GENERALITAT VALENCIANA
Vicepresidència Segona i Conselleria de Serveis Socials, Igualtat i Habitatge

SISTEMA PÚBLIC VALENCIÀ DE SERVEIS SOCIALS

INSTITUT VALENCIÀ DE SERVEIS SOCIAL

GROEP UBUNTU
verder · sterker · anders

800 ANNI · UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA



SELF-IN

PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN, CALIDAD DE VIDA, PROCESOS METACOGNITIVOS Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Manual para diseñadores de acciones formativas y personal educador

Cofinanciado por la Unión Europea

2021-1-ES01-KA220-ADU-000033660

Coordinador: José Manuel Gil Guzmán.

Autores: José Manuel Gil Guzmán, Johan Warner, Cinta Isabel Escalera Nieves, Sara Santilli, Cristina Ginevra, and Loes Van Cluysen.

1ª edición: March 2024.

This license lets others remix, adapt, and build upon your work non-commercially, and although their new works must also acknowledge you and be non-commercial, they don't have to license their derivative works on the same terms.

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Contenido

INTRODUCCIÓN. 6

UNIDAD DIDÁCTICA 1 9

Autogestión, modelo de calidad de vida e independencia de las personas con discapacidad intelectual: un enfoque teórico. 9

1.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD 10

1.2. INTRODUCCIÓN 11

1.3. LA AUTOGESTIÓN Y EL MODELO DE CALIDAD DE VIDA: INDEPENDENCIA, VIDA INDEPENDIENTE, INCLUSIÓN SOCIAL Y AUTODETERMINACIÓN. 14

1.4. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO DE LAS PCDI EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA AUTOGESTIÓN. 24

1.5. AUTODEFENSA. 26

1.6. DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA QUE LAS PCDI PUEDAN PARTICIPAR EN PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN. 29

1.6.1. Modelo conceptual de referencia: LIFECOMP. 30

Área personal. 35

Área social 37

Área de aprender a aprender 39

1.7. HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: SELF-INCA. 41

1.8. BIBLIOGRAFÍA 43

UNIDAD DIDÁCTICA 2 58

Implementación de programas educativos de autogestión (SLP): enfoque práctico. 58

2.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD. 59

2.2. INTRODUCCIÓN. 60

2.3. HISTORIA DE LOS PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN Y SU RELACIÓN CON OTROS INSTRUMENTOS TRANSNACIONALES. 66

2.4. METODOLOGÍAS METACOGNITIVAS Y OTRAS ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN. 67

2.5. FASES Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN 68

2.5.1. Preparación/diseño. 69

2.5.2. Funciones de las organizaciones, profesionales y familias/tutores legales. 70

2.5.3. Perfil y proceso de selección de las PcDI que participan en el programa. 74
2.5.4. Objetivos de los programas de autogestión. 79
2.5.5. Beneficios: participantes, educadores y organizaciones 80
2.5.6. Actividades incluidas y metodologías que se utilizarán en un SLP. 82
2.5.7. Seguimiento y evaluación de los programas de autogestión 86
2.5.8. Difusión de programas de autogestión. 94
2.5.9. Integración del SLP en el plan educativo del centro. 95
2.6. BIBLIOGRAFÍA 96
UNIDAD DIDÁCTICA 3. 97
Metacognición y motivación para una autogestión exitosa y sostenible. 97
3.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD 98
3.2. INTRODUCCIÓN 99
3.3. HABILIDADES METACOGNITIVAS: ORIENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y REFLEXIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, TRANSFERENCIA, TOMA DE DECISIONES Y AUTOGESTIÓN. 103
3.3.1. Autogestión. 103
3.3.2. Metacognición y visión general del ciclo de resolución de problemas. 105
3.3.3. Detalles del ciclo de resolución de problemas: 3 fases y 7 subfases. 107
3.3.4. El papel de la autorregulación en el ciclo de resolución de problemas. 109
3.3.5. Herramientas visuales 111
3.3.6. Contenido y proceso 113
3.4. ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL: MENTALIDAD DE CRECIMIENTO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA. 114
3.4.1. Inteligencia, cognición y motivación. 114
3.4.2. Motivación extrínseca frente a motivación intrínseca, mentalidad fija frente a mentalidad de crecimiento. 116
3.4.3. Una mentalidad de crecimiento 117
3.5. METACOGNICIÓN Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN PcDI. 120
3.6. EL PAPEL DE LA METACOGNICIÓN Y LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN LOS ENFOQUES DE AUTOGESTIÓN. 124
3.7. ESTRATEGIAS INSTRUCTIVAS Y CONDICIONES ECOLÓGICAS PARA MEJORAR LOS PROCESOS METACOGNITIVOS Y MOTIVACIONALES PARA LA AUTOGESTIÓN. 126

3.7.1. Introducción: condiciones 126

3.7.2. Enriquecimiento cognitivo: creación de experiencias de aprendizaje mediadas según la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de R. Feuerstein. 129

3.7.3. Reflexión metacognitiva 134

3.7.4. Configurar y modificar entornos y crear un laboratorio de aprendizaje. 148

3.8. BIBLIOGRAFÍA 151

ANEXO 1. SELF-INCA TOOL 155

ANEXO 2. ESTUDIOS DE CASOS 162

ESTUDIO DE CASO 1. 163

Programa de autogestión del IVASS. 163

ESTUDIO DE CASO 2. 185

Programa de autogestión del CERCIOEIRAS. 185

INTRODUCCIÓN.

Self-In (A Self-management learning model to foster the Independence of people with intelectual disabilities) es un proyecto de "Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas" desarrollado dentro de la acción clave "Educación para adultos" del programa Erasmus+. La agrupación estratégica que lo configura está formada por tres socios: GROEP UBUNTU (Bélgica); Universidad de Padua (Italia); y el Instituto Valenciano de Servicios Sociales - IVASS (España).

El presente recurso educativo pretende ser un apoyo didáctico para que el personal educador del campo de la discapacidad intelectual pueda diseñar, implementar y evaluar programas de autogestión desde un enfoque meta-cognitivo (En inglés Self-management learning program: SLP). Es decir, el proyecto Self-In promueve la mejora de la independencia, autodeterminación e inclusión social de las Personas con Discapacidad intelectual (PcDI) mediante el diseño e implementación de innovadores programas de autogestión.

Para ello, este manual aborda, en sus dos primeras unidades, la relevancia y el alcance del concepto de autogestión en el campo de la discapacidad intelectual, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. La tercera unidad didáctica se centra en la inclusión del enfoque metacognitivo, como metodología educativa, dentro de los programas de autogestión.

Los programas de autogestión son espacios donde las PcDI se reúnen, debaten y aprenden a participar en nuestra sociedad. Asimismo, el concepto de autogestión (Sandjojo, 2019) hace referencia a todas las cogniciones y acciones de una persona que, de forma deliberada, influyen en su conducta con el objetivo de conseguir unos resultados previamente seleccionados.

La unidad didáctica 1 “Autogestión, modelo de calidad de vida e independencia de las PcDI” profundiza, desde una perspectiva teórica, sobre aquellos elementos del modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002 y 2012) con una mayor vinculación

con el concepto de autogestión (factor de independencia y dimensiones de autodeterminación e inclusión social). Adicionalmente, se explican otros conceptos relevantes en el marco de la autogestión como son el contexto en el que participa una persona, las diferencias entre auto-gestión y auto-defensa o el concepto de vida independiente. Igualmente, utilizando "El marco europeo para la competencia clave personal, social y de aprender a aprender" (LifeComp, Comisión Europea, 2020), se profundiza sobre las competencias clave necesarias (aprender a aprender, mentalidad de crecimiento, empatía, comunicación…) para que las personas con discapacidad intelectual puedan participar plenamente en los programas de autogestión. Por último, la unidad 1 explora las diferentes metodologías para la evaluación de los programas de autogestión y competencias adquiridas, incluyendo una herramienta de evaluación de competencias producida por el propio proyecto (Anexo 1. SELF-INCA tool).

La unidad didáctica 2 desarrolla el concepto de programa de auto-gestión desde un enfoque práctico, explicando las diferentes fases de implementación de un programa de auto-gestión e incluyendo dos estudios de casos reales (Anexo 2. Estudios de casos de IVASS y Cercioeiras)

La principal innovación de este proyecto se aborda en la unidad didáctica 3 y reside en la integración de las metodologías de metacognición como refuerzos pedagógicos dentro de los programas de autogestión con el objetivo de mejorar las competencias clave que las PcDI necesitan para participar en las citadas actividades. El concepto de metacognición se entiende como la habilidad de la persona para utilizar sus conocimientos previos para planificar una estrategia en la realización de una tarea; aplicando los pasos necesarios para resolver el problema; reflexionando y evaluando los resultados; y modificando, si es necesario, el enfoque personal utilizado (Flavell, 1976).

Por último, se debe recordar que este recurso educativo es complementario con el resto de productos Self-In cuyas principales características se resumen en la siguiente tabla y pueden ser descargados de forma gratuita en la página web del proyecto: https://www.ivass.gva.es/es/Erasmus_SELF-IN/Educative_resources.html.

Tabla 0. Mapa de todos los recursos educativos del proyecto Self-In.

Nombre	Características	Públicos objetivo	Idiomas
PR1 Programas de autogestión, calidad de vida, procesos meta-cognitivos y de orientación motivacional para personas con discapacidad intelectual	Dos secciones: ● Contenidos teóricos y prácticos sobre el concepto de autogestión y meta-cognición ● Dinámicas de grupo.	● Personal educador y otros profesionales de atención directa del campo de la discapacidad intelectual. ● Diseñadores/as y coordinadores/as de acciones y programas formativos.	● Inglés. ● Español.
PR2 Curso Self-In para personas con discapacidad intelectual	● 20 ejercicios para mejorar las competencias necesarias para participar en los programas de autogestión. Se incluyen varios ejercicios desarrollados en el marco de la meta-cognición. ● Guía para la elaboración de un curso de 25 horas mediante la utilización de los 20 ejercicios.	● Personas con discapacidad intelectual.	● Inglés. ● Español. ● Flamenco.
PR3 Self-In conclusiones.	Resultados del impacto generado por el proyecto en las personas con discapacidad intelectual participantes.	● Diseñadores/as y coordinadores/as de acciones y programas formativos.	● Inglés.
PR4 Curso MOOC (Massive open online course)	Lecciones grabadas y otros recursos educativos producidos por el proyecto Self-In sobre autogestión y meta-cognición	● Personal educador y cuidador ● Trabajadores/as sociales. ● Terapeutas ocupacionales ● Psicólogos/as.	● Inglés.

UNIDAD DIDÁCTICA 1

Autogestión, modelo de calidad de vida e independencia de las personas con discapacidad intelectual: un enfoque teórico.

Universidad de Padua

1.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD

1. Elaboración del modelo de autogestión y calidad de vida: independencia, vida independiente, inclusión social y autodeterminación.
2. Definir la influencia del contexto de las personas con DI en el proceso de aprendizaje relacionado con la autogestión (independencia, autodeterminación e inclusión social).
3. Definir las competencias necesarias de las personas con DI para participar en un SLP. Marco (LifeComp: flexibilidad, mentalidad de crecimiento, pensamiento crítico y gestión del aprendizaje).
4. Elaborar la metodología y las herramientas de evaluación de las competencias de las de las personas con DI.
5. Elaboración de la herramienta SELF-INCA de evaluación de competencias de las personas con DI.
6. Especificación de las referencias.

1.2. INTRODUCCIÓN

La Estrategia de la UE sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030 establece la necesidad de apoyar a las personas con discapacidad para maximizar su independencia. Además, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Naciones Unidas establece el respeto a la autonomía e independencia individuales, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, para aumentar la inclusión social.

En cuanto a la discapacidad, pero sin limitarse a ella, la transición de los modelos de asimilación e integración a los modelos de inclusión social ha sido cada vez más enfatizada por varios académicos y profesionales en el campo (Nota y Soresi, 2017). Se ha hecho hincapié en la integración a partir de la idea de «asimilación» de las personas con discapacidad en contextos escolares y laborales regulares. Integración significa «hacerlo junto con» e implica que los servicios y profesionales específicos apoyen la permanencia de las personas con dificultades dentro de los contextos de la vida cotidiana, respetando las características de las personas con discapacidad. Los cambios socioeconómicos asociados a la creciente globalización y a la diversidad de la mayoría de las sociedades llevan a pensar que es necesario un nuevo cambio de ritmo y avanzar hacia procesos de inclusión social (Soresi, Nota & Wehemeyer, 2011).

El nuevo paradigma social de la inclusión subraya la necesidad de reflexionar, analizar y ampliar las competencias necesarias para lograr la inclusión eficaz, justa y cooperativa de las personas con discapacidad en sus diferentes y naturales contextos de vida, evitando al mismo tiempo la discriminación y las formas de aislamiento (Soresi et al., 2011). La atención también se centra en las características y variables contextuales que, en la interacción con la singularidad de cada individuo, pueden determinar diferentes niveles de participación social, civil y profesional (Shogren, Wehmeyer, Schalock y Thompson, 2016). La inclusión, bajo esta perspectiva, se centra en el contexto: implica la capacidad de vivir en entornos que permitan participar activamente y tener una vida satisfactoria (Soresi et al., 2011).

El concepto de inclusión está relacionado con el de dignidad. La inclusión implica el reconocimiento de la dignidad humana en todas sus expresiones, como afirma la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. El Preámbulo afirma que «la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana». Por lo tanto, la dignidad humana es el valor fundacional del orden mundial, con la consecuencia de que todos los Estados miembros están obligados a promover la satisfacción de los derechos fundamentales de cada persona (Griffo y Mascia, 2019). Aplicar los principios y valores de la inclusión de los derechos humanos implica que cada persona, sin distinción, y valorando su singularidad, pueda poseer y explotar todos los derechos y libertades fundamentales subrayados por los Derechos Internacionales y las constituciones democráticas. Están implicados los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, desde el derecho a la vida, a la igualdad, la libertad de pensamiento, conciencia y religión, el trabajo, la salud, la educación, etc.

Como sostienen Shogren y Shaw (2016), los procesos de inclusión social deben poner de manifiesto la necesidad de favorecer la participación, la actividad y la libertad de elección en los diferentes contextos vitales de todos los individuos para que puedan experimentar la calidad de vida, la salud y las relaciones interpersonales. Además, para estos autores, los procesos de inclusión social requieren un análisis cuidadoso de los puntos fuertes de cualquier individuo, como aquellas capacidades y habilidades que pueden utilizarse y ponerse en práctica a través de la interacción de la persona con el entorno. Estos puntos fuertes pueden favorecer los resultados relacionados con la participación, que ya no se entiende como la mera presencia de las personas con discapacidad intelectual en diferentes contextos, sino como su satisfacción con la experiencia de participación activa en sus contextos vitales.

Desde esta perspectiva, aumentar la capacidad de las personas con discapacidad intelectual (PcDI) para gestionar sus asuntos de forma independiente es más que probable que mejore su calidad de vida, su inclusión social y su participación (Dollar, Fredrick, Alberto y Luke, 2012). Además, podría reducir los problemas de conducta

(García-Villamisar, Dattilo, y Matson, 2013) y la necesidad de apoyo de profesionales y familiares que a menudo se sienten sobrecargados (Hermsen, Embregts, Hendriks, y Frielink, 2014).

Figura 1.1. Proceso de inclusión y autodeterminación.

La inclusión es un proceso complejo que implica lo siguiente:



.rticipación de las personas vulnerables en las actividades

- o fomentar la capacidad de todas las personas vulnerables para acabar con la discriminación
- o facilitar la inclusión de personas con vulnerabilidades en entornos comunitarios

Los comportamientos autodeterminados hacen que las personas:

- o perciban que la realidad no puede controlarse de ninguna manera;
- o perciban cierto grado de control sobre los acontecimientos que les suceden;
- o perciban que sólo los demás pueden controlar lo que les ocurre.

En general, cuanto más autodeterminada es una persona:

- o más se esfuerza por alcanzar objetivos personales;
- o más se compromete para demostrar a los demás cuánto se compromete;
- **o** más se esfuerza por ganar prestigio y poder.

La autogestión implica:

- o sentirse protagonista de su propio futuro;
- o pensar que puedes hacer lo que quieras;
- o que las personas pueden lograr lo que desean.

Fuente: elaboración propia de diferentes fuentes.

1.3. LA AUTOGESTIÓN Y EL MODELO DE CALIDAD DE VIDA: INDEPENDENCIA, VIDA INDEPENDIENTE, INCLUSIÓN SOCIAL Y AUTODETERMINACIÓN.

Como ya se ha mencionado, para aumentar la inclusión social y la participación de las PcDI, se ha hecho especial hincapié y se ha prestado especial atención a los constructos de autogestión, autodeterminación y calidad de vida.

Autogestión. El concepto de autogestión se refiere «a una variedad de actividades relacionadas con el cambio o mantenimiento deliberado de comportamientos para lograr resultados seleccionados por uno mismo» (Sandjojo et al., 2018, p. 841). Puede conceptualizarse como un término global relacionado con la autodeterminación, la autonomía, la independencia y la autosuficiencia.

La autodeterminación y la autonomía se centran en tener control personal sobre las elecciones y decisiones personales para conducir la propia vida de acuerdo con los propios intereses, libre de influencias externas (por ejemplo, Tonkens y Weijers, 1999; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996). La independencia y la autosuficiencia incluyen las capacidades de emprender acciones para gestionar los propios asuntos y mantenerse a uno mismo, confiando así en los propios esfuerzos, recursos, juicio y habilidades sin requerir ayuda ni apoyo de los demás (Sandjojo et al., 2018).

La autogestión incluye tanto la toma de decisiones por uno mismo como la capacidad de moldear el propio comportamiento para lograr los resultados deseados. Lo valioso para las PcDI, en términos de autogestión, es que tienen que aprender a hacer más cosas por sí mismas, haciéndose así más independientes. Éste debería ser el objetivo principal, ya que podría mejorar su calidad de vida en general así como su participación e inclusión en contextos sociales (Dollar et al., 2012; Sandjojo et al., 2018).

Autodeterminación. La autogestión está fuertemente relacionada con el concepto de autodeterminación, que implica tener control personal sobre la toma de decisiones y elecciones para conducir su propia vida de acuerdo con sus propias preferencias sin estar totalmente sometido a influencias externas (Sandjojo et al., 2020).

Como informó Cottini (2016), actualmente se pueden encontrar varias definiciones de autodeterminación en la literatura. Una de las primeras fue la aportada por Deci y Ryan (1985). Definieron la autodeterminación como la capacidad de un individuo para tomar decisiones tras considerar diversas perspectivas y utilizar dichas elecciones para determinar sus acciones. Deci y Ryan (1985, 2000) sostenían que antes de la capacidad para alcanzar la autodeterminación existe una «necesidad» de independencia, competencia y afiliación que hay que satisfacer y que, para lograrlo, requiere no sólo que el individuo cuente con una serie de habilidades, sino también con un contexto favorable y una serie de apoyos sociales. Wehmeyer y Bolding (2001) también mantuvieron la importancia de considerar los aspectos personales y contextuales de la autodeterminación. Al centrar su atención en la autodeterminación de las personas con y sin discapacidad, Wehmeyer (2006) definió el comportamiento autodeterminado como «acciones volitivas que permiten actuar como agente causal principal en la propia vida y mantener o mejorar la propia calidad de vida» (p. 117). Los comportamientos autodeterminados se expresan en diferentes ámbitos (decisiones futuras, actividades cotidianas, expresión de sentimientos e ideas) y contextos (trabajo, escuela, hogar, hospital) de la vida de un individuo (Nota et al., 2007). Por último, Shogren et al. (2015) definieron la autodeterminación como la tendencia a actuar como agente causal en la propia vida al servicio de los propios objetivos.

Las personas investigadoras establecieron un vínculo entre el comportamiento autodeterminado y los resultados de la vida adulta, incluida la calidad de vida. Por ejemplo, Lachapelle et al. (2005) descubrieron que las características esenciales de la

autodeterminación predecían la calidad de vida en 182 PcDI de cuatro países diferentes (Canadá, Estados Unidos, Bélgica y Francia). Nota et al. (2007) también confirmaron este vínculo para la población italiana, que estudiaron a 141 PcDI y mostraron correlaciones positivas entre la autodeterminación, las habilidades sociales y la calidad de vida. Shogren et al. (2015), en el que participaron 779 personas adultas jóvenes con discapacidad, descubrieron que la autodeterminación predecía resultados positivos en la consecución de empleo y acceso a la comunidad. Wehmeyer y Palmer (2003), en un estudio con 94 personas adultas jóvenes con discapacidad intelectual y de aprendizaje, observaron que las participantes con mayores niveles de autodeterminación gestionaban mejor múltiples categorías de la vida, incluido el empleo (en términos de acceso y tipo de contrato, a tiempo parcial o completo), la independencia económica y la vida independiente. Wehmeyer y Schwartz (1997) demostraron que los jóvenes y las jóvenes con discapacidad intelectual y de aprendizaje con niveles más altos de autodeterminación tenían más probabilidades de obtener un empleo más rápidamente y de ganar más que sus compañeros/as con niveles más bajos de autodeterminación.

Vida independiente. Para poder entender el concepto de vida independiente, debemos recordar cómo empezó como movimiento social. Durante la década de 1970, Ed Roberts y otras personas con discapacidad asistieron a la Universidad de California, en Berkeley. Estas personas carecían de algunos de los privilegios que tenían otros/as estudiantes sin discapacidad y, como consecuencia de esta injusticia, Ed fundó el centro de vida independiente con los fondos federales que consiguió y, con su trabajo, lo convirtió en un movimiento de vida independiente. Desde un punto de vista histórico, el concepto de vida independiente puede definirse como un movimiento que surgió a finales de los años 60 y principios de los 70, cuando las personas con discapacidad empezaron a desempeñar un papel más importante en las cuestiones y los mecanismos de toma de decisiones que afectaban a sus vidas a escala local, nacional e internacional. Cuando utilizamos el término «vida independiente», debemos tener en cuenta que puede tener un significado diferente para cada persona, organización o disciplina. “La vida independiente es un campo que permite a las personas con discapacidad vivir de forma

independiente y regular su propia vida. El concepto y el enfoque tienen aplicaciones en rehabilitación, educación y otras disciplinas de los servicios personales. El concepto implica que las personas con discapacidades graves necesitan controlar su propia vida para ser independientes. Al hacer hincapié en la libertad personal, se refiere no sólo a las decisiones o acciones del individuo, sino también a la relevancia de la sociedad y el entorno de la persona" (Budde y Bachelder, 1986). La vida independiente cobra cada vez más importancia como reivindicación de los movimientos de las personas con discapacidad en todo el mundo. Tarrant (2022) sugiere que la vida independiente complementa el modelo social de la discapacidad para garantizar que el «nosotros» del movimiento de personas con discapacidad pueda mantener un enfoque en el «yo» del individuo y destacar el trabajo de resistencia y reconstrucción de la identidad que realiza la vida independiente. Tarrant (2022) sostiene que un aspecto fundamental de la vida independiente es la creación de identidades sociales «reparadas» para las personas con discapacidad, que se resisten a las narrativas dominantes de alteridad, deficiencia y dependencia y liberan la agencia de otras personas.

Calidad de vida. En las dos últimas décadas, el concepto de calidad de vida ha asumido un papel esencial en los estudios sobre PcDI, así como un constructo que permite verificar la política social, el apoyo de programas a individuos y grupos y el servicio público (Schalock et al., 2002). Además, ayuda a desarrollar entornos que permitan a todas las personas a acceder a los contextos y recursos regulares, haciendo hincapié en el papel crucial del contexto laboral (Schalock et al., 2002). En cuanto al significado del concepto de calidad de vida, Schalock et al. (2002) consideran que el término «calidad» está relacionado con los valores humanos, por ejemplo la felicidad, la satisfacción y la salud, y que el término «vida» se refiere a los aspectos esenciales de la existencia humana, por ejemplo la salud, la familia y el trabajo.

El concepto de calidad de vida incluye valores relacionados con la equidad, el empoderamiento, la autodeterminación y la inclusión (Schalock y Verdugo, 2012). Este concepto también se centra en la persona. Desde esta perspectiva: (a) la calidad de vida

debe tratarse con la persona (Reinders y Schalock, 2014); (b) el desarrollo personal no sólo se refiere a los resultados obtenidos, sino también a los procesos implicados (Sen et al., 1997); y (c) no se excluye a nadie del proceso de mejora de la calidad de vida por motivos de discapacidad cognitiva (Brown et al., 2013; Mansell y Beadle-Brown, 2012; Nussbaum, 2006, 2009).

En cuanto al concepto de calidad de vida, como se menciona en el Documento de Consenso (2000), existe una falta de acuerdo entre los investigadores respecto a una definición universal de calidad de vida (Brown y Keith, 2000); sin embargo, la mayoría de las definiciones de calidad de vida comparten estas características comunes: sentimientos generales de bienestar, de implicación social positiva y oportunidades para alcanzar el potencial personal. Tradicionalmente, los dominios utilizados con frecuencia para definir la calidad de vida incluyen el bienestar físico, la salud/bienestar emocional, psicológico o mental, las relaciones sociales, la productividad, la inclusión social y los derechos (Brown y Keith, 2000; Schalock, 2004).

Según Schalock, Verdugo y Braddock (2002), la calidad de vida es un fenómeno multidimensional. Incluye ocho dimensiones: desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material. Además, gracias a datos transculturales (Wang et al., 2010) y datos obtenidos en España (Gómez, Verdugo, Arias, & Arias, 2011) identifican tres factores de orden superior. Se trata de la independencia (compuesta por el desarrollo personal y la autodeterminación: por ejemplo, actividades de la vida diaria, elecciones, decisiones, objetivos personales), la participación social (compuesta por las relaciones interpersonales, la inclusión social y los derechos: por ejemplo, redes sociales, amistades, inclusión social/participación en la comunidad, derechos humanos) y el bienestar (formado por el bienestar emocional, físico y material: por ejemplo, seguridad y protección, estado de salud y nutrición, situación económica, empleo).

Figura 1.2. Modelo conceptual de la Calidad de Vida individual.



Figure 1. A conceptual model of individual quality of life.

Fuente: Schalock et al., 2016a

El modelo conceptual de la teoría de la calidad de vida presupone una comprensión contextual de la discapacidad como condición resultante de la interacción de factores individuales y ambientales. Este enfoque menciona dos tipos de factores: moderadores y mediadores. Una variable moderadora es una variable cualitativa (p. ej., sexo o raza) o cuantitativa (p. ej., CI o ESE) que influye en la dirección o la fuerza de la relación entre un predictor y un resultado (Baron y Kenny, 1986). Mientras que una variable mediadora afecta a la asociación entre una variable independiente y un resultado y muestra una causalidad, conexión o relación indirecta (Baron y Kenny, 1986). El tercer componente de este modelo conceptual se refiere a las estrategias de mejora. Giran en

torno al desarrollo de los talentos personales, la maximización de la implicación personal, la prestación de apoyo personalizado y la facilitación de oportunidades de crecimiento individual.

El marco de calidad de vida hace hincapié en la necesidad de incorporar la perspectiva sistémica (Bronfenbrenner, 1979) porque las personas viven en varios sistemas (micro, meso y macro) que influyen en el desarrollo de sus valores, creencias y actitudes (Schalock, 2004). El microsistema se refiere al contexto social inmediato: la familia, el hogar, los grupos de iguales y el lugar de trabajo, que afecta directamente a la vida de una persona. El mesosistema incluye el vecindario, la comunidad, las agencias de servicios y las organizaciones que afectan directamente al funcionamiento del microsistema. Por último, el macrosistema refleja los vastos patrones culturales de los sistemas culturales, sociopolíticos y económicos. Sólo si trabajamos en estas tres áreas podremos alcanzar nuestro objetivo: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Recientemente, Wehmeyer (2013) también afirmó que la calidad de vida es un constructo multidimensional, conceptualizado en los mismos factores y las relaciones entre ellos, y en componentes subjetivos y objetivos, que se refieren a la posibilidad de satisfacer las necesidades de las personas y la oportunidad de perseguir mejoras en un entorno de actividad vital importante. Esta conceptualización puede aplicarse a todas las personas, incluso a aquellas con discapacidad intelectual. En este proyecto, en concreto, consideramos el componente subjetivo de la calidad de vida, es decir, la satisfacción vital.

La satisfacción vital se refiere a «un proceso de juicio, en el que los individuos evalúan la calidad de sus vidas basándose en su propio y único conjunto de criterios» (Pavot y Diener, 1993). Aunque no representa la naturaleza multidimensional del concepto, la satisfacción vital es una medida común de la calidad de vida y un medio para evaluar la importancia relativa de los dominios individuales de la calidad de vida (Schalock y Felce, 2004).

Unas circunstancias vitales estables y duraderas pueden afectar a la satisfacción vital (Diener y Biswas-Diener, 2002). Aun así, es más probable que acontecimientos vitales significativos y recientes, como la pérdida de un empleo, tengan un fuerte impacto en la satisfacción vital (Lucas, 2004). Además, la literatura sobre la satisfacción con la vida encontró que tener un juicio cognitivo favorable de la propia vida se relaciona positivamente con una mejor salud emocional, social y conductual, así como con mejores relaciones sociales, participación e inclusión social (Sun & Shek, 2013).

Afortunadamente, las opiniones de la sociedad sobre los derechos humanos de las PcDI han cambiado significativamente en los últimos 40 años. En 2006, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sustituyó a las Normas Uniformes (CNUDPD; Naciones Unidas 2006). Estos actos establecen las condiciones sociopolíticas para lograr la igualdad, la autonomía, la no discriminación, la participación y la inclusión en la sociedad. Antes de la CNUDPD, hubo otras convenciones que intentaron reafirmar los derechos de las personas con discapacidad, pero nunca se convirtieron en tratados internacionales y no eran jurídicamente vinculantes.

De hecho, esta Convención es crucial porque aboga por la rehabilitación, la vida independiente, la educación, la salud, el trabajo, el empleo y otras medidas para promover la independencia y la calidad de vida de las personas con discapacidad. Es coherente con el modelo ecológico de discapacidad propuesto por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAISS; Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010). De hecho, el marco conceptual y de medición de la calidad de vida proporciona esa plantilla y permite a las organizaciones y sistemas aplicar estrategias de mejora relacionadas con la calidad de vida que repercutan en los resultados deseados de las Convenciones. La CNUDPD también fomenta un potente mecanismo de supervisión para garantizar la responsabilidad en la planificación adecuada de programas y políticas.

Figura 1.3. Satisfacción vital de la persona: afirmaciones.

Las siguientes son algunas frases relacionadas con la satisfacción vital. No hay respuestas correctas o incorrectas; exprese exclusivamente su punto de vista. ***Lea atentamente cada afirmación e indique si está de acuerdo o en desacuerdo.***	
1. A menudo, la vida de los adultos con discapacidad con los que trabajo se acerca a su ideal de vida.	DE ACUERDO EN DESACUERDO ¿Por qué?
2. Las condiciones de los adultos con discapacidad con los que trabajo son excelentes.	DE ACUERDO EN DESACUERDO ¿Por qué?
3. La mayoría de los adultos con discapacidad con los que trabajo están satisfechos con su vida.	DE ACUERDO EN DESACUERDO ¿Por qué?
4. La mayoría de los adultos con discapacidad con los que he trabajado hasta ahora han conseguido las cosas importantes que querían de la vida.	DE ACUERDO EN DESACUERDO ¿Por qué?
5. Si pudieran volver a vivir su vida, la mayoría de los adultos con discapacidad con los que trabajo no cambiarían casi nada.	DE ACUERDO EN DESACUERDO ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia de diferentes fuentes.

