E. "Del lenguaje de los trastornos a las necesidades educativas especiales". En: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. I, II y III*. Madrid: Alianza Editorial, 1990

MARÍN, R. *La innovación educativa en Europa*. Madrid: MEC, 1981

MARRERO, J. "Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza". En: MARCELO, C. (Ed.) *Avances en el pensamiento de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1988

MARRERO, J. "Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En: ESTEBARANZ, A.; SANCHEZ, V. (Ed.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992

MARTIN- MORENO, F. *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Kykinson, 1993

MARTIN, P. "El curriculum en Educación Especial". En : MAYOR, J. (Dir.) *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya, 1991

MARTINEZ, B. *Pedagogía Diferencial. De la educación de las deficiencias a la educación en la diversidad*. Proyecto Docente. Universidad del País Vasco, 1996

MARTÍNEZ, N. *Tránsito a la vida adulta de jóvenes con necesidades educativas especiales*. Bilbao, II Jornadas de Bizcaia sobre el Síndrome de Down, 1993

MARTÍNEZ, N. *Diseño de una agencia que facilite la transición a la vida adulta de jóvenes – con retraso mental- en el marco de una red de servicios de futuro para Bizcaia*. Tesis Doctoral inédita. Bilbao: Universidad de Deusto, 1997

McDONELL, J.; MATHOT-BUCKNER, C.; FERGUSON, B. *Transition programs for students with moderate/severe disabilities*. London: David Fulton, 1996

McDONNEL, J. (et al.) "Impact of community-based instruction on the development of adaptive behavior of secondary-level students with mental retardation". *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 97 (1993), núm. 5, p. 575-584

MCKAY, M.; FANNING, P. *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca, 1991 Bcn.

McKERNAN, J. *Investigación Acción y curriculum*. Madrid: Morata, 1999

MCMILLAN, D.L. *Mental Retardation in school and society*. Boston : Little, Brown, 1982

MCMILLAN, D.L.; GRESHAM, F.M.; SIPERSTEIN, G.N. "Conceptual and Psychometric concerns about the 1992 AAMR Definition of Mental Retardation". *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 98 (1993), núm. 3, p. 325-335.

MCMILLAN, D.L.; GRESHAM, F.M.; SIPERSTEIN, G.N. "Readers' redactions Heightened concurs over the 1992 AAMR Definition: Advocacy Versus Precision". *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 199 (1995), núm.1,p. 87-97.

MCTAGGART, R. (et al.).*The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin U. Press, 1982

MEC. *Evaluación de la Integración Escolar. 1º. informe*. Madrid,1988

MEC. *Evaluación de la Integración Escolar. 2º. informe*. Madrid,1989

MEC. *Evaluación de la Integración Escolar. 3º. informe*. Madrid,1990

MENA, B; MARCOS, M; MENA, J.J. *Didáctica y nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Escuela Española, 1996

MEYEN,E. "A commentary on special education". En: MEYEN,E; SKRTIC,T. (Eds.) *Exceptional children and youth* .Denver: Love Publishing,1988

MEYERS, C.; MCMILLAN, D.; YOSHIDA, R. "Validity of psychologists identification of ERM students in the perspective of the California decertification experience". *Journal of School Psychology*, 1978, núm.16,p.3-15.

MICHEL,B. (et al.) "Handi-prise. Une méthode et un moyen d'insertion professionnelle". *Readaptation*,1988, núm. 354,p.23-24

MILES , M.B.; HUBERMAN, A.M.*Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage Publications,1994

MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY. *Vocational rehabilitation services: removing barriers to employment and independence*. Tríptico informativo. Canadá.

MINISTRY OF SOCIAL SERVICES AND HOUSING (BC). *Services for people with mental handicaps*, Canadá,1988

MINISTRY OF SOCIAL SERVICES AND HOUSING (BC). *Supported work placement for adults with mental handicaps*, Documento fotocopiado, Canadá,1989

MITHAUG, D.E.; MARTIN, J.E.; AGRAN, M. "Adaptability instruction: the goal of transitional programming" in *Exceptional children*, Vol. 53 (1987), núm. 6, p. 500-506.

MOLINA, S. *Mitos e ideologías del niño deficiente mental. Cuándo y cómo surgieron en España las escuelas de educación especial*. Zaragoza: Mira, 1992

MOLINA, S. (Dir.) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil, 1994 (a)

MOLINA, S. *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe, 1994 (b)

MOLINA, S. "Modelos curriculares adaptados". En MOLINA, S. (Dir.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil, 1994 (c)

MOLL, L. *Vigotsky and education instruccional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

MONEREO, C. (Coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó, 1994

MONEREO, C. "La construcción del conocimiento estratégico en el aula". En PÉREZ, M.L (Coord). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona, Girona: Hosori/UdG, 1997.

MONTERO, D. *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: Ice de la Universidad de Deusto, 1993

MONTGOMERY, D. *Children with Learning Difficulties*. London: Casell, 1993

MONTOBBIO, E. "L'inserimento lavorativo dei disabili con handicap psichico: gli aspetti metodologici, l'apprendimento, l'identità". En: MONTOBBIO, E.; PFANNER, P. *Handicap e lavoro: Quali problemi, quali prospettive*. Pisa: Del Cerro, 1989

MONTOBBIO, E. "Integració laboral de les persones amb discapacitat intel·lectual: quins instruments, quins mètodes i quins professionals". Ponència presentada el 21 de novembre a les *IV Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down : Per arribar a ser una persona autònoma.*" Barcelona, 19-22 nov, 1991 (a)

MONTOBBIO, E. "La persona amb discapacitat intel·lectual: un personatge a la recerca del seu rol". Presentació del vídeo "On aniries si poguessis? La identitat

possible". Ponència presentada el 21 de novembre a les *IV Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down : Per arribar a ser una persona autònoma.* Barcelona, 19-22 nov, 1991 (b)

MONTOBBIO, E. "La inserción laboral: una experiencia italiana". En: LÓPEZ MELERO, M.; GUERRERO, J.F. (Comps) *Lecturas sobre integración escolar y social.* Barcelona: Paidós, 1993

MOON, M.S.; DIAMBRA, T; HILL, M. "An Outcome-oriented vocational process for students with severe handicaps". *Teaching Exceptional Children*, Vol. 23 (1990), núm. 1, p.47-50

MORRISON, G.M. "Relationship among academic, social and career education in programming for handicapped students". *Handbook of special education: research and practice*, Vol. I (1987), p. 133-154

MUNDUATE, L; DORADO, M.A. "El conflicto en los grupos de trabajo". En: MORALES, J.F.; YUBERO, S. (Coord). *El grupo y sus conflictos.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1999

MUNTANER, J.J. "Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces". En : MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad.* Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida, 2000

MURILLO, P.; GANDUL, M^a I.; PEREZ, M^a T. "Apoyo colaborativo interprofesional". En: PARRILLA, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.* Bilbao: Mensajero, 1996

MUTGATROYD, S.J. y REYNOLDS, D. "Leadership and the teacher". En: MARTINEZ, P. (Ed.): *New directions in educational leadership.* Lewers: Falmer-Press, 1984

NEEL, R.S.; BILLINGSLEY, F.F. *Impact. A functional curriculum handbook for students with moderate to severe disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1989

NICHY (National Information center for children and youth with disabilities) "Vocational assesment: a guide for parents and professionals". En: *Transition summary*, 1990, núm 6

NIETO, J.M. "Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales". En : ILLAN, N. (Coord.) *Didáctica y organización en Educación Especial.* Málaga: Aljibe, 1996

NOËL, B. *La metacognición*. Bruselas: De Boeck, 1991

NOONAN WASH, P; RAFFERTY, M; LYNCH, CH. "The "Open Road" project: real jobs for people with mental handicap" . *International Journal of rehabilitation research*, 1991, n.º.14, p. 155-161.