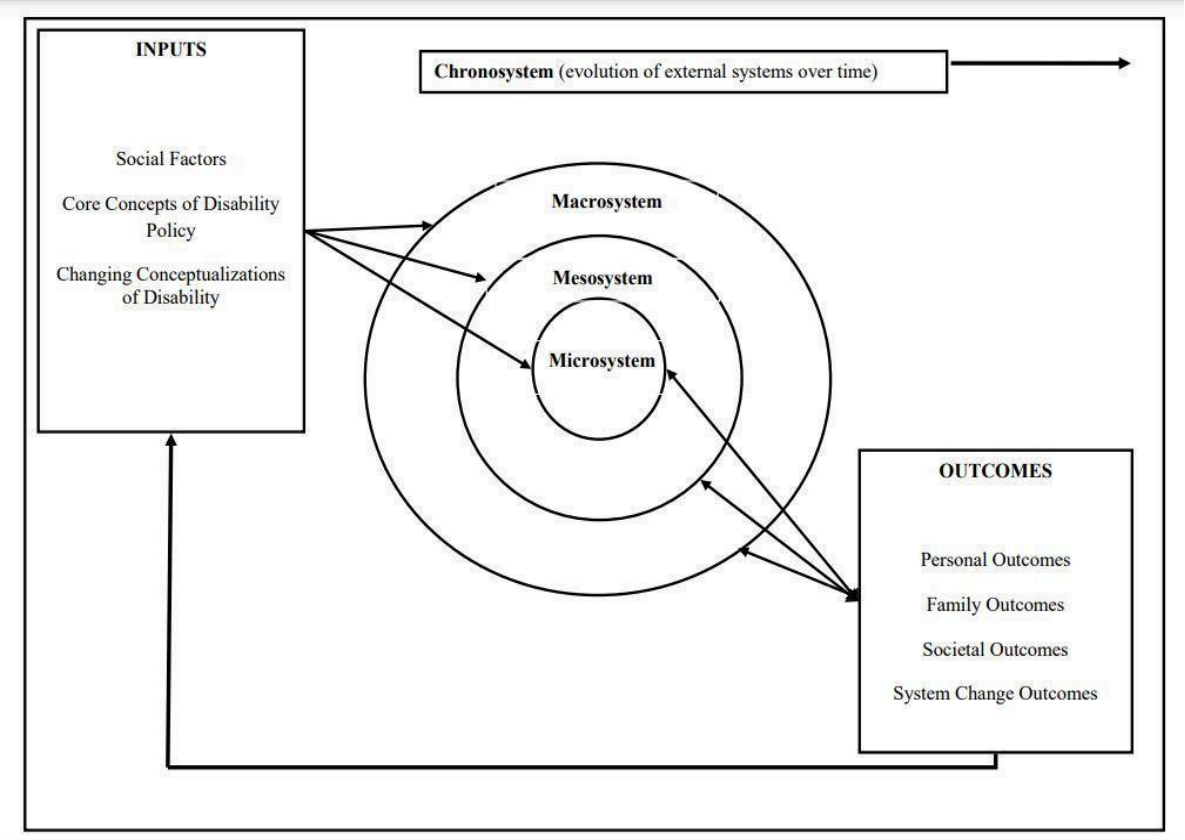
1.4. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO DE LAS PCDI EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA AUTOGESTIÓN.

Aunque cada vez posee una mayor consideración el hecho que las PcDI deben participar tan plenamente en la sociedad como el resto de personas, nuestra sociedad también es cada vez más compleja. Los avances sociales, como las mayores exigencias en el trabajo, la digitalización de nuestra sociedad, la globalización, la reciente pandemia de COVID-19, los riesgos medioambientales, etc. están relacionados con la creciente dificultad de las PcDI para funcionar de forma independiente y pueden afectar negativamente a su posibilidad de tener una vida activa y significativa dentro de sus comunidades (Fesko et al., 2012; Netherlands Institute for Social Research, 2014). En conjunto, esto requiere la implicación del contexto para que sean más independientes y autodeterminadas. Recientemente, Shogren, Luckasson y Schalock (2012) propusieron una definición consensuada de contexto, con la esperanza de proporcionar orientación para empezar a pensar sistemáticamente sobre la influencia del contexto en el funcionamiento humano. La definición es la siguiente: *El contexto es un concepto que integra la totalidad de circunstancias que componen el entorno vital y el funcionamiento humanos. El contexto puede considerarse una variable independiente e interviniente. Como variable independiente, el contexto incluye características personales y ambientales que no suelen manipularse, como la edad, la lengua, la cultura y la etnia, el sexo y la familia. Como variable interviniente, el contexto incluye organizaciones, sistemas y políticas y prácticas sociales que pueden manipularse para mejorar su funcionamiento. Como concepto integrador, el contexto proporciona un marco para describir y analizar aspectos del funcionamiento humano, como los factores personales y ambientales, y apoya la planificación y el desarrollo de políticas* (Shogren et al., 2014).

El proyecto Self-In se centra en apoyar al personal para promover la autogestión de las PcDI. De hecho, faltan investigaciones centradas en cómo formar al personal de apoyo para que mejore el nivel de autogestión y la calidad de vida de sus clientes. Por ejemplo, supongamos que el personal de apoyo estimula a las PcDI a hacer las cosas por sí

mismas en lugar del propio personal hacerse cargo. En ese caso, esto podría reducir la dependencia, pasividad e «indefensión aprendida» de las personas clientes (Sigafoos et al., 2005), independientemente de si alguien tiene una discapacidad intelectual leve o grave (Ramdoss et al., 2012).

Figura 1.4. Contexto personal: inputs y outputs.



Fuente: Shogren (2013).

1.5. AUTODEFENSA.

En las últimas décadas, se ha prestado especial atención a la capacidad de las PcDI para lograr el cambio social a través de la autodefensa, en contraste con la opresión y la discriminación que experimentan (Capri y Swartz, 2018; Goodley, 2000).

Van Reusen et al. (1995) definieron la autodefensa como «la capacidad de una persona para comunicar, transmitir, negociar o hacer valer eficazmente sus intereses, deseos, necesidades y derechos. El término presupone la capacidad de tomar decisiones con conocimiento de causa. También significa asumir la responsabilidad de esas decisiones» (p. 6). Más recientemente, Stodden et al. (2003) describieron la autodefensa como la capacidad de reconocer y comunicar las propias necesidades y de elegir cómo satisfacerlas. Quizás, el desarrollo de la autodefensa esté asociado a la capacidad de tomar decisiones, ser independiente y asumir responsabilidades (Ryan y Griffiths, 2015). También se asocia con la autogestión y la autodeterminación, siendo una base para fomentar la participación activa en contextos sociales (Burke et al., 2020; Shogren et al., 2022).

Partiendo de la definición de autodefensa, Test et al. (2005) indicaron cuatro componentes de este constructo: *conocimiento de uno mismo, conocimiento de los derechos personales y comunitarios, capacidad para comunicar* los propios intereses, deseos, necesidades y derechos y *capacidad para liderar*. En cuanto al *conocimiento de uno mismo*, se refiere al conocimiento de la propia discapacidad en términos de puntos fuertes y limitaciones, ya que a partir de esta conciencia, una persona con discapacidad tendría que articular un razonamiento para lograr sus deseos (Hartman, 1993). Se trata, por tanto, de un proceso de toma de decisiones autodirigido: el individuo sabe lo que quiere y cómo conseguirlo. En lo que respecta al *conocimiento de los derechos personales y comunitarios*, a través de la toma de la palabra y la defensa de sí mismos y de otras personas en las mismas condiciones vitales, la autodefensa de las PcDI pretende corregir las desigualdades y la discriminación (Beart et al., 2004). En cuanto a la *capacidad de comunicar* intereses, necesidades y derechos, cuando las PcDI se hacen

oír pueden ser tratadas con respeto porque demuestran que son capaces de pensar sobre sus vidas, tomar decisiones y expresar opiniones (Callus et al., 2022; Mineur et al., 2017). Además, la autodefensa fomenta la capacidad de *liderar* a las personas con discapacidad intelectual y facilita la creación de un espacio seguro en el que pueden estar juntas, apoyarse mutuamente y crear un cambio positivo (Caldwell, 2010; Ellem et al., 2021).

Beauchamp y Kiewra (2004) señalaron que «las habilidades de autodefensa son muy importantes para el alumnado con discapacidad y son esenciales para que los alumnos y alumnas tengan éxito en la vida después del instituto» (p. 165). De hecho, la autodefensa se ha estudiado desde el período de la escuela primaria o secundaria (Barrie y McDonald, 2002; Battle, Dickens-Wright, y Murphy, 1998; Zickel y Arnold, 2001); con el tiempo, los estudios han demostrado que la autodefensa se correlaciona con el éxito académico, el rendimiento, la persistencia y mayores niveles de adaptación a la universidad (Adams y Proctor, 2010; Getzel y Thoma, 2008; Hadley, 2006; Murray et al., 2014; Thoma y Wehmeyer, 2005). La autodefensa también influye en la percepción subjetiva del bienestar y, concretamente, en sus condiciones externas en términos de nuevas amistades y redes sociales ampliadas, oportunidades de trabajo remunerado o no remunerado y acceso a información y recursos (Tilley et al., 2020). Centrándose en las nuevas amistades y redes sociales, Bear et al. (2004) descubrieron que el entorno social positivo que proporciona la autodefensa fomenta la creación de nuevas relaciones, convirtiéndose en una nueva fuente de apoyo emocional para las personas con discapacidad intelectual. Además, la autodefensa podría ayudar a las personas a afrontar fases difíciles de su vida, proporcionándoles una red de apoyo (Power y Bartlett, 2018).

La autodefensa evoluciona con el tiempo, dependiendo de factores externos que tienen que ver con los contextos y la disponibilidad de personal adecuado (Henderson y Bigby, 2016). Uno de los problemas que experimentan muchas PcDI es la necesidad de apoyo para hacer lo que les gustaría (Callus et al., 2022). En concreto, Daly-Cano et al. (2015) encontraron que la base de las habilidades de autodefensa son la familia, las personas educadoras y las compañeras y compañeros. Varios autores/as apoyan la hipótesis de que el desarrollo de la autodefensa puede ser fomentado por la familia (Dowrick et al.,

2005; Murray et al., 2014; Murray y Naranjo, 2008). La influencia de la familia puede ser positiva y animar al alumnado a tener éxito, pero también puede desalentar la consecución de objetivos debido a la sobreprotección (Dowrick et al., 2005; Janiga y Costenbader, 2002). En un estudio de Murray y Naranjo (2008) con alumnos/a con discapacidad, los resultados también subrayaron la influencia del personal educador en el desarrollo de la autodefensa.

Siguiendo el modelo social de la discapacidad (Oliver y Barnes, 1998), las personas que han recibido una etiqueta de discapacidad se consideran las más capacitadas para explicar los efectos de una sociedad discapacitante y, de este modo, la autodefensa se convierte en una actividad continuamente progresiva y emancipadora (Goodley, 1997). De hecho, conocer las experiencias de otras personas con discapacidad que han realizado determinadas acciones y actividades es un aspecto importante de la autodefensa (Callus et al., 2022).

En este marco, los grupos de iguales pueden influir en el desarrollo de la autodefensa, a través de la observación de patrones (Dowrick et al., 2005). En un estudio, Anderson y Bigby (2017) encontraron que participar en grupos de autodefensa permite a los miembros del grupo tener relaciones respetuosas, realizar actividades interesantes y desarrollar un sentido de pertenencia y control. En relación con este aspecto, la autodefensa permite a las PcDI tener una mayor sensación de control en su vida (Callus et al., 2022). Además, se ha observado que las personas autogestoras pueden desafiar los estereotipos a través de un cambio de poder y ejerciendo un mayor control sobre las narrativas que se cuentan sobre las personas a las que se atribuye la etiqueta de discapacidad intelectual (Fenn y Scior, 2019). De este modo, podría producirse un efecto indirecto que rompiera el estigma social asociado a la discapacidad intelectual (Anderson y Bigby, 2017). Por último, los grupos de autodefensa proporcionan un espacio psicológico seguro para las personas con discapacidad, que pueden experimentar diferentes identidades sociales, apoyo entre iguales y oportunidades para trabajar en equipo, apoyando un sentido de conexión (Fenn y Scior, 2019; Goodley, 1997; Strnadova et al., 2018).

1.6. DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA QUE LAS PCDI PUEDAN PARTICIPAR EN PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN.

La inclusión de las competencias del siglo XXI en el contexto comunitario o de formación educativa con personas con discapacidad (incluidas las competencias personales, sociales y de aprender a aprender sobre las que se basa el Marco LifeComp) se hace cada vez más necesaria. Estas competencias son inherentemente transversales a las materias (Caena 2019; Griffin, Care, y McGaw 2012). Promoverlas necesita de una acción conjunta y coordinada para la alineación de políticas, prácticas, herramientas y evaluación en todos los equipos docentes y sistemas educativos. Las recientes reformas curriculares en la educación obligatoria en Europa (por ejemplo, en Irlanda y Finlandia) se esfuerzan por lograr este objetivo, que requiere que, en primer lugar, el personal educador esté preparado para desarrollar y modelar estas competencias transversales (Caena 2019).

En relación con esta necesidad manifiesta de mejora y evaluación de las competencias clave de las PcDI para participar en programas de autogestión, esta sección profundiza sobre las citadas competencias clave utilizando para ello el LifeComp (El Marco de Referencia Europeo para la competencia personal, social y de aprender a aprender). El marco del LifeComp se refiere a las competencias «personal, social y aprender a aprender» como un conjunto de competencias aplicables a todos los ámbitos de la vida que pueden adquirirse mediante la educación formal, informal y no formal y que pueden ayudar a los ciudadanos a progresar en el siglo XX.

Adicionalmente, se presenta la herramienta de evaluación de competencias denominada “SELF-INCA tool” que ha sido diseñada específicamente por el proyecto Self-In para permitir al personal educador evaluar el grado de adquisición de las competencias clave de las PdCI participantes en los programas de autogestión.

1.6.1. Modelo conceptual de referencia: LIFECOMP.

Las competencias personales y sociales, como la colaboración y la participación activa, denominadas Habilidades para la Vida por la OMS (Organización Mundial de la Salud), aparecen también en el marco de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente actualizado en 2018 dentro de la Recomendación del Consejo Europeo (UE, 2018). Por lo tanto, se desarrollaron los marcos de competencias digitales (DigComp), competencias para el espíritu empresarial (EntreComp) y competencias individuales, sociales y para aprender a aprender (LifeComp). La redacción del marco LifeComp comenzó con una exploración en profundidad del marco de competencias orientadas al futuro para hacer frente a la complejidad, la incertidumbre y el cambio en contextos globales que contaba con varias definiciones: habilidades para la vida, habilidades blandas, habilidades socioemocionales y no cognitivas, habilidades transversales, habilidades del siglo XXI, habilidades para 2030. Además, para la definición de LifeComp, se realizó un mapeo preliminar del terreno común de las diferentes definiciones en relación con la Recomendación del Consejo de 2018, incluida la identificación de solapamientos con DigComp y EntreComp (Caena, 2019).

El marco LifeComp se refiere a las competencias individuales, sociales y de aprendizaje entendidas como un todo y aplicables a todos los ámbitos de la vida. Competencias que podrían adquirirse a través de experiencias de aprendizaje formal, informal y no formal y que podrían fomentar el crecimiento de los ciudadanos del siglo XXI (Sala, Punie, Garkov y Cabrera, 2020). Este marco comprende tres áreas formadas por tres competencias a las que se asignan otros tantos descriptores (Masseroni y Ravotto, 2021) (Figura 1.5.).

Figura 1.5. Visión general del modelo LifeComp.

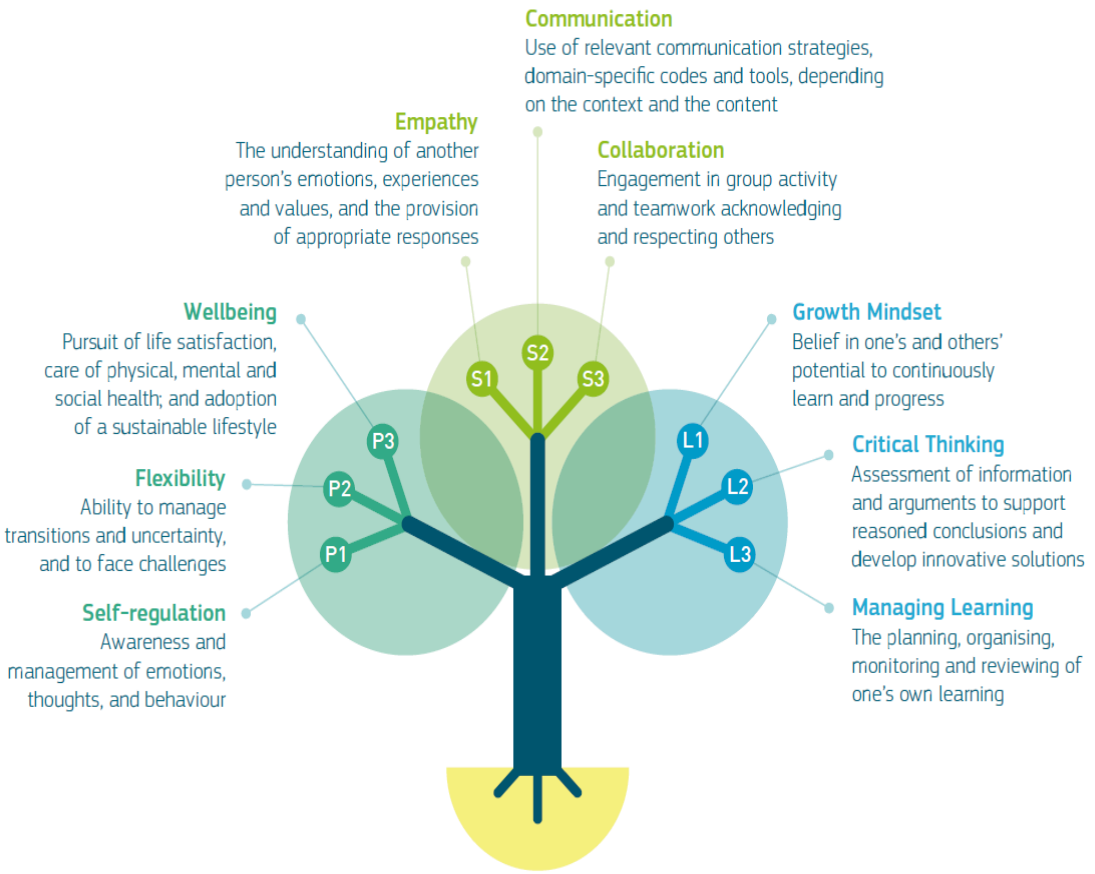


FIGURE 1. LIFECOMP AT A GLANCE

Fuente: LIFECOMP: el marco de referencia europeo para la competencia personal, social y de a aprender a aprender.

El árbol de competencias LifeComp describe nueve competencias, organizadas en tres áreas: El área «personal» (P1, P2, P3), el área «social» (S1, S2, S3) y el área de «aprender a aprender» (A1, A2, A3) © EU 2020, creative commons (CC BY 4.0)

En concreto, el marco describe nueve competencias (P1-3, S1-3, A1-3) que se estructuran en 3 áreas competenciales entrelazadas (Caena 2019; Sala et al. 2020):

- Personal,
- Social, y
- Aprender a aprender.

La competencia personal, social y de aprender a aprender puede definirse en términos generales como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar eficazmente el tiempo y la información, trabajar con los demás de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el propio aprendizaje y la carrera profesional.

En cuanto a la interdependencia de las áreas y componentes del marco LifeComp, las competencias clave personal, social y de aprender a aprender se basan en actitudes positivas y resilientes hacia el propio bienestar personal, social y físico (área personal) y el aprendizaje permanente (área de aprender a aprender) (Sala et al. 2020). Para ello es necesario conocer los factores que contribuyen a tener mentes, cuerpos y estilos de vida sanos (área personal) y ser consciente de las propias necesidades y procesos de aprendizaje (área de aprender a aprender). Implica identificar y planificar objetivos (área de aprender a aprender) y motivarse a uno mismo (área personal), buscar el apoyo necesario (área de aprender a aprender), afrontar el estrés y manejar los obstáculos (área personal) (Caena, F., y Vuorikari, 2022). Se basa en el deseo de aplicar el aprendizaje y la experiencia previos, y en la curiosidad por las oportunidades de aprender y desarrollarse en diversos contextos (área de aprender a aprender). Incluye aprender y trabajar de forma autónoma (área de aprender a aprender) y conjunta (área social), así como a comunicarse de forma constructiva (área social): respetando y valorando la singularidad de los demás, más allá de los prejuicios y hacia el compromiso (área

social) (Ibidem). En la Figura 1.6 se ofrece una visión completa de las áreas, componentes y descriptores de LifeComp.

Figura 1.6. Áreas, descriptores de las competencias clave de LifeComp (Sala et al. 2020).

AREA	COMPETENCES	DESCRIPTORS
PERSONAL	**P1 Self-regulation** Awareness and management of emotions, thoughts and behaviour	P1.1 Awareness and expression of personal emotions, thoughts, values, and behaviour
		P1.2 Understanding and regulating personal emotions, thoughts, and behaviour, including stress responses
		P1.3 Nurturing optimism, hope, resilience, self-efficacy and a sense of purpose to support learning and action
	P2 Flexibility Ability to manage transitions and uncertainty, and to face challenges	P2.1 Readiness to review opinions and courses of action in the face of new evidence
		P2.2 Understanding and adopting new ideas, approaches, tools, and actions in response to changing contexts
		P2.3 Managing transitions in personal life, social participation, work and learning pathways, while making conscious choices and setting goals
	P3 Wellbeing Pursuit of life satisfaction, care of physical, mental and social health; and adoption of a sustainable lifestyle	P3.1 Awareness that individual behaviour, personal characteristics and social and environmental factors influence health and wellbeing
		P3.2 Understanding potential risks for wellbeing, and using reliable information and services for health and social protection
		P3.3 Adoption of a sustainable lifestyle that respects the environment, and the physical and mental wellbeing of self and others, while seeking and offering social support
SOCIAL	**S1 Empathy** The understanding of another person's emotions, experiences and values, and the provision of appropriate responses	S1.1 Awareness of another person's emotions, experiences and values
		S1.2 Understanding another person's emotions and experiences, and the ability to proactively take their perspective
		S1.3 Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude
	S2 Communication Use of relevant communication strategies, domain-specific codes and tools, depending on the context and content	S2.1 Awareness of the need for a variety of communication strategies, language registers, and tools that are adapted to context and content
		S2.2 Understanding and managing interactions and conversations in different socio-cultural contexts and domain-specific situations
		S2.3 Listening to others and engaging in conversations with confidence, assertiveness, clarity and reciprocity, both in personal and social contexts
	S3 Collaboration Engagement in group activity and teamwork acknowledging and respecting others	S3.1 Intention to contribute to the common good and awareness that others may have different cultural affiliations, backgrounds, beliefs, values, opinions or personal circumstances
		S3.2 Understanding the importance of trust, respect for human dignity and equality, coping with conflicts and negotiating disagreements to build and sustain fair and respectful relationships
		S3.3 Fair sharing of tasks, resources and responsibility within a group taking into account its specific aim; eliciting the expression of different views and adopting a systemic approach
LEARNING TO LEARN	**L1 Growth mindset** Belief in one's and others' potential to continuously learn and progress	L1.1 Awareness of and confidence in one's own and others' abilities to learn, improve and achieve with work and dedication
		L1.2 Understanding that learning is a lifelong process that requires openness, curiosity and determination
		L1.3 Reflecting on other people's feedback as well as on successful and unsuccessful experiences to continue developing one's potential
	L2 Critical thinking Assessment of information and arguments to support reasoned conclusions and develop innovative solutions	L2.1 Awareness of potential biases in the data and one's personal limitations, while collecting valid and reliable information and ideas from diverse and reputable sources
		L2.2 Comparing, analysing, assessing, and synthesising data, information, ideas, and media messages in order to draw logical conclusions
		L2.3 Developing creative ideas, synthesising and combining concepts and information from different sources in view of solving problems
	L3 Managing learning The planning, organising, monitoring and reviewing of one's own learning	L3.1 Awareness of one's own learning interests, processes and preferred strategies, including learning needs and required support
		L3.2 Planning and implementing learning goals, strategies, resources and processes
		L3.3 Reflecting on and assessing purposes, processes and outcomes of learning and knowledge construction, establishing relationships across domains

TABLE 2. THE LIFECOMP FRAMEWORK

Fuente: LIFECOMP: el marco de referencia europeo para la competencia personal, social y de a aprender a aprender.

Área personal.

- P1 Autorregulación: conciencia y gestión de las emociones, los pensamientos y el comportamiento.

La autorregulación podría considerarse un fenómeno multidimensional (Pintrich, 2000). En general, se refiere a la interacción continua entre el individuo, el entorno y la tarea, e incluye pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan para alcanzar objetivos personales (Zimmerman, 2000). La gestión de los sentimientos y las emociones desempeña un papel importante en el desarrollo personal al predisponer a las personas a estar abiertas o cerradas al cambio (Deakin Crick et al., 2015). También desempeña un papel crucial en la implicación activa de una persona en aprender a aprender, y es necesaria para el desarrollo de otras competencias clave (Sala et al., 2020). Además, la autorregulación desde una perspectiva de crecimiento personal incluye la persistencia y la valentía a la hora de afrontar retos y cambios (Hochanadel y Finamore, 2015). Se refiere al control de las funciones mentales, incluidos los elementos emocionales, sociales y motivacionales, y a la anulación de las reacciones no deseadas a un impulso, en lugar de eliminar el impulso en sí (Baumeister y Heatherton, 1996; Whitebread y Pino Pasternak 2010).

- P2 Flexibilidad: capacidad para gestionar las transiciones, la incertidumbre y afrontar los retos.

La flexibilidad es la capacidad humana de adaptar las estrategias de procesamiento cognitivo para hacer frente a condiciones nuevas e inesperadas del entorno (Cañas et al. 2003). Podría implicar un proceso de aprendizaje, es decir, podría adquirirse con la experiencia e implica la adaptación de estrategias de procesamiento cognitivo (Canas, 2006). Al-Atoum (2017) utiliza el término flexibilidad cognitiva sugiriendo que es un componente importante del pensamiento creativo e indica el estado cognitivo automático al cambiar la situación o sus características. Esto se refiere a la capacidad de

producir varias ideas sobre un problema o situación específicos y el cambio de un cierto tipo de pensamiento a otro cuando se responde a un estímulo que desafía el pensamiento del individuo (Ahmad y Khasawneh, 2021). Además, la flexibilidad se refiere a la competencia de tomar decisiones cuando los resultados son inciertos, la información disponible es ambigua o existe el riesgo de resultados no deseados (Bacigalupo, Kampylis, Punie y Van den Brande, 2016). Ser flexible significa adaptarse a nuevas situaciones y hacer ajustes para afrontar los cambios. Requiere una actitud de aceptación de la complejidad, de las contradicciones y de la falta de claridad (Consejo de Europa, 2016).

- P3 Bienestar: búsqueda de la satisfacción vital, cuidado de la salud física, mental y social, y adopción de un estilo de vida sostenible.

El bienestar podría definirse como «la participación comprometida en las actividades que se consideran deseables y valoradas en una comunidad cultural y las experiencias psicológicas que produce dicha participación» (Weisner, 2014, p.90). La persecución de objetivos vitales directamente asociados a la satisfacción de las necesidades básicas (afiliación, crecimiento personal y comunidad) está vinculada al bienestar (Ryan et al., 1996). Adoptando una comprensión sistémica que tenga en cuenta la interacción de múltiples factores, el bienestar puede caracterizarse como emergente de la integración dinámica y de las relaciones entre los factores físicos, cognitivos, emocionales, sociales, existenciales y ambientales (Sala et al., 2020). Esto incluye la satisfacción de tres necesidades psicológicas innatas (Ryan y Deci, 2000): autonomía, la necesidad de sentirse responsable de uno mismo; competencia, la necesidad de producir un resultado deseado y experimentar su dominio; y relación, la necesidad de sentirse conectado con los demás.

Área social

- S1 Empatía: comprensión de las emociones, experiencias y valores de otra persona y aportación de respuestas adecuadas.

La empatía comprende tres aspectos (Derntl y Regenbogen, 2014; Hoffman, 2003): la capacidad de reconocer emociones y estados mentales en los demás (empatía cognitiva); adoptar cognitivamente la perspectiva de los demás y compartir estados emocionales con ellos (cambio de perspectiva); y la capacidad de ofrecer una respuesta adecuada a las emociones y estados mentales de los demás (empatía emocional). Es fundamental para desplegar otras competencias sociales y emocionales, y construir relaciones positivas (Cefai et al., 2018; Cefai y Cavioni, 2014) y puede encontrarse en la raíz de todos los comportamientos prosociales, proporcionando una base para hacer frente al estrés y resolver conflictos (Kremer y Dietzen, 1991). Como facilitadora de la interacción y la colaboración efectivas, la empatía representa una base fundamental para las competencias interculturales y la ciudadanía activa; de hecho, el Grupo de Trabajo de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Global incluye la empatía entre las competencias de ciudadanía global (UNESCO/UN YAG Y CUEB, 2017).

- S2 Comunicación: uso de estrategias de comunicación pertinentes, códigos específicos del ámbito y herramientas en función del contexto y el contenido

La comunicación puede definirse como un proceso durante el cual las personas interactúan entre sí e intercambian mensajes verbales y no verbales (Brooks y Heath, 1985; Groogan 1999). La comunicación puede considerarse una acción social porque implica un proceso de intercambio entre los que se comunican; la comunicación es también una actividad cognitiva porque está relacionada con el pensamiento; por último, la comunicación está estrechamente relacionada con la acción, porque todo acto de comunicación influye en el comportamiento de los participantes (Anolli, 2006). La importancia de las habilidades comunicativas está reconocida en muchos campos: una comunicación eficaz ayuda a las personas vulnerables a tomar decisiones sobre su salud

(Donnelly y Neville, 2008), apoya al alumnado en su educación y preparación profesional (Riemer, 2007) y es un requisito importante para el trabajo psicológico (Federación Europea de Asociaciones de Psicología, 2011) para ayudar a los clientes a interpretar su historia y obtener nuevas perspectivas sobre su situación (Kuntze et al., 2009).

- S3 Colaboración: participación en actividades de grupo y trabajo en equipo reconociendo y respetando a los demás

El trabajo en equipo puede definirse «como un conjunto de habilidades que los individuos utilizan para fomentar el éxito de grupos o equipos» (Hughes y Jones, 2011, p. 5). Dentro del mundo laboral, la capacidad de colaborar es una habilidad que se considera crucial para el éxito (Dede 2010; Trilling y Fadel, 2009), incluso cuando, debido a los avances tecnológicos, los individuos trabajan en profesiones en línea (Levy y Murnane 2012). El desarrollo de esta habilidad es el resultado de un proceso de aprendizaje que debe ser estimulado desde el contexto escolar y universitario (Hart Research Associates 2010) y, por esta razón, es un área de investigación en psicología evolutiva y educativa (Hughes y Jones, 2011). Las habilidades de trabajo en equipo tienen efectos positivos en la satisfacción laboral (Batt, 2004), en el rendimiento laboral de los individuos (Benderset al., 2001) y en el desarrollo personal en general (Kuh, 2008; Hughes y Jones, 2011).

Área de aprender a aprender

- A1 Mentalidad de crecimiento: creencia en el potencial de uno mismo y de los demás para aprender y progresar continuamente.

La mentalidad de crecimiento se refiere a la creencia de que las propias capacidades mentales pueden desarrollarse; contrasta con la mentalidad fija, propia de aquellas personas que piensan que sus capacidades intelectuales pueden ser inmutables (Dweck, 2013). Las personas que poseen una mentalidad de crecimiento son capaces de establecer metas y comprometerse porque creen que su inteligencia puede mejorar y desarrollarse (Dweck y Yeager, 2019). En consecuencia, tener una mentalidad de crecimiento está correlacionado con el éxito académico (Aronson et al., 2002) y con la percepción de los retos como oportunidades para mejorar la propia inteligencia (Blackwell et al., 2007). En el capítulo 3 de este documento se profundiza sobre el concepto de "mentalidad de crecimiento".

- A2 Pensamiento crítico: evaluación de la información y los argumentos para fundamentar conclusiones razonadas y desarrollar soluciones innovadoras.

El pensamiento crítico puede definirse como la capacidad de utilizar estrategias que aumentan la posibilidad de lograr un resultado deseable (Halpern, 2013). Es un proceso de reflexión que requiere lógica (Paul, 1992). La mayoría de las definiciones de pensamiento crítico incluyen conceptos como lógica, juicio, reflexión y procesos mentales (Fischer y Spiker, 2000). La investigación en educación debería centrarse en «cómo» pensar más que en «qué» pensar (Daud y Husin, 2004); esta creencia se apoya en la educación porque pensar de forma crítica puede favorecer el funcionamiento y el desarrollo de una persona (Tsui, 2002). De hecho, el pensamiento crítico ayuda a razonar y a evaluar los argumentos de los demás y a intentar resolver problemas complejos (Allegretti y Frederick, 1995).

- A3 Gestión del aprendizaje: planificación, organización, seguimiento y revisión del propio aprendizaje.

Las habilidades para gestionar el aprendizaje se refieren a la programación del tiempo para aprender y a la gestión del propio proceso de aprendizaje (Del Valle y Duffy, 2009). Desde la perspectiva de la psicología educativa, el uso correcto de estas funciones requiere el conocimiento de las condiciones del aprendizaje (Gagné, 1990). La capacidad para fijar objetivos, controlarse, instruirse y reforzarse a uno mismo se denomina aprendizaje autorregulado (Schraw et al., 2006). Se trata de un proceso autodirigido que permite transformar las capacidades mentales en habilidades (Zimmerman, 2002). Las personas que poseen esta capacidad son capaces de comprender sus puntos fuertes y débiles en materia de aprendizaje (Isaacson y Fujita, 2006).

1.7. HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: SELF-INCA.

(Anexo 1)

El punto de partida para construir la HERRAMIENTA de evaluación de competencias SELF-INCA fue verificar la presencia de escalas existentes que evaluaran las competencias incluidas en el marco Lifecomp. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos científicas (SCOPUS y PsycINFO). Las palabras clave elegidas para esta búsqueda fueron «Lifecomp Scale» y «Lifecomp Measure». La investigación fue realizada en inglés por dos miembros del equipo de investigación por separado. Para la selección de los artículos se utilizó un intervalo de tiempo comprendido entre 2020 y 2023. Esto nos permitió excluir todas las publicaciones anteriores al marco Lifecomp propuesto por la Unión Europea (2020). Por desgracia, probablemente debido a la reciente publicación del marco Lifecomp, la búsqueda no dio resultados satisfactorios.

Por lo tanto, repetimos la búsqueda utilizando las mismas bases de datos científicas, pero cada competencia consideraba el resultado de la formación en autogestión: pensamiento crítico, empatía, comunicación asertiva, comunicación eficaz, autorregulación, flexibilidad, colaboración, mentalidad de crecimiento y gestión del aprendizaje. Las palabras clave consideradas fueron los nombres de las competencias seguidos de «scale» o «mesure». Lo que nos permitió identificar varios artículos para analizar.

El análisis de los artículos permitió identificar varias medidas valiosas para evaluar los constructos. Como resultado, 95 ítems surgieron de este examen para formar una versión inicial de la HERRAMIENTA SELF-INCA. Los ítems se identificaron analizando las propiedades psicométricas de la escala y haciendo referencia al índice de fiabilidad alfa de Cronbach, considerando un valor mínimo de 0,70. Algunos ítems se adaptaron al objetivo. El resto de pasos posteriores se realizaron directamente en inglés, evitando así la necesidad de retrotraducción que podría haber alterado aún más el significado de los ítems escogidos. Para evaluar si los ítems representaban

adecuadamente los constructos investigados, se contactó con cuatro personas expertas en desarrollo de competencias y conocimientos en el campo de la psicometría. Se les pidió que evaluaran por separado la claridad y la redundancia de los ítems. Se pidió a los expertos que puntuaran en una escala de 0 a 10, y se calculó la media de cada ítem con respecto a la claridad y la redundancia. Los puntos que se encontraban dentro de un umbral de 7,5 se consideraron poco claros o redundantes. Tras este análisis, se eliminaron 26 ítems por considerarlos poco claros o redundantes.

En un segundo paso, pedimos a otras cuatro personas expertas que evaluaran la correspondencia con el constructo evaluado para cada uno de los 69 ítems restantes. Se pidió a cada persona experta que relacionara el ítem con el constructo que creía que evaluaba dicho ítem. El ítem se eliminaba cuando la coincidencia era inferior al 75 % (menos de tres personas expertas). Esta segunda fase permitió eliminar otros 13 ítems, lo que dio como resultado un instrumento de 56 ítems (entre 5 y 8 ítems por escala).

Por último, para que el instrumento fuera homogéneo y no demasiado largo, decidimos mantener sólo cinco ítems para cada constructo, eligiendo los mejores ítems según las personas expertas.

El instrumento final consta de 45 ítems. En primer lugar, el sujeto debe leer enunciados e indicar hasta qué punto el participante en el entrenamiento de autogestión puede dominarlos. Las respuestas deben darse en una escala de Likert de 7 niveles (de 0 = Aún no es competente, aún no ha demostrado la competencia adecuada, a 6 = Experto/a, ha demostrado la competencia que se espera de una persona con mucha experiencia. Demuestra un conocimiento, una habilidad y una ejecución sobresalientes de esta competencia).

La herramienta SELF-INCA se encuentra en el anexo 1 de este documento.

1.8. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 22*(3) 166-184. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906691.pdf
- Allegretti, C. L., & Frederick, J. N. (1995). A model for thinking critically about ethical issues. *Teaching of Psychology, 22*(1), 46-48. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_14
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-Advocacy as a mean to positive identities for People with Intellectual Disability: 'We just help them, be them really'. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*(1), 109–120. https://doi.org/10.1111/jar.12223
- Anolli L. (2006). *Fondamenti di psicologia di comunicazione* [Fundamentals of communicationpsychology]. Il mulino.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(2), 113-125. https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: Het EntrepreneurshipCompetence-raamwerk*. Joint Research Centre. https://www.odisee.be/sites/default/files/public/2022-09/EntreComp%20Raamwerk%20Nederlandstalige%20versie.pdf
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173.
- Barrie, W., & McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education, 23*, 116-121.

- Batt, R. (2004). Who benefits from teams? Comparing workers, supervisors andmanagers. *Industrial Relations, 43*(1), 183–212. https://doi.org/10.1111/j.0019-8676.2004.00323.x
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Beauchamp, H., & Kiewra, K. R. (2004). Assessment of career maturity and self-advocacy skills. In E. M. Levinson (Ed.), *Transition from school to post-school life for individuals with disabilities: Assessment from an education and school psychological perspective* (pp. 150-188). Charles C. Thomas Publisher.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development, 78*(1), 246-263. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Brooks, W., & Heath, R. (1985). *Speech communication*. Seventh edition. Madison.
- Groogan S (1999) Setting the scene. In A. Long (Ed.), *Interaction for practice in community nursing* (pp. 9-23). Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844
- Brown, I., Hatton, C., & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 316-332. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.316
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3), 176–188. https://doi.org/10.1177/0741932518802274

- Callus, A.-M., Bonello, I., & Micallef, B. (2022). Advocacy and self-advocacy in Malta: Reflections on the lives of Maltese People with Intellectual Disability from the 1950s to the present day. *British Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 156–165. https://doi.org/10.1111/bld.12438
- Caena, F. (2019*). Developing a European framework for the Personal, Social & Learning to Learn key Competence (LifEComp). Literature review & analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/172528
- Caena, F., &Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*, *45*(4), 456-475. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699
- Caldwell, J. (2010). Leadership development of individuals with developmental disabilities in the self‐advocacy movement. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(11), 1004-1014. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2010.01326.x
- Cañas, J. (2008). Cognitive ergonomics in Interface development evaluation. *Journal of Universal Computer Science, 14*(16), 2630-2649.
- Cañas, A. J., Coffey, J. W., Carnot, M. J., Feltovich, P., Hoffman, R. R., Feltovich, J., & Novak, J. D. (2003). *A summary of literature pertaining to the use of concept mapping techniques and technologies for education and performance support*. Report of the Chief of Naval Education and Training. https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-9-A-Summary-of-Literature-Pertaining-to-the-Use-of-Concept.pdf
- Capri, C., & Swartz, L. (2018). 'We are actually, after all, just children': caring societies and South African infantilisation of adults with intellectual disability. *Disability & Society, 33*(2), 285-308. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1409102
- Cefai, C., &Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer.

- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., &Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. European Union. https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/29098
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla* [Self-determination in people with disabilities: educational paths to developit]. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College student narratives about learning and using self-advocacy skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 28*(2), 213-227. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074673.pdf
- Daud, N. M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal of Educational Technology, 35*(4), 477-487. https://doi.org/10.1111/j.0007-1013.2004.00405.x
- Dawson, F., Shanahan, S., Fitzsimons, E., O'Malley, G., Mac Giollabhui, N., & Bramham, J. (2016). The impact of caring for an adult with intellectual disability and psychiatric comorbidity on carer stress and psychological distress. Journal of Intellectual Disability Research, 60(6), 553– 563. https://doi.org/10.1111/jir.12269
- Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A., &Goldspink, C. (2015). Developing resilient agency in learning: The internal structure of learning power. *British Journal of Educational Studies, 63*(2), 121-160. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1006574
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.51–76). Solution Tree Press.

- Del Valle, R., & Duffy, T. M. (2009). Online learning: Learner characteristics and their approaches to managing learning. *Instructional Science, 37*, 129-149. https://doi.org/10.1007/s11251-007-9039-0
- Derntl, B., & Regenbogen, C. (2014). Empathy. In P.H. Lysaker, G. Dimaggio, and M. Brune (Eds.), *Social cognition and metacognition in schizophrenia* (pp. 69-81). Academic Press.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being?.*Social Indicators Research, 57*, 119-169. https://doi.org/10.1023/A:1014411319119
- Dollar, C. A., Fredrick, L. D., Alberto, P. A., & Luke, J. K. (2012). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 33*(1), 189-195. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.001
- Donnelly E, Neville L (2008). *Communication and interpersonal skills*. Reflect Press.
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 22*(1) 41-47.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14*(3), 481–496. https://doi.org/10.1177/1745691618804166
- European Federation of Psychology Associations (2011). *EuroPsy-the European Certificate in Psychology*. www.europsy-efpa.eu
- Fenn, K., &Scior, K. (2019). The psychological and social impact of self-advocacy group membership on People with Intellectual Disabilities: A literature review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(6), 1349–1358. https://doi.org/10.1111/jar.12638

- Fischer, S. C., &Spiker, V. A. (2000). A framework for critical thinking research and training. *Report Prepared for the US Army Research Institute*.
- Gagné, R. M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento (Vol. 11)* [The conditions of learning].Armando Editore.
- García-Villamisar, D., Dattilo, J., & Matson, J. L. (2013). Quality of life as a mediator between behavioral challenges and autistic traits for adults with intellectual disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(5), 624-629. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.009
- Getzel, E. E., &Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2) 77-84. https://doi.org/10.1177/0885728808317658
- Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., Arias, B., & Arias, V. (2011). A comparison of alternative models of individual quality of life for social service recipients. *Social Indicators Research, 101*, 109-126. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9639-y
- Goodley, D. (1997). Locating self-advocacy in models of disability: Understanding disability in the support of self-advocates with learning difficulties. *Disability & Society, 12*(3), 367-379. https://doi.org/10.1080/09687599727227
- Goodley, D., & Moore, M. (2000). Doing disability research: Activist lives and the academy. *Disability& Society, 15*(6), 861-882. https://doi.org/10.1080/713662013
- Griffo, G., & Mascia, M. (2019). Dal cantiere universale dei diritti umani un nuovo modello di disabilità. [From the universal in progress of human rights a new model of disability]. In L. Nota, M. Mascia & T. Pievani (Eds.*), Diritti umani e Inclusione* (pp. 45–63). Il Mulino
- Hadley, W. M. (2006). L.D. students' access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education, 30*(2) 10-16. https://www.jstor.org/stable/42775617

- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hartman, R. C. (1993). Transition to higher education. In S. Kroeger & J. Schuck (Eds.), *Responding to disability issues in student affairs. New directions for student services* (pp. 31-43). Jossey-Bass.
- Henderson, D., & Bigby, C. (2016). 'We Were More Radical back then: Victoria's First Self-Advocacy Organisation for People with Intellectual Disability. *Health and History*, 18(1), 42-66. https://doi.org/10.1353/hah.2016.0024
- Hermsen, M. A., Embregts, P., Hendriks, A. H. C., &Frielink, N. (2014). The human degree of care. Professional loving care for people with a mild intellectual disability: An explorative study. Journal of Intellectual Disability Research, 58(3), 221– 232. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01638.x
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research, 11*(1), 47-50. https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, and L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 440-455). The Guildford Press.
- Hughes, R. L., & Jones, S. K. (2011). Developing and assessing college student teamwork skills. *New Directions for Institutional Research, 2011*(149), 53–64. https://doi.org/10.1002/ir.380
- Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *6*(1) 39-55.
- Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5) 462-468.

- Kremer, J. F., & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development, 32*(1), 69-75.
- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Kuntze, J., van der Molen, H. T., & Born, M. P. (2009). Increase in counselling communication skills after basic and advanced microskills training. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 175-188. https://doi.org/10.1348/000709908X313758
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self‐determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 740-744. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2012). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton University Press.
- Lucas, R. E. (2004, June). Top-down and bottom-up models of life satisfaction judgments. In *6th International German Socio-Economic Panel Study User Conference* (Vol. 26).https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=22a26201d3a8874620ad1ec32e2a59cb05993
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2012). *Active support: Enabling and empowering people with intellectual disabilities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Masseroni, M., &Ravotto, P. (2021). LifeComp: il framework dellecompetenzepersonali, sociali e di imparareaimparare [LifeComp: the

personal, social and learning to learn skills framework]. *Rivista BRIKS, 7*, 99-108.

- Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. Remedial and Special Education, 29(3) 145–160.
- Murray, C., Lombardi, A., & Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centred approach. *Journal of Diversity in Higher Education 7*(1) 31-44. https://doi.org/10.1037/a0035777
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 850–865. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development, 7*(3), 385-395. https://doi.org/10.1080/14649880600815974
- Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia, 24*(3), 211-215. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.01053.x
- Paul R. C. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5(*2), 164. https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544.
- Power, A., & Bartlett, R. (2018). Self-building safe havens in a post-service landscape: How adults with learning disabilities are reclaiming the welcoming communities agenda. *Social & Cultural Geography, 19*(3), 336-356. https://doi.org/10.1080/14649365.2015.1031686

- Ryan, T. G., & Griffiths, S. (2015). Self-advocacy and its impacts for adults with developmental disabilities. *Australian Journal of Adult Learning, 55*(1), 31-53. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.206428
- Reinders, H. S., &Schalock, R. L. (2014). How organizations can enhance the quality of life of their clients and assess their results: The concept of QOL enhancement. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119*(4), 291-302. https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.4.291
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist, 10*(1), 2-5.
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(2), 119-135. https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655
- Riemer, M. J. (2007). Communication skills for the 21st century engineer. Global Journal of Engineering Education, 11(1), 89-100. http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol11no1/Riemer.pdf
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Joint Research Centre.
- Sandjojo, J., Eltringham, E. G., Gebhardt, W. A., Zedlitz, A. M., Embregts, P. J., & Evers, A. W. (2020). Self-management interventions for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Patient Education and Counseling, 103*(10), 1983-1996. https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.06.009
- Sandjojo, J., Zedlitz, A. M., Gebhardt, W. A., Hoekman, J., Dusseldorp, E., den Haan, J. A., & Evers, A. W. (2018). Training staff to promote self‐management

in people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(5), 840-850. https://doi.org/10.1111/jar.12440

- Schalock, R. L., &Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. In E. Emerson, C. Hatton, T. Thompson, & T. Parmenter (Eds.), *The international handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 261-279). John Wiley & Sons.
- Schalock, R. L., &Verdugo, M. A. (2012). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(1), 63-72. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00329.x
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Braddock, D. L. (2002).*Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schraw, G., Crippen K. J., & Hartley K., (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36*, 111-139. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8
- Sen, A., Sen, M. A., Foster, J. E., Amartya, S., & Foster, J. E. (1997). *On economic inequality*. Oxford university press.
- Shogren, K. A. (2013). A social–ecological analysis of the self-determination literature. *Mental Retardation, 51*(6), 496-511. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. Remedial and Special Education, 37, 55–62. https://doi.org/10.1177/0741932515585003.

- Shogren, K. A., Luckasson, R., &Schalock, R. L. (2014). The definition of "context" and its application in the field of intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11*(2), 109-116. https://doi.org/10.1111/jppi.12077
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256-267. https://doi.org/10.1177/0022466913489733
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., & Thompson, J. R. (2016). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. In *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 25-38). Routledge.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., ... & Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 14*, 189-201. https://doi.org/10.1007/s10864-005-6297-2
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self‐determination. *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 15-28. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496189
- Strnadová, I., Johnson, K., & Walmsley, J. (2018). "… but if you're afraid of things, how are you meant to belong?" What belonging means to people with intellectual disabilities?.*Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(6), 1091-1102. https://doi.org/10.1111/jar.12469
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2013). Longitudinal influences of positive youth development and life satisfaction on problem behaviour among adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research, 114*, 1171-1197. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0196-4

- Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. B. T. (2003). Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology, 18*(4) 29-44.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education, 26*(1), 43-54.
- Thoma, C. A., & Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and the transition to postsecondary education. In E. E. Getzel & P. Wehman (Eds.), *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities* (pp. 49-68). Paul H. Brookes.
- Tilley, E., Strnadová, I., Danker, J., Walmsley, J., &Loblinzk, J. (2020). The impact of self-advocacy organizations on the subjective well-being of People with Intellectual Disabilities: A systematic review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 33*(6), 1151–1165. https://doi.org/10.1111/jar.12752
- Tonkens, E., &Weijers, I. (1999). Autonomy, solidarity, and self-realization: Policy views of Dutch service providers. *Mental Retardation, 37*(6), 468-476. https://doi.org/10.1352/0047-6765(1999)037<0468:ASASPV>2.0.CO;2
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education, 73*(6), 740-763. https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777179
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf
- Wang, B., Li, X., Stanton, B., & Fang, X. (2010). The influence of social stigma and discriminatory experience on psychological distress and quality of life among rural-to-urban migrants in China. *Social Science & Medicine, 71*(1), 84-92. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.021

- Wehmeyer, M. L. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(4), 322-326.
- Wehmeyer, M. L. (2013). Beyond pathology: Positive psychology and disability. In *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 3-6). Oxford University Press.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self‐determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community‐based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 371-383. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: *The impact of self-determination. Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.https://www.jstor.org/stable/23879591
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255. https://doi.org/10.1177/001440299706300207
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 100*(6), 632-642.
- Weisner, T. S. (2014). Culture, context, and child well-being. Handbook of child well-being, 1, 87-103.
- Whitebread, D., & Pino-Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation and meta-knowing. In K. Littleton, C. Wood, and J. Kleine-Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 673-711). Emerald Group Publishing Limited
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Journal Theory into Practice, 41*(2). 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

UNIDAD DIDÁCTICA 2

Implementación de programas educativos de autogestión (SLP): enfoque práctico.

Instituto Valenciano de Servicios Sociales - IVASS

2.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD.

- Entender porqué las PcDI necesitan participar en grupos de autogestión.
- Saber cómo implementar programas de aprendizaje de autogestión paso a paso.
- Conocer metodologías efectivas para trabajar en programas de autogestión.
- Comprender la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas para mejorar las habilidades de autodefensa.

2.2. INTRODUCCIÓN.

La nueva definición de discapacidad intelectual de la "La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo" (AAIDD) y el modelo de calidad de vida de R. Shalock y M. A. Verdugo son dos modelos teóricos que las organizaciones adoptan para planificar sus servicios de atención.

Estos modelos representan una nueva filosofía para cambiar y reorientar directamente los servicios de atención.

En 1992, la entonces Asociación Estadounidense de Retraso Mental (AAMR, por sus siglas en inglés) promovió un cambio de paradigma en la definición de retraso mental que incorporó la autodeterminación, la inclusión, la equidad y el apoyo comunitario como aspectos sobre los que determinar los apoyos que las personas necesitan para mejorar su funcionamiento (Schalock y Verdugo, 2003).

Desde ese momento y hasta la actualidad, la definición de retraso mental ha sido objeto de revisiones continuas en las sucesivas ediciones de los manuales publicados hasta que se ha reemplazado por el término discapacidad intelectual.

La AAIDD presentó su primera definición del término discapacidad intelectual en la undécima edición de su Manual «Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo», (2010). El cambio de término estuvo motivado por la propia evolución del concepto general de discapacidad, que en las dos décadas anteriores había pasado de ser «una característica o rasgo centrado en la persona (a menudo denominado déficit) a constituir un fenómeno humano con su génesis en factores sociales u orgánicos... que dan como resultado limitaciones funcionales que reflejan una incapacidad o limitación tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de las funciones y tareas que se esperan de una persona en un contexto social». El uso del término discapacidad intelectual apunta implícitamente a la importancia del contexto al adoptar una «perspectiva ecológica centrada en la interacción de la persona con su entorno, al tiempo que destaca cómo la aplicación

sistemática de apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano». (AAIDD, 2010).

Actualmente, "la 12ª edición del manual de la AAIDD (2021) incorpora los avances más relevantes que se han producido en el campo de la discapacidad intelectual en las últimas dos décadas. Estos avances se refieren a una mejor comprensión de la DI, con un énfasis en los derechos humanos y legales de las personas con discapacidades, incluida la autodefensa o la autogestión y el empoderamiento" (AAIDD, 2021).

La autodeterminación es un constructo clave para entender la discapacidad intelectual. Whemeyer y Schalock (2001) lo definen como: «actuar como el principal agente causal de la propia vida y tomar decisiones sobre la propia calidad de vida, sin influencias o interferencias externas innecesarias». La definición se refiere implícitamente a la relevancia de la calidad de vida para el bienestar de las personas con DI.

Existe una clara relación entre la calidad de vida y la autodeterminación. El concepto de autodeterminación en relación con el concepto de calidad de vida ha sido objeto de numerosas investigaciones que concluyen que las personas con discapacidades que muestran una mayor calidad de vida también muestran niveles más altos de autodeterminación (Wehmeyer y Schalock, 2002; Wehmmeyer y Schwartz, 1998).

"El Grupo de Investigación de Interés Especial sobre la Calidad de Vida" de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales destacó como uno de los principios para la aplicación de la calidad de vida: «Aumentar el grado de control personal y de oportunidades individuales que ejerce el individuo en relación con sus actividades, intervenciones y contextos» (Schalock y Verdugo 2003).

Schalock y Verdugo (2003) proponen un modelo multidimensional de calidad de vida que se ha convertido en el punto de referencia para organizaciones y proveedores de servicios. De los resultados de sus investigaciones, la autodeterminación surge como una de las ocho dimensiones básicas de la calidad de vida, junto con: el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la inclusión social y los derechos.

El modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo adopta un enfoque ecológico al comprender que el concepto de calidad de vida no puede separarse del contexto en el que viven e interactúan las personas con necesidades especiales. Desde esta perspectiva, se analiza el microsistema, el mesosistema y el macrosistema para determinar las necesidades de la persona en los entornos en los que vive.

Figura 2.1. Enfoque ecológico.

MICROSISTEMA
El contexto social inmediato, como la familia, el hogar, el grupo de compañeros y el lugar de trabajo, que afecta directamente a la vida de la persona.
MESOSISTEMA
El vecindario, la comunidad, las agencias de servicios y las organizaciones, que afectan directamente el funcionamiento del microsistema.
MACROSISTEMA
Los patrones culturales más amplios, las tendencias sociopolíticas y los sistemas económicos, así como los factores relacionados con la sociedad, que afectan directamente a los valores y creencias, así como al significado de las palabras y los conceptos

MACROSISTEMA

MESOSISTEMA

MICROSISTEMA

Fuente: adaptado de Bronfrenbrenner, U. (1979).

En cuanto a la dimensión de la autodeterminación, a nivel de los microsistemas, existe un fuerte llamamiento a favor de mayores oportunidades de participación en la vida, en relación con una creciente promoción de la inclusión, la equidad, las opciones y la autodeterminación.

A nivel del mesosistema, los proveedores de servicios y apoyo están implementando técnicas de mejora de la calidad de vida centradas en diseñar entornos y programas de apoyo que brinden oportunidades de elección y control (por ejemplo, luces, temperatura, privacidad y espacio personal) y fomenten las elecciones, el control personal y las decisiones y objetivos personales.

A nivel del macrosistema, numerosas leyes defienden los derechos de las personas con discapacidades con respecto a la dimensión de la autodeterminación. Como resultado, estamos viendo cómo han surgido algunas organizaciones de autodefensa (Schalock y Verdugo 2003).

Este enfoque ecológico aboga claramente por la necesidad de incluir dimensiones e indicadores clave de la CSD que reflejen los múltiples sistemas en los que viven todas las personas: micro, meso y macro.

En la autodeterminación, destacan los indicadores de autonomía, entendidos principalmente como la independencia de la persona, las elecciones y el control ambiental.

Tabla 2.1. Enfoque ecológico: indicadores prototípicos de calidad de vida.

Fuente: adaptación de Schalock y Verdugo (2003).

NIVELES	AUTODETERMINACIÓN
MICROSISTEMA (valoración personal)	Autonomía - Autodirección - Control personal Preferencias - Elecciones
MESOSISTEMA (evaluación personal)	Oportunidades de elección/Toma de decisiones Oportunidades de elección/Control personal Planificación centrada en la persona
MACROSISTEMA (Indicadores sociales)	Políticas sociales Legislación Tratados y convenciones nacionales o internacionales Organizaciones de autodefensa

Todas las personas con DI tienen derecho a la autodeterminación, pero su nivel de funcionamiento intelectual y adaptativo determinará el nivel de dificultad de las habilidades que son capaces de aprender.

Las personas con DI severa pueden hacer elecciones en el microsistema: qué quiero desayunar, qué ropa me gusta, qué actividades deseo hacer, quién deseo que me acompañe. Se trata de elecciones que implican contenidos concretos en situaciones sociales sencillas, pero que tienen un gran valor porque respetan el derecho de las personas a tener el control de sus vidas.

Las personas con DI moderada pueden participar en grupos donde se tomen decisiones que afecten a la organización de los servicios siempre que no tengan que manejar ideas complejas ni conceptos abstractos. Pueden tomar decisiones sobre qué actividades se pueden organizar o pueden comprender, por ejemplo, los motivos por los que no es posible organizarlas y es necesario cambiar de objetivo.

Las personas con DI leve pueden comprender conceptos en los que esté implicado el pensamiento abstracto cuando la complejidad no es excesiva. Por ejemplo, pueden

comprender qué significa tener derecho, o pueden comprender la dinámica de una votación. Su nivel de funcionamiento intelectual y adaptativo les hace capaces de formar parte de los grupos de autogestión en los que actúen como representantes de otros para defender los derechos del colectivo.

En este contexto, los grupos de autogestores son un instrumento promotor de este cambio de filosofía; son una de las acciones a favor de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual (PcDI). Estas personas deben tener la oportunidad, a través de su experiencia vital, de desarrollar las habilidades y los componentes que configuran la autodeterminación.

Los grupos de autogestores son, sin duda, una forma importante de desarrollar la autodeterminación y una oportunidad para promover el paradigma del apoyo y la calidad de vida en las asociaciones vinculadas a la discapacidad intelectual.

Los grupos de autogestión son aquellos lugares donde se «entrenan», aprenden a participar, elegir y producir acciones para ser los protagonistas de sus propias vidas.

Defensa propia, autogestión..., relacionada con la «autodefensa», lo que significa que las PcDI hablan por sí mismas, se representan a sí mismas, son sus propios portavoces, son protagonistas de sus vidas.

2.3. HISTORIA DE LOS PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN Y SU RELACIÓN CON OTROS INSTRUMENTOS TRANSNACIONALES.

La historia de la autogestión comienza en el 8º Congreso Mundial de la ILSMH (Liga Internacional de Asociaciones en favor de Personas con Deficiencia Mental, hoy llamada Inclusión Internacional) en Nairobi, en 1982. Ya entonces, un grupo de PcDI presentó una serie de recomendaciones, entre las que se encontraban:

> «Se debería invitar a un mayor número de personas con discapacidad mental a participar en los comités y a actuar en las comisiones».

En 1985, la ILSMH publicó una declaración de posición titulada «Participación en la vida familiar y comunitaria», que es uno de los documentos más importantes de la historia de la autogestión.

En la Asamblea General de «Inclusión Internacional» celebrada en Cork (Irlanda) en 2001, esta organización instó a todas las organizaciones que la componían a «alentar a los autodefensores a participar en sus asuntos y en la toma de decisiones. Las personas con discapacidades intelectuales han elegido el término "autodefensores" para mostrar claramente su determinación de tomar el control de sus propias vidas, en la medida de lo posible, y de vivir junto al resto de la comunidad».

Además, hay que destacar, sobre todo, la "Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Artículo 3. Los principios generales se refieren explícitamente a la libertad de tomar las propias decisiones y a la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.

Actualmente, existen numerosos grupos de autogestores apoyados y reforzados por instituciones y asociaciones de todo el mundo.

2.4. METODOLOGÍAS METACOGNITIVAS Y OTRAS ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS PROGRAMAS DE AUTOGESTIÓN.

Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a participar en la vida de su comunidad y a tomar decisiones, al igual que el resto de ciudadanos. Para ejercer estos derechos, necesitan aprender algunas habilidades muy relacionadas con las estrategias metacognitivas, tales como:

- Tomar decisiones y elegir en todo lo que concierne en sus vidas.
- Decidir por sí mismos (con el apoyo necesario en cada situación).
- Interactuar y relacionarse con personas de dentro y fuera de la familia.
- Experimentar errores y decepciones y recibir ayuda para entender y gestionar los sentimientos relacionados con ellos (por ejemplo, la tolerancia a la frustración).
- Experimentar éxitos que promuevan la sensación de autoeficacia.
- Representarse a sí mismos.

A menudo observamos que estas habilidades están en la base de la toma de decisiones, la elección, el aprendizaje de la propia experiencia y la representación de otras personas.

En el proyecto Self-In, se podría afirmar que las habilidades metacognitivas se consideran relevantes para que la persona con DI desarrolle las habilidades de decidir, elegir y representar, así como para aumentar la eficacia de los grupos de autogestión.

2.5. FASES Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN

- Preparación/diseño
- Funciones de las organizaciones, los profesionales y las familias/tutores legales.
- Perfil y proceso de selección de las personas con DI que participan en el programa.
- Objetivos.
- Beneficios: participantes, educadores y organizaciones[1]
- Implementación: actividades incluidas y metodologías que se utilizarán en un SLP.
- Seguimiento, evaluación, análisis e informe final.
- Difusión de programas de autogestión.
- Integración del SLP en el plan educativo del centro.

[1] (Basado en la Feaps, 2013)

2.5.1. Preparación/diseño.

Antes de iniciar el programa de autogestión, se deben realizar varios pasos. En esta sección, hablamos sobre cómo involucrar a la organización para que apoye el programa, cuáles son los perfiles del personal educador y de las PcDI que participan en él, los objetivos que debe perseguir un programa de autogestión y los beneficios que pueden obtener las organizaciones y las personas participantes.

2.5.2. Funciones de las organizaciones, profesionales y familias/tutores legales.

a) Funciones de la organización.

El modelo de apoyo y el modelo de calidad de vida dan pleno sentido a la autodeterminación y de ellos surge la filosofía que las organizaciones deben asumir cuando, dentro de este contexto, se crean grupos de autogestión.

En la práctica, la organización debe incorporar la filosofía de la autogestión en sus objetivos, misión y visión. Todos los integrantes de la organización, desde los puestos directivos que supervisan las acciones hasta el personal profesional de primera línea que ejecuta los planes y desarrollan los objetivos, deben estar alineados y comprometidos con la defensa del derecho a la autodeterminación e involucrados en el desarrollo de acciones para sea efectiva. Teniendo en cuenta que los grupos de autogestores son una forma de desarrollar habilidades de autodeterminación para la vida, la organización debe verlos como el instrumento a través del cual la PcDI ejerce su derecho a la autodeterminación.

El papel de las organizaciones implica, entre otros, el compromiso de apoyar la creación de grupos, asumiendo que dar voz a las PcDI significa escuchar sus propuestas y adoptar cambios que afecten a las propias organizaciones. Por lo tanto, es necesario que las organizaciones estén preparadas para asumir este cambio de mentalidad.

Tomamos como referencia el documento de la FEAPS, «Creación de grupos de autogestión» para comentar las acciones que las organizaciones podrían desarrollar dentro de un programa de autogestión:

- Incorporar la autodeterminación de las PcDI como un objetivo de la organización.
- Desarrollar programas grupales para autogestores que expliquen sus objetivos, acciones y metodologías.
- Incluir programas de autodefensa en los planes anuales de la organización.
- Describir los indicadores para evaluar el desarrollo de los programas.

- Designar a al personal profesional responsable para los grupos de autogestores que se encargará de desarrollar los programas.

b) Funciones del la persona profesional que coordina el programa de autogestión.

Para coordinar el trabajo de los diferentes grupos de autogestión, será necesario contar con una persona profesional que coordine, estimule, apoye y supervise a los grupos que forman parte de esta red.

c) Funciones de la persona profesional de apoyo.

Las PcDI tienen limitaciones en sus habilidades cognitivas, prácticas y sociales que hacen que la figura de la persona de apoyo sea necesaria para guiarlos, para entender y expresarse.

Cada programa de autogestión debe contar con una persona de apoyo, llamada así porque su función es ofrecer el apoyo necesario a cada persona que se defiende a sí misma para que tome decisiones, hable por sí misma y participe en la organización o en su entorno más cercano.

La persona de apoyo desempeña un papel que viene determinado por su mentalidad y sus habilidades. El perfil ideal de esta persona se explica a continuación (FEAPS, 2013):

Atitudes:

- Debe estar capacitada en el modelo de apoyos y en el de calidad de vida.
- Comprometida con la promoción del derecho a la autodeterminación.
- Respetar el derecho de las personas con discapacidad intelectual a tomar sus propias decisiones.
- Debe tener una actitud abierta a la igualdad de trato, el apoyo y la cooperación.
- Ser capaz de no adoptar una actitud paternalista.

- Tener en cuenta que no es la protagonista del programa, sino una facilitadora de las demandas del grupo.
- Tener en cuenta que su función es la de apoyar, y no la de controlar ni dirigir.

Competencias:

- Facilitar oportunidades para una eficaz toma de decisiones.
- Ayudar a las personas autodefensoras a tomar decisiones informadas.
- Ayudar a expresar diferentes opiniones.
- Facilitar una relación basada en la confianza, el respeto mutuo y la comprensión.
- Escuchar con atención.
- Conocer bien a las personas con discapacidad intelectual (PcDI).
- Consultar antes de hablar en nombre de los propios interesados.
- Animar a las partes interesadas a alzar la voz, siempre que sea posible.
- Respetar el derecho a la privacidad de las PcDI.
- Empatizar con los miembros del grupo.

d) Funciones de las familias y/o las personas tutoras legales.