NOVACK, J.D. *Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Alianza, 1982

NOVACK, J.D.; GOWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988

NOVAK AMADO, N. *Friendships and Community Connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore: Paul Brookes, 1993

O'DONELL, D.G. *Creating an environment for learning disabilities: a resource and planning guide*. Madison: Wisconsin State Department of Public Instruction, 1994

OCDE. *La integración social de los jóvenes minusválidos*. Madrid: Ministerio de trabajo y Seguridad Social, 1987

OCDE/CERI "Integración escolar en la enseñanza secundaria". En *Siglo Cero*, 1988, n.º. 118 y 119

O'HANLON, C. "La investigación-acción en el desarrollo profesional de los profesores". En: GARCIA PASTOR, C. (Coord.) *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú, 1992

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades Y Minusvalías*. Madrid: INSS, 1986

ORTÍ, A. "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo". En: GARCIA, M.; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza, 1992

ORTIZ, C. *Tratamiento operante en deficientes mentales*. Salamanca: Servicio de publicaciones. Universidad de Salamanca, 1987

OSBORNE, R.; FREYBERG, P. *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Narcea, 1991

PALLISERA, M. *La transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB, 1996

PALLISERA, M. "La transición a la edad adulta y directiva de personas con discapacidad". En: *L'Educació Especial: Un món obert i diversificat. 4es Jornades tècniques d'educació especial*. Barcelona: APPS, 1997

PALLISERA, M. "Una altra manera d'entendre el retard mental: La definició de l' AMMR- 92 i les seves implicacions en la intervenció educativa i en la planificació de serveis". En: PALLISERA, M (Coord) *Atenció a persones adultes amb discapacitat psíquica*. Girona: Universitat de Girona, 1998

PALLISERA, M. "Los servicios de atención a personas adultas con discapacidad psíquica en Cataluña. Características y profesionales de la intervención educativa". En: ARNAIZ, P; GUERRERO, C. (Eds). *Discapacidad psíquica: Formación y empleo*. Málaga: Aljibe, 1999

PALLISERA, M. (et al.) "La inserción laboral de personas con discapacidad psíquica mediante el trabajo con apoyo. Estudio de los principales itinerarios de inserción". En: MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida, 2000

PALLISERA, M. "Integración laboral de personas con discapacidad . Aportaciones para la comprensión de estos procesos a partir de la investigación". En: BUENO, J.J.; NUÑEZ, T; IGLESIAS, A. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidad da Coruña. Servicio de Publicacions, 2001

PALMA, M. "La motivación del estudiante y la construcción de conocimiento estratégico" . En: PÉREZ, M.L. (Coord) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona, Girona: Hosori, UdG, 1997

PALMONARI, A; BARBIERI, P; ORIANI, L. "Insertion dans le monde du travail: situation actuelle dans les pays de la Communauté Economique Européenne". En: IONESCU, S. *L'intervention en déficence mentale*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1990

PARCERISA, A. *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Graó, 1999

PARRILLA, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, 1996

PARRILLA, A. "Apoyo a la escuela: experiencias y modelos organizativos". *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago de Compostela, 1994

PARRILLA, A. "La figura y formación del profesor del aula ordinaria en el proceso de formación". En GARCIA PASTOR (Ed.): *La formación de los profesionales de educación especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987

PARRILLA, A. *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Universidad, Grupo de Investigación Didáctica, 1992

PÉREZ, A. *Como comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992

PÉREZ SERRANO, G. *Elaboración de proyectos sociales Casos prácticos*. Madrid: Narcea, 1997

PÉREZ, A. "Comprender y transformar la enseñanza. Reflexiones entorno al pensamiento de J. Elliot". En: ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990

PÉREZ, A. GIMENO, J. *El pensamiento pedagógico de los docentes*. Madrid: Cide, 1985

PÉREZ, M.L. "La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas". En: PÉREZ, M.L. (Coord) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Barcelona, Girona: Hosori, UdG, 1997

PERRON, R. "Actitudes e ideas respecto de las deficiencias mentales" En: ZAZZO, R. (Coord.) *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella, 1983

POLLOWAY, E. A (et al.). "Issues in program design for elementary students with mild retardation: emphasis on curriculum development". *Education and training in mental retardation*, Vol. 26 (1991), núm. 2, p. 142-150.