La familia (o los tutores y las tutoras legales) es el principal proveedor de apoyo para las PcDI. Son su referencia a la hora de socializarse y su base de seguridad. La familia es el contexto natural en el que se adquieren las habilidades de conducta autodeterminadas necesarias. No puede haber autodeterminación efectiva si la PcDI no encuentra apoyo para ello en su entorno familiar. Si los apoyos para la conducta autodeterminada solo se dan en el contexto de la organización, la autodeterminación no será efectiva porque no forma parte de la vida de la PcDI, siendo solo una mera actividad que se lleva a cabo dentro de la organización donde se desarrollan los grupos de autogestión.

Además, los familiares suelen ser los representantes legales de las PcDI por lo que deben estar informados de las actividades en las que participan.

Por estas razones, es necesario que la familia se comprometa a promover el derecho a la autodeterminación. Desde este enfoque, el papel de la familia con respecto al programa grupal de autogestión es comprender que el grupo es un instrumento para desarrollar habilidades conductuales autodeterminadas y, por lo tanto, apoyar la implementación del programa dentro de la organización.

Una forma de que las familias sean conscientes de la necesidad de este compromiso es formándose en el modelo de apoyo, el modelo de calidad de vida, el derecho a la autodeterminación y la filosofía de la autogestión. Esto significa que la organización puede ampliar los objetivos y las actividades del programa de autogestión para incluir aquellos que involucran a las familias.

2.5.3. Perfil y proceso de selección de las PcDI que participan en el programa.

A) ENFOQUE ACADÉMICO

El trabajo de Sandjojo et al., (2018) podría ayudarnos a determinar el perfil de las PcDI participantes en las actividades de autogestión. Según estos autores, el perfil de los participantes sería «adultos (<18 años) diagnosticados con discapacidades intelectuales y que, al menos, puedan concentrarse en las instrucciones y en los ejercicios durante la formación... sin necesidad de un nivel mínimo de función cognitiva (por ejemplo, en lo que respecta a las habilidades lingüísticas o el nivel de inteligencia).

B) ENFOQUE DSM5

Para evaluar las capacidades de las personas con discapacidades intelectuales en relación con su participación en programas de autogestión, podrían ser útiles los criterios diagnósticos del DSM5, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la APA (Asociación Estadounidense de Psiquiatría) (Véase tabla 2.2.)

Tabla 2.2. DSM5: concepto de discapacidad y criterios diagnósticos.

Concepto de discapacidad		
El DSM-5 define las discapacidades intelectuales como trastornos del neurodesarrollo que comienzan en la infancia y se caracterizan por dificultades intelectuales, así como por dificultades en las áreas conceptuales, sociales y prácticas de la vida. El diagnóstico DSM-5 de DI requiere el cumplimiento de los siguientes tres criterios:		
Déficits en el funcionamiento intelectual («el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a través de la experiencia») se confirmaron mediante una evaluación clínica y una prueba de coeficiente intelectual estándar individualizada.	Déficits en el funcionamiento adaptativo que dificultan significativamente el cumplimiento de los estándares socioculturales y de desarrollo en lo que respecta a la independencia y la capacidad del individuo para cumplir con su responsabilidad social.	La aparición de estos déficits durante la infancia.

Fuente: DSM-5.

Esta quinta edición del manual adopta la filosofía del modelo de apoyos de la Asociación Estadounidense de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021). Como podemos ver, el DSM5 señala la necesidad de ofrecer apoyo para mejorar la conducta adaptativa y define los niveles de gravedad de la discapacidad intelectual (leve, moderada, grave y profunda) según el funcionamiento adaptativo y no según las puntuaciones del cociente intelectual (CI), porque es el funcionamiento adaptativo el que determina el nivel de apoyo requerido.

Según los criterios del DSM5, las personas con capacidad suficiente para formar parte de grupos de autogestión son personas con un bajo nivel de discapacidad intelectual en los tres ámbitos o personas con un nivel significativamente inferior en el dominio conceptual que en los ámbitos social y práctico, que están ligeramente por encima del nivel bajo.

En cuanto al tipo de apoyo necesario para mejorar el funcionamiento, las personas que necesitan apoyo intermitente en habilidades conceptuales, sociales y prácticas cumplen con el perfil adecuado para participar en grupos de autogestión.

Además de estos criterios diagnósticos que acabamos de mencionar, también deben considerarse otros que incluyen aspectos personales y pragmáticos, como los siguientes:

- Enlace de la PcDI con la organización que promueve el programa.
- Motivación e interés mostrados en el programa. Es la persona quien debe decidir si está interesada en esta actividad y no dejar esta decisión en manos de las personas profesionales que recomiendan su participación o de la familia que desea que se les incluya en el programa.
- A modo orientativo, el programa está dirigido a adultos mayores de 18 años, ya que probablemente los contenidos relacionados con la autodefensa y la representación tengan más sentido a partir de esa edad.
- Como en otras actividades, es conveniente que haya paridad de género en el grupo, siendo esto una mera recomendación, ya que en algunos casos puede que no sea posible lograr esta paridad.

C) GRUPOS DE AUTODEFENSA: UNA PARTICIPACIÓN MÁS AMPLIA

También se han formado algunos grupos de autodefensa con personas con discapacidad intelectual con amplias necesidades de apoyo (personas con autismo, personas con parálisis cerebral, etc.), en estos casos los grupos suelen tener un número menor de miembros (seis personas, por ejemplo). En este caso, se debe prestar más atención al «ritmo» del grupo, que suele ser más lento, y utilizar herramientas de apoyo (por ejemplo, la comunicación aumentativa).

En el caso de personas con mayores necesidades de apoyo, será necesario realizar adaptaciones del entorno (accesibilidad), de los sistemas de comunicación u otros.

Esta es una situación de aprendizaje adicional tanto para los miembros del grupo (con menos necesidades de apoyo, con los mayores...) como para la persona de apoyo que, si se gestiona bien, sin duda, también obtendrá una experiencia positiva y beneficiosa.

¿Puede cualquier persona con discapacidad intelectual pertenecer a un programa de autogestión?

En principio, sí, si se hace constar claramente su deseo de participar y de pertenecer al grupo. Partiendo de la base teórica del programa, se propone que el grupo se inicie con PcDI con un mayor nivel de autonomía y menos necesidad de apoyo para garantizar un cierto nivel de «éxito inicial», para demostrar que la experiencia funciona y que todos pueden aprender de ella. Por lo tanto, el modelo podría generalizarse y extenderse a otros grupos de personas con mayores necesidades de apoyo. De los errores se aprende, pero también es muy positivo tener experiencias exitosas. Las personas con discapacidades están llenas de experiencias de fracaso en sus vidas. Por lo tanto, es muy bueno y estimulante para ellos tener experiencias positivas de éxito.

En este punto es necesario reflexionar sobre si se limitará la participación de ciertas personas con discapacidad intelectual al inicio de la experiencia. Lo que no significa excluir a estas personas, sino posponer su participación en esta experiencia hasta la siguiente fase. En algunos casos, cuando se trabaja con un grupo históricamente «excluido», todo lo relacionado con la «exclusión» puede ser malinterpretado, pudiendo obtener conclusiones erróneas (prejuicios).

Tabla 2.3. Ejemplo del IVASS de participantes en grupos de autogestión.

Según la experiencia del IVASS en programas de autogestión y autodeterminación, este tipo de actividades deben centrarse en las personas participantes, sus intereses, sus demandas y sus reflexiones. Por lo tanto, quienes formen parte del grupo deben demostrar habilidades cognitivas suficientes para comprender el significado del programa, sus contenidos y las reflexiones que surjan en las reuniones, así como un mínimo de capacidad de pensamiento abstracto que permita comprender lo que el grupo debate. De esta manera, la selección es un proceso clave que debe basarse en la evaluación de las habilidades cognitivas y sociales de las personas candidatas. Por otro lado, las limitaciones funcionales sensoriales o físicas no impiden la participación en el programa, ya que es posible superarlas ofreciendo el apoyo adecuado.

Fuente: Informes internos del IVASS.

C) PROCESO DE SELECCIÓN

C.1. Entrevista a las PcDI candidatas

La persona de apoyo será responsable de realizar entrevistas individuales con aquellas PcDI que hayan expresado su interés en participar en el grupo de autodefensa.

La entrevista tiene tres objetivos principales:

- Evaluar si la persona candidata ha entendido bien los objetivos del programa o si sus expectativas van en una dirección diferente (hacer algo divertido, realizar una actividad nueva...)
- Evaluar si la motivación es auténtica o está influida por profesionales o familiares que desean inscribirlos.
- Además, la entrevista sirve para explicar bien qué son los grupos de autogestores.

C.2. Selección de participantes

En relación con la selección de las PcDI participantes, la persona educadora de apoyo debe tener en cuenta varias consideraciones. Es importante disponer de información completa sobre cada candidato/a, que se puede obtener mediante entrevistas tanto con las familias como con profesionales que tengan algún vínculo y conozcan bien a la PcDI (profesionales de la psicología, trabajo social, educación social, personal del área de empleo, vivienda, área de ocio, etc.). En estas entrevistas, es conveniente hablar no solo de las habilidades sino también de la motivación y el interés de la PcDI percibidos por los familiares y el personal. Con esta información, la persona evalúa a los que se acercan al perfil recomendado, descrito anteriormente en este texto.

2.5.4. Objetivos de los programas de autogestión.

Objetivo vinculado a la misión de la organización:

- Promover la autogestión y la autodeterminación de las PcDI que asisten regularmente al centro.

Objetivos específicos del programa de autogestión

General:

- Brindar la oportunidad a las PcDI participantes de conocer, opinar, participar, decidir y elegir sobre temas relacionados con sus propias vidas.

Específicos:

- Adquirir conocimientos sobre los asuntos y temas propuestos por el grupo.
- Adquirir habilidades de autonomía personal y social.
- Adquirir habilidades de comunicación y para participar en reuniones.
- Adquirir habilidades para reflexionar y evaluar críticamente.
- Adquirir habilidades para la toma de decisiones.
- Adquirir habilidades para afrontar los errores y la frustración.
- Desarrollar el sentimiento de autoeficacia a través de experiencias exitosas.
- Adquirir habilidades para representarse a sí mismo y a los demás. (Participación en la vida asociativa).

2.5.5. Beneficios: participantes, educadores y organizaciones[2]

Beneficios para las PcDI participantes:

Tener la oportunidad, a través de su experiencia vital, de desarrollar las habilidades y componentes que forman la autodeterminación. Deben poder participar de manera real y activa en los contextos en los que operan, y esta inclusión, este «empoderamiento» hace que se sientan valorados como personas: el poder de lo que piensan, hacen y sienten es importante para los demás.

Los programas de autogestión son lugares donde todos se sienten aceptados, incluidos y valorados: «en el SLP me aceptan, soy uno más». Son espacios para participar y escuchar; para reunirse con los demás y con uno mismo; para, poco a poco, descubrir y aceptar sus limitaciones; y, al mismo tiempo, descubrir sus capacidades y aprender a ser responsables de sus propias elecciones y decisiones.

Los grupos de autogestión NO SON actividades de ocio, ni espacios para desarrollar habilidades sociales.

> «Defenderse y protegerse significa hacerte cargo de tu propia vida. Defenderse y protegerse significa decirle a los demás lo que se piensa, cómo se siente y qué es lo que importa, para que puedan contar contigo. Tu familia, tus amigos, las personas con las que trabajas y el resto de la comunidad no conocerán tu punto de vista a menos que les digas lo que piensas».
>
> (Definición planteada por un grupo canario de autogestión).

> «Esto de la autogestión nos hace darnos cuenta de que tenemos algunos derechos, pero también algunas obligaciones o deberes que cumplir. Nos hace más responsables y también tenemos que aceptar que, como todos los demás, podemos cometer errores. No

[2] (Basado en la Feaps, 2013)

tendríamos esta gran oportunidad de aprender si nuestros padres o hermanos estuvieran todo el día pendientes de nosotros, haciendo cosas por nosotros, decidiendo qué es lo mejor para nosotros. Por eso tomamos cada vez más decisiones por nosotros mismos, ya que somos los protagonistas de nuestras vidas».

(Eva Gómez, Congreso de Familias - FEAPS, Extremadura, mayo de 2003)

Beneficios para las organizaciones.

Los grupos de autogestores son, sin duda, una forma importante de desarrollar la autodeterminación y una oportunidad para promover el paradigma del apoyo y la calidad de vida en las asociaciones, por lo tanto, también son otra oportunidad para el cambio y la reorientación de los servicios de atención.

2.5.6. Actividades incluidas y metodologías que se utilizarán en un SLP.

Actividades para involucrar a la organización.

Como se mencionó anteriormente, la organización debe comprometerse a promover el derecho a la autodeterminación y a promover los grupos de autogestión como instrumento para desarrollar habilidades vitales de autodeterminación.

Presentación del proyecto.

El primer paso para implementar el programa será que la organización conozca el proyecto a fin de participar en la formación de grupos de autogestores. El proyecto será presentado al equipo directivo por quienes lo defienden, que pueden ser personal de la organización o personas con puestos directivos interesadas en que el proyecto avance.

Aprobación del proyecto y selección de personal de apoyo.

Una vez aprobado el proyecto y obtenido el compromiso de la organización, se seleccionará al profesional de apoyo y a los responsables de coordinar el programa. Anteriormente se ha descrito el perfil de la persona de apoyo y de la persona a cargo de la coordinación.

Comunicación del proyecto

La organización debe promover estrategias para que la información sobre el proyecto llegue a todos los niveles de la organización. Los grupos de autogestión no pueden limitarse a ser una actividad más en la que aprender habilidades, sino que deben considerarse como elementos activos de la organización, ya que son la forma en que se representará a las personas con discapacidad intelectual y harán demandas que comprometan a la propia organización.

Constitución de los grupos de autogestión.

Antes de constituir los grupos es necesario decidir el número de las personas que lo forman.

Se recomienda un máximo de 8 PcDI participantes por grupo de autogestión. El motivo de esta decisión es que la persona educadora de apoyo debe supervisar el proceso de cada participante. Un número superior a diez personas no permite a la persona de apoyo supervisar eficazmente los procesos individuales de las PcDI participantes.

Puede ocurrir que el número de solicitantes sea superior a diez. En ese caso, será necesario considerar cómo esto interferirá con el proceso de seguimiento y evaluación. Por lo tanto, podría ser conveniente crear un nuevo grupo a cargo de la misma persona de apoyo o solicitar a las organizaciones que otro profesional se una al proyecto. Si por motivos organizativos no fuera posible, se podría mantener una lista de espera por si se produjeran cancelaciones o finalmente se formara un nuevo grupo.

Las reuniones.

a) Reunión inicial

Los participantes seleccionados están invitados a la reunión de constitución del grupo.

El contenido de esta reunión es[3]:

- Informar al alumnado sobre el inicio del programa de autogestión.
- Explicar qué es la autogestión.
- Explicar cuáles son las metas del grupo.
- Explicar la dinámica de trabajo en grupo.

La persona de apoyo es responsable de convocar la reunión anunciando la fecha, la hora y el lugar.

[3]Nota: dentro del proyecto SELF-IN se propone empezar a explicar también qué es Erasmus y sus principios horizontales.

Esta reunión es importante porque es el momento en que los participantes se conocen entre sí, a la vez que entran en contacto con la persona de apoyo.

La estructura de la primera reunión es la siguiente:

- Presentación del grupo: el educador de apoyo ameniza al grupo con presentaciones dinámicas para empezar a conocerse.
- Presentación del programa: la persona de apoyo presenta el proyecto Self-In, el curso de capacitación y el posterior programa de autogestión.
- Análisis de expectativas: mediante técnicas dinamizadoras de grupos el educador de apoyo propone al grupo que expresen lo que esperan del programa de autogestión y lo que les gustaría encontrar en el grupo. Esta actividad es importante ya que ayuda al profesional de apoyo a observar cómo se relaciona el grupo entre sí y qué papel desempeña cada participante en él. Además, puede aprender qué habilidades o dificultades tienen las personas para expresar sus ideas a fin de brindar el apoyo adecuado.
- Calendario y frecuencia de las reuniones: el grupo debe establecer la periodicidad de las reuniones y el calendario. Si el horario ya está establecido por la organización, la persona de apoyo informará al grupo.
- Estándares de comportamiento: la primera reunión también es el momento de establecer las normas de comportamiento:
    - La regla principal para relacionarse con el grupo es el respeto mutuo.
    - Además, para trabajar en grupo será necesario: a) pedir turno para hablar y respetarlo; b) prestar atención al grupo. No susurrar, no hablar en grupos pequeños; c) aceptar las decisiones de la mayoría; y d) asistir a las reuniones con regularidad;
    - La mala conducta puede ser penalizada. Si la mala conducta es grave, se le puede pedir a la persona que abandone el programa.
    - Cabe destacar que, durante la reunión inicial, se recomienda encarecidamente que se firme un compromiso de respetar las reglas del grupo.

- Elección de la persona portavoz del grupo. La persona será elegida mediante votación entre quienes expresen su deseo de ser portavoces.
- Informar sobre el contenido del programa: a) explicar qué es la autogestión: explicación de cuáles son los objetivos del grupo; b) explicar la metodología del grupo de trabajo; b) informar sobre las actividades previstas que se llevarán a cabo durante el resto de las reuniones (presentaciones teóricas a desarrollar; visualización de documentales; desarrollo de recursos educativos; grupos de debate; evaluación; visitas a centros de interés; reuniones con agentes sociales...)

Nota: dentro del proyecto Self-In, la última parte de la reunión debería dedicarse a informar que el primer paso del programa consistirá en la realización de un curso de 20 horas para adquirir habilidades de autogestión, utilizando el recurso educativo 2 (PR2) del proyecto Self-In.

b) El resto de reuniones.

El resto de las reuniones se dedicarán a implementar las actividades explicadas durante la reunión inicial con el fin de lograr los objetivos del programa.

2.5.7. Seguimiento y evaluación de los programas de autogestión

La metodología de evaluación propuesta en este programa de autogestión sigue un doble enfoque.

Por un lado, está alineado con la metodología de evaluación propuesta por el Modelo de Calidad de vida (Schalock, 2004; Schalock et al., 2008 y Claes et al., 2009) por la que la evaluación de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual debe orientarse a: a) evaluar el valor y la calidad del programa de autogestión en función de la satisfacción del consumidor y los resultados personales; y b) utilizar los indicadores de calidad (conductas, percepciones y condiciones) que podrían dar una indicación del bienestar de una persona). Según esto, el proyecto Self-In se ha centrado, en general, en la implementación de los indicadores relacionados con 3 dominios del modelo de Calidad de vida: a) el desarrollo personal (estado educativo, habilidades personales y comportamiento adaptativo); b) la autodeterminación (elecciones/decisiones, autonomía, control personal y metas personales); y c) la inclusión social (integración comunitaria, roles comunitarios y apoyo).

Por otro lado, se ha considerado el carácter educativo de este proyecto (Erasmus+), proponiendo una metodología de evaluación en la que se evalúan las competencias clave para participar en los programas de autogestión. Para ello, el proyecto Self-In ha producido e implementado una herramienta de evaluación de competencias **(herramienta Self-Inca**) basada en el LifeCom (Marco europeo para las competencias clave personales, sociales y de aprendizaje para aprender) (Joint Research Center for Policy Report, 2020).

La metodología de evaluación propuesta para los programas de autogestión (tablas 2.4 y 2.5) es una parte sustancial de la evaluación del impacto del proyecto, que se explica detalladamente en el «Plan de difusión e impacto de Self-In» (páginas 30 a 33).

Tabla 2.4. Evaluación de programas de autogestión: actividades y herramientas.

Actividades	Herramientas	Grupo objetivo
2 debates grupales con PcDI al final de los programas de autogestión para evaluar los elementos relacionados con los facilitadores, las barreras, los apoyos y los cambios de los participantes.	Guía de discusión para las discusiones grupales finales (objetivos, temas clave a discutir)	PcDI
Dos respuestas a un **cuestionario de satisfacción accesible** para personas con discapacidad que participan en programas de autogestión	Cuestionario de satisfacción accesible para PWID.	PcDI
3 pases de la **herramienta SELF-INCA** (antes de iniciar el período de entrenamiento, una vez finalizado el período de entrenamiento; y al final de los programas de autogestión).	Herramienta SELF-INCA PR1.	PcDI
Cuestionario de satisfacción y expectativas de uso de los recursos y metodologías de Self-In del personal educador de las PcDI participantes.	Cuestionario del impacto de Self-In para los educadores que participan en el SLP.	Personal educador.
2 discusiones grupales con el personal educador para evaluar la calidad y la utilidad de los programas de autogestión.	Guía de discusión para las discusiones grupales finales (objetivos, temas clave a discutir)	Personal educador.

Fuente: Proyecto Self-In.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES DE IMPACTO	2023							2024											
	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actividad formativa en Padua (15 horas) para personal educador antes de iniciar los programas de autogestión																			
Curso de formación de 20 horas para PcDI antes de iniciar los programas de autogestión (implementación del PR3: 20 ejercicios)																			
1 debate grupal con PWID para evaluar la calidad y la utilidad de los programas de autogestión.													1						
1 Discusión grupal con personal educador para evaluar la calidad y la utilidad de los programas de autogestión.													1						
Dos pases de un cuestionario de satisfacción accesible para las personas con DI que participen en las sesiones de formación y los programas de autogestión.								1					2						
Pasar la herramienta SELF-INCA 3 veces. (Antes de iniciar el NT, una vez terminado el NT; y al final del SLP)					1			2					3						
Cuestionario de satisfacción y expectativas de uso de las relaciones públicas de los educadores en discapacidad participantes.													1						

Tabla 2.5. Self-In: cronograma de actividades del impacto de los programas de autogestión.

Fuente: Proyecto Self-In.

Por último, la tabla 2.6 presenta el indicador utilizado para evaluar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual que participan en el proyecto Self-In.

Tabla 2.6. Calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: indicador clave de rendimiento.

Nombre del indicador	**(KPI 1) MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DI**
Objetivo	Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual que participan en los programas de autogestión.
Definición del indicador	
● Considerado el impacto clave del proyecto. ● Personas con DI de Ubuntu e IVASS participarán en la actividad de formación nacional (FN1 y FN2) y en los programas de autogestión. ● Como resultado, se espera que las personas con DI: a) Adquieran las competencias clave necesarias para aprovechar al máximo los programas de autogestión, tal como se definen en PR2 y en la herramienta SELF-INCA. b) Mejorar su autodeterminación e inclusión social y, por lo tanto, su calidad de vida.	
Objetivo	Cuantitativo: ● Mejora del 60 % de las competencias vinculadas a la autodeterminación y la inclusión social en los participantes con DI españoles. ● Mejora del 60 % de las competencias vinculadas a la autodeterminación y la inclusión social en los participantes con DI belgas. Cualitativo: ● Mejora de la autodeterminación y la inclusión social de los participantes con DI españoles. ● Mejora de la autodeterminación y la inclusión social de los participantes con DI belgas.
Criterios de aceptación	Cuantitativo: diferencia de medias de la puntuación general estadística positiva de toda la muestra estudiada. Cualitativo: Mejora general (NO POR PAÍS) de una sola dimensión: la autodeterminación o la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.
Instrumentos de medición	● HERRAMIENTA SELF-INCA (Competencias) ● 4 grupos de debate (autodeterminación e inclusión social). 2 grupos de debate en Bélgica (Educadores+ Personas con DI) y 2 grupos de debate en España (Educadores+ Personas con DI) ● Cuestionario de satisfacción para las personas con DI.
Frecuencia de la medición	● 3 pasadas de herramientas SELF-INCA: 1) Al principio de NT1 y NT2; al final de NT1 y NT2; al final de los programas de autogestión. ● 1 pase de un cuestionario de satisfacción para personas con DI que participan en el proyecto al final de los grupos de los grupos de autogestión. ● 4 grupos de debate al final de los programas de autogestión.
Facilitador	PLAN DE IMPACTO
Persona responsable	M. S.

Fuente: Proyecto Self-In.

Además, el diseño del proyecto Self-In y la metodología de evaluación se han basado en los siguientes documentos:

Programas de autogestión:

- Sandjojo, Janice & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Promoting Independence of People with Intellectual Disabilities: A Focus Group Study Perspectives from People with Intellectual Disabilities, Legal Representatives, and Support Staff:** Promoting Independence of People with ID. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 16. 10.1111/jppi.12265.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Dusseldorp, Elise & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Training staff to promote self-management in people with intellectual disabilities**. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 31. 10.1111/jar.12440.
- Sandjojo, Janice & Eltringham, Emma & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Embregts, P. & Evers, Andrea. (2020). **Self-management interventions for people with intellectual disabilities: A systematic review.** Patient Education and Counseling. 103. 10.1016/j.pec.2020.06.009.
- Sandjojo, J. & Gebhardt, Winifred & Zedlitz, Aglaia & Hoekman, J. & Dusseldorp, Elise & Haan, J. & Evers, A.. (2018). **Development of the Leiden Independence Questionnaire for Support Staff: a measure of staff behaviour regarding promoting independence of people with intellectual disabilities: Leiden Independence Questionnaire for Support Staff**. Journal of Intellectual Disability Research. 63. 10.1111/jir.12574.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). **Effects of a self‐management training for people with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**. 32. 10.1111/jar.12536.

Calidad de Vida:

- Schalock, Robert & Bonham, Gordon & Verdugo, Miguel. (2008). **The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. Evaluation and program planning**. 31. 181-90. 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001.
- Claes, Claudia & Van Hove, Geert & Loon, Jos & Vandevelde, Stijn & Schalock, Robert. (2010). **Quality of Life Measurement in the Field of Intellectual Disabilities: Eight Principles for Assessing Quality of Life-Related Personal Outcomes.** Social Indicators Research. 98. 61-72. 10.1007/s11205-009-9517-7.

2.5.8. Difusión de programas de autogestión.

Objetivos:

- Dar a conocer el programa.
- Hacer visibles las capacidades de las PcDI.
- Mostrar la capacidad de ser representantes como un rol social valorado.

Participación de las propias personas autogestoras en la difusión: las PcDI autogestoras presentan y explican qué es la autogestión y qué se hace en un grupo de autogestión.

La difusión de los programas de autogestión debe dividirse en varios niveles:

a) Junta directiva: presentación formal del programa a la junta directiva.
b) Profesionales/educadoras: presentaciones del programa.
c) Familias: charlas, sesiones informativas y presentaciones en la asociación.
d) Personas con discapacidad intelectual: charlas y presentaciones informativas.
e) Comunidad o partes interesadas clave: aprovechar cualquier acto o evento de la asociación para presentar y explicar el programa.
f) Redes sociales (Facebook, Twitter...)

2.5.9. Integración del SLP en el plan educativo del centro.

Obtener la aprobación de la junta para que el programa de autogestión forme parte del plan organizativo de cada servicio. Esta es la manera de demostrar el compromiso de la organización con la promoción de la autodeterminación.

2.6. BIBLIOGRAFÍA

- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard Press.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad.
- Intelectual (FEAPS). Programa de creación de grupos de autogestores. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 de http://www.feaps.org/programas/autogestores.htm
- Implementando la Convención de las acciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad: El Camino Hacia Adelante
- Organización Mundial de la Salud (OMS). Revista Electrónica de Audiología, 2, 74-77. Recuperado el 2 de septiembre de 2013 de http://www.auditio.com
- Organización de Naciones Unidas (ONU). Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad. 2011.
- Sandjojo, Janice & Zedlitz, Aglaia & Gebhardt, Winifred & Hoekman, Joop & Haan, Jeanet & Evers, Andrea. (2018). Effects of a self‐management training for people with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 32. 10.1111/jar.12536.
- Schalock, R. L., Et al. El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. En Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual, (38,2007) Pp: 5-20.
- Verdugo, M. A. et. al. Evaluación del programa FEAPS‐Autogestores. 2009. Instituto
- Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.
- THE ADAPTIVE SKILLS INTEGRATED ASSESSMENT-INSTRUCTION-EVALUATIONSYSTEM: ICAP, CALS AND ALSC (2017). Delfín Montero Centeno INSTITUCION/INSTITUTION: Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto.

UNIDAD DIDÁCTICA 3.

Metacognición y motivación para una autogestión exitosa y sostenible.

Groep Ubuntu

3.1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- El educador de adultos entiende los conceptos de metacognición, motivación intrínseca y mentalidad de crecimiento, y puede definirlos.
- El educador de adultos es capaz de explicar cómo las habilidades metacognitivas forman parte del ciclo de resolución de problemas, la transferencia y la toma de decisiones.
- El educador de adultos es capaz de definir las diferencias entre una mentalidad fija y una mentalidad de crecimiento.
- El educador de adultos es capaz de explicar por qué las habilidades metacognitivas y la mentalidad de crecimiento son un reto para las personas con DI.
- El educador de adultos sabe que el éxito de la autogestión depende de las habilidades metacognitivas y de una mentalidad de crecimiento.
- El educador de adultos conoce las características de las intervenciones de mediación, entiende lo que significa la reflexión metacognitiva del proceso y es capaz de generar ejemplos.
- El educador de adultos sabe qué condiciones ambientales pueden tener un impacto negativo en la autogestión dey sabe cómo superar estas condiciones creando un laboratorio de aprendizaje.

3.2. INTRODUCCIÓN

Autogestión, metacognición y motivación intrínseca: ¿por qué, qué, cómo?

3.2.1. La participación real y satisfactoria en la sociedad contribuye a la calidad de vida de todas las personas. El entorno político y social tiene una responsabilidad decisiva en ello, ya que debe crear las condiciones que permitan la participación de toda la población, abriendo y adaptando el entorno para que todos puedan ejercer sus derechos. Al mismo tiempo, los propios individuos tienen que adaptarse a ese mismo entorno y a la sociedad, teniendo en cuenta las normas, respetando la integridad de los demás, afrontando adecuadamente lo que la sociedad espera de ellos y las situaciones, retos y problemas sencillos y complejos. La educación desempeña un papel importante en este sentido al preparar a todas las personas para convertirse en participantes y contribuyentes activos y de éxito en la sociedad. La complejidad y los cambios cada vez más rápidos de la sociedad plantean grandes exigencias a la capacidad de aprendizaje de los individuos. En este sentido, las personas con discapacidad individual (PcDI) o de aprendizaje se encuentran en una situación especialmente difícil, debido a condiciones desfavorables inherentes al individuo y a la discapacidad o a factores sociales y ambientales. La inteligencia suele definirse como la *adaptación al entorno* (R. Sternberg, 2019) y, en consecuencia, la definición de discapacidad intelectual incluye la *falta de habilidades adaptativas* (R. Luckasson et al, 2002).

3.2.2. Muchas de las habilidades adaptativas, tal como se encuentran en la literatura, se refieren parcialmente a las habilidades cognitivas necesarias para funcionar activa e independientemente en casa, en la escuela y en la comunidad (Lombardi, 2019) y tener éxito en la vida cotidiana. Ditterline et al. (2008) señalaron que estas habilidades implican tener la capacidad de cuidar de forma independiente de la propia salud y seguridad personal, vestirse y bañarse, comunicarse, comportarse de una manera socialmente aceptable, participar eficazmente en actividades académicas, recreativas y laborales, y en un estilo de vida comunitario. Estas competencias se manifiestan en la planificación sencilla de la preparación de un desayuno, pero también en la

planificación de los objetivos vitales (y en el esfuerzo y trabajo necesario para alcanzarlos); en la toma de decisiones sencillas (camiseta amarilla o roja), pero también más complejas (dónde viajar, con quién); en el ejercicio de los derechos; en la gestión de situaciones imprevistas y en el aprendizaje de experiencias pasadas; en lo que puedes hacer en tu casa de forma privada; en cómo convivir con los demás... En muchas escalas y listas de comprobación de uso común basadas en modelos del constructo de conducta adaptativa (ver resumen Lombardi, 2019), el tema cognitivo está significativamente presente en habilidades referidas a: resolución de problemas, aprender a aprender, autogestión o autorregulación. Se puede considerar que estas competencias dependen de un conjunto (limitado) de *competencias metacognitivas* (véanse los puntos 3.3. - 3.5) que rara vez se aborda en los planes de estudios o de apoyo, que con demasiada frecuencia se centra únicamente en los contenidos.

Además de los conocimientos y las habilidades prácticas (que se refieren al «*contenido»,* como son las oportunidades para hacer deporte en el barrio, cocinar, qué hacer cuando se está enfermo, cuáles son las normas para vivir con los demás, cuáles son mis derechos...) es importante ser capaz de utilizar estas *habilidades sustantivas concretas* para tomar decisiones, resolver problemas o utilizar en una nueva situación lo que se ha aprendido en el pasado (transferencia). En este proceso de aprender de los errores, tomar la iniciativa, evitar las decisiones impulsivas, planificar, definir la estrategia, reflexionar... todos apoyan los mencionados procesos de aprendizaje, resolución de problemas, toma de decisiones. No son «contenidos», sino que se refieren a la otra cara de la moneda: el aprendizaje, la resolución de problemas, los *«procesos»* de pensamiento. Estas *capacidades generales abstractas* (por razones didácticas nos referiremos a ellas como metacognición), contribuyen a la probabilidad de que se alcance un objetivo, se resuelva un problema, se haga una elección de forma meditada o se produzca una transferencia.

3.2.3. Con demasiada frecuencia, no se espera que las PcDI sean capaces de aplicar estos procesos o de adquirirlos. Es cierto que la adquisición y el desempeño espontáneo de estas habilidades metacognitivas constituyen un reto para las PcDI y su personal educador. Sin embargo, los enfoques educativos cognitivos y orientados al proceso (por

ejemplo, el enriquecimiento instrumental (Feuerstein y Jensen, 1980), inicio brillante (Haywood et al., 2022) o reflecto (Gagné, 2004), demuestran que las PcDI son capaces de aprender y utilizar estas habilidades cognitivas. Las condiciones necesarias (3.6. - 3.7.) son una metodología educativa específica orientada al proceso y un entorno modificador. Al mismo tiempo, la PcDI adquiere (y necesita) una mentalidad de crecimiento (3.4. - 3.5.) que es importante como fuente de motivación intrínseca para esforzarse por aprender, pensar o tomar la iniciativa.

Cuando la autogestión es un objetivo de los esfuerzos educativos, para promover la autonomía, la independencia y la calidad de vida, es importante, si no necesario, abordar estas habilidades metacognitivas y trabajar hacia una mentalidad de crecimiento. Está claro que abordar estas habilidades sólo tendrá éxito cuando la PcDI ya las haya adquirido. Por lo general, las PcDI son poco conscientes de sus procesos cognitivos. La metacognición debe fomentarse a través de la instrucción explícita (Wong y Wong, 1986; Wong et al., 1996). De no ser así, no se encontrará autonomía, autogestión o independencia; al contrario, se encontrará indefensión.

3.2.4. Este enfoque orientado al proceso puede aplicarse tanto en una situación de apoyo cara a cara como en un contexto de grupo, como es el caso de nuestros programas de autogestión (SLP), para concienciar sobre los derechos o promover la (auto) gestión. Ua persona educadora de adultos puede tener en mente apoyar individualmente a una PcDI en la toma de decisiones en el contexto de «qué preparar para cenar» y «cómo preparar la cena», o cuando haya que elegir «cómo pasar el tiempo libre» o «cómo utilizar el transporte público para ir al trabajo». La persona educadora de adultos también puede encargarse de apoyar un programa SLP sobre sexualidad o sobre votaciones, y no sólo dará su opinión sobre el contenido, sino que también apoyará el proceso de tomar decisiones, establecer un plan para alcanzar un objetivo común, buscar y elegir los recursos, etc. En cualquier caso, en ambas modalidades, la persona educadora de adultos creará un contexto que sea un *laboratorio* para aprender, pensar, tomar decisiones útiles en muchas otras situaciones en las que pueda confiar en estas habilidades para mostrar independencia o autodeterminación.

3.3. HABILIDADES METACOGNITIVAS: ORIENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y REFLEXIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, TRANSFERENCIA, TOMA DE DECISIONES Y AUTOGESTIÓN.

Habilidades metacognitivas y aplicaciones.

3.3.1. Autogestión.

Autogestión (Sandjojo, 2019) es un término global que implica todas las cogniciones y acciones de una persona que influyen deliberadamente en su comportamiento con el fin de obtener resultados auto-seleccionados. Lombardi (2019) lo concreta más, refiriéndose a las habilidades relacionadas con planificar y organizar tareas y actividades, trabajar de forma independiente y autocorregir el comportamiento según sea necesario.

El *éxito de la autogestión* depende de la dirección *consciente* de los procesos mentales y cognitivos para encontrar *soluciones meditadas respecto los problemas* o para tomar decisiones *bien meditadas*. En la *resolución de problemas*, el objetivo es pasar de una situación problemática (por ejemplo, no tener suficiente dinero para pagar el billete de autobús) a encontrar una solución, superando obstáculos por el camino. En la *toma de decisiones*, el objetivo es elegir entre varias opciones o evaluar oportunidades (por ejemplo, ¿qué tipo de transporte público me va mejor para llegar al club deportivo?) (Sternberg y Grigorenko, 2000). También la *transferencia* se basa en este tipo de dirección consciente de los procesos mentales, a la hora de definir cómo superar una necesidad y de elegir entre enfoques alternativos para la acción, experimentados y adquiridos en el pasado. Estos procesos de resolución de problemas, toma de decisiones y transferencia, aunque no son completamente iguales, comparten muchas *habilidades metacognitivas*. Estos procesos o habilidades se presentan a menudo como «el ciclo de resolución de problemas», pero (como se explicará más adelante) también se refiere e incluye los pasos y las habilidades para elegir adecuadamente. Este ciclo es una heurística y, por tanto, transversalmente, de aplicación muy general: es una estrategia

general y un método práctico para la resolución de problemas y la toma de decisiones, aunque no garantiza una solución o una mejor elección. No obstante, es un enfoque suficiente y de apoyo para enfrentarse a situaciones nuevas, complejas, abstractas y difíciles. Es una herramienta importante, ya que contribuye a la autorregulación, especialmente para tomar la iniciativa y enfrentarse a retos y problemas que, a menudo, no están bien desarrollados. Por razones didácticas, presentamos el ciclo de manera general (véase 3.3.2.) y las habilidades asociadas como una estructura de tres fases (Warnez, 2002; Warnez y Kopacsi, 2011), incluyendo el potencial para ampliar y refinar las fases hasta 7 pasos (véase 3.3.3.; Warnez et al., 2015), y así encontrar una correspondencia con la zona de desarrollo próximo[4] de la PcDI.

[4]La Zona de Desarrollo Próximo se define como el espacio entre lo que un estudiante puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la orientación de una persona adulta o en colaboración con compañeros y compañeras más capaces.

3.3.2. Metacognición y visión general del ciclo de resolución de problemas.

Además de los contenidos o conocimientos y las habilidades prácticas, las habilidades metacognitivas son responsables de la adecuación con la que las personas realizan acciones o se enfrentan a tareas complejas (cognitivas) tales como resolver problemas o tomar decisiones. La metacognición es la capacidad de utilizar los conocimientos previos para planificar una estrategia de abordaje de una tarea, dar los pasos necesarios para resolver el problema, reflexionar sobre los resultados, evaluarlos y modificar el planteamiento en caso necesario (Flavell, 1976). Las habilidades metacognitivas repercuten en muchos, si no en todos, los ámbitos de la vida, ya que son transversales por naturaleza y constituyen requisitos previos para la vida independiente, la participación social satisfactoria y la *adaptación* al entorno.

Fogerty (1994) y Sternberg (2000, 2019) nos ayudan a enmarcar la metacognición como un proceso que abarca tres[5] fases distintas, todas ellas importantes para tener éxito; esta *estructura cognitiva* abarca una estrategia general de resolución de problemas, con una *orientación* mental (acciones y consideraciones realizadas antes de abordar una tarea o problema, incluido un plan paso a paso), una *actuación supervisada* (comprobar la correcta aplicación del plan y el progreso hacia el resultado deseado y adaptar el plan si es necesario) y un momento de *evaluación/reflexión* sobre el proceso y el resultado. El objetivo es utilizar espontáneamente esta estructura cognitiva y las habilidades relacionadas de forma consciente y *autorregulada*, cada vez que las cosas son *nuevas, difíciles, desafiantes, complejas*... En cualquier caso, esta estructura y estas habilidades contribuyen a la autonomía y la independencia. Permiten a los/as clientes tomar la iniciativa para enfrentarse a tareas y retos/problemas, y abordarlos de forma sistemática y meditada, es decir, de manera autorregulada, preparada mentalmente, planificada, supervisada y reflexiva. Además, al mismo tiempo, es una buena base para el aprendizaje.

[5]Tres fases con varias subfases, que deben enseñarse y presentarse de forma individualizada y adaptada al cliente; no obstante, las tres fases básicas deben presentarse siempre como un todo indivisible (preparar, actuar, evaluar).

Más concretamente, estas habilidades ayudan a inhibir la impulsividad (observada a menudo en PcDI) y a evitar comportamientos que no son relevantes para la tarea o que reflejan estrategias de solución no eficientes, como el ensayo y error.

3.3.3. Detalles del ciclo de resolución de problemas: 3 fases y 7 subfases.

3.3.3.1. ORIENTACIÓN MENTAL, estar listo y preparado.

a. Estar alerta

El estado de alerta se refiere a prestar atención a lo que realmente está sucediendo, para saber si las cosas están bien o no. En concreto, esta habilidad se refiere a la *sensibilidad a los problemas*, a sentir intuitivamente que algo nuevo, difícil, diferente, extraño, erróneo, etc., está ocurriendo. El estado de alerta puede conducir a acciones específicas, que empiezan por reducir la velocidad y evitar la impulsividad.

b. Explorar

Se trata de explorar la situación, la sensación de que algo va mal o de que hay que tomar una decisión. El resultado es la *definición del problema*. La sensación de extrañeza, la situación en curso, la tarea, el problema se examina más de cerca, y de forma racional, si es posible con definición de las condiciones y razones que crearon el error, la mala sensación o el problema. Tras la exploración, queda claro cuáles son los *requisitos* de la tarea y qué *resultado* correcto hay que encontrar.

c. Identificar y elegir una o varias soluciones o enfoques «correctos».

Esta habilidad consiste en elegir la *estrategia más eficaz y disponible* para hacer frente a la situación. A menudo hay varias maneras de resolver un problema concreto.

Tomamos una elección en función del resultado deseado, los requisitos de la tarea, así como de nuestra experiencia previa y disponibilidad.

d. Planificar

Tras seleccionar una estrategia, se elabora un *plan* concreto *paso a paso*, al tiempo que se puede mirar hacia delante y reflexionar sobre el resultado esperado.

3.3.3.2. SEGUIMIENTO, actuar y comprobar los progresos.

e. Aplicación del plan

Durante esta fase se lleva a cabo el plan paso a paso pero, esto es esencial, la actividad se combina con un *seguimiento simultáneo y continuo* para ver si se está siguiendo el plan según lo definido previamente y, en particular, para ver si el esfuerzo está conduciendo al resultado deseado. Si no es así, hay que hacer ajustes, volviendo a la fase anterior.

3.3.3.3. REFLEXIÓN, evaluar y mirar atrás.

f. Comprobar y revisar

En este punto, una vez aplicado el plan paso a paso, se comprueba si se han alcanzado el objetivo y los resultados deseados. Además de una evaluación del *resultado* (correcto/incorrecto, bien/mal, se siente bien/no se siente bien), esta habilidad también incluye una reflexión sobre la *forma en que* se ha logrado dicho resultado. Tanto la evaluación del producto como la del proceso forman parte de esta fase de comprobación y revisión.

g. Transferir

Esta habilidad se refiere al *vínculo* que alguien establece entre la experiencia real y «otras» situaciones pasadas y futuras.

3.3.4. El papel de la autorregulación en el ciclo de resolución de problemas.

Además de las destrezas metacognitivas presentadas en la sección anterior, la autorregulación es una destreza metacognitiva de apoyo y, al mismo tiempo, una herramienta importante para la «plena» independencia. La autorregulación se refiere *a preguntarse* y *responderse (autoconversación*) y a darse indicaciones *(autoinstrucciones)* a uno mismo. Es lo que sustituye a las indicaciones, instrucciones, directrices de fuentes externas, como familiares o personal edcuador. Las autoinstrucciones son instrucciones interiorizadas de fuentes externas. La autorregulación es una habilidad fundamental para todo lo que venga de «*uno mismo*» (autocontrol, autogestión, autodeterminación, autorregulación...). Esta actividad metacognitiva puede considerarse como *hablar con uno mismo*. La sección anterior (3.3.3.) nos ayuda a definir el contenido de la autoconversación o *lo que* alguien se dice a sí mismo durante el ciclo de resolución de problemas.

Algunos *ejemplos*:

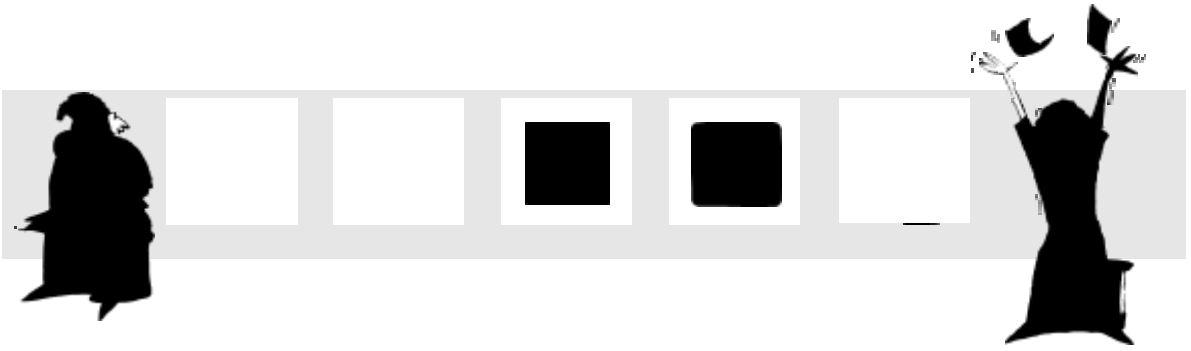
- *Estar alerta*: p. ej. «Uy, algo no va bien. ¡Alto! Algo no va bien aquí, déjame que eche un vistazo»
- *Explorar*: p. ej. «¿Qué está pasando aquí? ¿Qué es lo que va mal? ¿Por qué me siento incómodo?»
- *Identificar y elegir buenas soluciones o enfoques*: p. ej. «¿A qué se debe este error? ¿Qué puede ayudar en este caso? ¿Algo de lo que hice en el pasado puede ayudarme ahora? ¿Hay alguna otra forma de hacerlo? ¿Cuál puede ser la mejor manera de abordar este problema?»
- *Planificar*: p. ej. «¿Qué hago primero? ¿Y el siguiente paso? ¿Funcionará?»
- *Aplicar el plan*: p. ej. «¿Cómo voy? He dado el primer paso, ahora voy a dar el segundo. ¿Sigo trabajando según mi plan? ¿Todavía siento que está bien? Quizá tenga que revisar mi plan».
- *Comprobar y revisar*: p. ej. «¿El resultado es correcto? ¿He alcanzado mi objetivo? ¿Es lo que esperaba? Déjame ver cómo lo hice. ¿Era éste el mejor enfoque? ¿Qué he aprendido?»

- *Transferencia*: p. ej. «¿Cómo puede ser útil más adelante lo que he hecho o aprendido ahora? ¿Cómo puedo utilizarlo en contextos similares y en otros contextos? ¿Qué principio o regla puedo extraer de esta experiencia?»

3.3.5. Herramientas visuales

Muchos enfoques educativos aprovechan las señales visuales en lugar del lenguaje para guiar a estudiantes jóvenes y personas con bajo rendimiento a través del proceso de aprendizaje. Según Bandura (1969), un proceso cognitivo puede «implicar dos sistemas de representación: uno imaginativo y otro verbal» (p. 133). Las imágenes son alternativas a las palabras para representar conceptos o cualquier contenido. Pueden ser útiles como principios rectores y, por tanto, como instrucciones, no hablando sino visualizando. Algunos ejemplos:

«Parar y pensar» (Kendall, 1985), adaptación (Warnez y Cracco, 1989)



«Entrenamiento del autocontrol» - Meichenbaum (1981); «Método del oso» - Timmermans (o. a. 2011)





«Entrenamiento de habilidades generales» - (vzw den achtkanter, Warnez et al., 2015)



3.3.6. Contenido y proceso

Es importante comprender que no se pueden trabajar las habilidades metacognitivas fuera de un contexto específico. Las habilidades metacognitivas se aplican siempre a un contexto concreto con un contenido, a situaciones de la vida real o a problemas y retos reales. El contenido es el problema (perder el autobús o levantarse muy tarde), la tarea (preparar una comida o planificar un día) o un reto global (cómo elegir bien el voto durante las elecciones actuales). Las competencias prácticas se refieren a lo que hay que hacer para utilizar el transporte público o para preparar una sopa o un aperitivo. Las habilidades metacognitivas y el ciclo de resolución de problemas no serán útiles cuando no se disponga de los conocimientos o habilidades suficientes para encontrar un resultado específico. En este sentido, es importante establecer esta condición relacionada con el contenido antes de esperar que alguien ponga en práctica el ciclo de resolución de problemas. Para llegar a la estación de tren en autobús, hay que pensar mucho (planificar, etc.), pero también hay que saber qué significa exactamente «coger un autobús» en términos de conocimientos y habilidades prácticas. No se puede esperar que alguien consiga coger el autobús para ir a la estación de tren, si no se le ha enseñado lo que significa coger el autobús y aún no ha adquirido la destreza práctica para hacerlo.

Además, el ciclo de resolución de problemas, de naturaleza *metacognitiva,* necesita funciones cognitivas subyacentes que apoyen las habilidades prácticas como: comparar, percepción precisa, conceptos de tiempo, memoria, clasificación, transformación...

3.4. ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL: MENTALIDAD DE CRECIMIENTO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.

Creencias sobre el potencial y el aprendizaje.

3.4.1. Inteligencia, cognición y motivación.

Muchas condiciones, relacionadas tanto con el entorno como con la persona, influyen en el desarrollo y el funcionamiento cognitivos. Una de las condiciones es la motivación, en particular la motivación intrínseca.

Un modelo ampliamente aceptado para comprender la relación entre cognición y motivación es la «perspectiva transaccional de la capacidad humana» propuesta por Haywood (2010, 2020). La perspectiva transaccional se basa en los tres constructos: inteligencia, procesos cognitivos y motivación como fundamento de la capacidad humana. El primero de ellos (la inteligencia), que es esencialmente biológica, en gran medida de origen genético y relativamente resistente al cambio. El segundo (los procesos cognitivos), definidos como modos de pensamiento, que se adquieren a través de la experiencia, por lo tanto modificables también por la experiencia. Y el último (la motivación intrínseca), definida como un rasgo que refleja la tendencia a obtener satisfacción personal del procesamiento de la información y de la acción, cuyo desarrollo depende sustancialmente de la experiencia. Las diversas formas en que se combinan estas tres variables esenciales conforman un abanico muy amplio de diferencias individuales en la eficiencia y eficacia del aprendizaje y el pensamiento.

Haywood (2010) afirma que el potencial («inteligencia») de cada individuo necesita habilidades cognitivas para «hacer» que el potencial esté disponible; al mismo tiempo, tanto para el desarrollo de las habilidades cognitivas como para su uso, la motivación intrínseca es una condición *necesaria*. Por lo tanto, para tener éxito, los enfoques que se centran en las habilidades (meta)cognitivas, como es el caso cuando una PcDI necesita adquirir habilidades para la autogestión y la toma de decisiones independiente, necesitan no sólo incluir objetivos relacionados con modos de pensamiento lógico como la resolución de problemas y la autorregulación; también necesitan incluir objetivos

dirigidos a desarrollar rasgos de personalidad que enfaticen el aprendizaje y el pensamiento independiente, así como su propia recompensa, es decir, la motivación intrínseca. Así pues, esta motivación intrínseca se manifiesta en un mayor nivel de autonomía, un aprendizaje y una resolución de problemas más eficientes y eficaces y en una preferencia por realizar tareas autorreguladas sin incentivos ni recompensas extrínsecas. Esta orientación motivacional es una cuestión fundamental para cualquier tipo de autonomía, al igual que lo son la competencia metacognitiva, la autoeficacia y las atribuciones. (Graham y Berman, 2012). Asimismo, en las personas intrínsecamente motivadas se encuentran creencias específicas sobre su potencial cognitivo: muestran evidencias de un conjunto de creencias optimistas respecto a su inteligencia y aprendizaje.

3.4.2. Motivación extrínseca frente a motivación intrínseca, mentalidad fija frente a mentalidad de crecimiento.

Dos modelos pueden ser útiles para comprender la orientación motivacional preferida para la independencia y la autodeterminación.

Un modelo de motivación se presenta como un continuo que va de la motivación extrínseca en un extremo a la motivación intrínseca en el otro: este modelo está vinculado principalmente a las herramientas utilizadas por el entorno social para alabar o desaprobar y desalentar los esfuerzos y los resultados de los esfuerzos. En general, la retroalimentación sobre los esfuerzos orientada al proceso favorece el desarrollo de la motivación intrínseca (los esfuerzos son realizados por voluntad propia y como recompensa propia); la retroalimentación sobre los resultados de los esfuerzos creará más bien motivación extrínseca (se busca la recompensa extrínseca por los resultados deseados). Este modelo es útil para encontrar estrategias educativas que fomenten la motivación intrínseca.

El segundo modelo está relacionado con las filosofías o creencias implícitas que alguien tiene sobre su inteligencia personal, adaptabilidad, potencial de aprendizaje, estilo de afrontamiento, locus de control, etc. Asimismo, estas creencias influyen en la cantidad y la calidad de los esfuerzos de aprendizaje o de pensamiento que realiza la persona. Estas creencias, además, pueden considerarse el «contenido» de la motivación intrínseca desde el punto de vista de la persona.

Para un desarrollo adecuado de la competencia de autogestión, la orientación motivacional intrínseca y la mentalidad de crecimiento demuestran ser más potentes que los enfoques de refuerzo puramente extrínsecos. Los resultados reforzados por recompensas no son duraderos (desaparecen en cuanto desaparece el refuerzo o cuando una recompensa deja de ser atractiva), y el apoyo impulsado por la motivación extrínseca no es una buena base para la transferencia. Es el proceso que se refiere a la ejecución espontánea y bien meditada en el futuro de lo aprendido en el pasado.

3.4.3. Una mentalidad de crecimiento

La mentalidad de crecimiento es un concepto interesante, ya que puede considerarse que incluye una orientación motivacional intrínseca y otras cuestiones motivacionales y algunas dinámicas afectivas, como por ejemplo la necesidad de un entorno seguro, una imagen positiva de uno mismo, un alto nivel de autoeficacia, etc. En línea con la «perspectiva transaccional» de Haywood, y además de la competencia metacognitiva, una mentalidad de crecimiento sostenible puede considerarse la otra condición necesaria para el éxito de la autogestión. Para tener éxito en la autogestión, uno se tiene que beneficiar de una mentalidad de crecimiento, porque esta mentalidad está relacionada con actitudes, creencias y acciones consecuentes que apoyan la iniciativa, la adaptación, la flexibilidad, el aprendizaje de experiencias previas...

Carol Dweck (2015) considera que hay dos perfiles de mentalidad (fija y de crecimiento) que deben verse como los extremos de un continuo. Todo el mundo se encuentra en algún punto entre ambos extremos, encontrándose más cerca a una mentalidad fija o una de crecimiento[6].

En general, las personas con una *mentalidad fija* creen que o nacen o no con talento, o son naturalmente buenos en algo o no lo son. Consideran que la inteligencia es un rasgo fijo y creen que el talento innato determina el éxito. Las personas con una *mentalidad de crecimiento* creen que el talento viene a través del esfuerzo. Están convencidos de que cualquiera puede ser bueno en cualquier cosa, y que sus capacidades pueden desarrollarse con dedicación, perseverancia y la adecuada estrategia.

Los individuos con una mentalidad fija buscan *validarse* a sí mismos. Las personas con una mentalidad de crecimiento se centran en *desarrollarse* a sí mismas.

[6] https://www.youtube.com/watch?v=M1CHPnZfFmU



Una mentalidad de crecimiento se caracteriza por la *apertura a los retos* (la novedad, la complejidad y la dificultad representan retos y están bien), mientras que una mentalidad fija busca la familiaridad, la facilidad y la simplicidad. Con una mentalidad de crecimiento, las personas atribuyen los éxitos a sus esfuerzos, responsabilidad y capacidades (locus de control interno), mientras que una mentalidad fija tiende a atribuir los éxitos a factores externos. Disfrutar del proceso de hacer esfuerzos no es una característica de una mentalidad fija, ya que los esfuerzos se hacen por la recompensa. Con una mentalidad de crecimiento, crees que eres capaz de aprender y enfrentarte a retos, asumiendo la responsabilidad y la iniciativa y aceptando el riesgo y la sensación de no estar seguro. Una actitud pasiva, a la espera de instrucciones o ayuda, es más frecuente en las personas con una mentalidad fija. Los errores se consideran oportunidades de aprendizaje e invitan a la perseverancia; con una mentalidad fija, la gente se rinde y evita los errores.

Aunque esta distinción pueda parecer simple, las implicaciones son enormes en la independencia, el desarrollo o la autodeterminación y, por tanto, en la autogestión. Con una mentalidad de crecimiento, las personas creen que pueden desarrollar cualquier habilidad mediante la dedicación y el trabajo duro. Debido a esta creencia, estas personas tienen ganas de aprender. Esto les permite aceptar los retos y perseverar cuando surgen contratiempos inevitables durante el proceso de aprendizaje.

Con una mentalidad de crecimiento, los esfuerzos se consideran un ingrediente esencial en el camino hacia la maestría. No rehúyen el esfuerzo; lo abrazan. Y cuando ven a otros triunfar en su camino hacia la maestría, encuentran inspiración y lecciones que aprender para su propio desarrollo. Una mentalidad de crecimiento lleva a las personas a una espiral ascendente de desarrollo continuo, alcanzando niveles cada vez más altos destreza y logros personales. Como persona que se autorrealiza, tiene más experiencias cumbre, mejores relaciones y mayor productividad en sus campos de actividad. La calidad de vida es el resultado...

3.5. METACOGNICIÓN Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN PcDI.

Retos y oportunidades

3.5.1. La necesidad de adaptación continua y de hacer frente a las expectativas del entorno no es obvia para las personas con discapacidad intelectual (véase 3.2.). Al mismo tiempo, la ciudadanía activa y la plena participación requieren muchas habilidades; es un derecho universal para todos, mientras que cada individuo tiene derecho a definirlo según sus propias preferencias y deseos. Esto es fundamental para la propia calidad de vida, teniendo siempre en cuenta que ésta tiene una percepción muy individual.

En general, la falta de habilidades adaptativas, los problemas de aprendizaje, la complejidad del entorno y las creencias negativas que el entorno social puede tener sobre la discapacidad son algunos de los desafíos a los que se enfrentan las PcDI para disfrutar de sus derechos (universales), si son conscientes de ellos.

3.5.2. Además de otras aptitudes y actitudes, la metacognición y la motivación intrínseca desempeñan un papel fundamental cuando se trata de autonomía, autogestión y autodeterminación. La autogestión está especialmente relacionada con tomar *la iniciativa* y *esforzarse* por adaptarse, ser flexible, resolver problemas y tomar decisiones *bien meditadas* de forma independiente. Sin pretender que todo sea posible, se sabe que las creencias del entorno social respecto a lo que las PcDI son capaces de aprender, tienen un significativo impacto en su desarrollo y nivel de funcionamiento. Las creencias generales sobre el potencial de aprendizaje de las PcDI, incluyen (entre otras) una dependencia de los demás para resolver problemas y tomar decisiones, no poder adquirir estrategias cognitivas y por tanto no poder ponerlas en práctica. Es cierto que el proceso de aprendizaje de las PcDI es diferente del de las personas sin discapacidad intelectual. El aprendizaje es más lento, carecen de algunas herramientas cognitivas o no se utilizan. De ahí, que se requieran estrategias pedagógicas específicas. Pero, cuando

las creencias generales no incluyen la presunción de competencia[7], no hay razón para esforzarse en enseñar, por ejemplo, estrategias metacognitivas para resolver problemas o tomar decisiones, ya que el alumno no es capaz de adquirir estas habilidades. Por esa razón los objetivos cognitivos frecuentemente no son parte del plan de estudios o de apoyo de nuestro grupo objetivo.

Los planes de estudios están orientados principalmente a los contenidos y las competencias prácticas. Y debido a ello, tienen importantes dificultades con el procesamiento estratégico y la Metacognición (Gersten, Fuchs, Williams y Baker, 2001).

En caso de que las PcDI utilicen estrategias, a menudo lo hacen de forma ineficaz o se basan en el ensayo y error. Además, es un reto para las PcDI generalizar ya que no les resulta evidente la transferencia de un procedimiento aprendido en una situación específica para ser aplicado en un nuevo contexto. Nunca han aprendido a hacer abstracción del procedimiento.

Esta perspectiva apoya la utilidad de la instrucción centrada en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, cualquiera que sea el desarrollo cognitivo de una persona está ligado a las creencias que uno tiene sobre sus propias capacidades de aprender, pensar, resolver problemas... Así pues, el desarrollo cognitivo necesita una orientación motivacional que se centre en el crecimiento y la voluntad de esforzarse, aunque el resultado pueda ser poco claro o impredecible. Esta motivación intrínseca favorece el desarrollo cognitivo.

3.5.3. A pesar de los retos mencionados en el apartado 3.5.2., es posible enseñar estrategias metacognitivas a PcDI (Sager, 2017; Stipanovic, 2015). Existen numerosas pruebas de que el aumento de las habilidades metacognitivas puede influir

[7] Suponer competencia significa **dar por sentado que todo el mundo tiene la capacidad de pensar, aprender, comprender, participar...**aunque no vea ninguna prueba tangible de que así sea. Es asumir que nadie es intrínsecamente incapaz; sólo necesitan los apoyos y sistemas adecuados que les ayuden a tener éxito. **Suponer competencia consiste en dar una oportunidad a alguien y ayudarle a aprovecharla como sea. (entre otros: Biklen y Burke, 2006)**

positivamente en los resultados de aprendizaje, además de en la capacidad de aprendizaje (es decir, la inteligencia) y, por lo tanto, permite compensar las discapacidades cognitivas (Veenman et al., 2006), siempre que se conozcan las distintas estrategias y se sepa cómo aplicarlas (Pintrich, 2002), lo que significa que primero hay que adquirir estas habilidades paso a paso antes de aplicarlas generalmente en situaciones complejas. (Demely et al, 2016)

Además, para las persona educadora que trabaja con PcDI, es un reto lidiar a menudo con un déficit en el lenguaje, las herramientas verbales y los conceptos, reduciendo la capacidad de comprometerse conscientemente en la metacognición y la reflexión metacognitiva (Farah y Badrie, 2016). Esto es significativo, ya que los principales enfoques para el desarrollo cognitivo y la transferencia se basan en interacciones, caracterizadas por preguntas, clasificaciones y reflexiones, no sólo iniciadas por el educador, sino que también se espera que sean iniciadas por la PcDI.

3.5.4. Cuando lo que está en juego es *uno mismo*, como en el caso de la autogestión o la autorregulación, hay que tomar la iniciativa para pensar y hacer algo. La toma de la iniciativa y el esfuerzo no siempre se ve en las PcDI, sobre todo cuando aparecen situaciones difíciles o, de forma más general, cuando alguien ha experimentado una y otra vez que otra persona toma la iniciativa, da instrucciones, resuelve problemas, decide o toma decisiones en su nombre. Además, es mucho más «fácil» depender completamente de otra persona, que te resuelva los problemas, te haga las tareas domésticas... y así se premia la espera, la falta de iniciativa y la actitud pasiva. Al mismo tiempo, ese mismo alguien te da la sensación de no ser capaz de resolver problemas; evita retos y fracasos con la intención de ayudar, y así te aleja de las oportunidades de aprender a tomar la iniciativa, de sensibilizarte ante los problemas, de aprender a lidiar con los fracasos... El resultado es la *indefensión aprendida*. Las características de la indefensión aprendida se encuentran a menudo en: baja autoestima, falta o ausencia de motivación intrínseca, bajas expectativas de éxito, menos persistencia, no pedir ayuda, atribuir la falta de éxito a la falta de habilidad, atribuir el

éxito a factores que escapan a su control, como la suerte. A menudo creen que son incapaces de controlar o cambiar la situación, por lo que no lo intentan, ni siquiera cuando se presentan oportunidades de cambio. La indefensión aprendida se ve a menudo, y es una barrera para gestionar las tareas y responsabilidades diarias. (Zimmerman, en Nickerson, 2022)

Su orientación motivacional es principalmente extrínseca: las acciones se realizan por recompensas esperadas. El entorno social les ayuda a evitar el fracaso, pero precisamente por ello se establece una baja autoestima o una negativa estimación de su potencial. No es el fracaso o el error en sí el motivo de una autoestima negativa, sino la forma en que el entorno social trata el error: en lugar de enfocar un error como una oportunidad para aprender, la persona educadora resuelve el problema o corrige el error. Cuando esto ocurre con frecuencia, la PcDI aprende que, cuando las cosas son nuevas, complejas o difíciles, o cuando se produce un error, siempre hay alguien que viene y resuelve el problema. Como consecuencia, se da cuenta de que no es capaz de enfrentarse a situaciones difíciles. Aprendió a ser pasivo. No es el error o el fracaso en sí el responsable de una baja autoestima, sino la forma en que el entorno social trata el error. No hay que evitar los errores (excepto si son peligrosos), sino verlos como oportunidades de aprendizaje.

Y así, la indefensión aprendida va de la mano de una mentalidad fija, siendo un «copia y pega» de las creencias del entorno social o de la persona educadora respecto al potencial y la capacidad de aprendizaje de las PcDI. Se desaprovecha mucho potencial...

Trabajar para conseguir que PcDI tengan una mentalidad de crecimiento y estén intrínsecamente motivadas, creyendo que son capaces de aprender y de adaptarse, y aceptando que necesitan esforzarse para ello y también disfrutar haciéndolo, sin miedo a equivocarse, es el antídoto para la actitud pasiva y para no utilizar su potencial. Mientras esté presente la condición de indefensión o la mentalidad fija, todo lo que sea *uno mismo* no tendrá posibilidad de ser.