POPLIN, M.S. "Holistic/constructivistic principles of the teaching/learnig process: implications for the field of learning disabilities". *Journal of learning disabilities*, 1988, núm.21, p.401-416.

POPLIN, M.S. (et al.) "Alternative instructional strategies to reductionism: constructive, multicultural, feminine and critical pedagogies". En : STAINBACK,

W. ; STAINBACK, S. (Eds.) *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1995

PORRAS, R. *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E. P, 1998

PORTER, G. *A change to belong*. Ontario (Canadá): Canadian association form community living, 1995

PRESSLEY, M. (et al.). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline books, 1990

PRINZ, O. "La formation et l'integration professionnelle des deficients mentaux: experiences et tendances dans l'Europe de l' Ouest". *Revue Francophone de la Deficience Intellectuelle*, Vol. 2 (1991), núm 1, p 53-56.

PUIG de la BELLACASA, R. "Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad". Texto de la ponencia presentada por el autor en el II *Seminario sobre Discapacidad e Información*, celebrado en Madrid el 16-17 de noviembre de 1987. Publicado en *Discapacidad e Información*, edita el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Documento 14/90, 1990, p. 63-96.

PUIGDELLIVOL, I. "Historia de la Educación Especial". En: *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 1986

PUIGDELLÍVOL, I . *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó, 1993

RAMASUT, A. ; REYNOLDS, D. "Developing effective whole school approaches to special educational needs: from school effectiveness theory to school development practice". En : SLEE, R. *Is there a desk with name on it? The politics of integration*. London: Falmer Press, 1993

RAMCHERAM, P. *Empowerment in everyday live*. London: Jessica Kingsley, 1997

RAMPAUL, W.E.; FREEZE, D.R. "Enabling school for all: assessment in the service of systemic reform". En: T. CLINE (Ed.) *The assessment of special education needs. International perspectives*. London: Routledge, 1992

REISS, S. "Issues in Defining Mental Retardation". *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 99 (1994), núm.1, p.1-7.

RESCHLY, D.J. "Learning Characteristics of Mildly Handicapped Students: Implications for Classification, Placement, and Programming". En: WANG.M.; REYNOLDS,M.; WALBERG,H.J. (Eds.) *Handbook on Special Education-Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press,1987

REYNOLDS, M.(Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. New York: Pergamon Press,1989

REYNOLDS, M. "Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales: la investigación y sus implicaciones". *Siglo Cero*,1992, núm. 143, 24-32.

RIDING, R. *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers, 1997

RODRIGUEZ ,J.L. "Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores". *Revista Española de Pedagogía* ,1980,núm. 147, p.37-58.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. ; GARCÍA, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe,1996

ROESSLER, R.T.; BROLIN, D.E.; JOHNSON, J.M. "Barriers to the implementation of career education for special education". *Journal of career development*, Vol. 18 (1992), núm 4, p.271-282.

ROGER, R. "The problem with good intentions".*Education and Treatment of children*, 1982, núm. 5,p.365-368.

ROSENTHAL, I. "Model transition programs for learning disabled high school and college students" in *Rehabilitation counseling bulletin*, Vol. 33 (1989), núm. 1, p.54-66.