3.6. EL PAPEL DE LA METACOGNICIÓN Y LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN LOS ENFOQUES DE AUTOGESTIÓN.

Como se explica en la primera unidad de este manual, la autodeterminación, la autodefensa y la autogestión están estrechamente relacionadas con elegir, tomar decisiones, ser independiente... Estas competencias son básicamente aplicaciones del ciclo de resolución de problemas, dirigidas por el discurso autorregulado. (3.2.)

Cualquiera que sea el reto en el continuo de la vida independiente hacia la autodefensa (en grupo) se abordará mediante la fijación de objetivos, la definición de opciones y la selección de una de ellas, la elaboración de un plan, la asunción de la responsabilidad de trabajar para alcanzar dicho objetivo a través de la opción y el plan seleccionados, y la comprobación del resultado, todo ello de forma bien meditada. Aquí queda clara la naturaleza metacognitiva de la autogestión. Además, asumir la responsabilidad de trabajar para conseguir el objetivo y tomar la iniciativa dependerá de la motivación para alcanzarlo y de la autoconfianza y la autoeficacia del cliente. En este sentido, un cliente que demuestre una mentalidad de crecimiento, que acepte los retos y se dé cuenta de que los resultados positivos no están garantizados, encontrará los recursos para producir la energía necesaria.

Cualquiera que sea el apoyo que preste un/a profesional en relación con la vida independiente o la autodefensa (individual o en grupo), tiene varios objetivos. Se centra en la situación o el reto que se está planteando: cómo puede la persona profesional ayudar al cliente a hacer elecciones bien meditadas y a decidir lo que tiene en mente para alcanzar la Calidad de Vida. Este enfoque en las habilidades metacognitivas, al mismo tiempo se complementa con el objetivo de concienciar y disfrutar de los derechos. Significa que el apoyo tiene un objetivo *que va más allá* de la formación específica de habilidades para capacitar al cliente. Además, como segundo objetivo *que va más allá*, las competencias metacognitivas en juego son útiles en cualquier situación en la que el cliente quiera conseguir un objetivo, desee tener éxito en el trabajo, quiera

resolver cualquier problema, etc. Esto se debe a que las habilidades metacognitivas son transversales y pueden aplicarse en todos los ámbitos de la vida.

Por lo tanto, el apoyo a la vida independiente o los programas de aprendizaje de autogestión se refieren a contextos que se crean con un objetivo específico (unidad 2), pero que tienen un potencial significativo para ser un Laboratorio de Aprendizaje, donde se abordan habilidades que son importantes para que las PcDI lleguen a ser independientes y dirijan sus propias vidas.

3.7. ESTRATEGIAS INSTRUCTIVAS Y CONDICIONES ECOLÓGICAS PARA MEJORAR LOS PROCESOS METACOGNITIVOS Y MOTIVACIONALES PARA LA AUTOGESTIÓN.

De la teoría a la práctica: metodología

3.7.1. Introducción: condiciones

El apoyo a la autonomía, la vida independiente o la autodeterminación requiere estrategias que aborden tanto el contenido (conocimientos y habilidades prácticas en relación con los servicios generales, las tareas domésticas o los *derechos*) como las herramientas que se nesesitan para sacar provecho de estos conocimientos y habilidades. La autogestión o la toma de decisiones siempre incluyen un contenido (qué) y un proceso (cómo). Este capítulo no trata del contenido, sino de las estrategias de apoyo específicas que ayudan a las PcDI a gestionar con éxito sus vidas, entendidas éstas como un amplio conjunto de pequeñas y grandes aspiraciones, deseos, metas y retos cotidianos. Es innovador combinar los conocimientos y las habilidades prácticas antes mencionados con estrategias de apoyo específicas centradas en el proceso para empoderar a las PcDI mediante la creación de oportunidades para adquirir, probar y poner en práctica las habilidades metacognitivas previas. Independientemente del enfoque o el contenido del apoyo grupal o individual destinado a fomentar la autogestión y la Calidad de Vida en las PcDI, las competencias motivacionales y cognitivas, como se ha explicado en las secciones anteriores, serán y deberán ser abordadas.

Para tener éxito, hay que crear unas condiciones específicas. En esta sección, señalaremos aquellas condiciones que tienen un fuerte vínculo con el enfoque cognitivo y motivacional del proyecto Self-In.

Un requisito previo fundamental para el éxito está vinculado a las *creencias* de la persona educadora y del entorno social sobre el potencial de aprendizaje y los derechos

sociales de las PcDI[8]. Según Sandjojo (Website HandicapNL, 2022), frecuentemente, se impide que las PcDI sean más independientes, debido a que las personas educadoras no tienen tiempo suficiente o a que las familias suelen hacerse cargo.

Con un presunto sistema de competencia-creencia, el/la educador/a necesita adquirir competencias para apoyar a la PcDI en la adquisición y en el desempeño (transferencia) de las habilidades metacognitivas críticas (ciclo de resolución de problemas), y apoyar una mentalidad de crecimiento. Esto no sólo se refiere a los materiales educativos para enseñar las habilidades metacognitivas necesarias, sino también a las metodologías educativas cognitivas, teniendo en cuenta los retos intelectuales de las PcDI. El proyecto Self-In se basa principalmente en el enfoque de las Intervenciones Mediadoras de Feuerstein (véase 3.7.3), ya que este modelo se centra en las reflexiones metacognitivas, útiles durante el apoyo individual a la vida independiente o el SLP[9].

Tenemos que reconocer que las reflexiones metacognitivas tendrán éxito sólo cuando la persona participante de un SLP, o de cualquier apoyo centrado en la vida independiente o la autodeterminación, tenga una comprensión suficiente de los procesos metacognitivos que son necesarios para una autogestión exitosa. Un curso de formación previo puede ser necesario para preparar al cliente, para que comprenda al menos las habilidades y conceptos metacognitivos básicos, siendo clave para compartir reflexiones. Esta formación previa se centra en la adquisición de las habilidades metacognitivas[10], mientras que los SLP y las sesiones individuales o en grupo centradas en la vida independiente son herramientas poderosas para aprender a aplicar estas habilidades en contextos que realmente contribuyen a la autonomía (incluyendo la participación activa o la autodeterminación) y a la Calidad de Vida. Para ser una

[8]El contenido de las creencias promotoras y las herramientas para evaluar y explorar estas creencias del educador, están disponibles en varios idiomas en https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/project-results/ (Cognición e Inclusión, 2019, 2017-1-BE02-KA202-034722).

[9]También se pueden consultar otros enfoques y metodologías en el sitio web de Cognición e Inclusión(https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/45/201104-CI-IO1-Cognitive-methods-ENG_lTtpXl9.pdf).

[10]Véase formación Self-In PR2. Este capítulo 3.7. se centra en lo que puede hacer una persona educadora para apoyar la práctica de las habilidades metacognitivas en el contexto de un laboratorio de aprendizaje.

herramienta poderosa, estos contextos de apoyo deben modificarse para convertirse en un **laboratorio** de aprendizaje, donde las PcDI encuentren oportunidades para probar, aprender de los errores, descubrir talentos y recibir retroalimentación orientada al proceso por parte de la «persona mediadora». Esto significa que la persona educadora, trabajando con la PcDI o con el grupo, crea un entorno de aprendizaje seguro donde los errores se ven como oportunidades de aprendizaje, anima a hacer esfuerzos para poner en práctica las habilidades metacognitivas, modela las reflexiones metacognitivas y apoya la motivación intrínseca y una mentalidad de crecimiento.

La *metodología cognitiva y el enfoque educativo* de esta formación tiene un enfoque de instrucción orientado al proceso. La metodología propuesta en Self-In, se basa en el modelo de la teoría de la Modificación Cognitiva Estructural de Feuerstein (b. o. 1980, 2010) y el consiguiente enfoque de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), siendo la base de las reflexiones metacognitivas y estimulando una mentalidad de crecimiento.

La siguiente sección ofrece una visión general del modelo E. A. M., haciendo hincapié en los principios educativos generales derivados del marco teórico. El capítulo 3.7.3. se centra en cómo utilizar los principios educativos para la reflexión metacognitiva.

3.7.2. Enriquecimiento cognitivo: creación de experiencias de aprendizaje mediadas según la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de R. Feuerstein.

Según Feuerstein (p. ej. 2010) una situación de aprendizaje cualitativo que contribuya a la competencia cognitiva y, por tanto, a las habilidades que son importantes para la autodeterminación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la autogestión, necesita ser apoyada por una calidad específica de aprendizaje y enseñanza, caracterizada por el uso de estrategias universales, que no dependan de la modalidad lingüística o del contenido. Feuerstein, profundizando en las teorías de Piaget y Vygotsky, denomina a esta cualidad *mediación*, que incluye 3 estrategias básicas:

- mediación de Intencionalidad y Reciprocidad,
- mediación de Sentido,
- mediación de Trascendencia.

3.7.2.1. La mediación de la Intencionalidad y la Reciprocidad se refiere al esfuerzo deliberado de una persona educadora por compartir los objetivos (de aprendizaje) que tiene en mente con la persona con DI, y se *centrará y proporcionará estímulos o contenidos significativos, llamará la atención, alterará la frecuencia de los estímulos, (re)ordenará los acontecimientos, vinculará la información novedosa a contextos familiares*, etc. Sin embargo, estas evidencias de intencionalidad son inadecuadas sin los signos de reciprocidad de la PcDI, mostrando evidencia de comprensión y voluntad de contribuir al objetivo, respondiendo y/o realizando esfuerzos de aprendizaje, etc.

Para que una persona educadora evalúe la calidad de Intencionalidad/Reciprocidad de la situación de aprendizaje que ha creado, puede ser útil el siguiente conjunto (no exhaustivo) de preguntas de autorreflexión. Cada pregunta puede responderse con un simple «sí» o «no», pero sobre todo invita a la persona profesional a explicar el «cómo».

- ¿Cuál es el enfoque específico y/o el objetivo de aprendizaje de la persona educadora?

- ¿Se sitúa este objetivo dentro de la zona de desarrollo próximo de la PcDI?

- ¿El objetivo es explícito y se comparte con la PcDI?

- ¿Empieza la formación con algún momento de orientación mental?

- ¿La formación incluye una evaluación (intermedia) y/o recapitulación? ¿Incluye una evaluación del resultado del esfuerzo de formación? ¿Incluye una evaluación del proceso y/o del esfuerzo realizado?

- ¿El/la educador/a aprovecha los errores como una oportunidad para aprender?

- ¿La persona educadora hace explícitas las «expectativas»?

- ¿El contenido está relacionado con el mundo y las necesidades de la PcDI?

- ¿Se repiten los estímulos para llamar la atención de las personas con DI? ¿Se secuencian, simplifican o refuerzan dichos estímulos?

- ¿Responde la PcDI a los estímulos o preguntas ofrecidos y espera una respuesta?

- ...

3.7.2.2. La mediación de la Trascendencia se caracteriza por interacciones en las que la persona educadora va más allá de la situación concreta de formación que ocurre en ese momento o más allá de las necesidades inmediatas de la PcDI: lo que se ha aprendido se generaliza o se vincula a situaciones futuras (e incluso pasadas). Cada situación de aprendizaje es una oportunidad para que la PcDI aprenda algo que pueda utilizar en otras situaciones. Ésta es la estrategia que a menudo se «olvida», ya que se suele creer que las PcDI no son capaces de visualizar situaciones futuras o de encontrar similitudes entre una situación actual y una futura (o pasada).

La mediación de la trascendencia está estrechamente relacionada con la cuestión de la intencionalidad, ya que ahora la naturaleza de los objetivos de aprendizaje se vuelve más específica: la generalización o la transferencia sólo pueden realizarse cuando la persona educadora va más allá del contenido concreto de una lección y se centra en el proceso de aprendizaje, del pensamiento metacognitivo o de resolución de problemas

que va en el sentido del aquí y ahora y del contenido concreto que debe procesarse. Así, la intencionalidad, además de lo escrito en el apartado anterior, incluye la intención de trabajar en un objetivo transversal, cognitivo o motivacional.

Referirse a situaciones o experiencias del pasado y/o del futuro ilustra muy bien la mediación de la trascendencia. Cualquier referencia a situaciones pasadas (¿Cómo resolviste el problema en ese momento?) y cualquier vínculo que se establezca con el futuro (¿Puedes pensar en un momento en el que puedas utilizar lo que estás aprendiendo ahora?) ayuda a la PcDI a desconectar de la situación real. Esta estrategia universal de Mediación de la Trascendencia se refiere al esfuerzo del docente por «salir» de la situación real. Un acontecimiento puede verse sólo como un hecho aislado, pero un persona educadora-mediadora dará a dicho acontecimiento un significado trascendente (generalizado) al intentar relacionarlo con acontecimientos anteriores e incluso futuros de naturaleza similar, y extraer así una generalidad.

Para que una persona educadora evalúe la calidad de la Trascendencia de la situación de aprendizaje, puede ser útil el siguiente conjunto (no exhaustivo) de preguntas de autorreflexión. Cada pregunta puede responderse con un simple «sí» o «no», pero invita al/la profesional a explicitar cómo se ha hecho.

- ¿Hay referencias a situaciones pasadas, retos, éxitos...?
- ¿Hay referencias a situaciones futuras?
- ¿Se han encontrado pruebas del esfuerzo por «salir» de la situación actual?
- ¿Se hace explícito un principio (cognitivo)?
- ¿Aplica la persona educadora la técnica del «puente»?
- ¿Las actividades de generalización forman parte de la sesión de formación?
- ¿Invita la persona docente a la PcDI a (re)imaginar situaciones?
- ¿Existen estrategias? (¿Por ejemplo, estrategias para resolver problemas o para recordar la información enseñada, o la formación se centra en la información?)
- ¿Conoce el entorno social los objetivos de la formación?

- ...

3.7.2.3. La Mediación de Significado se caracteriza por una persona educadora que transmite el significado afectivo y valorativo de un objeto, un acontecimiento y, especialmente, el objetivo de aprendizaje. Estos esfuerzos deben crear energía, motivación intrínseca para esforzarse en aprender y contribuir al objetivo de aprendizaje y para aplicar la habilidad o el conocimiento en el futuro.

El significado valorativo del contenido o de las habilidades que se incluyen en el objetivo o actividad de aprendizaje, puede referirse a cómo el contenido o la habilidad contribuye a la competencia de las PcDI y/o a su autonomía, a ser o convertirse en ciudadanas de pleno derecho, a su desarrollo personal, al ejercicio de los derechos o a su Calidad de Vida. De este modo, la actividad adquiere sentido para la PcDI. El sentido es una condición para esforzarse por aprender y utilizar lo aprendido en el futuro.

Además de estos significados más objetivos, la Mediación del Significado también puede incluir significados subjetivos, como intereses, estética, tradiciones... Asimismo, el significado puede transmitirse de forma no verbal mediante expresiones de evidencia de valor, importancia, interés, belleza, emoción...

Para que una persona educadora evalúe la calidad del significado de la situación de aprendizaje, puede ser útil el siguiente conjunto (no exhaustivo) de preguntas de autorreflexión.

- ¿Se explicita el valor objetivo de lo aprendido?
- ¿Se explicita el valor subjetivo?
- ¿Y el significado funcional?
- ¿Cómo motiva la docente a las PcDI?
- ¿El resultado tiene un significado personal?
- ...

Según Feuerstein, las tres estrategias universales mencionadas son condiciones necesarias para el éxito del proceso de aprendizaje. Nombra otras estrategias de apoyo

que deben considerarse intervenciones específicas para cada situación, referidas a situaciones concretas o relacionadas con condiciones o retos específicos como, por ejemplo, las características de las PcDI. La mediación de los sentimientos de competencia, la mediación de la regulación y el control del comportamiento y la mediación del comportamiento de compartir son las principales estrategias de apoyo. Se refieren al esfuerzo de la persona educadora por desarrollar una estimación positiva de la autoeficacia, la inhibición de la impulsividad o las estrategias de cooperación y modelado. La actitud de compartir es fundamental para los SLP, en los que los participantes aprenden unos de otros.

3.7.3. Reflexión metacognitiva

3.7.3.1. La reflexión es un análisis de la actuación en curso. Es esencialmente reflexión a nivel micro, una toma de conciencia de los propios procesos de pensamiento a medida que los completamos. Refuerza el proceso de aprendizaje y contribuye a rendir mejor en el futuro porque potencia el sentimiento de autoeficacia, es decir, la sensación de ser capaz de alcanzar objetivos. A medida que reflexionamos sobre nuestra actuación, ganamos control sobre la misma, comprendiendo exactamente cómo se produjeron determinados resultados y qué se ha conseguido con los esfuerzos. Las reflexiones son de naturaleza metacognitiva y, al mismo tiempo, contribuyen a la competencia metacognitiva, la motivación intrínseca y la mentalidad de crecimiento; no trata sobre la evaluación, sino de la superación personal (Watanabe-Crockett, 2018). Además, las reflexiones nos retan a buscar estrategias probadas y ponerlas a prueba por nosotros mismos; no se trata de esforzarse más y más, sino de trabajar de forma más inteligente. (Scott J., s.d.)

Dado que la metacognición y la motivación intrínseca/mentalidad de crecimiento están estrechamente vinculadas y se refuerzan mutuamente, no dividimos las instrucciones y sugerencias para la reflexión (véase b.) en sugerencias para la metacognición o para una mentalidad de crecimiento. El paradigma de la mentalidad es, como ya se ha explicado, una perspectiva cognitiva. Sitúa el aprendizaje en el contexto de nuestros pensamientos y creencias.

3.7.3.2. Sugerencias para la reflexión metacognitiva

Basándose en las estrategias E. A. M. (3.7.3.), y contando con un nivel básico de comprensión de las habilidades y conceptos de metacognición, como el ciclo de resolución de problemas y un vocabulario cognitivo, la persona educadora puede iniciar y suscitar reflexiones cognitivas. Estas reflexiones se caracterizan por centrarse firmemente en el proceso, no en el contenido. Esto no significa que la interacción entre la PcDI y la persona educadora obvie el contenido: si faltan conocimientos,

comprensión o habilidades prácticas, la persona educadora primero tiene que introducir estas herramientas (el contenido y el proceso son dos caras de la misma moneda y están intrínsecamente ligados entre sí). Se necesita contenido (qué) para pensar sobre él (cómo).

Las estrategias para suscitar e iniciar la reflexión metacognitiva pueden clasificarse en 6 sugerencias:

1. Las intervenciones de los/as educadores/as están (en particular) orientadas al proceso.

a. La forma en que la persona educadora incluye esta *orientación al proceso* es visible en sus preguntas y reflexiones de *cómo* o *por qué*, no en preguntas de *qué* o *cuánto* o *con qué rapidez*. Un *ejemplo* sencillo de orientación al proceso puede ilustrar la diferencia:

- Paqui, ¿cuántas personas hay en este aula?

frente a

- Cinta, ¿cómo puedes saber cuántas personas hay en esta aula?

b. La persona educadora puede expresar su aprecio por lo que la PcDI está haciendo, pero este *aprecio se centrará en el proceso*.

No:

- ¡Oh, qué rápido! ¡Bien, el resultado es correcto! Tiene 9 buenas respuestas. ¡Buen trabajo!

Sino más bien:

- Victoria, me alegra ver que has planeado bien la resolución del problema. Buen trabajo, te vi disminuir el ritmo cuando la tarea era más difícil.

La apreciación es por cómo alguien ha afrontado la tarea o la difícil situación. La apreciación no es un simple «Buen trabajo, Loes», sino que también *incluye información* sobre lo que la persona educadora observó respecto a los esfuerzos

relacionados con el proceso. Esto ayuda a la PcDI a desarrollar y a utilizar un vocabulario «cognitivo» que es fundamental para reflexionar sobre sus esfuerzos.

c. Una de las estrategias principales que ilustra esta orientación al proceso consiste en invitar a la PcDI a desarrollar el hábito de *tomarse tiempo para pensar antes de* realizar una tarea *(orientación mental*). La persona profesional introduce esta orientación mental cuando invita a la PcDI a reflexionar sobre el contenido y el proceso de lo que está en juego.

> - ¿Qué se espera de ti? ¿Qué necesitas para ello?¿Qué quieres hacer? ¿Es nuevo para ti? ¿Es fácil o difícil? ¿Has realizado esta tarea en el pasado? ¿Cómo puedes resolver este problema? ¿Cómo tomabas antes las decisiones? ¿Qué hay que hacer primero y qué después? ¿Qué puede resultar difícil y en qué momento puedes cometer errores? ¿Cómo sabrás que has tenido éxito? ...

La persona educadora hace este tipo de *preguntas* a la PcDI, y se espera que ella copie este tipo de afirmaciones, y después de un tiempo se haga estas preguntas a *sí misma* (automáticamente). Este mecanismo es extremadamente importante como herramienta metacognitiva, es decir, ayuda a centrar la atención de la PcDI en sus propios procesos de pensamiento y la anima a entablar pequeñas conversaciones similares consigo misma.

Esta orientación *mental* interior contribuye a la eficacia en la resolución de problemas o en la toma de decisiones y, en general, a la autonomía, ya que la PcDI deja de depender de las instrucciones y la ayuda de otra persona. Ha interiorizado esta orientación mental y se da instrucciones a sí misma.

d. En la misma medida, la *reflexión tras un esfuerzo de aprendizaje*, la resolución de un problema... contribuye significativamente al proceso de aprendizaje. La reflexión se

centra en cómo la PcDI realizó la tarea, ¿qué le hizo tener éxito? Qué le supuso un obstáculo o le provocó dificultades:

> - Sara, ¿cómo resolviste el problema? ¿Fue fácil? ¿Desafiante? ¿El resultado está bien? ¿Te sentiste bien mientras realizabas las tareas? ¿Cómo has afrontado el error? ¿Qué puedes hacer la próxima vez para hacerlo con éxito? ...

Está claro que esta reflexión es sobre el proceso de aprendizaje o de pensamiento, sobre las estrategias utilizadas: estas estrategias son principios o reglas generales (es decir, generalizables), siendo el verdadero contenido de la transferencia. Esta regla ayuda a saber qué hacer en situaciones futuras similares.

e. Una estrategia muy sólida es utilizar siempre esta *estructura cognitiva*: cualquier intervención por parte de la persona educadora, cualquier debate o ejercicio puede organizarse de tal manera que haya un momento de orientación mental antes y un momento de reflexión al final. Cada lección, interacción o sesión de formación puede dividirse en *tres partes*. Al principio es importante un tiempo de planificación para llamar la atención sobre

> - Julián, ¿qué vamos a hacer hoy? ¿Qué vamos a aprender hoy? ¿Qué hicimos ayer?
>
> - Ester, lo que aprendimos ayer, ¿cómo puede ayudarnos hoy? ...

Al final de la sesión, la reflexión incluye el examen de los resultados del aprendizaje (¿objetivos alcanzados? ¿resultados satisfactorios? dificultades experimentadas y éxitos encontrados, sentimientos sobre todo ello, qué tipo de esfuerzo se ha realizado...). La parte principal de la sesión de formación, en términos de tiempo empleado, serán las actividades preparadas, pero van precedidas de un tiempo de planificación y seguidas de una reflexión. Pero, de vez en cuando, durante las actividades se puede organizar una evaluación intermedia

- Loes, ¿lo estamos haciendo bien? ¿Continuamos? ¿Qué es lo difícil? ¿Crees que alcanzarás tu objetivo (personal)?

Estas acciones se refieren a la supervisión. Tiempo de planificación, seguimiento y reflexión... son los elementos básicos del ciclo de resolución de problemas. Incluir estas tres partes y crear el hábito de pensar siempre antes, comprobar durante y reflexionar después de la actividad contribuye a resolver eficazmente los problemas y a tomar decisiones bien meditadas.

2. La persona educadora hace preguntas.

Esta sugerencia forma parte de la anterior. Se explicita aquí para subrayar la importancia de las *preguntas*. Las preguntas invitan a pensar, a reflexionar... Proporcionar información no basta para invitar a un comportamiento «cognitivo». «Empodera» mucho más hacer preguntas que limitarse a ofrecer o dar información. Explicar está bien para la mera transición de información, pero no es suficiente para invitar a la gente a abordar su propio potencial. Además, hacer preguntas y cuestionar ideas es una invitación a la participación activa.

En muchas PcDI se observan capacidades verbales y/o comunicativas limitadas. Por lo tanto, para muchas PcDI hacer preguntas supone un reto. Y, sin embargo, tiene sentido hacer preguntas a la PcDI, incluso cuando no esperamos una reacción (verbal). Siempre invita, más o menos, a la PcDI a utilizar su imaginación y a desarrollar un conjunto (interno) de palabras y conceptos que pueden ayudarle a pensar en formas de procesar información o resolver problemas. Además, no está mal que la persona educadora responda a las preguntas por sí mismo, o que invite a la PcDI a dar una respuesta no verbal (asintiendo con la cabeza o señalando con el dedo, o de cualquier otra forma). Corresponde a la profesional ampliar la respuesta simple o incompleta y comprobar si ha entendido lo que la PcDI quería comunicar.

- José, ¿te refieres a esto?

Es muy significativo reflexionar, junto a la PcDI, sobre cómo abordó una tarea. La persona educadora puede preguntar:

- Johan, ¿cómo enfocaste la tarea?

Pero también puede nombrar lo que observó. Puede que haya visto a la PcDI trabajando sistemáticamente, haciendo uso de un plan, o haciendo comparaciones para buscar cualquier imperfección; estas observaciones pueden ir seguidas de preguntas reflexivas como:

- Loes, te he visto trabajar paso a paso; ¿era un buen plan?

o

- ¿Has trabajado sistemáticamente?

3. Exigir justificación.

Para invitar a la PcDI a pensar, aprender o resolver problemas con plena atención y contribuir a la comprensión total de lo que está marcando la diferencia para un aprendizaje, pensamiento o toma de decisiones eficientes, es importante preguntarle (casi) continuamente por el porqué, la razón de una respuesta o elección.

- Ester, ¿por qué crees que esta es la respuesta correcta?

Los/las educadores/as mediadores/as establecen el hábito de cuestionar *tanto* las respuestas correctas como las incorrectas. En este sentido, el reto debe ir acompañado de la norma de aceptar en la medida de lo posible las respuestas de las PcDI (el mecanismo «Sí, he visto esto, pero...»). La persona educadora podría decir, por ejemplo:

- María, tienes razón, podría ser así. También puedes verlo de otra manera y quizá encuentres una respuesta aún mejor.

Con demasiada frecuencia, sólo se cuestiona algo cuando va mal. Queda claro que es importante aceptar los errores como un fenómeno muy normal durante todo el proceso de aprendizaje. Los errores son buenas oportunidades para aprender. Invitan a reflexionar sobre las causas y lo que se puede hacer para evitarlos. Sin embargo,

también es importante hacer preguntas cuando algo es correcto o acertado. Formar hábitos en este sentido es importante. Cuestionar las respuestas correctas condiciona a las PcDI contra la expectativa de que un cuestionamiento por parte de la persona educadora significa que sus respuestas son erróneas. Una respuesta seguida de una pregunta no se refiere necesariamente a un error o fallo. Un reto *correcto* podría ser:

- Jose, sí, así es. ¿Cómo sabías que esa debía ser la respuesta?

o

- Paqui, ¿por qué es mejor que éste?¿Qué tendría éste de malo?¿Manolo, podrías mostrarme/contarme cómo pensaste en eso y encontraste el adecuado?

Del mismo modo que una PcDI puede aprender de los errores, también puede aprender de las razones de su éxito. Reflexionar sobre la respuesta a la pregunta «Julián, ¿cómo has encontrado la respuesta correcta?» contribuye a la comprensión y el entendimiento. La PcDI aprende que su respuesta no se basa en la casualidad, sino que es el resultado de esfuerzos activos, adecuados y eficientes para aplicar buenas habilidades (cognitivas) y actitudes. Las PcDI muestran muy a menudo evidencias de indefensión (aprendida) y, con demasiada frecuencia, atribuyen los éxitos a condiciones externas (la tarea a realizar era fácil o el educador me ayudó) y se atribuyen los fracasos a sí mismas (no soy buena en esto). La sugerencia de exigir la justificación de las buenas respuestas, es un antídoto contra la impotencia (aprendida) al vincular los éxitos a los esfuerzos activos. Y... contribuye a un sentimiento positivo de competencia y motivación intrínseca.

Cuando la formación se imparte en grupo, las respuestas positivas, las respuestas correctas y los enfoques eficaces contribuyen a crear un ambiente positivo. Los buenos hábitos y un comportamiento eficaz y adecuado son observados por los demás participantes, por lo que puede producirse un aprendizaje por observación.

4. Modelización cognitiva.

Un estilo mediacional se apoya en una persona profesional que muestra (es decir, modela) explícitamente cómo resuelve problemas (con entusiasmo), aborda tareas, se

enfrenta al fracaso, inhibe la impulsividad, habla consigo mismo, reflexiona sobre lo que hace o hizo, se orienta a sí mismo mentalmente...El/la educador/a no sólo muestra, es decir, no verbalmente, su modo de pensar o de resolver problemas, sino que también hace explícito el diálogo consigo mismo: lo que se está preguntando o lo que está hablando en voz alta consigo mismo durante estas acciones. Al hacerlo, la PcDI ve y oye cómo la persona educadora se enfrenta a los problemas, los errores, los éxitos, el autorrefuerzo, etc.

Además de ser un modelo para la PcDI, siempre que sea posible, la persona educadora pide a una compañera, por ejemplo otra PcDI, en caso de que haya una sesión de grupo en marcha, que muestre (y verbalice) cómo se enfrenta a las tareas. Se trata de una estrategia importante, ya que todo el mundo está (a menudo inconscientemente) más dispuesto a aprender de alguien con quien puede identificarse.

Además, la disposición a aprender de lo que se ve y se oye no estará muy presente cuando el modelo de dominio, es decir, alguien que siempre realiza las tareas a la perfección. Estará más presente cuando el modelo sea de afrontamiento. Un modelo de dominio muestra un comportamiento que, según la PcDI, puede ser demasiado difícil de adquirir, mientras que un modelo de afrontamiento muestra cierta imperfección y, por tanto, un comportamiento alcanzable.

5. Fomentar la motivación intrínseca de la tarea.

Cuando las intervenciones se centran en el proceso que conduce a un resultado, y no en el resultado en sí, el educador no puede utilizar formas de refuerzo derivadas de modelos conductistas (condicionamiento operante, castigar, ignorar,...). Al fin y al cabo, el objetivo del condicionamiento operante es vincular el refuerzo (por ejemplo, la recompensa) a la conducta deseada, es decir, al resultado. Para los conductistas (clásicos), todo lo que ocurre entre un estímulo (E) y una respuesta (R) es inobservable y, por tanto, no se puede influir en él (véase la idea de la caja negra). Las recompensas, los sistemas de puntos, los sistemas de coste de respuesta... (refuerzo extrínseco, ya que proceden del exterior) están, en otras palabras, vinculados a los resultados del

pensamiento o de la resolución de problemas, en lugar de a los procesos de pensamiento. Es bien sabido cuáles son las limitaciones de estos procedimientos operantes clásicos: en cuanto desaparecen las recompensas, también desaparece la motivación para realizar esta conducta «deseada» y, por tanto, también desaparece la conducta. Esto se debe a que la fuente de la motivación se encuentra fuera del individuo.[11]

Aunque en gran medida sujeto a discusiones puramente teóricas, un enfoque cognitivo propone promover la motivación intrínseca a la tarea. La fuente de esta motivación se encuentra en la tarea y/o en la persona, como la naturaleza desafiante de la tarea, la apertura de la persona al desafío o el sentimiento de competencia. Los ejemplos de recompensas intrínsecas (a la tarea) que se presentan a continuación muestran que los refuerzos extrínsecos e intrínsecos no se pueden separar por completo.

a. Evaluación intraindividual y elogios.

La evaluación interindividual es la evaluación de los progresos o rendimientos en comparación con los rendimientos de los demás. La evaluación intraindividual se produce cuando se comparan los logros de una PcDI con sus propios logros anteriores. Al optar por la evaluación intraindividual, se refuerza la sensación de capacidad de cambio y de poder aprender más o hacer las cosas de forma más independiente. Está en juego una mentalidad de crecimiento y una autoestima positiva. Compararse con los demás lleva a la competencia y, por tanto, al sentimiento de fracaso cuando no se es el mejor.

Esta sugerencia, sin duda, incluye en la medida de lo posible la dimensión del proceso que se evaluará intraindividualmente.

- Cinta, has conseguido tener en cuenta más elementos a la vez que la última vez que practicamos esta tarea.

b. Recompensas sociales.

[11]Hay situaciones que se benefician de los procedimientos conductuales, pero estas estrategias deben aplicarse cuidadosa y meditadamente y e ir disminuyendo de manera gradual y lo antes posible.

Dado que, por ejemplo, las recompensas materialistas o relacionadas con la actividad atraen la atención hacia la recompensa que sigue al resultado, y no hacia el proceso de aprendizaje, pensamiento o resolución de problemas que precede al resultado, las recompensas sociales como una palmadita en el hombro, un guiño, etc., se eligen más a menudo para elogiar el esfuerzo en curso. También en este caso, para ser eficaces, se debe informar consecuentemente a la PcDI sobre aquello por lo que se le recompensa, prestando especial atención al esfuerzo y al proceso que conduce o ha conducido a un resultado.

c. Autorrefuerzo.