SALVADOR , F. "El profesor como mediador en el acto didáctico". En: SAEZ, O. *Didáctica General. Un enfoque curricula*. Alcoy: Marfil, 1994

SALVADOR , F. "Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración". En: SÁNCHEZ PALOMINO, A.;TORRES GONZALEZ, J. *Educación Especial. I. Una perspectiva curricular y profesional*. Madrid: Pirámide, 1997

SALVADOR , F. . *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe,1999

- SAMPLE, P. "Beginnings: participatory action research and adults with developmental disabilities", en *Disability and Society*, vol. 11 (1996), núm. 3, p.45-68
- SANTOS , M.A. "El sistema de relaciones en la escuela". En: GAIRIN, J.; ANTUNEZ, S. (Coord.) *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 1993
- SANTOS, M.A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000
- SANZ DEL RIO, S. *Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional* . 3ª. ED. Serie Documentos 2/95. Madrid: Real patronato de prevención y atención a Personas con Minusvalía, 1995
- SASSEN, S. *The global city: New York, London, Tokyo* . Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1991
- SATHER, K. "Beyond compulsory education for the mentally handicapped". *Rural Special Education Quarterly*, Vol.8 (1987),núm. 2, p.19-22
- SATTLER, J.M. *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. Mexico: Manual Moderno, 1988
- SCARDAMALIA; BEREITER "Conceptions of teaching and approaches to care problem". En MAYNARD, C; REYNOLS, A *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989
- SCHALOCK, R. "Hacia una nueva concepción de la discapacidad". En: VERDUGO, M.A; JORDÁN, F.B. (Coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999
- SCHEERENBERGER, P. *Historia del Retraso Mental*. San Sebastián: SIIS, 1984
- SCHÖN, D. A. *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós, 1992
- SENF, G.M. "LD research in sociological and scientific perspective". En J.K. TORGESEN; B.Y.L. WONG (Eds.) *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando: Academic Press, 1986
- SENNETT, R. *The conscience of the eye: the design and social life of cities*. New York: Alfred Knopf, 1991

SEVILLANO, M.L. "Los medios en el curriculum". En MEDINA, J.; SEVILLANO, M.L. (Coord.): *Didáctica-adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED, 1991

SILEO, T.W.; RUDE, H.A. ;LUCKNER, J.L. (1988). "Collaborative consultation: a model for transition 94planning for handicapped youth". *Training in Mental Retard*, Vol.23 (1988), núm.4,p. 333-339.

SLAVIN, R.E.(et al.).*Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon ,1994

SMITH, R.M.; NEISWORTH, J.T. *The exceptional child: a functional approach*. New York: McGraw-Hill,1975

SOLA,T. "La formación inicial y su incidencia en la educación especial". En: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZALEZ, J.A. *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*.Madrid : Pirámide,1997

SOLA,T. ; LÓPEZ,N. *Aspectos didácticos y organizativos de la educación espeical*. Granada: Grupo editorial universitario, 1998

SOLÉ, I " Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo". En: PÉREZ, M.L. (Coord) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*.Barcelona, Girona: Hosori, UdG, 1997

SOLÉ, R. "La familia, una peça clau en l'educació dels nostres fills". *Crònica de l'associació Lleidatana per a la Síndrome de Down*, 1998,núm. 4 , p. 4-6

SPARKS, D. ; LOUCKS-HORSLEY, S. "Models of staff Development". En: W.R.HOUSTON (ed) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, Pub, 1990

STAINBACK, S.B.; STAINBACK, W.C. ."Broadening the Researeh Perspective in Special Education". *Exceptional Children*, Vol.50 (1984), núm.5, p.400-408.

STAINBACK, S.B.; STAINBACK, W.C. *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes,1992

STENHOUSE , L. *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El ateneo, 1978