La investigación (aunque desde una perspectiva cognitivo-conductual) indica que el autorrefuerzo (como autorrecompensarse diciéndose a uno mismo que ha hecho un buen trabajo «¡Yupi! Lo he conseguido») es mucho más poderoso que cualquier refuerzo externo. Sin duda, el autorrefuerzo debe basarse en una autoevaluación adecuada, y esto hay que enseñarlo.

d. Recompensas intrínsecas

Se conocen pocos ejemplos de recompensas puramente intrínsecas. La recompensa más mencionada es en la que la realización con éxito de una tarea o asignación se recompensa con una tarea más difícil o compleja. Aquí se fomenta y se aborda la apertura a los retos. La motivación intrínseca se manifiesta asumiendo riesgos, aceptando retos, encontrando placer en resolver problemas, etc.

> - María, conseguiste viajar en autobús para ver a tu hermana; tuviste que coger un autobús para llegar a tu destino. Estoy bastante seguro de que también tendrás éxito cuando viajes a ver a tu amigo José, aunque tendrás que hacer un transbordo.

6. Apoyar la transferencia y la generalización.

Esta sugerencia hace referencia a una de las principales estrategias que definen una intervención mediadora, es decir, la trascendencia. Las nuevas experiencias y

habilidades están vinculadas a contextos diferentes del contexto de aprendizaje (otro entorno, diferente nivel de novedad, etc.). Es importante apoyar a la PcDI durante sus intentos de aplicar las habilidades en diferentes situaciones, especialmente creando un entorno seguro, para crear «pruebas» dentro de la zona de desarrollo próximo, dando toda la retroalimentación posible e invitando a la reflexión.

> - Vamos a intentarlo, Cinta, los dos sabemos que puedes hacerlo, y no hay problema si las cosas no salen bien...

Mientras sea necesario, la educadora o profesional que apoya a PcDI en el contexto laboral o vital cotidiano) guía a la PcDI a través de los pasos de la orientación mental (véase 3.7.4.b) haciendo preguntas relacionadas con el proceso (y con el contenido).

> - Paqui, has aprendido a prepararte para la compra durante el entrenamiento, y ahora quieres ir a la panadería y a la farmacia. Pensemos juntos cómo.

Muchos/as psicólogos/as cognitivos/as sugieren preparar la transferencia en el momento de la formación, invitando a la PcDI a imaginar situaciones o momentos en los que pueda aplicar lo aprendido. La persona educadora crea o suscita «puentes imaginarios[12]». Esto no es fácil, y puede llevar un tiempo, pero se ha comprobado que las PcDI también pueden desarrollar esta forma de pensar e imaginar futuros contextos. Con demasiada frecuencia, los y las profesionales asumen que las PcDI no son capaces de hacerlo... aunque sí creen que estas personas son capaces de soñar y fantasear.

Referirse a situaciones o experiencias en el pasado y en el futuro es muy ilustrativo para la mediación de la trascendencia. ¿Esto es nuevo para ti? ¿Cómo te enfrentaste a esto la semana pasada? ¿Cuándo puedes utilizar lo que ahora estás aprendiendo? Cualquier referencia a situaciones pasadas (¿Cómo resolviste el problema en ese momento?) y cualquier vínculo que se establezca con el futuro (¿Puedes pensar en un momento en el

[12]Esta sugerencia se refiere a una técnica desarrollada por R. Feuerstein, y se denomina Puente. Esta estrategia se ha incluido en el proyecto Erasmus Triade 2.0 y se explica ampliamente en las Directrices para educadores/as sobre el uso de la plataforma MNAM que se ha desarrollado para ayudar a las PcDI a afrontar el envejecimiento. Consulte https://www.ivass.gva.es/Triade2.html para obtener información sobre el proyecto y la técnica del puente.

que puedas utilizar lo que estás aprendiendo ahora?) ayuda a la PcDI a desconectar de la situación real. El nivel intelectual y verbal general tendrá, sin duda, un impacto: para una PcDI, será la profesional quien tendrá que verbalizar el vínculo con el pasado o el futuro, en lugar de ella misma; para otra, puede ser que el educador espere que ésta pueda dar ejemplos de situaciones o contextos donde lo aprendido pueda aplicarse. También el nivel de abstracción (cuanto más o menos generalizable o transferible sea el principio o la habilidad cognitiva) o la complejidad pueden influir en las posibilidades. Es claramente más fácil y concreto preguntar a una persona «Joke, ¿cuándo es importante tranquilizarse?» en comparación con «¿Cuándo es importante adaptar tu comportamiento?». O, preguntar por una situación en el pasado (una que la PcDI ya haya experimentado realmente) será más fácil de recordar y (re)imaginar en comparación con una situación futura hipotética que la PcDI todavía no haya experimentado.

3.7.3.3. Del discurso externo al interno

El principal reto para iniciar y suscitar reflexiones metacognitivas es la necesidad de una aplicación muy consecuente de las sugerencias mencionadas, aunque las intervenciones de la persona educadora no parezcan en realidad tan difíciles (véanse los siguientes ejemplos). Se espera que la profesional sea intencionada y explícita a la hora de enseñar o apoyar las habilidades metacognitivas (véase 3.7.2.), sin exagerar ni abrumar a la PcDI: elegir los puntos y dejar pasar otras oportunidades.

A menudo se observa que la atención se centra más en el contenido que en el proceso, y que las preguntas y la conversación con uno/a mismo/a vienen exclusivamente del lado de la persona educadora, mientras que esta conversación externa con uno/a mismo/a debe transferirse a la PcDI para que sea ella la productora de esta conversación interna. Éste puede ser, después de todo, un objetivo principal: fomentar la autorreflexión, hacer hincapié en la importancia de la reflexión personal durante y después de las experiencias de aprendizaje, animar a las PcDI a analizar críticamente su propio proceso, pero también sus sentimientos o creencias y cómo esto puede haber influido en su aprendizaje o rendimiento.

Además, las sugerencias dadas por la educadora para dirigir el proceso de pensamiento de la PcDI son a menudo prescripciones o instrucciones sobre cómo afrontar una situación, cómo resolver un problema, etc., mientras que estas intervenciones del educador deberían ser invitaciones para que la PcDI produzca por sí misma estas (auto)instrucciones. Está bien dar instrucciones del tipo «piensa en diferentes alternativas para resolver este problema», siempre que no sea el objetivo final. El objetivo final es ayudar a la PcDI a generar esta instrucción por sí misma. «¿Qué puedes hacer antes de poner en marcha tu plan para tratar este problema?» invitando a la PcDI a iniciar por sí misma la consideración de diferentes alternativas, y dándole tanto tiempo y espacio como sea posible para su iniciativa y así contribuir por sí misma a la puesta en marcha del ciclo de resolución de problemas.

A modo de ilustración, y no como una lista de afirmaciones que haya que memorizar, (y si se hiciera, habría que hacerlo con cautela), la siguiente lista es una muestra de afirmaciones que invitan a la reflexión:

- Cinta, ¿qué tienes que hacer ahora?

- Johan, dime cómo lo hiciste.

- Julián, ¿qué crees que pasaría si ___?

- Loes, ¿habías hecho algo así antes?

- Sara, ¿cómo te sentirías si _____ ?

- Ester, sí, así es, pero ¿cómo sabías que era lo correcto?

- Paqui, ¿cuándo volverás a necesitar ___ ?

- María, detente y mira atentamente lo que estás haciendo.

- José, ¿cuál crees que es el problema?

- Juan, ¿se te ocurre otra forma de hacerlo?

- Manuel, ¿por qué éste es mejor que aquel?

- Adrián, ¿dónde habías hecho eso para ayudarte a resolver este problema ahora?

- Manuela, hagamos un plan para no perdernos nada.

- Allessio, ¿cómo puedes averiguarlo?

- Loes, ¿en qué se diferencia ____ de ___?

Las sugerencias mencionadas y los ejemplos de preguntas metacognitivas se centran mucho en el *proceso cognitivo*. Al mismo tiempo, invitan a reflexionar sobre los sentimientos, la motivación y las creencias personales. Además, se pueden dar ejemplos de preguntas, más centradas en la mentalidad:

- Loes, ¿qué fue difícil/fácil para ti?

- Johan, ¿cuál fue tu principal reto durante la sesión?

- Julián, ¿en qué momento te has sentido más orgulloso de tus esfuerzos?

- Lien, ¿qué necesitas mejorar?

- Cinta, al principio, ¿estabas segura de poder hacerlo?

- Paqui, ¿cómo te sentiste cuando fue difícil en el momento que...?

- María, ¿qué puedes aprender de esto?

- Manu, ¿qué medidas puedes tomar para tener éxito?

- Ester, ¿dónde puedes obtener comentarios constructivos?

- Julián, ¿qué has aprendido hoy?

- José, ¿qué error cometiste que te enseñó algo?

- Juan, ¿en qué te has esforzado hoy? ¿Cómo persististe cuando se puso difícil? ¿Y qué fue útil para no rendirte? ¿Cambiaste de opinión después de hacer esto?

- Manuela, ¿qué descubrimientos fueron los más interesantes que hiciste mientras trabajabas en este proyecto?

- Joyce, ¿cuáles son tus mayores puntos fuertes y cuáles son las principales áreas de mejora?

3.7.4. Configurar y modificar entornos y crear un laboratorio de aprendizaje.

Self-In considera cualquier situación que pretenda fomentar la autogestión, la autodeterminación, la vida independiente, como un potencial laboratorio de aprendizaje. De este modo, no sólo está claramente presente el objetivo distal de mejorar la autogestión, sino que también están explícitamente en juego los objetivos de realizar las condiciones para la autogestión a nivel de las PcDI. Esto se refiere especialmente a los objetivos relacionados con la adquisición de una mentalidad de crecimiento y habilidades metacognitivas, ya que son un reto particular para las PcDI y, por tanto, de aprendizaje. Además de la metodología cognitiva específica que aborda el desarrollo cognitivo de las PcDI (véase 3.7.2.), también es necesario crear un entorno de aprendizaje eficaz para lograr el resultado final. Self-In opta por utilizar el concepto de laboratorio de aprendizaje, para referirse a un entorno de aprendizaje deseado, propicio y favorable para la autonomía real.

Un laboratorio para el aprendizaje es un entorno poderoso que crea seguridad, acepta los errores y el fracaso, reta al alumno, invita al esfuerzo, reflexiona sobre el progreso... En esta sección se tratarán algunas características específicas estrechamente relacionadas con el grupo destinatario y los objetivos metacognitivos de Self-In. Los entornos de aprendizaje poderosos están intrínsecamente ligados al desarrollo de la autorregulación, por lo que son muy metacognitivos (Potter, 2004). La reflexión es un concepto clave. En cuanto al contenido, los entornos de aprendizaje potentes necesitan contenidos que sean significativos para los alumnos: tanto si están vinculados a sus objetivos personales para apoyar una motivación intrínseca, como a la zona de desarrollo próximo del alumno.

Con Feuerstein (p. ej. 2010), introduciendo el concepto de dar forma a entornos modificadores, no tenemos la intención de crear un entorno de enseñanza, sino un entorno de aprendizaje, siempre estructurado para acelerar la adaptación cognitiva. Esto incluye interacciones estructuradas que exigen al alumnado comunicarse y pensar con empatía y lógica, y situaciones que le obligan a trabajar con otras personas, aprender rutinas cotidianas útiles, anticipar los resultados de determinadas acciones y mucho más. Feuerstein describe las características clave de un entorno modificador como un alto grado de acceso y apertura a las oportunidades de la sociedad, condiciones de

tensión positiva, un encuentro planificado y controlado con nuevas tareas, e instrucción y mediación individualizadas y especializadas.

Limitamos esta sección a algunas condiciones que, en nuestro trabajo diario, hemos comprobado que contribuyen significativamente a la capacitación cognitiva de las personas con DI:

3.7.4.1. Significado y motivación intrínseca.

Las PcDI están muy dispuestas a participar en cualquier situación de aprendizaje, siempre que puedan definir sus objetivos personales y siempre que contribuya a la participación en contextos generales de deportes, empleo y vida regular e independiente. Estas personas están preparadas para aprender cuando la experiencia les ayudará a enfrentarse a las situaciones de la vida, como realizar tareas relevantes para su papel social. Trabajar para conseguir estos objetivos es el único punto de partida adecuado para una formación, un apoyo o una actividad de aprendizaje. Es un reto para el educador utilizar metodologías que doten al alumnado de las herramientas cognitivas, motivacionales y afectivas para lograr el objetivo de aprendizaje y el futuro desempeño activo en la vida real.

3.7.4.2. Un entorno seguro.

Ningún aprendizaje tendrá éxito mientras la PcDI no se sienta seguro: una relación cálida con el personal educador o los compañeros y las compañeras, ser aceptada incondicionalmente tal y como es, saber que los errores serán aceptados y serán el punto de partida para el aprendizaje, sentirse fuertemente apoyada mientras se realizan esfuerzos, encontrar siempre un/a compañero/a en el que apoyarse...

3.7.4.3. El personal educador trabaja con el alumnado, aceptando que tienen una gran riqueza de experiencias: puede beneficiarse de ello, ya que estas experiencias pueden servir como recurso para que el aprendizaje sea significativo.

3.7.4.4. La resolución cooperativa de problemas mediante el debate y la puesta en común de posibles enfoques y reflexiones con los miembros del equipo y el aprendizaje mutuo favorece el desarrollo de las capacidades metacognitivas y la motivación intrínseca. El proceso de aprendizaje será más importante y gratificante que el mero resultado de una tarea. Una mentalidad de crecimiento es el verdadero resultado.

3.8. BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Biklen, D., & Burke, J. (2006). Presuming Competence. Equity & Excellence inEducation, 39:2. 166-175.
- Cognition & Inclusion, 2019. IO-2 Belief system tools for professionals. A quantitative approach. https://cognitioninclusion.ensa-network.eu/documents/30/201104-CI-IO2-Belief sscale-professionals-full_doc-ENG_1.pdf
- Demily, C., Rigard, C., Peyroux, E., Chesnoy-Servanin, G., Morel, A., & Franck, N. (2016). «Cognitus& Moi»: A computer-based cognitive remediation program for children with intellectual disability. *Frontiers in Psychiatry, 7,* Article 10.
- Ditterline, J.; Banner, D.; Oakland, T.; Bexton, D. Adaptive behavior profiles of students with disabilities. J. Appl. Sch. Psychol. 2008, 24, 191–208. In : Price JA, Morris ZA, Costello S. The Application of Adaptive Behaviour Models: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*. 2018; 8(1):11. https://doi.org/10.3390/bs8010011
- Dweck, C. S. (2015).Mindset: The New Psychology of Success. Random House.
- D´Zurilla T.J &Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. Journal Of Abnormal Psychology, 78, 107-126.
- Farah, J., &Badrie, E. (2016). The Effect of TrainingIndividuals with Mild Intellectual Disability in Scaffolding Strategiesand Computer softwareon Their Generalization Skills. World Journal On Educational Technology , Vol 8, Iss 3, Pp 277-293
- Feuerstein, R, Feuerstein R &Falik, L. (2010) Beyond Smarter. TeachersCollege Press, NY.
- Feuerstein, R. & Jensen, M. (1980). Instrumental Enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. The Educational Forum, 44:401-423.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fogerty, R. (1994). How to teach for metacognitive Reflection. Hawker Brownlow Education.
- Gagné, P.P. &Longpré, L.P. (2010) Lerenleren met Reflecto. Vertaling J. Warnez, J. Baert, J. Vanthomme. Acco, Leuven.
- Gersten, Russell; Fuchs, Lynn S.; Williams, Joanna P.; Baker, Scott (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research.*Review of Educational Research*, v71 n2 p279-320
- Graham, L., & Berman, J. (2012). Self-regulation and learning disabilities. Special Education Perspectives, 21(2), 41-52.
- Handicap.nl, 2022. Een levend lab om zelfmanagement te bevorderen. https://handicap.nl/blog/een-levend-lab-om-zelfmanagement-te-bevorderen/
- Haywood, H.C (1986) A transactional approach to intellectual and cognitivedevelopment. Paper presented at Conference on Psychological Influences onCognitive Development, University of Provence, Aix-en-Provence, France,December 1986
- Haywood, H.C. (2010). Cognitive Education: A transactional metacognitve Perspective. Journal of Cognitive Education and Psychology 9(1):21-35
- Haywood, H.C. (2020). Cognitive Early Education.OxfordUniversity Press.Published online 30/7/2020.
- Haywood, H.C, Brooks, P., Burns, M.S. (2022) Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children. Revised version. Published by Bright Start CCYC.Available online : https://www.brightstart-ccyc.com
- Lombardi, P. (2019). Understanding and Supporting Learners with Disabilities, [eBook]. (CC- BY-NC-SA)
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and

systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation

- Meichenbaum, D. (1981) Cognitievegedragsmodificatie. Een integrale benadering. Van LoghumSlaterus, Deventer.
- Nickerson, C. (2022, April 24). *What Is Learned Helplessness and Why Does it Happen?* Simply Psychology. www.simplypsychology.org/learned-helplessness.html
- Pintrich, Paul R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Theory Into Practice, (4), 219.
- Potter, Andrew. (2004). Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions (Review). The Internet and Higher Education. 7. 154–157. 10.1016/j.iheduc.2004.03.005.
- Sager, M. (2017). Metacognitive-strategies-for-learning-ld-vs-intellectual-disabilities https://mathias-sager.com/2017/12/07/metacognitive-strategies-for-learning-ld-vs-intellectual-disabilities-id/
- Scott, J. (s.d.) A Complete Guide to Changing Your Fixed Mindset into a Growth Mindset.
- Sternberg, R. (2019). A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence. *Journal of Intelligence*, 2019 Dec; 7(4): 23.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2000) Teaching for successful intelligence. Skylight professional Development, Arlington Heights IL.
- Stipanovic, N. (2015). Metacognitive strategies in the career development of individuals with learning disabilities. *Career Planning & Adult Development Journal, 31*(4), 120-130.
- Timmer, J., Dekker K.A. 1 Voortman, H. (2003). Het eigen initiatief model. Theorie en toepassing. Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW
- Timmermans, K (2002). Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen. Acco, Leuven.

- Tribus, M. (2004) The theory and practice of Structural Cognitive Modifiability according to the teachings of dr.Reuven Feuerstein. https://www.nae.edu/File.aspx?id=11444
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. &Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition And Learning, 1*(1), 3-14.
- Warnez, J. (2002). Mediërendagogischhandelen. Leuven, Acco.
- Warnez, J. &Cracco, J. (1989). Stop en denk na-werkboek. Niet gepubliceerd.
- Warnez, J. &Kopàcsi, C. (2011) Breinbreker : voortgezette cognitieve revalidatie bij een niet-aangeboren hersenletsel. Acco, Leuven
- Warnez, J., Verhelst, V., Vanhoutte, M., Vandaele, J., Dhulst, L., De Stobbeleir, E., Vansteenkiste, J. (2015). Algemene Vaardigheidstraining. Vzw den achtkanter. Notpublished.
- Watanabe-Crockett, L. (2018). 10 Top Self-Evaluation Tips for Every Learner's Success. [online] Global Digital Citizen Foundation. https://globaldigitalcitizen.org/10-self-evaluation-tips.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of research in personality, 24*(1), 71-86.

ANEXO 1. SELF-INCA TOOL

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

SELF-INCA

Cada una de las afirmaciones siguientes se refiere a un conjunto de competencias. Lea cada una de ellas e indique en qué medida considera que la PcDI participante en programas de aprendizaje de autogestión es capaz de realizarlas adecuadamente.

Para que podamos analizar los datos, facilítenos la información que se solicita a continuación. Sus respuestas se tratarán de forma estrictamente confidencial.

NOMBRE DEL ENTRENADOR _____ Edad: .....

( ) Masculino ( ) Femenino

PcDI PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE AUTOGESTIÓN

NOMBRE _____ Edad: .....

( ) Masculino ( ) Femenino

Exprese su punto de vista puntuando de 0 (Aún no es competente) a 6 (Experto). Y, por supuesto, puede utilizar los números del medio si su posición se sitúa entre los extremos.

Utilice la siguiente escala para calificar el nivel de competencia de cada punto.

0. **Aún no es competente, aún no ha demostrado serlo adecuadamente**
1. **Principiante demostrado pero en fase inicial de desarrollo. Numerosas incoherencias e imprecisiones en la realización de esta habilidad.**
2. **Principiante avanzado demostrado pero en fase inicial de desarrollo. Algunas incoherencias e imprecisiones en la realización de esta habilidad.**
3. **Competente, ha demostrado cumplir las normas de competencia. No hay incoherencias ni imprecisiones en la realización de esta habilidad.**
4. **Demostró un nivel de competencia superior al estándar en esta destreza. Más logrado y practicado, demostrado con facilidad.**
5. **Competencia avanzada demostrada que supera el estándar con fluidez y precisión.**
6. **Experto/a, demostró la competencia que se espera de una persona con mucha experiencia. Demuestra un conocimiento, una habilidad y una ejecución sobresalientes en esta competencia.**

	Aún no es competente						Experto
	0	1	2	3	4	5	6
PENSAMIENTO CRÍTICO: capacidad de utilizar estrategias que aumenten la posibilidad de lograr un resultado deseable.							
1. La PcDI expresa conceptos, son capaces de dar algunos ejemplos.	□	□	□	□	□	□	□
2. Identifica los puntos cruciales de un tema.	□	□	□	□	□	□	□
3. Juzga si un tema es pertinente, aplicable o tiene implicaciones en una situación concreta.	□	□	□	□	□	□	□
4. Utiliza distintas estrategias para resolver problemas.	□	□	□	□	□	□	□
5. Describe la estrategia utilizada para decidir razonablemente.	□	□	□	□	□	□	□
EMPATÍA: comprensión de las emociones, experiencias y valores de otra persona, y la aportación de respuestas adecuadas.							
6. La PcDI, después de estar con un amigo que está triste por algo, puede mostrar empatía.	□	□	□	□	□	□	□
7. Comprende las emociones de los demás.	□	□	□	□	□	□	□
8. Puede saber cómo se siente la gente.	□	□	□	□	□	□	□
9. Sabe identificar cuándo la gente es feliz.	□	□	□	□	□	□	□
10. Se da cuenta enseguida cuando un amigo está enfadado.	□	□	□	□	□	□	□
COMUNICACIÓN ASERTIVA: capacidad para expresar directamente sus sentimientos y necesidades de forma respetuosa.							
11. La PcDI solicita información y aclaraciones adecuadamente sin ser excesivamente intrusivos.	□	□	□	□	□	□	□
12. Apoya adecuadamente sus puntos de vista incluso en presencia de quienes piensan de forma diferente.	□	□	□	□	□	□	□

13. Puede decir “no” de forma asertiva a alguien sin hacerle sentir mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Critica algo o a alguien de forma amistosa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Comparte sentimientos positivos y negativos con los demás.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
COMUNICACIÓN EFICAZ: uso de estrategias de comunicación pertinentes, códigos específicos del ámbito y herramientas en función del contexto y el contenido.							
16. La PcDI puede describir a los demás su punto de vista sobre un asunto o tema.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Puede presentar discursos orales a otras personas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Utiliza las nuevas tecnologías para comunicarse de forma más eficaz con los demás.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Puede identificar los componentes de la comunicación no verbal (como mirar a los ojos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Puede identificar los componentes de la comunicación verbal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
AUTORREGULACIÓN: conciencia y gestión de las emociones, los pensamientos y el comportamiento.							
21. La PcDI puede mantener la calma cuando se enfrenta a situaciones estresantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sabe gestionar situaciones comprometidas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Asume la responsabilidad de encontrar soluciones a problemas y dificultades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Es capaz de identificar los apoyos que necesitan para alcanzar sus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Es capaz de identificar los 3 componentes (pensamientos, emociones y comportamientos) que producen malestar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

FLEXIBILIDAD: capacidad para gestionar las transiciones y la incertidumbre, y para afrontar los retos.							
26. La PcDI muestra interés en las novedades.	□	□	□	□	□	□	□
27. Está dispuesto a probar cosas nuevas.	□	□	□	□	□	□	□
28. Se le ocurre formas originales de resolver las dificultades o los problemas.	□	□	□	□	□	□	□
29. Puede buscar información a través de distintas fuentes para iniciar un nuevo camino	□	□	□	□	□	□	□
30. Es capaz de buscar nuevas ideas y oportunidades.	□	□	□	□	□	□	□
COLABORACIÓN: participación en actividades grupales y de trabajo en equipo reconociendo y respetando a los demás.							
31. La PcDI describe los distintos ámbitos de participación: personal, organizativo y comunitario.	□	□	□	□	□	□	□
32. Busca información en las redes sociales.	□	□	□	□	□	□	□
33. Conoce plataformas relacionadas con las PcDI y la defensa de sus derechos.	□	□	□	□	□	□	□
34. Identifica 2 grupos de autodefensa en la comunidad.	□	□	□	□	□	□	□
35. Puede describir las funciones que desempeña la persona representante de un grupo de autogestores.	□	□	□	□	□	□	□
36. Comparte tareas y recursos con los demás.	□	□	□	□	□	□	□
37. Colabora de buen grado con los demás aportando las contribuciones necesarias.	□	□	□	□	□	□	□

38. Ofrece opiniones, ayuda y consejos a los demás sobre qué hacer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Muestra respeto y aprecio por el trabajo de los demás.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Pregunta lo que tienen que hacer a los demás.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
MENTALIDAD DE CRECIMIENTO: creencia en el potencial de uno mismo y de los demás para aprender y progresar continuamente							
41. La PcDI es capaz de controlar su propio proceso de aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Es responsable de su proceso de aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Idea diferentes estrategias para alcanzar sus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Es capaz de verbalizar la estrategia mental utilizada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Identifica derechos para aprender en una actividad de grupo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: planificación, organización, seguimiento y revisión del propio aprendizaje							
46. La PcDI utiliza diagramas o dibujos para conectar una cosa con otra.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Cuando aprende algo nuevo, hace preguntas para ver si está en lo cierto.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Participa activamente en las reuniones, debates de grupo y estímulos propuestos por la persona educadora.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Realiza los ejercicios y actividades propuestos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Planifica su propio proceso de aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ANEXO 2. ESTUDIOS DE CASOS

ESTUDIO DE CASO 1.

Programa de autogestión del IVASS.

Tema: Normas y reglamentos internos de Rafalafena

1. CONTEXTO: CENTRO OCUPACIONAL DEL IVASS Y RAFALAFENA.

1.1. IVASS (Instituto Valenciano de Servicios Sociales)

El IVASS (Instituto Valenciano de Servicios Sociales), con personalidad jurídica, patrimonio y recursos propios tiene la capacidad de gestionar la política de la Generalitat Valenciana en el ámbito de: bienestar social, las personas mayores, la dependencia y en la atención a personas con diversidad funcional, presta asistencia y actúa en materia de servicios sociales y atención socio sanitaria; además, protege, salvaguarda y tutela a personas con capacidad modificada judicialmente cuya atribución tiene la propia Generalitat Valenciana.

IVASS cuenta con más de 30 centros de día, residencias y centros ocupacionales, donde sus 800 profesionales, tales como fisioterapeutas, profesionales de la psicología, enfermería, personal cuidador, terapeutas ocupacionales y del ámbito del trabajo social, que dedican su esfuerzo a la atención y cuidado de 1.200 personas con necesidades de atención social, a las que proporciona de forma participativa, los apoyos necesarios para su desarrollo integral con un servicio de calidad.

1.2. Centro ocupacional de Rafalafena.

El programa de autogestión presentado en este estudio de caso se llevó a cabo en el centro ocupacional de Rafalafena en 2012. Este centro asistencial, en régimen de media pensión, se encuentra en la ciudad de Castellón de la Plana (174.364 habitantes), capital de la provincia de Castellón, en la Comunidad Autónoma de Valencia. La economía local se basa en la industria, el turismo y la artesanía.

48 personas con discapacidad intelectual asisten regularmente al centro de lunes a viernes. Además, en el centro trabajan 10 profesionales (1 psicóloga-directora, 1 psicóloga, 1 fisioterapeuta, 1 trabajadora social, 5 maestros/as de taller (y 1 cuidadora). Los talleres que se llevan a cabo en el centro son: 1) cerámica; 2) artes plásticas; 3)

actividades de la vida diaria; 4) estimulación cognitiva; y 5) habilidades para la vida personal.

El centro de Rafalafena proporciona a los adultos con discapacidades intelectuales los apoyos necesarios para potenciar su autonomía personal, laboral y social. También promueve la participación de personas con discapacidad intelectual en la comunidad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho y lleva a cabo iniciativas para mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

La misión de Rafalafena: Mejorar la participación de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad.

Rafalafena ofrece servicios para aumentar la autonomía personal y social de sus personas usuarias, como actividades deportivas adaptadas, terapia ocupacional, fisioterapia y actividades específicas a medida. Además de las actividades que se llevan a cabo en los talleres del centro, cabe destacar las que tienen como objetivo mejorar la visibilidad de las PcDI en el vecindario y las que tienen a su disposición para aprender qué servicios y recursos comunitarios son apropiados y están disponibles para ellos, como las instalaciones deportivas, los servicios administrativos públicos (locales y regionales), la oferta cultural (biblioteca pública, teatro y auditorio) o las actividades de compra (mercado y tiendas locales). Son actividades que normalmente se llevan a cabo fuera del centro, una vez finalizada su asistencia diaria (tardes y fines de semana). El programa de autogestión que se presenta continuación, nace como resultado de esta orientación comunitaria.

2. PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN DE RAFALAFENA

2.1. Planificación del programa de autogestión

Las dos personas educadoras a cargo del programa (la psicóloga del centro y una de las maestras de taller) empezaron a planificar el programa de autogestión realizando una investigación informal de los documentos publicados en España sobre programas similares.

Una vez que tuvieron una idea clara de cómo dar cabida al programa en el centro de Rafalafena, definieron los objetivos y los resultados esperados, la metodología y un primer borrador de las actividades a realizar. Toda esta información se convirtió en una propuesta concreta (véase la hoja de cuidados del programa de autogestión al final de este caso) que fue aprobada posteriormente por la dirección del centro.

El principal desafío de planificación para los educadores consistía en implementar un programa de autogestión que combinara con elegancia: a) lo que el alumnado desea aprender y los temas en los que quieren trabajar; b) las posibilidades que ofrecen su contexto o comunidad local; y c) los recursos y capacidades del centro disponibles para el programa.

Estaba previsto que el programa se implementara durante 6 meses (de enero a junio) con reuniones quincenales de 2 horas de duración. También se necesitaba una sala equipada con una pizarra digital interactiva y acceso a Internet.

Finalmente, se acordó que las PcDI deberían firmar un acuerdo de participación antes de iniciar el programa.

2.2. Selección de las PcDI participantes.

Desde el principio, las personas educadoras tuvieron claro que el programa de autogestión no se ajustaba a las necesidades y capacidades de todos las personas usuarias del centro debido principalmente a la falta de habilidades cognitivas/sociales y

de autonomía personal de algunas de ellas. Por lo tanto, fue necesario realizar una selección de las PcDI participantes que más se beneficiarían del programa. Dos habilidades se consideraron cruciales en el procedimiento de selección: a) habilidades cognitivas; y b) habilidades de autonomía social.

Los profesionales utilizaron la siguiente metodología y herramientas para evaluar la idoneidad de las PcDI participantes en el programa: a) su experiencia y conocimiento sobre las personas usuarias; b) los registros de las personas usuarias guardados en el centro, como es el caso del plan de apoyo individualizado; c) y dos herramientas de evaluación específicas: 1) la versión en español del ICAP (Inventario de planificación de clientes y agencias); y 2) la escala Wais (escala de inteligencia para adultos de Wechsler).

Desde un punto de vista práctico, los elementos clave que las educadoras debían considerar eran: a) el comportamiento de las PcDI participantes (público y dentro del grupo); b) su capacidad de reflexión; c) su tendencia o disposición a participar en otras actividades del centro; y d) su capacidad de dar sentido a lo que sucedería en el programa de autogestión.

Además, se acordó aplicar cierto grado de flexibilidad en el proceso de selección. Por ejemplo, las educadoras no estaban seguras de si dos de los participantes tenían las habilidades adecuadas para participar en el programa, pero finalmente se les invitó a participar porque se valoró que el programa sería estimulante para ellos.

Por último, los motivos aducidos por las PcDI participantes para formar parte del programa fueron: a) aprender cosas nuevas; b) socializar con colegas de otros centros; y c) visitar diferentes lugares. Según las educadoras, había otro motivo «oculto» para participar en un programa de autogestión: «salir de la rutina de un centro ocupacional».

2.3. Perfil de las PcDI participantes

Los 9 participantes en el programa de autogestión eran todas personas usuarias del centro de Rafalafena. Eran personas con una discapacidad intelectual leve y con cierto grado de autonomía en las actividades de la vida diaria. Según el modelo de calidad de vida, necesitaban apoyos intermitentes en las habilidades necesarias para vivir en la comunidad. Los participantes tenían habilidades lingüísticas y de lectura propias del segundo curso de la escuela primaria; y un buen nivel de lenguaje comprensivo y expresivo. La mayoría de sus limitaciones se manifestaron en las habilidades cognitivas que exigen intervenir en su pensamiento abstracto.