- STENHOUSE, L. *Teaching about race relations: problems and affects*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984
- SWANSON, H.L. ; RANSBY, M. "The study of cognitive processes in learning disabled students". En : VAUGHN, S. ; BOS, C (Eds.) *Research issues in learning disabilities (Theory, methodology, assessment, and ethics)*. New York: Springer-Verlag, 1994
- SWISHER, J.; CLARK, G.M. "Curriculum-based vocational assessment of students with special needs at the middle school/junior high school levels: the practical arts evaluation system". *The Journal for vocational special needs education*, Vol.13 (1991), núm. 3, p. 9-14
- SZASZ, T.S. "The psychiatric classification of behavior. A strategy of personal constraint". En: ERON, L.D. (Ed.) *The classification of behavior disorders*. Chicago: Aldine, 1966
- TALIZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso, 1988
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R.C. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós, 1986
- TEBEROSKY, A; FERRERIRO, E. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1997
- THOMAS CEGELKA, P. "Career and Vocational education". En: BERDINE, R.; BLACKHURST, S. *An Introduction to special education*. Boston: Little, brown and company, 1985
- THOMAS, K. W "Conflict and negotiation processes in organizations". En: DUNNETTE, M.D; HOUGH, L.M. (Eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2on Edition). Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press, 1992
- TOLEDO, M. *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana. Aula XXI, 1981
- TOMLINSON, S.. *A Sociology of Special Education*. Great Britain: Routledge & Kegan Paul, 1982

TORRES, J. "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción". En: A.A.V.V. *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad. Congreso Internacional de Didáctica*. A Coruña, Madrid: Fundación Paideia, Morata, 1995

TORRES, J.A. SANCHEZ, A. "La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad". En: SANCHEZ, A ; TORRES, J.A. (Coord.) *Educación Especial I y II*. Madrid: Pirámide, 1997

TRALLI, R. (et al.) "The strategies intervention model: a model for supported inclusion at the secondary level": *Remedial and Special Education*, Vol. 17 (1996), núm.4, p.204-16.

TRILLA, J. *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos, 1993

TUCKER, J.A. "Curriculum-based assessment: an introduction". *Exceptional Children*, Vol. 52 (1985), núm.3, p. 199-204

TUSON, A. *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries, 1995

UDVARI-SOLNER, A. "A process for adapting curriculum in inclusive classrooms". En : VILLA, R.A; THOUSAND, J.S. (Eds.) *Creating an inclusive school*. Alexandria: ASCD, 1995

UNESCO . *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Inter-Agency Commission, 1990

UNESCO . *Informe Final de la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca, junio de 1994. Madrid: UNESCO/MEC, 1995

VALLS, M.J. *Els itineraris escolars i post-escolars de les persones amb discapacitat psíquica. El procés de transició a l'edat adulta i a la vida activa*. Trabajo de investigación para la presentación de los 9 créditos de los cursos de doctorado y para la obtención de la suficiencia investigadora. Material fotocopiado, 1999

VAN HOVE, G. "Investigación cooperativa con personas con retraso mental: en busca de un equilibrio entre emancipación y estándares de calidad para la investigación". En: VERDUGO, M.A; JORDÁN, F.B. (Coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999

VANEY, L. "Formation et placements directs en milieux non protégés. Le project pathway (Grande-Bretagne)". *Enfants limités. Amour illimité*, 1990, núm. 125, p.12-15

VENTURA, M. *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó, 1992

VERDUGO, M.A. *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: CIDE, 1989

VERDUGO, M.A. "La intervención en deficientes psíquicos adolescentes y adultos: los programas conductuales alternativos". En: *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial* Madrid: CEPE, 1990

VERDUGO, M.A. "Evaluación y clasificación". En: VERDUGO, M.A. (Dir.) *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI, 1994

VERDUGO, M.A. (Ed.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid : Siglo XXI, 1995

VERDUGO, M.A. *Programa de orientación al trabajo. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú, 1997

VERDUGO, M.A.; BERMEJO, B. *Retraso Mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide, 1998

VERMERSCH, P. "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement". *Butletin de Psychologie*, Vol.33 (1979), núm.343), p.179-187

VIAL, M. "Les enfants "anormaux". Note sur les nomenclatures au début du XXè siècle". *Handicaps et inadaptations. – Les cahiers du CTNERHI*, 1990, núm. 50, p.49-55.