Todas ellas vivían en la ciudad de Castellón o alrededores. 5 vivían con sus familias; 3 vivían en hogares protegidos; y una persona vivía con su madre en una residencia para personas mayores.

El análisis no ha encontrado ninguna característica social o económica del grupo que sea relevante para el estudio de caso.

2.4. Metodología de trabajo.

Además de las reuniones de 2 horas, las actividades implementadas durante el programa fueron: debates grupales, actividades de aprendizaje específicas, reuniones con los principales responsables de la toma de decisiones (el director general del IVASS, la alcaldesa de Castellón...) y actividades para que el alumnado reflexionara sobre el tema seleccionado (las normas que rigen el centro de Rafalafena).

Para los participantes con dificultades de lectura y escritura, el equipo pedagógico tuvo que adaptar la herramienta de evaluación (cuestionario de satisfacción con pictogramas, incluido al final de este caso) y producir los recursos de aprendizaje adecuados (por ejemplo, para hacer accesibles las normas y reglamentos internos que rigen el centro de Rafalafena).

Como se mencionó anteriormente, el programa fue dirigido conjuntamente por una psicóloga y una maestra de taller, cuya función principal era hacer un seguimiento de las

reuniones y dinamizarlas. Una vez que las PcDI eligieron el tema sobre el que trabajar (las normas y reglamentos internos de Rafalafena), las educadoras establecieron los objetivos del tema, planificaron las sesiones y buscaron los recursos pedagógicos y las actividades necesarias para tratar dichos temas. Las educadoras también tuvieron que buscar los recursos pedagógicos disponibles (o crearlos), organizar visitas y entrevistas con las principales partes interesadas.

2.5. Implementación del programa.

El núcleo del programa fueron 9 reuniones en las que se debatió el tema elegido. En torno a estas reuniones surgieron diferentes actividades (ver tabla 2.7.) que complementaron los temas trabajados en el aula y contribuyeron a alcanzar los objetivos del programa.

Además, también se decidió que no era necesario crear reglas de funcionamiento del grupo ni nombrar a una persona oradora, secretaria o presidenta del grupo, pero podría ser útil tenerlos en cuenta en futuros programas de autogestión.

Durante la primera reunión, la psicóloga y la maestra de taller explicaron el programa (objetivos, actividades, metodología de trabajo...) y el comportamiento que se espera de las PcDI participantes (participación, respeto al resto, respeto al tiempo de uso de la palabra...).

Esta primera reunión funcionó también como un análisis informal de necesidades en el que las personas participantes mostraron sus deseos, debatieron y votaron el tema y las actividades que les interesaban. De esta forma, se puede afirmar que las personas integrantes del grupo participaron activamente en la planificación del programa de autogestión.

El alumnado participó activamente en la planificación del programa eligiendo los temas en los que querían trabajar.

El resto de las reuniones se dedicaron a implementar actividades destinadas a cubrir el tema elegido por los participantes, tal como puede verse en la tabla 2.7.

Tabla 2.7. Reunión y actividades del programa de autogestión: «Normas y reglamentos internos que rigen el centro ocupacional de Rafalafena».

Reunión	Fecha	Características, actividades llevadas a cabo y recursos de aprendizaje desarrollados
Inicial	31/01	Objetivos y reglas del programa; y debate y votación del tema.
2	14/02	Objetivo: conocer las normas y reglamentos internos que rigen la vida de las personas con discapacidad intelectual dentro del centro. ¿Cuáles son las normas? ¿Quién las redactó? Derechos y obligaciones de las personas usuarias; derechos y obligaciones de los tutores legales; infracciones y sanciones. Se explicó cuáles son las reglas. En las siguientes sesiones, se explicaron las diferentes secciones.
3	28/02	¿Qué significa tener derechos? ¿Y tener obligaciones?
4	14/03	Derechos.
5	04/04	Obligaciones.
6	18/04	Infracciones y sanciones.
7	02/05	Debate para preparar las presentaciones y los materiales del encuentro de grupos de autogestión al final del programa.
8	16/05	Ensayo de presentaciones
9	26/05	Evento público: encuentro de participantes en los grupos de autogestión.

Fuente: Información interna del IVASS

Consejo

Algunas preguntas del debate de la primera reunión son clave para entender las necesidades e intereses de los participantes:

- ¿Qué le gustaría aprender en este grupo?
- ¿Qué le gustaría saber?
- ¿Qué le interesa?

Durante la tercera sesión del programa, se detectó que sería necesario utilizar pictogramas y textos de lectura fácil para garantizar que las personas participantes entendieran el documento de reglas y regulaciones. De hecho, fueron las propias personas participantes quienes propusieron pedir al IVASS que hiciera esta adaptación para todas las personas usuarias del IVASS, y no solo para el grupo de autogestión. Las PcDI participantes redactaron un formulario oficial y lo enviaron a la sede oficial del IVASS, solicitando una reunión con Ángel Bonafé (director general) (figuras 2.2 y 2.3.).

Figura 2.2. Registro del formulario oficial de requisitos.



Fuente: Información interna del IVASS.

Figura 2.3. Reunión con Ángel Bonafé (director general del IVASS).



Fuente: Información interna del IVASS.

Además, la psicóloga tuvo que adaptar todos los contenidos de la sesión mediante pictogramas y un lenguaje de fácil lectura.

La última actividad del programa fue una reunión de un día con otros 2 programas de autogestión para intercambiar experiencias (figura 2.4.). Además de las actividades de ocio, la agenda de la reunión se dividió en 2 partes:

- Intercambio de experiencias sobre lo que cada grupo ha aprendido y las actividades realizadas.
- ¿Qué problemas/temas le gustaría tratar en los futuros programas de autogestión?

Por último, el alumnado, con la ayuda de las educadoras, rellenaron un cuestionario de satisfacción que se encuentra al final de este caso.

Figura 2.4. Encuentro con los autogestores. Fuente: elaboración propia.



Fuente: Información interna del IVASS.

2.6. Evaluación del programa.

La evaluación del programa se llevó a cabo combinando tres metodologías: a) las personas participantes con discapacidad intelectual rellenaron un cuestionario de satisfacción adaptado (incluido al final de este caso); b) la observación continua del comportamiento del alumnado por parte de las dos profesionales involucradas en el programa; y c) los debates de las personas educadoras durante las reuniones multidisciplinarias del centro.

Las profesionales que participaron en el programa declararon haber observado una mejora general en las PcDI participantes en el programa de autogestión. En general, el alumnado mejoró su capacidad de funcionar conductualmente en un grupo. En concreto, se observó un mejor funcionamiento del grupo (mejor capacidad de escucha, mayor disposición a tomar la iniciativa y respetar el turno de palabra).

También cabe destacar dos cuestiones planteadas por las educadoras que dificultaron llevar a cabo una mejor evaluación. En primer lugar, las actividades de la vida diaria que se llevan a cabo fuera del centro están fuera del alcance del programa y de la evaluación del centro. En segundo lugar, era imposible que las profesionales dirigieran el grupo, dinamizaran las reuniones y evaluaran el progreso de las personas participantes al mismo tiempo. Por lo tanto, si el objetivo de un programa de autogestión determinado es llevar a cabo una evaluación cuantitativa conductual objetiva, sería necesaria la presencia en el grupo de una tercer educadora dedicada específicamente a observar y tomar nota de las conductas grupales del alumnado (duración y calidad de la participación/interacciones; y cuántas veces una persona habla, pide la palabra, toma la iniciativa...).

En relación con los conflictos entre las PcDI participantes, además de las fricciones lógicas comunes (risas y quejas inapropiadas y el hecho de que algunas de ellas no se llevaban muy bien...), las educadoras declararon que el grupo funcionó sin problemas. Solo se informó de un conflicto importante (véase la tabla 2.8.). Ningún participante se retiró.

Tabla 2.8. Resolver un conflicto dentro del grupo de autogestión.

Varios participantes masculinos se sintieron atraídos por la misma participante femenina. Además, muchas veces fue incapaz de controlar sus emociones y pasó por una amplia gama de emociones durante el programa de autogestión. Esos días estaba turbada, para ella todo parecía estar mal. Sus seguidores pensaron lo mismo.
Al mismo tiempo que su comportamiento inapropiado estaba interfiriendo con el funcionamiento del grupo, los educadores cambiaron la dinámica del grupo para que ella y los participantes reflexionaran sobre lo que estaba sucediendo en el grupo. Además, los educadores tuvieron que hablar cara a cara con ella un par de veces para que entendiera el impacto de su comportamiento en el funcionamiento del grupo y la necesidad de modificar o controlar su comportamiento o sus emociones si quería seguir participando en el programa.

Fuente: Información interna del IVASS.

Además, las familias de las personas participantes se mostraron satisfechas con el programa y fueron informadas al final del año sobre las actividades desarrolladas en él, pero no participaron en el diseño, la implementación o la evaluación del programa.

En resumen, el programa de autogestión fue evaluado positivamente por el equipo de profesionales y se integró en el programa educativo del centro de Rafalafena. Además, las educadoras determinaron que los resultados más importantes logrados por el programa fueron:

1. El alumnado ha disfrutado mucho al participar en el programa.
2. Aumentó la participación de personas con discapacidad intelectual en la organización del centro.
3. Las PcDI participantes tienen ahora un mayor sentido de pertenencia al grupo.
4. Ahora el grupo está más cohesionado.
5. Las personas participantes vieron el programa como una herramienta muy útil para ellas, pero también para el resto de las personas usuarias del centro que no participaban en el programa y para el resto de la organización.

6. Buena aceptación del programa por parte de las principales partes interesadas externas (tutores/as legales, políticos/as, policías...)
7. Producción de algunos materiales de aprendizaje accesibles, como la transcripción del Reglamento de Régimen Interior a un texto de lectura fácil.
8. El programa tuvo cierto impacto en la comunidad en general a través de las actividades de difusión del IVASS (redes sociales y comunicados de prensa) y del último evento público.

HERRAMIENTAS: PLANTILLAS Y ARTEFACTOS PARA SER UTILIZADOS POR LOS EDUCADORES.

- **Herramienta 1. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN.**

- **Herramienta 2. HOJA DEL PROGRAMA DE CUIDADOS DE AUTOGESTIÓN.**

HERRAMIENTA 1. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

PROGRAMA DE AUTOGESTION IVADIS CASTELLÓN

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS AUTOGESTORES

1. ¿Te gusta reunirte con el grupo de Autogestores de tu centro?

NADA NORMAL MUCHO

2. ¿Te parece interesante el tema tratado?

NADA NORMAL MUCHO

3. ¿Te gusta reunirte con los grupos de otros centros?

NADA NORMAL MUCHO

4. ¿Comentas con tus padres o familiares lo que hablamos en las reuniones?

NADA NORMAL MUCHO

5. ¿Te gustaría continuar en el grupo?

NADA NORMAL MUCHO

6. ¿De qué otro tema te gustaría hablar?

Herramienta 2. HOJA DEL PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN.

HOJA DEL PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN PERSONAS USUARIAS

DATOS PERSONALES:

Apellido: (*) A rellenar si se trata de un programa individual	Nombre:
Grupo: Para todos las personas usuarias del centro. (*) A rellenar si el programa es grupal.	

(*) Nombre de la persona usuaria o inicial. Esta hoja es válida tanto para programas individuales como para programas grupales, rellenando las casillas correspondientes.

Fecha actual:	Inicio del programa:	Revisión:

NOMBRE: PROGRAMA DE AUTOGESTIÓN

1- OBJETIVOS
General:
• Dar la oportunidad a las personas participantes a conocer, opinar, participar, decidir y elegir sobre cuestiones relacionadas con su propia vida.
Específicos:
• Adquirir conocimientos sobre los asuntos y temas propuestos por el grupo. • Adquirir habilidades de autonomía personal y social. • Adquirir habilidades de comunicación y habilidades para participar en reuniones. • Adquirir habilidades para reflexionar y valorar con juicio crítico. • Adquirir habilidades de toma de decisiones.

2- ACTIVIDADES

- Reuniones periódicas del grupo para tratar los temas de interés.
- Dinámicas de grupo.
- Visitas a lugares de interés.
- Encuentros con gestores de servicios o representantes de los ciudadanos.
- Encuentro con otros autogestores para compartir conocimientos y experiencias.

3. METODOLOGÍA

- Se organizan grupos que contarán con una persona de apoyo que dinamizará el grupo de modo que se trabajen y alcancen los objetivos propuestos.
- Se trabajará coordinadamente con otros grupos de autogestores.

4. CRONOGRAMA

- Los grupos se reunirán quincenalmente y trimestralmente se celebrará un encuentro de personas autogestoras.
- El programa se desarrollará en el segundo y tercer trimestre del curso escolar.

5. GRUPO OBJETIVO

- Personas usuarias del centro con capacidad cognitiva y nivel de autonomía social que les permita la plena participación en el programa.

6. RECURSOS

- **Recursos humanos:** psicóloga y maestra de taller.
- **Recursos materiales:** aula; medios de comunicación y materiales educativos.

7. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

- El seguimiento se realizará mediante la redacción de actas de las reuniones realizadas.
- Indicador del programa:
- Porcentaje anual de sesiones realizadas en comparación con el número de sesiones planificadas.
- Criterios de aceptación: se cumplen cuando se planifican más del 50 % de las sesiones.
- Evaluación anual según los resultados finales.

8. RESPONSABLE DEL PROGRAMA (Producción, aplicación y seguimiento)

Nombre y apellidos: C. E.	Cargo: Psicóloga

9. COMENTARIOS

ESTUDIO DE CASO 2.

Programa de autogestión del CERCIOEIRAS.

FUNDACIÓN CERCIOEIRAS

Cercioeiras es una Cooperativa de Solidaridad Social y Utilidad Pública que promueve los derechos de las Personas con Discapacidad desde hace más de 47 años.

Esta organización de Educación y Rehabilitación de Ciudadanos con Discapacidad, es una Cooperativa de Solidaridad Social y Utilidad Pública, con sede en la Calle 7 de Junio nº57 de Barcarena (Lisboa).

Cercioeiras se fundó en octubre de 1975 por un grupo de familias y técnicos de rehabilitación que no estaban satisfechos con la atención que recibían su hijos/as, personas con discapacidad intelectual.

El objetivo de esta entidad es la defensa incondicional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, apoyando su participación en la vida social y profesional, promoviendo el pleno ejercicio de su ciudadanía a través de un conjunto integrado de acciones y servicios.

Es una organización orientada hacia la excelencia en la zona donde intervienen, distinguiéndose por la gestión y la sostenibilidad, desde una perspectiva centrada en el cliente y con miras a satisfacer plenamente sus expectativas y necesidades. Se trabaja para reforzar la competitividad y eficacia, siempre con pleno respeto a los principios de responsabilidad social y desarrollo sostenible.

Recursos:

- Unidad residencial.
- Centro de actividades y capacitación para la inclusión para personas de más de 18 años.
- Atención temprana: de 0 a 6 años.
- Centro de Recursos para la Inclusión: el profesional acude a la escuela ordinaria para trabajar en la comunidad con el niño.
- Actividades de Animación y Apoyo para la Familia: trabajan con niños con programas de animación y respiro familiar.
- Actividades de Enriquicimiento Curricular: niños.

- Banco de Equipamiento y Tecnologías de Apoyo.

Visión: ser una organización de excelencia y referencia para la construcción de una sociedad inclusiva. **Misión:** integrar, educando, rehabilitando y cuidando a lo largo de la vida, a los clientes y a sus familias, con excelencia y sostenibilidad.

Valores:

- Respeto por la persona: Valores éticos.
- Calidad y excelencia: mejora continua de los servicios prestados, con la participación de las personas interesadas y cumpliendo los requisitos legales.
- Responsabilidad social: corresponsabilizar involucrando a las partes interesadas en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.
- Innovación y emprendimiento: estar abierto a los cambios, interviniendo con creatividad y flexibilidad. Promover el trabajo en equipo.
- Responsabilidad ambiental: contribuir la para mejora y cuidado del medio ambiente.
- Diversidad: promover la diversidad e igualdad de oportunidades independientemente del origen cultural, étnico, social, religioso, orientación sexual, género, ideas, características físicas y estilo personal.

https://www.cercioeiras.pt/pt

Recurso de Atención Diurna y Residencia de Cercioeiras

Contexto

El servicio de Centro de Día y Residencia de Cercioeiras atiende a un total de 95 personas de diferentes perfiles dentro de la población con DI. Hay personas con un grado alto de dependencia y personas más autónomas con una discapacidad intelectual moderada.

Con respecto al contexto de la unidad residencial, de las 50 personas con discapacidad que participan en las actividades del centro, 16 están al cuidado de la organización. Las otras 34 tienen diferentes rutinas. Algunas pasan los fines de semana con sus familias y otras, debido a su proceso de envejecimiento de sus padres, pasan menos tiempo en casa. El proceso de envejecimiento conjunto de las personas con discapacidad y sus padres es un tema de reflexión muy importante en un futuro cercano.

Para participar en las actividades del centro, la persona ha de pagar una cuota mensual dependiendo de sus ingresos y situación socioeconómica (siguiendo las directrices de la Seguridad Social portuguesa). Para conseguir el alta en recurso se siguen criterios que establece la normativa de la administración portuguesa de asuntos sociales. En la actualidad hay lista de espera para entrar en el centro, siendo un requisito (además de cumplir con los criterios establecidos) ser socio de la entidad.

Por otro lado, las 50 personas que participan de las actividades del centro lo hacen con un horario de 8:30h a 17:00h, de lunes a viernes.

El grupo de autogestores está compuesto por personas residentes aunque se hizo extensivo a las personas que acuden como servicio de atención diurna, pero estos últimos no han mostrado interés por participar en la actividad.

Por otro lado, se debe resaltar que la comunidad se muestra muy sensibilizada hacia el colectivo, ya que es un centro que lleva funcionando más de 40 años.

Las labores en la comunidad han mejorado la visibilidad y la sensibilidad de los vecinos hacia las personas con DI. Según explica la Directora, la accesibilidad se va consiguiendo día tras día, es un esfuerzo continuo.

Características del Servicio:

Centro en funcionamiento desde hace 47 años. La residencia dispone de la siguiente plantilla de profesionales:

- 1 directora técnica.
- 2 animadores socioculturales.
- 1 técnico de servicio social.
- 21 ayudantes de residencia.

El recurso de Atención Diurna (la mayoría de los profesionales atienden tanto a clientes de residencia como a clientes de centro de día) está compuesto por:

- 1 directora técnica.
- 1 fisioterapeuta.
- 3 técnicos superiores en rehabilitación psicomotora.
- 2 terapeutas ocupacionales.
- 1 técnico de servicio social.
- 1 animador sociocultural.
- 7 monitores de actividades ocupacionales.
- 14 auxiliares de actividades ocupacionales.
- 1 conductor.

Las características concretas vinculadas al programa de autogestión son los valores centrados en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad y el trato centrado en la persona. La entidad sigue el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo. Anualmente se evalúa el nivel de calidad de vida a través de la escala de San Martín (Verdugo et al., 2014).

Figura 2.5. Participantes en el grupo de autogestión.



Fuente: Cercioeiras.

Figura 2.6. Taller de peluquería canina.



Fuente: Cercioeiras.

Cercioeiras ofrece servicios para proporcionar una atención integral de la persona y atención a sus familias. Los programas abarcan los diferentes aspectos de la persona, tanto a nivel emocional, como de autonomía personal, social, así como la participación en la comunidad. Hay talleres ocupacionales, salas de estimulación sensorial y

cognitiva, actividades deportivas adaptadas, terapia ocupacional, fisioterapia, voluntariado, servicios externos de lavado de autos y de peluquería canina.

PROGRAMA DE AUTOGESTORES DE CERCIOEIRAS

Planificación del programa de autogestión

Desde el lema nada para ti sin ti, el equipo de profesionales planteó que era importante la participación de las personas usuarias en las reuniones de la Junta Directiva y planificación del servicio. Las terapeutas ocupacionales, que son las actuales directoras del servicio de residencia y centro de día, propusieron la idea a la Junta de la Fundación y familias. Fue necesario explicar bien el para qué de este programa y la defensa de que las personas con DI deciden sobre su vida. Algunas familias, al principio, mostraron reticencia porque, según el fundamento de este programa, las decisiones las debe tomar la propia persona y no las familias. Poco a poco, las familias han ido entendiendo este nuevo enfoque, apoyándolo y ejerciendo el rol que se espera de ellas. Las personas con DI también participaron dese un inicio en la planificación y difusión del grupo.

En una primera fase se explicó mediante talleres que se iba a conformar un grupo de autogestores, así como los objetivos, reuniones y la importancia de la participación de las personas usuarias en el Consejo del Centro. Se propuso a todas las personas usuarias del centro si querían formar parte del grupo de autogestores. A las personas interesadas se les explicó con más detalle en qué consistían los grupos, cada cuanto tiempo se reunirían, qué labor hace una persona que es representante de otras, etc.

Se creó un grupo de 10 personas. Desde que el grupo se conformó ha habido algunas bajas y altas; a veces por las mismas personas y otras porque el grupo decide que determinada persona no esté porque no hace su tarea o molesta a los compañeros (lo deciden por votación). Actualmente, todos los participantes son residentes, quizá porque es su casa y se sienten más implicados y preocupados por todo lo que ocurre en su entorno.

Los participantes en el programa eligieron a un presidente y a un vicepresidente. Estas dos figuras son las que se reúnen con la Junta Directiva y familiares.

Una vez el grupo se constituyó, realizó una labor de difusión a través de redes, información en las asambleas de socios y a través de la página web. En la web aparece el grupo de autogestores, los objetivos des mismo y la composición (https://www.cercioeiras.pt/pt/instituicao/auto-representantes)

El grupo de auto-representantes nació con la necesidad de dar voz a las personas con discapacidad, con el objetivo principal de que las personas con discapacidad puedan conocer sus derechos y hacerlos respetar.

El grupo lleva reuniéndose varios años, y en estos momentos la entidad de Cercioeiras está en la fase de incluir los objetivos y programa de autogestores en una de sus líneas estratégicas para los 3 próximos años.

Este planteamiento estratégico tiene dos grandes objetivos:

- Satisfacción de los clientes.
- Inclusión social y participación

Reclutamiento y perfil de los participantes

El grupo está compuesto por personas residentes con un perfil de autonomía personal que les permite comprender el contenido de las reuniones y exponer su postura. No es necesario administrar ningún cuestionario ni herramienta para decidir quién participa y quién no. El principal requisito es que la persona muestre interés y comprenda lo que se está diciendo y el objetivo por el que se han formado estos grupos.

Son personas que voluntariamente quieren estar en este programa y que asumen el trabajo en grupo y son responsables de las tareas encomendadas.

Actualmente, el grupo lo componen un total de 10 personas de edades comprendidas entre los 20 y 50 años; 2 de ellas son personas que poseen movilidad reducida (necesitan un silla de ruedas). 3 participantes poseen un nivel de lectoescritura suficiente, los demás participan con apoyo de imágenes, símbolos y lenguaje accesible. Siguen la normativa europea de lectura fácil (frases cortas, palabras sencillas, imágenes, etc.)

La formación del grupo se realizó en 3 fases:

1. El técnico explicó por talleres en qué consistía el programa, los objetivos, el papel de los representantes, los temas que se podían abordar en las reuniones.
2. Se presentaron personas interesadas a las que se les explicó con más detalle todo lo relacionado con el grupo.
3. Nombramiento de los miembros del grupo y funciones: presidente, vicepresidente y resto del grupo.

El motivo principal de querer participar es la motivación por querer hacer propuestas de mejora, por sentirse parte de la entidad y defender sus derechos.

Personal de Apoyo

El personal de apoyo está formado por técnicos, en este caso terapeutas ocupacionales. Es necesario que tengan sensibilidad hacia el programa, capacidades para poder fomentar la autodeterminación y disponibilidad horaria para llevar a cabo este programa y reunirse con el grupo.

Hay una facilitadora en el grupo que acompaña y respeta la decisión del grupo. Es importante que entienda que no dirige al grupo si no que lo acompaña, cualquier opinión es válida. El grupo decide que propuestas se pondrán en marcha y cuáles no.

La figura de la persona facilitadora debe de motivar hacia nuevos aprendizajes y hacia el descubrimiento de nuevas perspectivas de pensamiento. La figura del facilitador capacita y apoya en el proceso. Realiza con el grupo el cronograma adaptado a un año vista con contenidos sobre: cuántas acciones van a realizar, de qué tipo, cómo lo van a difundir. Por ejemplo, si quieren participar en algún programa de voluntariado.

Programa de Autogestores

Objetivo General:

El grupo de auto-representantes nace desde la necesidad de dar voz a las personas con discapacidad, teniendo como principal objetivo la capacitación de estas personas para que conozcan sus derechos y hacer que se respeten.

Objetivos específicos:

- Aprender a hablar por si mismos.
- Conocimiento de si mismo.
- Saber lo que necesitan y cómo conseguirlo.
- Saber lo que hacen bien y establecer sus propias metas.
- Tomar decisiones sobre su vida y tener voz en las decisiones que los afectan.
- Aprender a obtener información para que puedan entender cosas que les interesan y aprender nuevas habilidades/competencias.
- Conocer y practicar sus derechos y responsabilidades legales, para ser tratados como iguales en la comunidad.
- Aprender a resolver problemas, escuchar y aprender.
- Aprender a preguntar a otros cuando necesitan ayuda.
- Tener autodefensa del derecho a la plena integración, la vida independiente y la igualdad de oportunidades en su comunidad.

Objetivos del grupo:

- Adaptar los documentos institucionales para facilitar su lectura.

- Contribuir al plan de actividades y al informe de evaluación.
- Tener una participación activa en la colaboración de eventos y proyectos institucionales.
- Elaborar artículos para el Newsletter de la Institución.
- Desarrollar acciones de difusión sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Funciones del técnico de apoyo al grupo de autogestión:

- Apoyo en la creación del grupo y trabajo con el mismo, brindando la información necesaria en un formato comprensible.
- Crear un ambiente de confianza, escucha y respeto.
- Facilitar la comunicación interpersonal.
- Fomento de la autonomía, la creatividad y la búsqueda de los objetivos esperados.
- Regular la dinámica de grupo.
- Guiar las reflexiones de los participantes.

Nº de Participantes: 10 personas más la facilitadora.

Participación de las personas en el programa: participan en todo momento y a lo largo de todo el proceso; de hecho, el programa está elaborado por ellos con la ayuda de la facilitadora. El programa, cómo es diseñado por el propio grupo, nace con las adaptaciones necesarias.

Lugar de las reuniones: el lugar de reunión, como el resto de las reuniones del centro, se realiza en la sala de reuniones del centro.

Equipamiento y tecnología: se usan ordenadores y tablets, también emplean tarjetas de comunicación para expresar: estoy de acuerdo; tengo una duda; o estoy en desacuerdo.

Periodicidad: 1 hora cada 15 días y convocatorias. En la puerta de la sala de reuniones se coloca la convocatoria. Siguen en cronograma. Se hace acta de cada reunión. El acta se hace en lenguaje accesible.

Contenidos: Las personas encargadas, en ocasiones, ponen el orden del día en la convocatoria (que se coloca en la puerta de reuniones y se comunica al grupo); otras veces los temas surgen en la misma reunión. Los temas pueden referirse al grupo al que representan; el resto de personas usuarias del centro que no participa sabe que tienen que dirigirse a los representantes para abordar los temas en la reunión. También pueden surgir temas personales que de alguna manera pueden afectar a un colectivo y también se abordan, ej: que una persona no quiera compartir dormitorio con otra. Los temas que suelen trabajar están en relación con derechos, planes estratégicos de la entidad, duelo, problemas con la familia, sexualidad, parejas, actividades, voluntariado….

Actividades:

- Reuniones.
- Role-playing como ejercicios para resolver conflictos.
- Visualización de vídeos.
- Campañas sobre derechos y visibilidad.
- Toma de decisiones sobre temas muy diversos: dónde quieren ir de viaje, ocio, organización del centro, voluntariado y sobre el tema que surja de ellos o que los compañeros les hayan trasladado.

Productos educativos tangibles desarrollados:

- vídeo sobre derechos.
- documento sobre derechos en lectura fácil.
- Documentos de la organización adaptados.

Incidencia y conflictos:

Suelen surgir conflictos en relación al hecho de que todos quieren hablar y participar. La mejora de estas habilidades (respeto de los tiempos, escuchar la opinión de los demás y asimilar que no se siempre se está esté de acuerdo con lo expuesto) se realiza mediante la técnica del role-playing, demandan gran esfuerzo y un trabajo continuo para parte de la persona educadora.

Altas y Bajas: durante estos 3 años la composición del grupo ha permanecido estable, ya que se han adaptado unos a otros y han aprendido a funcionar. Esto les llevó tiempo y al principio hubo bajas voluntarias y por decisión del grupo. El grupo no acepta a personas que se alteran o generen malestar a los demás.

No hay lista de espera para entrar, lo conforman las personas que en estos momentos están interesadas en este programa.

Figura 2.7. Una participante del grupo de autogestión.



Fuente: Cercioeiras.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA Y RESULTADOS

Se planifican los objetivos anuales y se evalúa el grado de consecución de cada uno de ellos. Se utilizan cuestionarios par ver el grado de consecución y valoración de la dimensión de autodeterminación.

Indicadores:

- Actas de reuniones y acuerdos.

- Productos conseguidos en relación a los planificados: la valoración es muy positiva. Hacen campañas de sensibilización, sobre derechos; han conseguido poner en marcha proyectos de voluntariado.
- Un indicador clave es que la persona quiera continuar en el programa.
- A través de la encuesta de satisfacción.
- Aquellos incluidos en la Escala de Calidad de Vida de San Martín

Resultados nivel personal:

Se valora que las personas que componen el grupo han mejorado en:

- Autoestima.
- Habilidades Sociales y comunicación: son menos tímidos y defienden mejor su postura.
- Capacidad de expresión.

Todos perciben que el papel que desempeñan es muy importante y que hay que promover la voz de estas personas. El grupo de profesionales tiene una valoración muy positiva del programa.

En relación a si han cambiado sus metas u objetivos vitales a nivel individual, no se puede afirmar que se haya conseguido (no se ha realizado esa comparativa), pero sí que se determina que ha mejorado su calidad de vida, medida a través de la escala de calidad de vida.

La comunidad está más involucrada, todos se benefician de esta participación activa. La participación dignifica a la persona.

Cada persona tiene su Plan Individualizado para 2 años. Dentro de su plan aparece si la persona forma parte del grupo de autogestores y qué apoyos precisa para ello.

Barreras y retos:

Las principales barreras surgieron al inicio del programa. A las familias les costaba entender qué hacían en los grupos y que las decisiones debían ser tomadas por las personas con discapacidad. También a algunos profesionales les costó aceptar que la decisión está en la persona, a veces percibían como que era un espacio que se utilizaba para expresar las quejas hacia los profesionales.

Lo resolvieron con una comunicación más clara y efectiva, y con reuniones conjuntas.

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Se valora que las competencias necesarias para estar en el grupo de autogestores son:

- las de respeto a los demás.
- entender, con el apoyo necesario, lo que se aborda en las reuniones.
- tener interés por participar y ganas de trabajar.
- ser responsable con los compromisos adquiridos.

Los grupos no han recibido una formación previa. Reciben la explicación y deciden si participar o no; después, según se desenvuelven en el grupo, continúan o no; y esta decisión de continuar la toma la misma persona participante o el grupo en función de las tareas que desempeña y de la relación con el resto.

Metacognición

En relación con la metacognición**, s**e trabaja la autodeterminación en todo momento; es una competencia transversal dentro del programa. Así pues, la toma de decisiones y las elecciones se incorporan plenamente al modelo. Además, se prioriza que las opciones elegidas salgan del grupo. También se invita a ponerse en el lugar de la otra persona, a reflexionar sobre lo que surge y a indagar sobre otras posturas de pensamiento. Esto estaría dentro de la competencia relacionada con "enseñar a pensar", que conlleva trabajar la motivación, reflexividad, valoración de varias respuestas, elegir, ver los resultados y modificar las acciones y decisiones en función de ellos.

CUMPLIMIENTO PRIORIDADES ERASMUS+

Desde el centro y programa se promueven en relación con las prioridades Erasmus las siguientes áreas de trabajo:

a) **Inclusión social:**
   - Proyectos de voluntariado: protectora de animales y reparto de alimentos.
   - Papel muy activo en la comunidad.

b) **Transformación digital**
   - Se utilizan tablets y ordenadores. Practican durante los encuentros.

c) **Medio Ambiente y lucha contra el cambio climático**

Participan como mínimo en tres acciones anuales relacionadas con el medio ambiente:

- Limpieza de playas.
- Día mundial de la tierra.
- Defensa de protección de animales. Forman parte de una protectora. Esto está ligado a un movimiento ecológico.

DIFUSIÓN DEL PROGRAMA

Desde los inicios del programa, el equipo explicó lo que iban a hacer a los socios y familiares, así como a los profesionales del centro. Lo dijeron en asambleas y lo pusieron en la web, también utilizaron su periódico mensual.

Adicionalmente, en el grupo de autogestores se redactan artículos de difusión, se seleccionan las fotos, etc. También se ubican noticias en el tablón de anuncios del centro.