VIDAL, E. *Como enseñar en la educación secundaria*. Madrid: EOS, 1993

VILÀ, A. "La discapacitat: aspectes legals i organitzatius". En: PALLISERA, M (Coord) *Atenció a persones adultes amb discapacitat psíquica*. Girona: Universitat de Girona, 1998

VILA, M *Proyecto docente*. Material fotocopiado. Universitat de Girona, 1999

VILLAR , L.M. (Coord.) *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Force,1992

VILLAR , L.M. (Coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero,1995

VILLAR , L.M. "De la planificación a la programación. Instrumentos metodológicos per al disseny de les intervencions socio-educatives". *Revista d'intervenció socio-educativa. Educació social*,1996, núm 3, p.11-49.

VILLAR, L.M. ; DE VICENTE, P.S. *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU,1994

WANG, M. *La atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea, 1995

WANG, M.C.; PALINCSAR, A.S. "Teaching students to assume and active role in their learning". En: REYNOLS, M.C. (Ed.) *Kwouledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon,1989

WANG, M.C.; REYNOLDS, M.C.; WALBERG, H.J. *Especial Education. Research and practice*. Oxford: Pergamon Press.,1990

WARREN, S.F.; YODER, P.J. "Communication and Language Intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient". *Journal of Special Education*, Vol. 28 (1994), núm.3, p.248-258.

WEBER, E. *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid: Editorial Nacional,1969

WEHMAN, P. *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies form Young People with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1992

WEHMAN, P. "School to work: elements of successful programs". *Teaching exceptional children*, Vol. 23 (1990), núm. 1, p. 40-43

WEHMAN, P. (et al.). *Vocational education for multihandicapped youth with cerebral palsy*, Baltimore: Paul H. Brookes Publising ,1988

WEHMEYER, M. "The education of students with mental retardation: preparation for live in the community". *Arcfacts*, March 1991.

- WEINER, F.E ; KLUWE, R.H. (eds) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1987
- WERTCH, J. *The concept of activity in Soviet Psychology*, Nueva York: Amonk, 1981
- WERTCH, J. *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993
- WEST, L.L. (et al.) *Integrating Transition Planning into the IEP Process*, The Council for Exceptional Children. Reston: CEC, 1992
- WILSON, J.D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1995
- WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972
- WOLFENBERGER, W. "La Normalización". *Siglo Cero*, 1986, núm. 105, p. 12-28.
- ZABALA, A. *La práctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó, 1995
- ZABALZA, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1987
- ZABALZA, M. A. "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores. Los autoinformes". En: MARCELO, C. (Eds.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988
- ZABALZA, M.A. "Implicaciones curriculares de la educación intercultural". *Bordón*, Vol. 44 (1992), núm. 1, p.45-58.
- ZABALZA, M.A. *Educación especial y formación de profesores*. Santiago: Torculo, 1994
- ZABALZA, M.A. "Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa". En: PARRILLA, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, 1996
- ZABALZA, M.A. "Las contradicciones de la integración educativa: una reflexión crítica desde la pedagogía de la inadaptación". En: ARNAIZ, P.; DE HARO RODRIGUEZ, R. *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1997

ZÁRRAGA, J.L. *Informe Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Madrid: Ministerio de cultura, 1985

ZAZZO, R. *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella, 1983

ZEICHNER, K.M. *Educating Teachers for cultural Diversity*. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning, 1992

ZEICHNER, K.M. "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de pedagogía*, 1993, núm. 220, p. 44-49.

ZEICHNER, K.M.; TABACHNICK, B.R. "Reflections on reflective teaching". En : TABACKNICK, B.R y ZEICHNEW K.M. (Eds.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Londres: Falmer Press, 1991

ZIGMOND, N. "An exploration of meaning and practice of special education in the contest of full inclusion of students with learning disabilities". *The Journal of Special Education*. Vol. 29 (1995), núm.2, p. 109-115.

ZIMMERMAN, B.J. "Special issue". *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 11 (1986), núm. 4

ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.H. "Self regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective". *Educational Psychologist*, Vol.30 (1989), p. 217-221.